UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DE
RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES

EVERSON MÜCKENBERGER

Processo de internacionalização do ensino superior: estudo de casos múltiplos em um sistema
de ensino superior confessional internacional.

ORIENTADOR: PROF^A. DR^A. IRENE KAZUMI MIURA

RIBEIRÃO PRETO

2014

PROF. DR. MARCO ANTÔNIO ZAGO

Reitor da Universidade de São Paulo

PROF. DR. DANTE PINHEIRO MARTINELLI

Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto

PROF^A. DR^A. SONIA VALLE WALTER BORGES DE OLIVEIRA

Chefe do Departamento de Administração

EVERSON MÜCKENBERGER

Processo de internacionalização do ensino superior: estudo de casos múltiplos em um sistema de ensino superior confessional internacional.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção de Doutor em Ciências. Versão corrigida. A original encontra-se disponível na FEA-RP/USP.

ORIENTADOR: PROFA. DRA. IRENE KAZUMI MIURA

RIBEIRÃO PRETO

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Muckenberger, Everson.

Processo de internacionalização do ensino superior: um estudo de casos múltiplos em um sistema de ensino superior confessional internacional. Ribeirão Preto, 2014.

623 p. : il. ; 30 cm

Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Estudos organizacionais e desenvolvimento.

Orientador: Miura, Irene Kazumi.

1. Internacionalização. 2. Processo. 3. Ensino Superior. 4. Sistemas Confessionais. 5. Sistemas Internacionais.

Nome: Everson Mückenberger

Título: Processo de internacionalização do ensino superior: estudo de casos múltiplos em um sistema de ensino superior confessional internacional.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção de Doutor em Ciências.

Área de concentração: Estudos Organizacionais e Desenvolvimento.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À Nina e ao Dani.

AGRADECIMENTOS

Agradecer. Agradecer parece tão pouco diante de tanto. Dizer “obrigado” não traduz corretamente o sentimento que predomina ao final dessa jornada. “Obrigado” sugere “obrigação”. Agradecer nada tem a ver com obrigação. Agradecer é ter consciência de que se recebeu algo valioso, porém, de graça. É algo que transborda. Recebi mais do que imaginava, ganhei mais do que merecia, aprendi mais do que esperava.

Agradeço à Profa. Dra. Irene Kazumi Miura que aceitou orientar um “ilustre desconhecido”. Agradeço as oportunidades concedidas, tempo dispendido em orientação, convívio acadêmico e conhecimentos compartilhados.

Agradeço aos professores e funcionários da FEARP/USP por proporcionarem a nós estudantes um ambiente propício ao aprendizado. Em especial à profa. Silvia Inês Dallavalle de Pádua que me apresentou à gestão por processos e à Sra. Valéria Degani por ter compartilhado sua experiência em relação ao processo de realização de convênios internacionais.

Agradeço aos colegas, Gustavo Benjamin Togashi, Adriana Maria Cristino, Vanessa Bernardi Ortolan Rifiscina e Mateus Rocha por compartilharem suas ideias e experiências.

Agradeço ao UNASP, campus Engenheiro Coelho, representado por seus diretores, Pr. José Paulo Martini, Prof. Dr. Afonso Ligório Cardoso e Sr. Elizeu José de Sousa, pelo apoio concedido, especialmente durante o período que envolveu a coleta de dados da pesquisa, não apenas permitindo a minha ausência nas funções docentes e administrativas, mas também subsidiando todas as minhas despesas.

Agradeço aos diretores, professores, estudantes e administradores do sistema de ensino superior confessional internacional estudado, por terem concedido seu tempo, atenção e principalmente compartilhado suas experiências, ideias e pensamentos em relação ao sistema e à internacionalização no ensino superior.

Agradeço aos colegas Prof. Ms. Wilton Moisés Modro, Sra. Elen Marilyn Rockel dos Reis e Sra. Loraine Winkler Staut pelo apoio profissional em meus períodos de ausência da coordenação do curso de Administração do UNASP, campus Engenheiro Coelho, durante o doutorado.

Agradeço aos professores, estudantes e orientandos do curso de Administração do UNASP, campus Engenheiro Coelho, pela compreensão e apoio durante todo este período de estudos e pelo aprendizado constante que têm me proporcionado ao longo desses últimos anos.

Agradeço aos meus pais, Herbert e Irene, e à minha sogra, Ângela, que a cada viagem nos auxiliavam, permitindo à Nina e a mim cuidarmos das nossas atividades profissionais e também do Dani.

Agradeço ao Wellington pelo auxílio com aspectos de formatação e ajustes.

Agradeço à Nina por sua paciência com a minha impaciência, por sua atenção apesar da minha falta de atenção, por seu cuidado e preocupação com o meu bem-estar em casa e durante as viagens, apesar das minhas constantes ausências e isolamento, enfim, por me animar e amar gratuitamente.

Agradeço ao Dani pela alegria em meio a tensão, pelos momentos em que forçava-me a deixar do trabalho, pela paciência e compreensão com a minha ausência, pelo amor e admiração gratuitos.

Finalmente, agradeço a Deus por ter gratuitamente cuidado para que todas essas pessoas e condições fossem favoravelmente providenciadas para este momento e este propósito.

**“Education with a greater goal in mind is amazing!
It’s so much better than just regular education!”**
(Estudante estrangeiro referindo-se às experiências
internacionais que teve no Sistema Σ .)

RESUMO

MÜCKENBERGER, E. **Processo de internacionalização do ensino superior**: estudo de casos múltiplos em um sistema de ensino superior confessional internacional. 2014. 623 f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

A globalização é um dos fenômenos que mais tem afetado o ensino superior. As instituições de ensino superior (IES) têm respondido a este fenômeno intensificando suas ações de internacionalização. Na atualidade há intensa discussão, direcionada em grande parte por ideologias diversas e, às vezes, opostas, sobre os benefícios e riscos que a internacionalização do ensino superior pode trazer para as nações, especialmente quanto ao aumento das diferenças e de uma hegemonia das grandes instituições e de países desenvolvidos. O propósito deste estudo é analisar o processo de internacionalização em um sistema de ensino superior confessional internacional. O estudo se justifica pela exiguidade de textos que abordam a internacionalização no contexto de instituições confessionais, muito embora a literatura na área reconheça o pioneirismo dessas instituições em cruzar fronteiras. Primeiramente, por meio de fonte secundária, foi feito um levantamento do contexto histórico do sistema confessional internacional estudado, no qual foram identificadas as motivações e obstáculos enfrentados no processo de tornar-se um sistema internacional. Com relação à atualidade foi feito um estudo de múltiplos casos dentro do sistema. Para tanto foram selecionadas seis IES, uma para cada região do mundo, e uma instituição da denominação religiosa mantenedora, responsável pela região. Também foi incluído no estudo o órgão de coordenação central mundial do sistema estudado. Os dados foram coletados por meio de múltiplas fontes, mas especialmente documentos, entrevistas semiestruturadas e observação participante. Os resultados indicam historicamente a presença de motivações e obstáculos peculiares ao sistema confessional, chamados neste estudo de motivações e obstáculos denominacionais. Na atualidade os aspectos denominacionais continuam presentes nas motivações e obstáculos, bem como nas ações, riscos e benefícios associados à internacionalização. Também foram identificados motivações, riscos e benefícios econômicos, acadêmicos e sociais. Quanto às ações de internacionalização, além das denominacionais, refletiram o que é indicado na literatura. Observa-se que os aspectos denominacionais, fortemente ligados ao pioneirismo internacional do sistema no passado, representam ainda hoje parte das principais motivações, mas também parte dos obstáculos e riscos mais importantes à internacionalização. O fato de ser um sistema de ensino superior traz facilidades às IES do sistema que buscam internacionalizar-se, tendo em vista o compartilhamento de propósitos e missão. Mas o fato de ser um sistema também apresenta barreiras, oriundas da estrutura denominacional, das relações políticas e concorrência internas. Muito embora o sistema estudado seja internacional, a coordenação mundial tem sido tardia em definir e orientar o processo de internacionalização de todo o sistema. Contudo, foram encontradas evidências de que quando a coordenação mundial orienta iniciativas de internacionalização, essas iniciativas podem trazer benefícios denominacionais, acadêmicos, econômicos, sociais e pessoais, superando inclusive riscos como *brain drain* e a hegemonia de grandes IES e de países desenvolvidos.

Palavras-chave: Internacionalização. Processo. Ensino Superior. Sistemas Confessionais. Sistemas Internacionais.

ABSTRACT

MÜCKENBERGER, E. **Internationalization process in higher education: a study of multiple cases in a confessional international higher education system.** 2014. 623 f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

Globalization is one of the phenomena that have most affected higher education. Higher education institutions (HEI) have responded to this phenomenon intensifying their internationalization actions. At the present there is an intense discussion, led largely by various and sometimes opposing ideologies, about the benefits and risks that internationalization of higher education can bring to nations, especially regarding the increase of differences and the hegemony of big institutions and developed countries. The purpose of this study is to analyze the internationalization process on an international confessional system of higher education. The study is justified by the lack of texts addressing internationalization in the context of confessional institutions, even though the literature in the area recognize the pioneering character of these institutions in crossing borders. Firstly, through a secondary source, the historical context of the international confessional system studied was analyzed, in order to identify rationales and obstacles faced in the process of becoming an international system. With respect to the present time a study of multiple cases was conducted within the system. Six HEI were selected, one for each region of the world, and one institution of the religious denominational sponsor organization responsible for the region. It was also included in the study the world central headquarters of the studied system. Data were collected through multiple sources, especially on documents and through semi-structured interviews and participant observations. The results indicate the presence of rationales and obstacles historically peculiar to the confessional system, which in this study are called denominational rationales and denominational obstacles. Denominational aspects are still present among current rationales and obstacles, as well as among current actions, risks and benefits associated with internationalization. Economic, academic and social rationales, risks and benefits were also identified. Concerning internationalization actions, besides the denominational, the ones identified reflect what is indicated in the literature. It is observed that the denominational aspects, which are closely linked to the international pioneering character of the system in the past, are still part of the main rationales, but are also part of the most important current risks and obstacles to internationalization. The fact of being a system of higher education offers advantages to the system's HEI that seek internationalization, due to shared purpose and mission. But the fact of being a system also brings barriers, derived from the denominational structure, the political relations and the internal disputes. Although the studied system is international, the world central headquarters has been slow to define and guide the process of internationalization of the entire system. However, evidence was found that when the world headquarters guides internationalization initiatives, these initiatives can be successful, bringing denominational, academic, economic, social and personal benefits, surpassing even risks like brain drain and the hegemony of large HEI and developed countries.

Keywords: Internationalization. Process. Higher Education. Confessional Systems. International Systems.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Problema de pesquisa.....	19
1.2 Objetivos.....	19
1.3 Justificativa.....	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	27
2.1 Globalização e ensino superior.....	27
2.2 Internacionalização do ensino superior.....	47
2.2.1 Motivos ou <i>racionales</i> para a internacionalização.....	55
2.2.2 Modelos de internacionalização do ensino superior.....	63
2.2.2.1 Modelos de resposta institucional à internacionalização do ensino superior.....	63
2.2.2.2 Modelos de processo para internacionalização do ensino superior.....	76
2.2.2.3 Modelos de ações de internacionalização do ensino superior.....	87
2.2.3 Gestão da internacionalização do ensino superior.....	99
2.3 Sistemas de ensino superior confessionais.....	115
3 MÉTODO.....	141
3.1 Tipologias de pesquisa.....	141
3.2 Pesquisa bibliográfica.....	145
3.3 Estudo de caso.....	148
3.3.1 Questões do estudo.....	152
3.3.2 Proposições.....	153
3.3.3 Unidades de análise.....	154
3.3.4 Lógica que une os dados aos objetivos.....	160
3.3.5 Procedimentos de coleta de dados.....	168
3.3.5.1 Preparativos para as visitas.....	168
3.3.5.2 <i>Survey</i>	170
3.3.5.3 Simulação de contato de estudante estrangeiro com as IES.....	171
3.3.5.4 Visitas às IES e Escritórios Regionais (ER).....	172
3.3.6 Critérios para a interpretação.....	176
3.3.7 Análise de conteúdo.....	177
4 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS.....	187

4.1 Apresentação do sistema estudado.....	188
4.2 Motivos e obstáculos históricos no processo de formação do Sistema Σ	219
4.3 Perfil geral das IES que compuseram os seis casos estudados no Sistema Σ	259
4.4 Motivos que impulsionam o atual processo de internacionalização do Sistema Σ	263
4.5 Ações de internacionalização praticadas no Sistema Σ	304
4.6 Obstáculos à internacionalização identificados no Sistema Σ	361
4.7 Riscos e benefícios associados à internacionalização identificados no Sistema Σ	436
4.8 Desenvolvimento da internacionalização no Sistema Σ	478
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	481
5.1 Motivos históricos e atuais para a internacionalização do Sistema Σ	481
5.2 Ações de internacionalização praticadas no Sistema Σ	494
5.3 Obstáculos históricos e atuais à internacionalização identificados no Sistema Σ	513
5.4 Riscos e benefícios associados à internacionalização identificados no Sistema Σ	540
5.5 Desenvolvimento da internacionalização no Sistema Σ	551
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	577
6.1 Considerações finais sobre os objetivos propostos.....	579
6.1.1 Motivos ou <i>rationales</i> históricos e atuais para a internacionalização.....	579
6.1.2 Ações voltadas à internacionalização.....	582
6.1.3 Obstáculos históricos e atuais à internacionalização.....	586
6.1.4 Riscos e benefícios associados à internacionalização.....	590
6.1.5 Desenvolvimento da internacionalização no Sistema Σ	592
6.1.6 O Sistema Σ e a internacionalização.....	595
6.2 Considerações teóricas.....	599
6.3 Considerações gerenciais.....	601
6.4 Limitações do estudo.....	605
6.5 Sugestões para estudos futuros.....	607
REFERÊNCIAS.....	609
APÊNDICES.....	617

1 INTRODUÇÃO

A globalização é um fato que permeia o século XXI (FRIEDMAN, 2005) e que intensificou-se nas últimas duas ou três décadas, tornando-se uma teoria substituta ao pós-modernismo para se compreender o desenvolvimento mundial (MARINGE; FOSKETT, 2012). Diante desse contexto, não apenas de uma economia globalizada, mas também de uma compreensão de mundo globalizado, de acordo com Sheddy e Ruddell (2002), profissionais com visão e sensibilidade para questões internacionais tornam-se essenciais. Portanto, um ensino superior que seja globalizado em suas propostas de cursos e formas de gestão em muito pode contribuir para a formação desses profissionais (KNIGHT, 2006).

No contexto maior da globalização há um fenômeno, anterior à globalização e que se insere como um elemento na dinâmica da globalização: a internacionalização. Quando se fala em globalização comumente fala-se também em internacionalização. Essa associação não é sem motivo. É possível notar uma relação de interdependência entre globalização e internacionalização. A internacionalização implica em desenvolver atividades além fronteiras, enquanto a globalização promove a integração e o fluxo de atividades internacionais (GEREFFI, 1999), gerando a percepção de encolhimento do mundo (WATKINS, 2006). Não haveria globalização sem atividades além fronteiras (internacionalização) e a maior facilidade no fluxo e integração dessas atividades (globalização), torna as atividades além fronteiras ainda mais acessíveis e atrativas. Portanto é possível observar que a internacionalização é tanto uma resposta quanto uma força catalizadora à globalização (MIURA, 2006) e que a globalização proporcionou uma aceleração no processo de internacionalização (MARINGE, 2012).

Entretanto, também pode-se perceber uma relação de tensão entre internacionalização e globalização. Enquanto a internacionalização ocorre a partir de uma visão de mundo cheia de fronteiras entre Estados-Nação, na globalização as fronteiras são mais frágeis ou até mesmo indesejáveis. Enquanto na internacionalização os países são importantes, na globalização os blocos regionais são mais relevantes. Enquanto a internacionalização é mais restrita à alta cultura e à diplomacia, a globalização chega até às massas, à cultura e ao consumo populares. Enquanto a internacionalização valoriza as diferenças, hierarquias e hegemonias, a globalização valoriza o que é comum, subvertendo hierarquias e hegemonias (SCOTT, 2000). Essas diferentes concepções sobre globalização e internacionalização, de acordo com Maringe (2012), são reflexo não apenas da complexidade desses fenômenos, mas

também refletem a divisão Norte-Sul, Oeste-Leste. Mas, apesar de partirem de pressupostos diferentes e não significarem a mesma coisa, há uma forte e inexorável ligação entre ambos. Como afirmam Maringe e Foskett (2012), globalização e internacionalização compõem “os dois lados de uma mesma moeda”.

Independentemente de como é compreendida a relação internacionalização-globalização, globalização é o fenômeno recente de maior impacto sobre as universidades e sobre a educação superior (SCOTT, 2000). As universidades compõem talvez o grupo mais antigo de organizações internacionalizadas. Além disso, os processos educacionais e de pesquisa internacionais, ocorridos nas universidades espalhadas por todo o mundo, contribuíram para a criação das condições necessárias à globalização de hoje (HAELEY, 2007). Portanto, seja sob a perspectiva de complementaridade ou de tensão entre internacionalização e globalização, as Instituições de Ensino Superior (IES), estão radicalmente ligadas aos dois fenômenos.

Nos últimos 20 anos diversos estudos e pesquisas tratando da internacionalização no contexto das IES foram publicados. Destacam-se os trabalhos de Davies (1995), Deardorff, de Wit, Heyl e Adams (2012) Haelley (2007), Hser (2005), Knight (1997, 2003, 2004, 2006, 2007, 2008), Maringe e Foskett (2012), Van der Wende (1997) de Wit (2002) entre outros. Além disso, também é possível verificar que na literatura voltada ao ensino superior ou à gestão do ensino superior, o tema é tratado por meio de um ou mais capítulos, títulos e/ou subtítulos.

De acordo com Kehm e Teichler (2007), as publicações sobre internacionalização do ensino superior, durante um período de 10 anos (1996 a 2006), passaram de 500, para milhares. Essas publicações assumem as mais diversas formas e propostas. São artigos de caráter informativo publicados em periódicos como *International Educator* (IE) ou *International Higher Education* (IHE); artigos científicos, muitos dos quais publicados em periódicos como *Journal of Studies in International Education* (JSIE), *Higher Education* (HE), *Higher Education Research and Development* (HERD) e *Comparative Education Review* (CER), entre outros; livros e relatórios publicados por editoras ou instituições supranacionais como *World Bank* (WB), *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), ou associações como a *International Association of Universities* (IAU), e *Association of International Educators* (NAFSA).

O contato com o que já foi publicado sobre o tema revela que trata-se de uma questão multidimensional, multidisciplinar, complexa e difusa e que reflete também a discussão quanto à complementaridade e tensão entre internacionalização e globalização.

A partir de uma visão que, talvez seja possível dizer, prioriza os interesses nacionais, Morosini (2006) identifica duas maneiras pelas quais a globalização pode afetar o ensino superior:

1. Perspectiva padronizadora (mais alinhada à globalização) - os processos educacionais domésticos ou nacionais são submetidos a uma cultura educacional mundial comum, regida por um modelo único usado como critério de comparação;
2. Perspectiva adaptadora (mais alinhada à internacionalização) - a agenda educacional mundial permite que as políticas educacionais nacionais e locais sejam atendidas, considerando também os aspectos globais.

Provavelmente ainda seja cedo para afirmar categoricamente qual dessas duas possibilidades é ou será a predominante, uma vez que é possível encontrar evidências de ambas. Entretanto, nota-se a tensão entre internacionalização e globalização nas duas perspectivas apresentadas por Morosini (2006)

A mesma tensão pode ser constatada nos motivos e obstáculos à internacionalização do ensino superior indicados por Hser (2005). Para o autor, uma IES é levada a buscar a internacionalização porque:

- A educação internacionalizada seria um instrumento para promover a segurança e a paz mundial. Este argumento pressupõe que na medida em que alunos e professores são expostos a realidades e culturas diferentes, tornam-se mais conscientes da existência de diferenças entre os povos e, conseqüentemente, mais tolerantes a essas diferenças. Essas diferenças só podem ser notadas se forem preservadas as particularidades locais (internacionalização);
- A internacionalização da educação desenvolveria um senso de cidadania global, de estar inserido numa comunidade global e de interagir com essa comunidade. Para construir o senso de cidadania global, é necessária a adoção de algum tipo de padrão global em todos os países (globalização);
- O ensino internacionalizado promoveria a colaboração global para a solução dos crescentes problemas globais. A colaboração, por sua vez, pode ser promovida tanto com a adoção de um padrão (globalização), que reduziria as diferenças e as barreiras à colaboração, quanto pela preservação das diferenças

(internacionalização) que seriam vistas como complementares na busca de soluções globais.

Quanto aos obstáculos à internacionalização, Hser (2005) aponta os seguintes:

- Nas políticas nacionais e nas IES, cortes nos orçamentos de suporte às iniciativas de internacionalização e o aumento de requisitos e custos para concessão de vistos para estudantes estrangeiros. Aqui, parece que a fuga desses recursos poderia ser atribuída a algum receio de perda de identidade e recursos locais para atender questões globais e indivíduos estrangeiros (resistência à globalização);
- Nos setores, departamentos, ou cursos, a falta de incentivos para que professores tenham experiências de ensino e pesquisa no exterior e o receio de que a internacionalização reduza a qualidade acadêmica. Mais uma vez, o receio de perder pessoas, e com a perda das pessoas a perda também da qualidade e identidade. Essa barreira também pode ser entendida como um receio de padronização que, ao promover a integração de diferentes, poderia tanto conduzir à elevação quanto ao rebaixamento da qualidade acadêmica (resistência à globalização);
- Por parte de grupos sociais e indivíduos, rejeição à presença de estudantes estrangeiros e falta de fluência em línguas estrangeiras. Neste caso, a falta de fluência em línguas estrangeiras pode estar associada a uma rejeição à padronização, se for considerada apenas a fluência no idioma Inglês (resistência à globalização). Porém, se forem considerados idiomas estrangeiros em geral, trata-se mais de uma rejeição ao diferente, associada a algum receio de perda de identidade, ou simplesmente algum tipo de preconceito ou medo do diferente (resistência à internacionalização).

Essas razões e obstáculos também sugerem que a internacionalização de uma IES é uma realização que não depende apenas de elementos institucionais como, por exemplo, a vontade de um professor, o desejo dos alunos, o empenho de um coordenador de curso ou o envolvimento de um reitor. A internacionalização do ensino superior depende também de decisões em outras esferas e níveis. Por isso, Knight (2003, p. 2) define a internacionalização do ensino superior como um processo que ocorre em nível nacional, setorial, e institucional

no qual “(...)se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e oferta de educação pós-secundária”. Considerando-se a internacionalização do ensino superior como um processo, pode também ser entendida como “um conjunto definido de atividades ou comportamentos executados por humanos ou máquinas para alcançar uma ou mais metas.” (ABPMP, 2009, p. 23).

Portanto, em essência, a internacionalização de uma IES ocorre na medida em que determinadas atividades e comportamentos são realizados com o propósito de incluir a dimensão internacional, intercultural ou global no ensino superior. Por ser um processo é possível entender que a internacionalização não é um fim em si mesma, mas é uma das maneiras pelas quais uma IES intenta atingir determinados resultados ou *outputs*.

A partir da compreensão da definição proposta, cabe ainda aqui destacar dois pontos: o primeiro, os resultados ou *outputs* desejados; o segundo, os níveis em que o processo de internacionalização acontece.

Quanto à busca dos resultados ou *outputs*, é possível identificar pelo menos duas visões, não necessariamente excludentes, que norteiam o processo de internacionalização. Cada uma dessas visões gera ações e comportamentos diferenciados. A primeira visão, denominada aqui de visão estratégica, é articulada por interesses institucionais, econômicos, mercadológicos ou estratégicos. Em essência uma IES se engajaria na internacionalização prioritariamente para obter benefícios institucionais, muitas vezes visando resultados financeiros ou de marketing. A segunda visão, denominada aqui de visão humanista, é articulada por questões sociais, educacionais ou acadêmico-científicas. O objetivo ao trabalhar com esta visão é contribuir para o desenvolvimento e benefício dos estudantes, do país, da humanidade, do conhecimento e da ciência.

Na primeira visão a internacionalização ocorre quando uma IES ou uma mantenedora atua no mercado internacional, comprando total ou parcialmente outras IES em outros países, ofertando programas presenciais ou a distância em outros países, ou abrindo novos *campi* no estrangeiro (KNIGHT, 2006; BURGESS; BERQUIST, 2012). Trata-se portanto de uma visão da internacionalização do ensino superior prioritariamente institucional ou estratégica, que pode ou não trazer benefícios no âmbito acadêmico, educacional ou social. Por exemplo, uma IES pode estar inserida em uma estrutura organizacional global ou internacional, sem que necessariamente essa estrutura se traduza em intercâmbios de alunos e professores ou em pesquisas envolvendo IES de diferentes países, ou em desenvolvimento de competências interculturais ou ainda desenvolvimento de cidadania. Por não se reverter necessariamente em benefícios acadêmicos, educacionais ou sociais, de acordo com Haeley (2007) e Lima e

Maranhão (2009), sob esta visão, as IES poderiam ser comparadas às empresas multinacionais e analisadas à luz dos pressupostos básicos da lei da oferta e da procura. Muitas vezes essa visão de internacionalização é criticada por uma corrente de pensamento que a percebe como uma forma de manutenção do imperialismo e de dominação ideológica, na medida em que os grupos controladores dessas redes educacionais internacionais encontram-se em países desenvolvidos (LIMA; MARANHÃO, 2009).

Na segunda visão, a humanista, a internacionalização é concebida como um meio para construir uma mentalidade internacional entre alunos e professores, promover a consciência de um contexto internacional, preparar os egressos para atuar num mundo multicultural, incentivar alunos e professores a aprenderem línguas estrangeiras e a trocar conhecimento e experiências com parceiros de outros países (HSER, 2005; SHETTY; RUDELL, 2002; KNIGHT, 2007). Neste caso uma IES poderia promover intercâmbios de alunos e professores, pesquisas conjuntas com IES de outros países e ainda assim não estar, necessariamente, inserida em uma estrutura organizacional global ou internacional com políticas globais ou internacionais.

As duas visões, tanto a visão estratégica quanto a visão humanista, podem utilizar os pressupostos da globalização ou da internacionalização. Resultados humanistas, como a produção do conhecimento, o desenvolvimento de um censo de cidadania, a conscientização sobre o ambiente mundial, o estímulo à compreensão entre os povos, podem ser promovidos a partir de uma perspectiva padronizada, única e global, desconsiderando particularidades locais, nacionais ou regionais ou culturais. Assim também a busca de resultados estratégicos, como a obtenção de mais recursos, vantagens competitivas e crescimento institucional, podem ser alcançadas exatamente por se dar atenção, por se segmentar a oferta de serviços educacionais, dando atenção às diferenças locais, nacionais, regionais e culturais.

Quanto aos níveis envolvidos no processo de internacionalização, Knight (2003) inclui em sua definição os níveis setorial e nacional. Porém, é bastante nítido que esses níveis são considerados sem muita preocupação em diferenciá-los. Também não há menção na definição sobre sistemas ou redes de IES. Na verdade, no texto que se segue à definição, em alguns momentos Knight (2003) equipara o nível nacional ao nível setorial. Em outros momentos, chega a usar o termo “sistema” (*systems*), porém equipara-o ao nível setorial ou até mesmo ao nível nacional. Isso é perceptível, por exemplo, quando usa expressões como “*national or sector level approaches*” (KNIGHT, 2008, p.31), ou “*(A)t the education sector or system level*” (KNIGHT, 2008, p. 36), ou ainda quando afirma “*(T)his definition purposely addresses the institutional and national or system levels*” (KNIGHT, 2012, p.30).

Talvez a diferenciação entre os níveis nacional, setorial e de sistemas de ensino superior de fato seja bastante difusa e até desnecessária, se forem consideradas prioritariamente as IES públicas, ou grandes IES particulares que dependem ou recebem recursos públicos. Mas, essa equiparação entre os níveis nacional, setorial e de sistema seria válida para uma grande parcela de IES particulares que pouco ou nada dependem de recursos públicos? Um sistema de ensino superior particular poderia ser equiparado ao nível setorial de ensino superior ou ao nível nacional?

Ainda que Knight (2003, 2012) tenha claramente indicado que seu propósito era o de propor uma definição abrangente e ideologicamente neutra para internacionalização do ensino superior, entende-se também que diferenciar os níveis ou classifica-los não foi um de seus objetivos principais.

Lane (2013a), referindo-se a um tipo específico de sistema¹ de ensino superior, mais especificamente os sistemas de ensino superior públicos dos Estados Unidos, afirma que os sistemas têm sido notavelmente ignorados nos estudos realizados sobre ensino superior. Se este é o caso em toda a literatura que trata do ensino superior em geral, pode-se deduzir, e até mesmo observar, que o mesmo acontece na literatura específica de internacionalização do ensino superior.

Outro aspecto interessante é que, muito antes da questão da globalização ou da internacionalização do ensino superior serem alvos de estudos, muito antes da existência ou da caracterização de uma definição de internacionalização do ensino superior, já havia sistemas ou redes educacionais de ensino superior internacionais. Dentre esses sistemas destacam-se especialmente os sistemas confessionais. De acordo com Burgess e Berquist (2012), em uma das raras citações a IES confessionais na literatura sobre internacionalização do ensino superior, a existência da educação confessional espalhada pelo mundo há muitas décadas é um dos indicativos de que a questão da internacionalização trata-se de um fenômeno com alcance histórico maior do que as datas das publicações sobre o tema sugerem.

Mas o que é possível dizer dessas redes ou sistemas de ensino superior internacionais confessionais que atuam em diversos países do mundo há muitas décadas? Muito embora tenham sido reconhecidamente pioneiras em cruzar fronteiras nacionais, até que ponto foram investigadas? Não teria o estudo dessas IES alguma contribuição para a compreensão da

¹ De acordo com a National Association of System Heads (NASH), um sistema público de Ensino Superior é um grupo composto por duas ou mais IES, cada qual com seu respectivo diretor e substancial autonomia, porém todas sob os auspícios de um Comitê ou Conselho central que, por sua vez, é assessorado por um executivo que não acumula a função de diretor de qualquer das IES. Neste estudo um sistema de ensino superior não necessariamente preenche tais requisitos propostos pela NASH.

internacionalização? Além disso, por serem confessionais, teriam essas instituições e sistemas aspectos peculiares em seu processo de internacionalização? Seriam os modelos teóricos de internacionalização do ensino superior encontrados na literatura especializada adequados para analisar e explicar o processo de internacionalização nesses sistemas educacionais confessionais internacionais? Quais os motivos, ações, obstáculos, riscos e benefícios associados à internacionalização em um sistema de ensino superior confessional internacional? E, afinal, ser um sistema de ensino superior internacional tornaria esse sistema e as IES que dele fazem parte internacionalizados?

Considerando esses questionamentos e o contexto apresentado, sintetizados na figura 1, foram formulados o problema de pesquisa e objetivos deste estudo que são apresentados na sequência.

Figura 1 – Contextualização e desenvolvimento do problema de pesquisa

1.1 Problema de Pesquisa

Como o processo de internacionalização do ensino superior se desenvolve em um sistema de ensino superior confessional internacional?

1.2 Objetivos

Com o propósito de responder ao problema de pesquisa, o objetivo geral deste estudo é:

- Analisar o processo de internacionalização em um sistema de ensino superior confessional internacional.

O objetivo geral é realizado na medida em que os seguintes objetivos específicos sejam atendidos:

- Identificar motivos históricos e atuais no processo de construção do sistema educacional confessional internacional estudado;
- Levantar as ações de internacionalização realizadas no sistema de ensino superior confessional internacional estudado;
- Identificar os obstáculos históricos e atuais no processo de internacionalização no sistema de ensino superior confessional internacional estudado;
- Identificar os riscos e benefícios que o processo de internacionalização tem apresentado para o sistema de ensino superior confessional internacional estudado;
- Avaliar o desenvolvimento do processo de internacionalização no sistema de ensino superior confessional internacional estudado.

1.3 Justificativa

De acordo com Steward (1996, p. 330 - tradução livre do autor),

Educação sempre foi um importante elemento para o desenvolvimento econômico e social [...] Mas, como resultado da globalização, torna-se um fator ainda mais crítico. Isso ocorre porque a educação não afeta apenas a produtividade no trabalho e, consequentemente, a habilidade de um país competir nos mercados internacionais, mas também é necessária para atrair capital internacional, o que afeta a acumulação de capital.

Portanto, o simples fato de estudar o setor do ensino superior é plenamente justificado, do ponto de vista social e econômico. Porém, também é relevante entender como as IES têm reagido diante das oportunidades e desafios postos pela globalização. Uma das principais respostas do ensino superior à globalização é a internacionalização do ensino superior (ALTBACH; REISBERG; RUMBLEY, 2009; MARINGE; FOSKETT, 2012).

Desde o final do século XX a questão da internacionalização do ensino superior tem crescido em importância, em complexidade e em números. De acordo com a UNESCO (2014) houve um aumento de aproximadamente 121% no número de estudantes em mobilidade internacional no mundo, entre 2000 e 2012² (Gráfico 1), tornando bastante nítida uma tendência mundial de crescimento.

Gráfico 1 – Número de estudantes do ensino superior em mobilidade internacional de 2000 a 2012.

Fonte: UNESCO, 2014.

² Dados mais recentes sobre mobilidade de estudantes do ensino superior disponibilizados pela UNESCO são de 2012.

Esse crescimento tem despertado o interesse de pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento e, conseqüentemente, é possível encontrar opiniões muito variadas sobre o tema. Entretanto, a despeito de tudo o que tem sido produzido na área, não há delimitações claras em diversos aspectos ligados ao tema (KEHM e TEICHLER, 2007), tornando-o profícuo para muitas pesquisas.

Diante deste cenário em que IES buscam desenvolver conexões internacionais a fim de oferecerem oportunidades de mobilidade aos seus estudantes, estudar um grupo de IES que, de alguma maneira já se encontram conectadas entre si, por meio de um sistema educacional confessional internacional, pode auxiliar àquelas que estão construindo ou amadurecendo essas conexões dentro de outros sistemas, ou fora de quaisquer sistemas.

Além disso, estudar um sistema educacional confessional internacional pode trazer alguma luz sobre a discussão ou tensão entre os fenômenos da internacionalização e da globalização e entre as visões estratégica e humanista. Entende-se ser possível encontrar e observar de maneira privilegiada forças que impulsionam os dois fenômenos e as duas visões em um sistema de ensino superior confessional internacional.

Por um lado espera-se encontrar em IES pertencentes a um sistema confessional internacional elementos de padronização e unificação (globalização), tanto pela característica confessional comum a todas as IES pertencentes ao sistema, quanto pelo próprio fato de participarem de um sistema internacional. Por outro lado, também espera-se encontrar elementos institucionais, locais e culturais muito fortes que impulsionam a diversificação e diferenciação (internacionalização).

Da mesma forma, um sistema de educação superior confessional internacional é um contexto bastante adequado para investigar a dinâmica entre as visões estratégica e humanista. Como destacam Altbach, Reisberg e Rumbley (2009) o conjunto de valores muitas vezes associados às IES confessionais pode torna-las particularmente atrativas. Costumam ser instituições filantrópicas, sem fins lucrativos e, por conta de seus valores peculiares, com propósitos outros que a atividade econômica *per se*. Portanto, espera-se encontrar ações alinhadas com a visão humanista da internacionalização. Além disso, as IES confessionais também são instituições particulares que pouco ou nada recebem de subsídios governamentais. Portanto, dependem exclusivamente de seus próprios recursos para sobreviverem e se desenvolverem. Logo, espera-se também encontrar ações alinhadas com a visão estratégica de internacionalização.

Enfim, o contexto de um sistema de ensino superior confessional internacional provavelmente represente muito bem a dinâmica ou, talvez, o dilema existente entre as duas visões e os dois fenômenos.

Entretanto, trata-se de um contexto de estudo duplamente negligenciado. Por um lado os sistemas de ensino superior têm sido ignorados nos estudos voltados ao ensino superior em geral (LANE, 2013). Por outro, apesar de serem reconhecidas a quantidade e importância das IES confessionais no cenário da educação superior mundial; apesar de as IES confessionais, das mais variadas denominações religiosas, formarem conjuntos de instituições espalhadas por todo o mundo, compondo talvez as redes de ensino internacional mais antigas; apesar de as IES confessionais estarem historicamente ligadas ao surgimento das universidades em geral e mais especificamente à história e atualidade de universidades mundialmente conhecidas e reconhecidas; apesar de estarem entre as pioneiras em iniciativas de internacionalização (BURGESS E BERQUIST, 2012); apesar de tudo isso, curiosamente são pouco estudadas (GLANZER; CARPENTER; LANTINGA, 2011). Em geral são consideradas como IES particulares. Porém, de acordo com Altbach, Reisberg e Rumbley (2009), o ensino superior privado está muito longe de ser um setor homogêneo, justificando o estudo neste segmento específico de IES particulares confessionais.

É intenção deste estudo contribuir para a redução dessa lacuna de conhecimento sobre internacionalização do ensino superior. Entende-se que, na medida em que este estudo busca entender como a internacionalização é desenvolvida em um sistema de ensino superior confessional internacional, ou até mesmo se o sistema ou as instituições que compõem o sistema são internacionalizados, encontram-se as razões científicas, sociais e econômicas que justificam este estudo. A figura 2 apresenta uma síntese dos principais argumentos que justificam a realização deste estudo.

Tendo em vista o problema e objetivos da pesquisa apresentados, na sequência, no capítulo 2, são apresentados e discutidos os principais aspectos relacionados e que serão úteis na posterior análise dos dados (capítulo 5). Tendo em vista o contexto da globalização já apresentado nesta introdução, no capítulo 2 o fenômeno da globalização é discutido a partir de suas principais dimensões e impactos sobre o ensino superior. Entre as dimensões da globalização destaca-se a ideológica que determina como esses impactos são interpretados pelas IES. Em seguida a internacionalização é apresentada como uma das respostas das IES ao fenômeno da globalização. De especial interesse na internacionalização do ensino superior são as motivações ou *rationales* que levam as IES a buscarem a internacionalização. Essas *rationales*, assim como as visões estratégica e humanista da internacionalização e as

ideologias influenciam todos os aspectos relacionados à internacionalização do ensino superior, tais como o tipo de resposta das IES à internacionalização, o processo de internacionalização, as ações de internacionalização e a gestão da internacionalização. Portanto, são apresentados os principais modelos e elementos relacionados à cada um desses aspectos que foram considerados relevantes para este estudo. O capítulo 2 se encerra com a apresentação e discussão do que foi possível encontrar na literatura sobre ensino superior confessional e sobre sistemas de ensino superior. Em relação ao ensino superior confessional, são discutidas algumas características, críticas e *racionales* associadas à esse contexto específico de ensino superior. Quanto aos sistemas de ensino superior, são apresentadas as vantagens existentes na composição de um sistema, as ações de internacionalização atualmente identificadas nos sistemas e alguns desafios ou dificuldades.

Figura 2 – Síntese dos principais argumentos que justifica a realização deste estudo.

O capítulo 3 apresenta, justifica e descreve os aspectos relacionados ao método utilizado nesta pesquisa. Inicialmente o estudo é classificado, de acordo com diversas tipologias de pesquisa. Em seguida passa-se à descrição mais detalhada dos dois métodos utilizados, a pesquisa bibliográfica e o estudo de multicasos. Quanto ao estudo de casos, especial destaque é dado ao protocolo do estudo, que contempla as proposições do estudo,

decorrentes dos objetivos da pesquisa e os procedimentos de coleta e de análise dos dados utilizados relacionados às referências na literatura. Quanto aos procedimentos da pesquisa são descritos os critérios de definição e seleção dos casos e das unidades integradas de análise. Especial atenção foi dada à técnica de análise de conteúdo, utilizada para análise de entrevistas e documentos.

O capítulo 4 apresenta os dados coletados. Em primeiro lugar é feita uma apresentação do sistema de ensino superior confessional internacional estudado, incluindo alguns aspectos históricos, de estrutura organizacional e governança. Na sequência foram apresentados os dados agrupados de acordo com as proposições do estudo apresentadas no capítulo 3.

O capítulo 5 discute, analisa e interpreta os dados coletados à luz do referencial teórico. Mais uma vez as proposições do estudo são tomadas como critério organizador.

O último capítulo, inicia-se retomando os objetivos propostos nesta introdução, apresenta as principais contribuições teóricas do estudo, além de implicações gerenciais para o sistema estudado. O capítulo 6 se encerra com a indicação das limitações do estudo e sugestões para novos estudos. A figura 3 sintetiza a estrutura do trabalho.

Figura 3A – Panorama geral do trabalho.

Figura 3B – Panorama geral do trabalho (cont.).

Figura 3C – Panorama geral do trabalho (cont.).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Com o propósito de servir de base orientadora para a análise e interpretação dos dados coletados, a seguir são discutidos os aspectos teóricos considerados essenciais para um estudo sobre o processo de internacionalização do ensino superior, no contexto de um sistema de ensino superior internacional confessional. Essa discussão teórica é iniciada com algumas considerações acerca dos efeitos da globalização sobre o ensino superior. Na sequência são apresentados alguns modelos de internacionalização do ensino superior e o que foi possível encontrar na literatura sobre sistemas de ensino superior confessionais, conforme esquematizado na figura 4.

Figura 4 – Síntese esquemática da revisão de literatura apresentada no capítulo 2.

2.1 Globalização e ensino superior

De acordo com Stewart (1996) a globalização pode ser entendida como a ampliação e fortalecimento das conexões mundiais. Em contrapartida, a globalização pode também ser entendida como o processo de encolhimento do mundo (WATKINS, 2006). Essa ampliação, ou encolhimento, têm sido propiciados pelo desenvolvimento nas comunicações, transporte e mobilidade (WATKINS, 2006) e têm atingido um nível de influência do qual poucos países ficam alheios ou intocados (STEWART, 1996). Maringe (2012, p. 24 – tradução livre do autor) define globalização como:

um conceito multidimensional relacionado com a criação de um mundo no qual aspectos sociais, culturais, tecnológicos, políticos e ideológicos da vida se tornam cada vez mais homogêneos e no qual a interdependência

econômica e o crescimento são direcionados pelos princípios do livre mercado.

Na definição de Maringe, há duas expressões-chave: homogêneos e livre mercado. Isso quer dizer que a globalização implicaria na eliminação de diferenças e na hegemonia do liberalismo econômico. Muito embora haja certa tendência em associar a globalização a questões econômicas (MARINGE; FOSKET, 2012), Steger (2003) identifica quatro grandes dimensões que compõem o fenômeno da globalização.

A primeira dimensão, a econômica, é caracterizada pelo aumento no fluxo econômico, monetário e de livre comércio. O que caracteriza essa intensificação na atividade econômica é a interconectividade entre as partes e a sustentação dessas atividades econômicas por instituições supranacionais como o *World Bank* e a *World Trade Organization*. Nesta dimensão, de especial interesse para o ensino superior é o *General Agreement on Trade in Services* (GATS), cujo propósito é o de estabelecer diretrizes para o livre comércio mundial de serviços, incluindo os serviços de ensino superior.

A segunda dimensão, a política, é caracterizada pela redução no poder dos Estados nacionais, ao mesmo tempo em que ocorre o surgimento de cidades globais e a intensificação das inter-relações políticas por todo o mundo. Essas relações ocorrem em um contexto de governança cada vez mais global sustentada por estruturas internacionais. Neste sentido, mais uma vez, organizações supranacionais, como a *United Nations*, têm um papel essencial.

A terceira dimensão, a ideológica, é identificada nas posições, opiniões, valores associados à globalização. Considerando que ideologia, de acordo com Steger (2003) é um conjunto de ideias compartilhadas que direciona valores, normas e o que se aceita como verdade, o fenômeno da globalização tem uma ideologia dominante, marcada pelo chamado neoliberalismo. Entretanto, é interessante notar que é possível ter acesso a ideologias concorrentes, que, por conta da globalização, também têm alcance global. Ou seja, com a globalização há um embate constante entre ideologias que se manifestam por meio de opiniões sobre a própria globalização. Portanto, dependendo de qual a ideologia ou de quais são os objetos de comparação, essas opiniões ora são semelhantes, ora são diametralmente opostas. Enfim, a dimensão ideológica vai definir como os desdobramentos da globalização nas demais dimensões serão interpretados, incluindo a internacionalização do ensino superior. Daí a existência de duas visões para a internacionalização do ensino superior, uma estratégica e outra humanista.

A quarta e última dimensão, a cultural, ocorre no contato com outras culturas e, especialmente na troca entre culturas com uma diversidade de possíveis consequências.

Maringe (2012), destaca a homogeneização ou ocidentalização da cultura, bem como as respectivas reações locais que geram resistência cultural e política à globalização. Tal destaque para a homogeneização pode ser considerado uma demonstração do impacto da dimensão ideológica na interpretação dos desdobramentos da globalização em outras dimensões, neste caso, a dimensão cultural.

De acordo com Van Damme (2001), a globalização intensifica seis tendências mundiais:

1. Surgimento de uma sociedade em redes, alimentada por informações e sustentada por plataformas tecnológicas;
2. Reestruturação do sistema econômico mundial, através de integração de mercados, realocação da produção, emergência de novos países industrializados, desenvolvimento de novos elos de dependência entre os países em desenvolvimento e surgimento de uma economia pós-industrial baseada no conhecimento;
3. Reestruturação política da ordem mundial, com o surgimento de novos centros de poder que desafiam as tradicionais potências e geram maior instabilidade e insegurança;
4. Crescimento da mobilidade real e virtual de pessoas, capital e conhecimento, proporcionado pela maior facilidade nos transportes, telecomunicações e transmissão de dados;
5. Enfraquecimento do Estado nacional, com a perda de autonomia das nações em determinar ou controlar suas próprias transformações políticas e econômicas, propiciando as condições necessárias para o surgimento de um capitalismo global, bem como novas formas de crime internacional;
6. Desenvolvimentos culturais muito complexos, dominados por forças antagônicas de homogeneização cultural e linguística de um lado e diferenciação e segregação de outro, tendo como resultado dessa tensão, por um lado, o fortalecimento da intolerância e, de outro, a perda de identidade.

É interessante notar que é possível associar as tendências apontadas por Van Damme (2001) às dimensões da globalização de Steger (2003). Especialmente às dimensões econômica, política e cultural, explicitamente tratadas no conjunto das seis tendências apresentadas. A associação à dimensão ideológica, entretanto, não é aparente. Isso apenas reforça a ideia de que a dimensão ideológica exerce seu papel no processo de interpretar ou

reagir a essas tendências. Isso pode ser constatado especialmente na sexta tendência. Enquanto Maringe (2012), ao explicar a dimensão cultural na globalização, é direcionado para uma linha específica de pensamento a respeito dos efeitos da globalização sobre a cultura, Van Damme (2001) assume uma posição mais neutra ao indicar tanto a possibilidade de efeitos homogeneizantes quanto a possibilidade de exacerbação das diferenças.

Dependendo, portanto, da ideologia, as posições sobre globalização encontradas na literatura são muitas vezes contraditórias. Ora a globalização é apresentada com otimismo, ora é vista com pessimismo. Ora é entendida como portadora de oportunidades de crescimento e geração de riquezas inigualáveis, ora é vista como uma ameaça, que aprofunda a pobreza e as diferenças entre ricos e pobres. Ora é considerada uma nova e avassaladora força, ora é considerada como algo muito antigo. Tantas posições diversas indicam que a globalização é:

1. Controversa;
2. Multidisciplinar;
3. Complexa;
4. Universal;
5. Importante.

Controversa, por ser alvo de tantas posições divergentes. Essa divergência indica que a globalização é um tema multifacetado, que envolve e impacta uma diversidade de outros temas, áreas, disciplinas e variáveis. Por sua vez, essa multidisciplinaridade indica que a globalização é um fenômeno complexo. Há interação entre todos esses temas, áreas, disciplinas e variáveis e destes com a própria globalização, numa relação complexa de interdependência. Multidisciplinaridade e complexidade também sugerem que a globalização gera impactos e efeitos de forma universal em toda a sociedade. Finalmente, um fenômeno com tais características, é de importância incontestável e, como sugere Lindahl (2006), provavelmente seja a força de maior impacto a definir o presente e o futuro.

Um fenômeno de tamanha influência como a globalização tem impactos consideráveis sobre a educação e, mais especificamente sobre o ensino superior. Para Altbach (2005, p. 2 – tradução livre do autor), no contexto do ensino superior, a globalização torna-se “uma tendência ampla, envolvendo aspectos econômicos, tecnológicos e científicos, que afeta diretamente e, em grande parte, inevitavelmente, o ensino superior no mundo contemporâneo.” Para explicar sua definição Altbach (2005) destaca o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e de uma língua comum, o inglês, na comunicação científica. Também aponta para a crescente demanda pelo ensino superior e por mão-de-obra

qualificada, combinadas às tendências de privatização do ensino superior e de mudanças nos padrões de direito de propriedade sobre o conhecimento, investimento em pesquisa e difusão cultural.

Na definição de Altbach (2005) a dimensão econômica é explicitamente citada. Os aspectos tecnológicos e científicos podem ser associados tanto à dimensão econômica quanto à dimensão cultural. A dimensão ideológica pode ser percebida ao considerar a globalização como inevitável no contexto contemporâneo. A dimensão política transparece nas mudanças de padrões utilizados em relação aos direitos de propriedade, aos investimentos em pesquisa e à difusão cultural.

As dimensões da globalização também podem ser identificadas nos impactos que exerce sobre o ensino superior (VAN DAMME, 2001):

1. Novas demandas e exigências para a educação superior, para que as universidades tornem-se centros de geração de conhecimento, em um contexto de maior mobilidade de docentes e pesquisadores e maior competitividade internacional entre as IES;
2. Aumento na demanda para a educação superior em todo o mundo, tendo em vista a necessidade de aumento na qualificação das pessoas para a produção na sociedade do conhecimento;
3. Enfraquecimento das políticas e regulamentos nacionais sobre as universidades, e a crescente interferência de regulamentos e políticas supranacionais.
4. Surgimento de um mercado educacional sem fronteiras para atender à grande demanda mundial por ensino superior.

As dimensões econômica, cultural e política são rapidamente identificadas. Porém, entre as três, a mais presente parece ser a dimensão econômica com a indicação da necessidade de tornar as IES competitivas num mercado educacional sem fronteiras, cuja demanda por ensino superior está em crescimento. Essa competitividade seria construída na medida em que as IES tornam-se centros de geração de conhecimento, tanto para não perder docentes e pesquisadores, que agora têm maior mobilidade, quanto para formar egressos preparados para a produção na sociedade do conhecimento.

Stewart (1996), ao considerar o contexto do ensino superior, também destaca o ambiente econômico competitivo, ao afirmar que a globalização aumenta o retorno sobre os investimentos bem empregados em educação e penaliza duramente os países que têm sistemas

educacionais falhos. Isso ocorre porque a disponibilidade de recursos humanos, que sempre foi importante, passou a ser um fator ainda mais crítico para o sucesso no contexto da globalização. Os países ricos em recursos humanos atraem também mais investimentos, mais oportunidades, mais crescimento e ainda mais recursos humanos. Gera-se assim um círculo virtuoso. Em contrapartida, o oposto acontece com países pobres em recursos humanos, gerando um círculo vicioso.

Douglass (2005) destaca seis forças locais ou nacionais que podem intermediar os impactos da globalização sobre o ensino superior. São elas:

1. Riqueza econômica e estabilidade política – Países mais estáveis politicamente tendem também a ter um melhor desenvolvimento econômico e países economicamente mais desenvolvidos, em geral, possuem sistemas mais avançados de educação superior. Logo, as variabilidades de condições políticas e de desenvolvimento econômico doméstico têm impacto direto sobre como e até que ponto a globalização leva um país a realizar mudanças no ensino superior;
2. Equilíbrio entre IES e a demanda local – Países cuja demanda para o ensino superior atingiu um grau de maturidade ou estabilidade serão aqueles interessados em exportar os serviços de ensino superior. Países com excesso de provedores de ensino superior também serão os mais propensos a tomarem iniciativas exportadoras;
3. Regulamentações e iniciativas governamentais do Estado – Em muitos países as iniciativas para tornar as IES mais orientadas para o mercado são promovidas pelo governo. Em outros países as regulamentações governamentais colocam restrições;
4. Orgulho cultural, distorções e necessidades não atendidas por provedores de serviços educacionais globais – Em alguns países a existência de universidades nacionais é associada ao orgulho nacional. Além disso, as universidades nacionais muitas vezes conseguem atender melhor a algumas demandas locais. Cursos mais voltados às ciências exatas, podem mais facilmente ser padronizados e oferecidos em escala mundial por um provedor internacional. Porém, cursos nas ciências humanas e sociais, estão essencialmente ligados ao contexto econômico, social, cultural e legal local, o que pode dificultar a sustentabilidade de IES globais ou internacionais;

5. Culturas acadêmicas internas e comportamento organizacional – As universidades tradicionais tendem a ser resistentes e lentas em adaptarem-se às novas demandas do mercado. Algumas encontram alternativas de mudança menos drásticas em sua estrutura e cultura organizacional, procurando atender ao mercado através de programas de extensão ao invés de programas acadêmicos tradicionais;
6. Fatores contra intuitivos - Muito embora as TICs e as possibilidades de ensino a distância (EAD) tenham sido vislumbradas como oportunidades para empreendedores acadêmicos conquistarem novos mercados em todo o mundo, os softwares existentes para esse fim ainda carecem de aprimoramentos, gerando resistência por parte dos docentes. O resultado tem sido que a perspectiva de provedores de educação superior em massa por EAD tem dado lugar a aplicações realizadas por IES locais, menores em escopo e adaptadas aos contextos locais. Essas IES incentivam os professores a readaptarem conteúdo e forma das aulas, ao mesmo tempo que preservam a qualidade e o controle sobre os cursos. O EAD nesses moldes tem gerado junto aos estudantes um senso ainda maior de pertencimento às IES locais.

Altbach, Reisberg e Rumbley (2009) reforçam a ideia de que a resposta do ensino superior à globalização depende de condições locais, quando indicam que, para que uma IES consiga se inserir no contexto globalizado é preciso ter à disposição recursos humanos e financeiros em um nível mínimo de qualidade e quantidade, além de capacidade para gerenciá-los. A combinação dessas condições, aliadas às facilidades de mobilidade e acesso a informação, é um desafio para qualquer IES. Neste sentido, o contexto local em que a IES estiver inserida fará toda a diferença. Por isso, para IES localizadas em países pobres, ou em países cujo sistema educacional é historicamente carente, o círculo vicioso é o que as espera e, a não ser que sejam puxadas para fora, dificilmente conseguirão sair dele.

Portanto, o principal desafio que emerge neste cenário parece ser a construção de um ensino superior globalizado com maior equidade de acesso às oportunidades para todos os países, IES e estudantes. Neste quesito o domínio da língua inglesa é fator chave. Países cuja população domine a língua inglesa, seja como língua oficial, seja como língua secundária, têm uma natural vantagem sobre os demais. Sempre terão maior facilidade para serem ouvidos, para obter recursos, para exercer o seu papel de influência (ALTBACH, REISBERG E RUMBLEY, 2009).

Mas além de diferenças linguísticas há também obstáculos relacionados a diferenças de cultura acadêmica. Altbach, Reisberg e Rumbley (2009) lembram que há padrões diferentes de pesquisa, conduta, ética e condições de trabalho em cada país. Diante deste cenário uma alternativa é a criação de padrões internacionais. Porém, nesse processo os autores destacam a predominância dos países e IES de países desenvolvidos ocidentais, o que tende a colocar em risco as culturas não ocidentais e a deixar em situação ainda mais desvantajosa os países menos desenvolvidos.

Soudien (2002) também alerta para a posição de desvantagem dos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos no contexto de um ensino superior globalizado. Para ele a globalização cria uma nova divisão internacional do trabalho, dominada pelos países desenvolvidos, e aprofunda ainda mais a trajetória de separação entre o norte e o sul. Somando-se à desvantagem natural dos países mais pobres, para Soudien, alguns órgãos supranacionais, como o *World Bank*, divulgam relatórios e oferecem incentivos que são limitados em escopo e imaginação e que, por subestimarem a complexidade e as diferenças que permeiam o ensino superior de países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, tornam tais documentos meramente paliativos. Para o autor, os órgãos supranacionais precisam propor seus planos de incentivo levando em conta o enfraquecimento do papel do Estado e a maior complexidade que hoje envolve a oferta do ensino superior, em termos de relevância, qualidade e escopo para os países. Soudien (2002) entende que tem sido adotada uma visão de ensino superior que é a visão predominante nos países desenvolvidos, tornando o processo de globalização muito mais um processo de dominação de alguns países e alienação de outros.

Por isso destaca-se o pensamento de Stewart (1996) ao afirmar que a globalização cria uma situação irônica. Por estar vinculada à uma visão neoliberal, a globalização, em geral, leva à redução do Estado e, mais especificamente, à redução dos investimentos públicos em educação. Se por um lado a globalização torna o ensino superior ainda mais necessário para o desenvolvimento de um país, por outro, com a redução dos investimentos públicos, torna-se ainda mais difícil a oferta e manutenção de um ensino superior na quantidade e qualidade necessárias. Portanto, é neste contexto, de fazer mais com menos, que todos os países, ricos ou pobres, precisam proporcionar a manutenção e o crescimento da educação superior, não apenas para formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico e social, mas também para atender à crescente demanda.

Assim, por um lado, a globalização apresenta possibilidades de ampliação de acesso ao ensino superior. Por outro lado, leva também à restrição desse acesso. A possibilidade de restrição ocorre na medida em que há maior escassez de recursos disponíveis para investir no

ensino superior e, conseqüentemente, redução na capacidade de oferta. Já a possibilidade de maior acesso é promovida na medida em que os mercados para o ensino superior são desregulamentados, barreiras são reduzidas ou eliminadas e os serviços educacionais passam a ser oferecidos por IES e também por outras formas e/ou instituições não tradicionais, como corporações com fins lucrativos, empresas e ensino à distância. Com a abertura dos mercados há a possibilidade de importação e exportação de serviços educacionais, ampliando ainda mais as opções de oferta e de demanda. Alinhado à essa proposta está o GATS que propõe as diretrizes para a criação de um mercado educacional global (LINDAHL, 2006).

Entretanto, há uma controvérsia sobre a inclusão ou não dos serviços de ensino superior no GATS, uma vez que são serviços altamente regulamentados e muitas vezes mantidos e oferecidos pelos governos nacionais. Há também diferenças no papel do governo de um país para outro, implicando formas diversificadas de impacto do GATS sobre cada país (KNIGHT, 2002).

A Joint Declaration on Higher Education and the General Agreement on Trade in Services, uma reação oficial ao GATS elaborada e assinada pela *Association of Universities and Colleges of Canada, American Council on Education, European University Association e Council for Higher Education Accreditation* (2001), sugere que os países reduzam os obstáculos ao comércio internacional dos serviços de ensino superior, por meio de melhoras nas comunicações, troca de informações, acordos entre IES, entre outras iniciativas. Porém, propõe-se que essa redução de barreiras seja feita fora do contexto de políticas pré-definidas de comercialização e sem que haja algum tipo de compromisso dos países representados na declaração com o contexto do GATS.

Fica claro que a questão da comercialização da educação é não apenas complexa, mas também delicada. Por isso Knight (2002) alerta que é preciso atenção para não superestimar, nem subestimar os impactos do GATS sobre o ensino superior pois, assim como a comercialização do ensino superior traz riscos, também pode oferecer oportunidades.

Van der Wende (2003) destaca que o principal problema com a liberalização do comércio internacional no ensino superior não estaria tanto no comércio em si, mas na dificuldade em garantir a qualidade, questão para a qual o GATS não apresenta solução. Por isso, sugere que os benefícios e riscos trazidos pela comercialização do ensino superior não sejam exagerados. Até porque o aumento na demanda para o ensino superior, que impulsiona a comercialização, não é necessariamente uma demanda que busca mais do mesmo tipo de ensino superior já existente. Por isso sugere que o paradigma da comercialização seja combinado com os paradigmas do ensino superior. Reformas no ensino superior seriam

necessárias para que os benefícios fossem mais bem aproveitados e distribuídos e para que os riscos fossem eliminados, evitados ou reduzidos.

Um desses riscos pode ser a perda de identidade das IES. Deem (2008) entende que as pressões orçamentárias, somadas às pressões de órgãos supranacionais, à tendência de privatização e às políticas padronizadoras, estão afetando as universidades em seus propósitos e valores, de forma radical e irreversível. Podem ser destacadas, como algumas dessas mudanças, a preocupação em serem internacionalmente competitivas, a busca por fontes alternativas de recursos, o desenvolvimento de pesquisa aplicada às indústrias, a oferta de cursos que atendam às demandas do mercado e da empregabilidade de seus egressos. Em tudo isso, há um distanciamento da visão idealista ou humanista de universidade, tradicionalmente motivada pela curiosidade e busca do conhecimento.

Welch (2001) vai ainda mais longe. Critica tanto a globalização quanto o pós-modernismo por gerarem uma crise sobre o Estado, a educação e a democracia. Para Welch, o exercício da democracia exige engajamento e participação dos indivíduos em organizações associativas, visando o bem público. Porém, por um lado, o pós-modernismo promove um descolamento da realidade, com sua visão irônica, fragmentada e *blasé*, onde a imagem se torna mais relevante do que os sistemas de valores éticos nas decisões cotidianas. Por sua vez, a globalização, com seu viés neoliberal e privatizante, fortalece as relações hierárquicas baseadas na autoridade, ao mesmo tempo em que enfraquece as relações horizontais necessárias ao engajamento político. Para a autora, o crescente distanciamento dos cidadãos das decisões políticas é um tremendo risco para a democracia e sobre o qual tanto a globalização quanto o pós-modernismo são muito mais parte do problema do que da solução. Não é sem uma boa dose de paixão que Welch (2001) conclui suas considerações dizendo:

[...] estamos diante da escolha entre dois mundos. Podemos aceitar a cínica mudança para o puro cálculo econômico do ganho individual, associado com o avanço do capitalismo neoliberal por todo o mundo e o retiro individual de alguns pós-modernistas em um mundo de discursos e significados, no qual diferenças do mundo real, em tremenda desvantagem, são textualizadas. Ou, rejeitando aquele cinismo e abandono do *telos* do bem social, podemos insistir que entre os detritos do Iluminismo ainda é importante celebrar sua visão sublime da humanidade e, com Freire e outros, abraçarmos uma visão de mundo que é menos feio, menos malvado, menos humano. (WELCH, 2001, p. 487-488 - tradução livre do autor)

O quadro apresentado por Welch (2001) não é nada otimista e, se ela estiver certa, inserir o ensino superior no contexto da globalização, traria consequências nefastas para a sociedade. É possível observar no dia a dia que o discurso apaixonado de Welch (2001) pode não ser fruto única e exclusivamente de sua visão ideológica.

Entretanto é bom lembrar que, de acordo com Biggar⁵ (2009, apud BEVELANDER, 2012) “não deveríamos idealizar ou supermoralizar as universidades. Desde os seus primórdios medievais elas têm servido a propósitos privados e propósitos práticos públicos, bem como ao puro *amor scientiae*.” (tradução livre do autor). Portanto, a aproximação da universidade com uma visão utilitarista e pragmática de sua função e missão não é uma novidade da globalização. O que talvez seja novo é a intensidade e abrangência com que isso pode ser realizado hoje.

Considerando o que até aqui foi apresentado, um dos maiores impactos da globalização sobre o ensino superior talvez seja o aumento da sua relevância. É possível perceber que no contexto da globalização há tremendos desafios para o ensino superior, seja no hemisfério norte, seja no hemisfério sul. Para os países pobres, o desafio é construir um sistema educacional eficiente, para poderem conquistar um mínimo de atratividade e competitividade no cenário mundial. Para os países em desenvolvimento o desafio é elevar a qualidade e o acesso ao ensino superior, para formar recursos humanos em quantidade e qualidade suficientes e, eventualmente, conseguirem produzir inovações. Para os países ricos o desafio é formar os recursos humanos que produzirão as inovações tecnológicas e soluções do futuro e manterão o *status quo* privilegiado desses países no cenário global. Não há situação fácil ou confortável. Porém, para os países com sistemas educacionais historicamente falhos ou deficitários, caso sejam deixados à própria sorte, a tendência é de provavelmente entrarem em um círculo vicioso, aumentando ainda mais as diferenças entre países ricos e pobres.

Por isso van der Wende (2007) conclama as IES de países desenvolvidos, das quais a autora é uma das vozes influentes, a ampliarem o escopo das missões e objetivos institucionais com a internacionalização. A sustentabilidade, no contexto mundial, não seria alcançada se as IES de países desenvolvidos atuarem apenas no sentido de obterem os benefícios lucrativos da globalização. Deveriam incluir, nesse contexto global, a responsabilidade social institucional, atuando também no sentido de tratar dos aspectos difíceis e controversos da globalização, como exclusão e aumento das diferenças.

Ainda sobre benefícios, Altbach, Reisberg e Rumbley (2009) destacam algumas oportunidades interessantes que a globalização traz para as IES. Graças às facilidades de comunicação, mobilidade e transferência de informações, é mais fácil hoje tornar os programas acadêmicos acessíveis a pessoas fisicamente distantes, é possível ampliar a

⁵ BIGGAR, N. Discurso apresentado a acadêmicos de Rhodes. Trinity Forum Conference. Oxford: Rhodes House, 7 de novembro, 2009.

colaboração científica e acadêmica entre professores e estudantes de diferentes países (quando se tem acesso às ferramentas tecnológicas necessárias), e a oferta de duplos diplomas tem se tornado uma opção cada vez mais viável. Tais facilidades também proporcionam crescimento em pesquisa internacional e geração de inovação.

Heyneman (2001) coloca em cheque muitos dos questionamentos feitos à globalização e à liberalização no setor do ensino superior. Para ele, é importante diferenciar três subsetores educacionais: programas educacionais (cursos), bens educacionais (materiais e equipamentos de suporte) e serviços educacionais (serviços de apoio aos bens educacionais). Muitas vezes algumas críticas surgem sobre a liberalização do setor educacional, sem ficar claro a qual desses subsetores essas críticas são direcionadas. Mas, as contribuições mais contundentes de Heyneman (2001) são apresentadas na medida em que procura responder à pergunta: É bom ou ruim o aumento do comércio no setor educacional?

Em primeiro lugar, para Heyneman (2001), se há oposição à comercialização em um setor educacional (ex.: programas educacionais) e não a outro (ex.: bens educacionais), ou se há diferentes posições em relação a um mesmo setor (ex.: restrições apenas à oferta de programas educacionais no ensino superior e não no ensino básico), essas posições deveriam ser melhor estudadas, a fim de verificar possíveis inconsistências. Van der Wende (2003) também aponta inconsistências quando afirma que IES públicas no contexto nacional, atuam como verdadeiras corporações particulares quando se envolvem em atividades sem fronteiras.

Em segundo lugar, se professores universitários apresentam restrições à privatização no ensino superior, Heyneman (2001) sugere que seja buscada a imparcialidade, considerando os posicionamentos de professores e mantenedores de universidades particulares, tanto quanto de universidades públicas. Tendo em vista que parte significativa do que se publica sobre o ensino superior parece tomar como referencial o ensino superior público, o argumento do autor pode ter fundamento.

Em terceiro lugar, Heyneman (2001) argumenta que a não liberação do setor educacional equivale a negar aos cidadãos ou consumidores o acesso à educação de sua preferência, dadas as restrições de oferta e acesso da educação pública. O autor vai ainda mais longe, ao questionar e afirmar:

O Estado, em uma democracia, tem o direito de impedir um cidadão que, por iniciativa particular, pague pelo que deseja aprender? Se as pessoas não são 'protegidas' desta ou daquela oferta educacional por questões de saúde ou segurança, ou por dano ao meio-ambiente, mas por que uma determinada oferta, por ser privada ou estrangeira, representa um perigo à cultura, então pode-se perguntar se um direito humano não está sendo negado. (HEYNEMAN, 2001, p. 356 - tradução livre do autor)

Heyneman (2001) reconhece que algumas culturas têm mais dificuldades do que outras em combater influências externas. Mas também esclarece que tais dificuldades vão muito além da educação. Podem envolver música, cinema, literatura, medicina e questiona: Como é possível saber de antemão os impactos sobre a cultura? Qual o futuro de uma cultura protegida?

Sobre essa questão cultural o estudo de Goh (2009) é bastante ilustrativo. Estudantes de cursos de MBAs (*Master in Business Administration*) da Austrália e Singapura foram comparados com base nas conhecidas dimensões culturais de Hofstede (1997⁶, 2001⁷). A intenção era verificar se depois de passarem por um programa acadêmico carregado de valores culturais ocidentais, os estudantes de Singapura, cujos valores culturais são predominantemente orientais, teriam alguma semelhança cultural com seus colegas da Austrália. Os resultados, ao invés de indicarem uma homogeneização cultural, que é uma das críticas à globalização, demonstraram hibridização. Ou seja, os estudantes Singapurenses assimilaram alguns valores culturais de trabalho ocidentais, porém mantiveram outros valores tipicamente orientais, resultando em uma cultura de trabalho nova e híbrida.

Mesmo assim há os que receiam também a hibridização cultural. Mas, diante de tantos receios em relação à preservação cultural, Heyneman (2001) lança uma pergunta no mínimo inquietante aqui parafraseada: Qual o propósito de preservar uma determinada cultura? Seria esta cultura preservada semelhante a uma peça de museu ou como uma espécie em extinção a ser preservada e admirada por toda a humanidade?

Sem dúvida há um toque de cinismo na pergunta de Heyneman (2001), mas, por mais que todas as culturas mereçam ser preservadas, também é verdadeiro considerar que culturas são vivas e, por serem vivas, mudam e são modificadas. Culturas não são perfeitas, não são “obras prontas”, mas sim “obras em construção”. Pessoas mudam, o contexto de vida das pessoas muda, a cultura muda. Por outro lado, há aspectos centrais de uma cultura que certamente precisam ser mantidos. Da mesma forma que não faz sentido e nem é democrático homogeneizar as culturas ou simplesmente mutilar a cultura de um povo em nome da globalização, também não se pode condenar um povo a ficar atado a uma determinada cultura, simplesmente porque se deseja preservá-la intocada. Assim como se pergunta aos defensores da globalização “quais são os interesses subentendidos por detrás da homogeneização

⁶ HOFSTEDE, G. **Cultures and organizations**: software of the mind. New York: McGraw-Hill, 1997.

⁷ HOFSTEDE, G. **Culture's consequences**: comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations. 2. Ed. Thousand Oaks: Sage, 2001.

cultural?”, também é possível devolver aos críticos da globalização “quais são os interesses subentendidos por detrás da estagnação cultural?” E ambos têm motivos justificados para fazer tais questionamentos.

Provavelmente o processo de hibridização cultural sempre tenha existido, talvez mais restrito às regiões fronteiriças. Porém a globalização leva esse processo para todas as partes, até mesmo às regiões mais centrais de um país, distantes de quaisquer fronteiras. A globalização propicia o contato entre culturas que nunca haviam se relacionado e, provavelmente, nunca se relacionariam não fosse a globalização. Talvez, no contexto do ensino superior, o maior choque e o maior processo de hibridização cultural estejam acontecendo na fronteira entre as culturas acadêmica e comercial, entre as visões humanista e estratégica, idealista e pragmática.

É bastante comum ouvir que comércio e educação são incompatíveis. Porém, “nenhum sistema público de educação consegue subsistir sem um vibrante e competitivo setor comercial que lhe forneça bens educacionais e serviços, pois ambos, setor público e privado, são interdependentes” (HEYNEMAN, 2001, p. 358 - tradução livre do autor).

Quanto à posição de desvantagem que os países em desenvolvimento teriam em uma educação globalizada, liberalizada e privatizada, Heyneman (2001) argumenta que o mesmo parece não ser relevante em outros serviços, para os quais os mesmos países e críticos apoiam a liberalização e se beneficiam com a oferta de serviços privatizados com maior facilidade de acesso e preços mais acessíveis. Esta e outras aparentes inconsistências sustentam a conclusão de Heyneman (2001) de que a discussão sobre a liberalização do setor educacional é muito mais uma questão de interesses políticos do que acadêmicos, sociais, humanos ou científicos.

Não é intenção deste estudo assumir uma posição favorável ou contrária à globalização e seus impactos sobre o ensino superior. Entretanto, entende-se que é importante esclarecer o quanto o assunto levanta discussões e questionamentos, muitas vezes carregados de paixão ou certo cinismo. Isso tudo indica que as IES não podem e não têm como ficar alheias aos impactos da globalização e suas tendências de liberalização e comercialização. Por outro lado, as IES também precisam estar em constante processo de auto avaliação quanto à missão e às melhores formas de realizá-la neste novo contexto.

Como afirma van der Wende (2003, p. 202 – tradução livre do autor):

[...] precisamos ir além das (falsas) contradições e afirmações exageradamente genéricas acerca da natureza pública da educação superior (a) reconhecendo o papel que as forças do mercado, fornecedores e contribuições privados já desempenham nos sistemas de educação superior (analisando tanto os benefícios quanto os desafios que isso representa), e (b)

sendo mais específicos sobre os benefícios da educação superior, tanto pública quanto privada.

Se por um lado houve um enfraquecimento do Estado, por outro houve um fortalecimento dos órgãos supranacionais. Se por um lado os órgãos supranacionais não contemplam adequadamente a complexidade do contexto e implicações da globalização sobre a educação, por outro, também assumiram uma nova função que é muito mais complexa e abrangente do que aquela exercida pelos governos nacionais. Se por um lado entende-se que o ensino superior público não compromete sua missão e propósitos em troca do lucro, por outro, não se pode afirmar que o mesmo ensino superior público mantenha intactos sua missão e propósitos diante de possíveis compromissos políticos, nem sempre democráticos. Se por um lado a busca do lucro na educação superior pode comprometer a produção do conhecimento, por outro, pode promover maior eficiência no uso e distribuição dos escassos recursos para a produção do conhecimento.

Figura 5 – Síntese esquemática sobre a dinâmica entre globalização e ensino superior.

Enfim, é posição deste estudo que a dimensão ideológica é preponderante na interpretação dos efeitos da globalização em geral e sobre o ensino superior em específico (figura 5). Entretanto, é preciso reconhecer que há evidências, em termos de resultados da globalização já observados, que sustentam as diferentes ideologias existentes. Portanto,

entende-se que polarizar entre essas ideologias leva à uma compreensão parcial e tendenciosa de um fenômeno por demais controverso, complexo, multifacetado, abrangente e importante para ser tratado a partir de uma visão dicotomizada.

Douglass (2005) parece perceber isso. Reconhece que a globalização tem gerado impactos tão importantes sobre o ensino superior que provavelmente levará todo o setor à uma mudança de paradigma. Porém, entende que se trata de um processo intermediado por variáveis favoráveis e contrárias, como o debate até aqui apresentado bem exemplifica.

Scott (2000) também aponta para um momento decisivo e de mudança para o ensino superior, ao apresentar três argumentos que indicam que o futuro das universidades pode não estar garantido nesse novo contexto de globalização. Alerta que a autonomia, individualismo e elitismo tradicionais das universidades podem dificultar as transformações necessárias para a sobrevivência e manutenção da sua relevância diante da globalização. Para ele, as universidades precisam desenvolver não apenas parcerias, mas precisam desenvolver a habilidade de se “reinventarem, reengenharem e reencantarem” para emergirem novas instituições de produção de conhecimento.

A conclusão de Scott (2000) é que as universidades serão menos e mais importantes. Menos importantes porque não estarão mais sozinhas na produção do conhecimento. Mais importantes porque a sociedade estará cada vez mais estruturada em torno do conhecimento e da formação técnica para o desenvolvimento econômico. O resultado final dependerá da ingenuidade dos gestores universitários e da capacidade de adaptação das tradições da universidade.

Enquanto Scott (2000) desafia as universidades à mudança, Douglass (2005) aponta oito elementos que impulsionam as IES para a mudança:

1. Ampliação do mercado de recrutamento de estudantes e docentes – Muitas IES em países desenvolvidos têm ativamente buscado atrair estudantes estrangeiros, que em geral pagam mensalidades mais altas, para ajudar a financiar a educação superior dos estudantes domésticos. Além disso, com o avanço da língua inglesa como língua da academia, também tem havido interesse de IES em contratar professores estrangeiros, ao mesmo tempo em que professores universitários percebem que suas oportunidades de trabalho encontram-se espalhadas em todo o mundo;
2. Redes internacionais de pesquisa substituindo culturas nacionais e institucionais – O elo comum que integra os docentes de uma mesma IES tem se enfraquecido na medida em que comunidades internacionais dedicadas à

discussão, estudo e pesquisa de diversos temas têm se fortalecido. Reconhecimento internacional tem se tornado um indicador de qualidade para pesquisas, professores e departamentos;

3. Colaboração internacional – IES têm buscado novas formas de associação e colaboração não apenas com outras universidades, mas também com empresas, tanto para a realização de pesquisas, quanto para aumentar o mercado para seus estudantes;
4. Tendência para a convergência organizacional – Tendo em vista a crescente mobilidade de professores e estudantes, tanto IES quanto governos têm buscado convergir para padrões comuns de convalidação e concessão de títulos;
5. Computadores e tecnologias de ensino abrem novos mercados gerando uma revolução na organização tradicional das universidades - As tecnologias da informação e comunicação (TICs) geram redução de custos e permitem também ganhos pedagógicos, tendo em vista que os estudantes apreciam trabalhar com estas tecnologias;
6. Surgimento de concorrentes não tradicionais – As iniciativas governamentais e supranacionais de desregulamentar o setor educacional, somadas às possibilidades oferecidas pelas TICs, abrem as portas para concorrentes não tradicionais na educação superior, que dominam e sentem-se à vontade neste novo ambiente. Diante disso, algumas IES conseguirão se adaptar e sobreviverão. Outras, fatalmente poderão ser levadas a descontinuarem suas atividades;
7. Reposicionamento das IES existentes em novos mercados e fusões – Esta será a alternativa para muitas IES existentes que escolham se adaptar ao novo cenário de escassez de recursos públicos, de necessidade de redução de custos, de ampliação de mercado, para a conquista de novos alunos e recursos para pesquisa;
8. Diretrizes supranacionais para a oferta de serviços educacionais (processo de Bolonha, *World Bank*, GATS) – Douglass destaca que as pessoas envolvidas nas negociações dessas diretrizes em geral não são da academia, mas representantes dos governos de diversos países. Por isso, alerta que independente das opiniões favoráveis ou contrárias em relação a essas

diretrizes, elas indicam que há uma mudança significativa na maneira como os governos encaram a educação.

Além desses oito fatores que impulsionam uma mudança, Douglass (2005) destaca ainda quatro elementos próximos às IES que interferem nesse processo de mudança:

1. Crescente desequilíbrio entre os recursos disponíveis e as demandas do mercado – A sobrevivência das universidades públicas depende de aumentarem suas fontes de receita, ou de oferecerem novos cursos em novos formatos e estruturas de custo mais baixo. Muitas universidades públicas em todo o mundo passaram a cobrar de seus estudantes, transferindo para eles parte de seus custos de manutenção;
2. Imprevisibilidade e ritmo do mercado – Com a chegada de novos concorrentes, os estudantes passam a levar em conta, no processo de decisão sobre matrícula, questões como preço, conveniência e qualidade, objetiva ou percebida;
3. Permanência e estabilidade tornam-se menos importantes do que flexibilidade e criatividade – Os estudantes passam a ser clientes e não mais alunos agradecidos aos seus professores. Essa mudança na forma como os estudantes se veem, traz mais instabilidade e maior necessidade de criatividade e flexibilidade por parte do corpo docente das IES a fim de atender aos desejos em constante mudança dessa clientela;
4. Cultura contemporânea da academia muito conservadora, seja para proteger seu nicho, seja para ampliar seus serviços – A cultura acadêmica existente não está à altura das necessidades de mudanças organizacionais e de serviços nas universidades.

As forças acima listadas compõem para Douglass (2005) a lógica que leva o ensino superior tradicional à uma posição de tomada de decisão (figura 6). O cenário é descrito da seguinte forma: A atual infraestrutura da educação superior não é suficiente para atender a demanda crescente, o ambiente da educação superior está mudando, os estudantes compram cursos que atendem suas necessidades, novos concorrentes oferecem cursos de baixo custo e que atendem às necessidades dos estudantes, as tradicionais IES tornam-se ainda mais custosas. Finalmente, como resultado, a menos que a educação superior tradicional passe a

utilizar amplamente as tecnologias de informação e comunicação, logo enfrentará problemas financeiros crescentes.

Figura 6 – Síntese esquemática das forças resultantes da globalização que impulsionam as IES para a mudança e das forças locais que interferem no processo de mudança.
Fonte: Adaptado de Douglass (2005).

Diante do cenário descrito, Douglass (2005) indica os possíveis efeitos da globalização para dois tipos de IES⁸, conforme quadro 1.

O próprio Douglass (2005) afirma que o tipo 1 de IES sempre será acessível a poucos. Portanto, do ponto de vista de atendimento à crescente demanda e o direito à educação para o cidadão, o que acontece na camada 2 é muito mais importante. Além disso, a classificação das IES por Douglass (2005) é corroborada por Foskett e Maringe (2012), quando afirmam que enquanto muitas IES serão bem sucedidas em inserirem-se no cenário global, outras emergirão com o propósito de responder e assessorar a mercados e setores que, por definição, são locais ou regionais.

⁸ Não há indícios de que tenham sido incluídas instituições particulares, com ou sem fins lucrativos na análise e, por isso, o método talvez seja incompleto. Não obstante, permanecem as contribuições em relação à descrição do cenário e a indicação de que a sobrevivência das IES nesse novo contexto depende muito de sua cultura interna, histórico, imagem e credibilidade construídas junto à sociedade, o que também auxilia na avaliação e diagnóstico de IES particulares.

TIPO	CAMADA	PREVISÃO
1 – IES de Elite	1 - A	Devido seu prestígio, serão pouco afetadas. Continuarão sendo consideradas referências de qualidade. Mesmo com mudanças no acesso a recursos e clientela, terão o seu padrão de qualidade preservado.
	1 - B	Conseguirão manter a essência dos seus programas acadêmicos, e mercados tradicionais. Mas, simultaneamente, vão buscar novos mercados e inovação.
2 – IES Populares	2 – A	IES de nível médio, com uma posição relativamente segura no mercado, porém com redução de recursos públicos disponíveis, buscarão alianças e/ou fusões e realizarão mudanças organizacionais moderadas para reduzir custos e readequar seus programas.
	2 – B	Serão IES seriamente desafiadas e lutarão desesperadamente para sobreviver. Com recursos cada vez mais escassos, terão que fazer mudanças mais profundas, com a descontinuidade de programas tradicionais e abertura e/ou fortalecimento de programas mais lucrativos, a fim de terem condições de competir com as IES da camada 2 – A e com as IES que visam o lucro.
	3 – B	Muito conservadoras em sua cultura interna para mudar ou IES vítimas das rápidas mudanças com maior número e maior variedade de provedores de educação superior.

Quadro 1 – Efeitos da globalização sobre os diferentes tipos de IES.

Fonte: Adaptado de Douglass (2005).

Também é interessante destacar a presença do elemento cultura organizacional, no nível 3B, como um fator importante no tipo de efeito que a globalização tem sobre as IES. Neste sentido o estudo de Burnett e Huisman (2010) também reforça essa conexão. No estudo, uma melhor resposta, ou uma resposta à globalização é dada pela IES cuja cultura organizacional é caracterizada por um alto grau de empreendedorismo, extensivo a todos os níveis organizacionais, aliado a um alto grau de sistematização de ações. Ou seja, se por um lado é necessário dar espaço e incentivo para iniciativas inovadoras no ensino superior, tais iniciativas não devem ser perdidas. Devem ser registradas, estudadas e compreendidas. É preciso que as iniciativas empreendedoras não fiquem restritas às mentes criativas e intuitivas de seus idealizadores.

Muito embora fatores locais possam inibir, retardar ou modificar o processo de mudança de uma IES frente à globalização, King (2010) afirma que até mesmo as divergências ou diferenças locais tendem a fortalecer ainda mais as mudanças ocasionadas pela globalização. Para King (2010), as divergências e resistências locais, ao invés de impedirem o avanço da globalização, apenas a impulsionam ainda mais por propiciarem a

implementação de variações locais dessas mudanças. Ou seja, mesmo que localmente haja resistências e que mudanças menos radicais sejam feitas, ainda assim, diante do cenário global, mudanças serão feitas, diferentes, mas serão feitas. Por isso essas mudanças acabam se tornando variações locais do mesmo tema: globalização.

Se King (2010) estiver certo, então, o melhor que se pode fazer é entender e aceitar que a globalização teve, tem e ainda terá impactos importantes sobre o ensino superior. Logo, quanto mais rápido essa realidade for assimilada, melhor para as IES, para os países e para os cidadãos. As possibilidades de mudança, os desafios, riscos e oportunidades que a globalização coloca diante do ensino superior são diversos. É possível discutir, concordar ou discordar sobre quais serão os impactos, se serão bons ou ruins para o ensino superior, para a democracia, para a ciência, para a humanidade. Porém, não há o que discutir quanto a existência de impactos da globalização sobre as IES. As opções de ação e reação podem ser muito diferentes de uma IES para outra, de um país para outro. E é aí que entram em cena as condições locais bem como a dimensão ideológica com a qual se interpreta a globalização. Porém, em linhas gerais, esse conjunto de respostas do ensino superior à globalização e sua enorme influência é o que se denominou chamar de internacionalização do ensino superior (ALTBACH, REISBERG e RUMBLEY, 2009). A existência de tantas posições não apenas diferentes, mas opostas sobre a globalização e seus impactos, também se reflete no processo de internacionalização do ensino superior.

2.2 Internacionalização do ensino superior

Em 1998, quando o mundo estava às portas do século XXI, entre 5 e 9 de outubro, em Paris, ocorria a *World Conference on Higher Education*. Desta conferência resultou uma declaração que pretendia indicar os rumos do ensino superior para o novo século. O referido documento apresenta uma declaração de missão, uma declaração de visão e uma lista de ações sugestivas a serem implementadas pelas IES. Dentre os principais destaques nesta declaração está o posicionamento proposto para o ensino superior frente às forças da globalização e da sociedade do conhecimento.

A declaração toma como pressuposto que a cooperação internacional e o intercâmbio são iniciativas importantes para o desenvolvimento do ensino superior no mundo. Em seu artigo primeiro, apresenta que a missão da educação superior é educar para cidadania, para a

preservação das diferentes culturas, para a proteção dos valores sociais, treinar para um aprendizado superior, para toda a vida, para formar novos professores, pesquisar para criar, divulgar e avançar no conhecimento (UNESCO, 1998). Tendo em vista as diferenças entre globalização e internacionalização discutidas na introdução, essa declaração de missão coloca-se favorável à internacionalização, ao destacar a preservação de diferentes culturas.

Na declaração de visão destaca-se a intenção de desenvolver uma “nova sociedade de não violência e não exploração, composta por indivíduos altamente motivados, integrados, inspirados pelo amor à humanidade e guiados pela sabedoria.” (UNESCO, 1998, art. 6, d, p. 6 – tradução livre do autor). Para tanto, recomenda o incentivo à inovação no processo educacional, com a diversificação e variação nas formas de acesso e alcance das IES, a fim de formar cidadãos pensantes, engajados e capazes de trabalhar em equipes multiculturais. Em tudo isso, as pessoas, em especial alunos e professores, são apontadas como os atores principais no ensino superior. A exemplo da missão, ao valorizar a formação de cidadãos com capacidade de trabalhar em contextos multiculturais, a declaração de visão também sinaliza uma tendência mais em relação ao conceito de internacionalização do que de globalização para o ensino superior.

O documento também apresenta ações que deveriam ser realizadas a fim de que a visão proposta torne-se realidade e a missão seja cumprida. Dentre as ações listadas é explicitamente declarado que a qualidade no ensino superior “requer uma dimensão internacional”. Essa dimensão internacional pode ser implementada através de intercâmbio de conhecimentos, redes de relacionamentos, mobilidade de professores e alunos, e pesquisas que levem em conta os valores e circunstâncias locais e nacionais.

Neste contexto as IES deveriam ser líderes, antecipando-se às necessidades da sociedade. Deveriam facilitar a cooperação internacional, promover parcerias norte-sul, compartilhar conhecimento e *know-how* através das fronteiras e continentes, movidas pela solidariedade e parceria. Uma dimensão internacional deveria permear currículos e processos de ensino-aprendizagem, além de serem criados mecanismos de reconhecimento e validação de estudos feitos no estrangeiro.

Entretanto, o mesmo documento também reconhece aspectos identificados como riscos na internacionalização, ao fazer recomendações para que os países construam centros de pesquisa e ensino de excelência a fim de que, com o intercâmbio e mobilidade internacionais, os melhores cérebros prefiram permanecer em seus países de origem, evitando o fenômeno conhecido como *brain drain*.

É possível notar que as ações propostas na declaração da UNESCO (1998) seguem alinhadas com uma visão de internacionalização, reconhecendo os países, suas diferenças culturais e diferentes necessidades econômicas e sociais.

Scott (2000), também faz um exercício para identificar os desafios do ensino superior no século XXI frente a globalização e a sociedade do conhecimento. Trata-se de uma visão significativamente diferente da proposta da UNESCO, mais alinhada à ideia de globalização. O autor entende que as universidades são frutos da modernidade, de uma visão nacionalista e muitas vezes imperialista. Por isso, diante das forças globalizantes, os desafios para as universidades são:

1. Desvincilhar-se da forte conexão existente entre universidades e culturas nacionais;
2. Padronizar o ensino e a cultura de redes e pesquisa, ambos proporcionados pelas tecnologias de comunicação e informação;
3. Reduzir a dependência de recursos públicos, uma vez que os gastos públicos com as universidades têm se reduzido.

Scott (2000) entende que diante da globalização e da sociedade do conhecimento, o contexto e o ambiente de atuação das universidades mudaram radicalmente. Por isso, o futuro da universidade depende de sua capacidade de adaptação aos novos tempos, abandonando, se necessário, visões tradicionais do ensino superior.

Percebe-se que a missão, visão e ações propostas na declaração da 1998 *World Conference on Higher Education*, não estão alinhadas com a superação dos desafios indicados por Scott (2000) (figura 7). Enquanto a declaração da UNESCO (1998) valoriza a diversidade, a multiculturalidade, a ideia de internacionalização, a proposta de Scott (2000) promove a padronização, liberalização, a ideia de globalização.

Diante das duas propostas de visão de futuro para o ensino superior, uma representada pelas propostas de Scott (2000) e outra pelas propostas da UNESCO (1998), é possível perceber, em primeiro lugar, que a internacionalização da educação superior é uma questão em aberto, sem respostas ou propostas unânimes; em segundo lugar, que está em destaque nas discussões sobre o futuro e a manutenção da relevância das IES; em terceiro, que está direta ou indiretamente ligada ao alcance dos principais objetivos do ensino superior.

Nos anos que sucederam a Conferência Mundial sobre educação superior em 1998, a internacionalização deixou de ser para as IES uma questão de envolver-se ou não, de internacionalizar-se ou não, e passou a ser uma questão de como internacionalizar-se, de

como “(...)se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e oferta de educação pós-secundária” (KNIGHT, 2003, p.2). Os principais desenvolvimentos no processo de internacionalização do ensino superior identificados a partir de então foram (IAU, 2003):

1. Incremento na complexidade das estratégias de internacionalização, com variedade de iniciativas ocasionadas principalmente pela globalização;
2. Mistura de visões humanistas e estratégicas (apresentadas na introdução e denominadas no relatório IAU 2003 de acadêmicas e econômicas) impulsionando a internacionalização;
3. A internacionalização e o contexto global inseridos nas discussões sobre políticas institucionais, sistêmicas e internacionais no ensino superior.

Quanto ao tópico 2, a *Association of International Educators* (NAFSA), publicou um relatório apresentando a contribuição econômica dos estudantes internacionais e suas famílias para os Estados Unidos da América, destacando a impressionante quantia de US\$ 21.807.000.000,00 (vinte e um bilhões e oitocentos e sete milhões de dólares), apenas no ano acadêmico de 2011-2012 (NAFSA, 2012). Portanto, é compreensível que a visão que leva as IES a se engajarem no processo de internacionalização se alterne ora em humanista, ora em estratégica. Essa mescla de visões torna difícil alguma conclusão a respeito, a não ser a de que ambas coexistem (IAU, 2003 e 2005).

O cenário no qual hoje se desenvolve a internacionalização é complexo e multifacetado. Talvez, passados quase dezesseis anos desde a declaração da UNESCO, a internacionalização tenha se tornado tão multifacetada que o próprio conceito e definição têm sido questionados (WHITSED; GREEN, 2014; DEARDORFF; DE WIT, HEYL, 2012). Aparentemente, a ideia da internacionalização do ensino superior tem tomado rumos inesperados, especialmente com ações mais alinhadas à globalização, ao livre mercado e a uma visão estratégica de internacionalização. Segundo Whitsed e Green (2014) a proliferação de novos termos e definições para internacionalização, tais como *comprehensive internationalization*, ou *mainstream internationalization*, entre outros, refletem as diferentes realidades e estruturas de poder no cenário global do ensino superior. Portanto, novas definições e nomenclaturas estão sendo propostas para servir a propósitos e realidades específicas, o que, mais uma vez, traz à tona a influência ideológica na maneira como os fenômenos da globalização e da internacionalização do ensino superior são interpretados. Contudo, apesar das recentes inconstâncias em relação à compreensão do que é

internacionalização do ensino superior, Rumbley, Altbach e Reisberg (2012) identificam o que consideram oito pontos-chave da internacionalização do ensino superior.

Em primeiro lugar, a mobilidade de professores, pesquisadores e estudantes, considerado um dos fatores mais óbvios da internacionalização do ensino superior. Sabe-se que os números de mobilidade têm aumentado a cada ano. Entretanto, devido a diferenças nos critérios, métodos e até falta de registros, é praticamente impossível obter números exatos. Porém, os dados disponíveis, ainda que incompletos, são suficientes para perceber que a taxa de crescimento em mobilidade não tem acompanhado a taxa de crescimento do ensino superior. Os países desenvolvidos continuam sendo os principais destinos, ainda que recentemente tenha havido uma crescente procura por países do Sudeste Asiático e Oriente-Médio, numa tendência de regionalização, decorrente da criação de centros de ensino superior mundiais nessas duas regiões.

O segundo elemento destacado pelos autores é a educação transfronteiras ou transnacional. Tem havido um crescimento significativo na mobilidade de programas, cursos, IES, assim como um crescimento na oferta de diplomas duplos ou conjuntos, impulsionados por fortes indicadores de que a demanda por tais iniciativas em todo o mundo está em crescimento. Entretanto, destacam-se também os riscos envolvidos nas iniciativas transfronteiras. As IES que se movem podem enfrentar dificuldades imprevistas devido a marcos regulatórios diferentes ou inexistentes, além de poderem elas mesmas serem guiadas por decisões míopes, visando ganhos financeiros de curto prazo e incentivos fiscais oferecidos pelos países hospedeiros. Além disso, uma vez que o movimento na educação transfronteiras tende a ser dos países desenvolvidos para os subdesenvolvidos e em desenvolvimento, em geral, do norte para o sul, há muita discussão sobre a garantia de qualidade desses programas e diplomas, bem como o potencial prejuízo para alguns países hospedeiros, mais pobres e sem marcos regulatórios estabelecidos, que podem não receber o treinamento nas áreas e com a qualidade que mais necessitam.

O terceiro ponto destacado por Rumbley, Altbach e Reisberg (2012) é a busca, por parte das IES e países de oferecerem um ensino superior de “classe mundial”. Neste caso, “classe mundial” equivale a um padrão de qualidade utilizado em todo o mundo. Em busca desse nível de qualidade, as IES procuram adaptar missão, objetivos, estratégias, políticas a um padrão internacional ou mundial de ensino superior. O problema é que em geral, IES mais antigas, tradicionais e localizadas em países desenvolvidos determinam esses padrões, que acabam sendo traduzidos em *rankings* internacionais de excelência acadêmica. Obviamente IES localizadas em países em desenvolvimento, que lutam para desenvolver a infraestrutura

necessária para atender a demanda local em ascensão, poucas chances têm de se equiparar a esses padrões. Rumbley, Altbach e Reisberg (2012) implicitamente sugerem que IES que fazem um trabalho de qualidade no ensino ou na extensão, podem estar sendo avaliadas de maneira inadequada. Devido às prioridades locais, essas IES ou esses países conseguem destinar poucos recursos e pessoas para desenvolver pesquisa que é, em geral, o critério sobre o qual mais pesam as avaliações dos *rankings* internacionais. Enquanto isso, as IES bem colocadas nesses *rankings* e localizadas em países com infraestrutura já desenvolvida e em condições de investir em pesquisa, cada vez mais elevam seus próprios padrões e, consequentemente os padrões utilizados nos *rankings*. Os autores questionam a centralidade da pesquisa na definição de excelência acadêmica e defendem uma compreensão mais abrangente ou, pelo menos, mais equilibrada de excelência acadêmica, envolvendo também a excelência no ensino e na extensão.

O quarto ponto-chave destacado pelos autores é a intenção de educar para a formação de cidadãos engajados globalmente. Para tanto, por meio da internacionalização do ensino superior pretende-se produzir entre os egressos competência global, competência intercultural e um senso de cidadania que transcenda as questões locais. Entende-se que se trata de uma iniciativa necessária no contexto do século XXI, em que a compreensão de que os problemas locais em boa parte são resolvidos quando se abordam os problemas globais e vice-versa. Entretanto, os autores indicam que o grande desafio para as IES ainda está na tradução desta intenção em ações que exemplifiquem o equilíbrio necessário entre interesses locais e globais.

O quinto ponto destacado é a predominância da língua Inglesa. Por mais que se deseje promover culturas e línguas locais, o processo de internacionalização depende em muito das habilidades linguísticas. Como aprender diversas línguas é um processo longo, custoso e nem sempre bem-sucedido, a tendência tem sido a de direcionar os esforços para o aprendizado de pelo menos uma língua, utilizada amplamente no comércio, na academia, na ciência e na divulgação do conhecimento em todo o mundo: o Inglês. O peso da língua Inglesa tem aumentado a ponto de levar países, cuja língua materna não é o Inglês, passarem a adotá-la como língua oficial dentro das IES, incluindo as aulas ministradas por professores e frequentadas por estudantes domésticos. Muito embora a questão linguística seja essencial para o desenvolvimento da internacionalização, de Wit (2011) lembra que, no ímpeto de promover a internacionalização e adotar a língua Inglesa como a língua oficial em sala de aula, a qualidade do ensino e da aprendizagem pode ficar comprometida. Algumas iniciativas nesse sentido têm sido realizadas sem que haja o adequado domínio da língua por parte de docentes e estudantes. Dessa forma ocorre uma inversão de valores, onde a

internacionalização torna-se um fim em si mesma, gerando resistência e descrédito quanto aos benefícios que a internacionalização pode trazer para uma IES. Nunca é demais lembrar que, de acordo com muito do que já foi até aqui apresentado e discutido, internacionalização é um meio e não um fim.

Rumbley, Altbach e Reisberg (2012) destacam ainda outra variável relevante no cenário da internacionalização do ensino superior, que são as redes de cooperação. Essas redes podem ter patrocínio estatal, como no caso do Processo de Bolonha, envolvendo as IES da comunidade europeia, podem ser mantidas por órgãos supranacionais, como UNESCO, *World Bank* ou *World Trade Organization*, ou ainda por iniciativa de entidades filantrópicas ou associações profissionais. O fato é que as redes de contatos transfronteiras entre IES, professores e estudantes, têm impulsionado ainda mais a inserção de uma dimensão internacional, intercultural ou global na dinâmica de muitas IES. O envolvimento de organizações estatais ou não na construção e manutenção dessas redes, ainda que fundamental, também tem sido criticada, no contexto dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Os autores reconhecem que essas redes patrocinadas podem se tornar em clubes elitizados de IES e pesquisadores. Entretanto, reconhecem também que graças a essas iniciativas parcerias norte-sul, oeste-leste têm sido mais facilmente viabilizadas. Foskett, R. (2012) exemplifica esse tipo de avanço e indica alguns cuidados que podem ser tomados ao se construir uma rede de colaboração entre IES situadas em níveis desiguais de desenvolvimento e recursos. Sugere-se uma abordagem participativa, na qual devem ficar claros os benefícios buscados por cada membro da rede, bem como as mudanças que cada membro terá que realizar, por causa da sua participação na rede. Além disso, uma rede de colaboração deveria ter missão, objetivos de desenvolvimento e objetivos de negócio próprios, discutidos e definidos a partir da missão, objetivos de desenvolvimento e objetivos de negócio individuais de cada membro.

Competição internacional é o sétimo ponto-chave no cenário atual da internacionalização do ensino superior (RUMBLEY; ALTBACH; REISBERG, 2012). Ao mesmo tempo em que IES cooperam em redes, também podem estar competindo entre si, ou competindo em redes locais, nacionais, regionais ou internacionais. Em busca de vantagens competitivas as IES podem trazer para si mesmas consequências ou benefícios nem sempre desejáveis ou acessíveis, ou ainda para as quais podem não estar preparadas. Entretanto, o *status* de internacional em geral tem sido vantajoso para as IES, seja por ser usado como um indicador de qualidade e, como consequência, de confiabilidade que acaba atraindo recursos e estudantes.

O oitavo e último ponto-chave da internacionalização do ensino superior na atualidade é a comercialização. A busca de resultados financeiros positivos tem sido um dos elementos motivadores para a internacionalização do ensino superior. Isso envolve o ativo recrutamento de estudantes estrangeiros por parte de países e IES, mas também envolve fusões e aquisições, como as realizadas por grandes grupos internacionais particulares de ensino superior. Por trás de toda essa movimentação está o que os autores chamam de “a questão não resolvida do GATS”, que coloca o ensino superior como mais uma *commodity* a ser comercializada.

Figura 7 – Síntese esquemática sobre o conceito de internacionalização do ensino superior.

É importante destacar que nos oito pontos-chave no cenário da internacionalização do ensino superior, indicados por Rumbley, Altbach e Reisberg (2012), é possível perceber os reflexos de toda a discussão anterior sobre globalização e ensino superior. A questão das diferenças entre países ricos e pobres, norte e sul, oeste e leste e o risco de que a internacionalização venha a aumentar ainda mais o abismo que separa essas realidades é perceptível. Também é perceptível a recorrente preocupação com a predominância de prioridades financeiras, econômicas, mercadológicas ou, de uma visão estratégica da internacionalização, sobre as prioridades sociais, acadêmicas, científicas, ou da visão

humanista de internacionalização. Entretanto, os estudos parecem indicar que os motivos para internacionalizar, oriundos de uma visão estratégica ou de uma visão humanista são, em princípio, igualmente válidos. Por isso é preciso considerá-los como complementares ou, no mínimo, coexistentes (figura 7).

2.2.1 Motivos ou *rationales* para a internacionalização

Rationales são as forças motrizes, ou motivações, para que um país ou uma IES se engajem e invistam em internacionalização. As *rationales*, ou motivos, direcionam os objetivos, as políticas, os planos, estratégias e mecanismos de monitoramento e avaliação da internacionalização (KNIGHT, 2005).

Knight (2005) reforça a importância de se atentar para os motivos, porque representam os valores que guiam o processo de internacionalização. Falta de clareza sobre esses valores pode levar a situações de incoerência entre os motivos e as políticas e resultados esperados com a internacionalização. Porém, os valores devem ser compreendidos como elementos em um *continuum* e não como opções mutuamente exclusivas. Ou seja, Knight (2005) reforça a necessidade de se trabalhar concomitantemente com a visão humanista e a visão estratégica, com motivos acadêmicos e motivos econômicos simultaneamente.

De acordo com Miura (2006), é possível identificar três grandes grupos de motivos para a internacionalização:

1. Exigências profissionais e acadêmicas que refletem as demandas da globalização na economia, sociedade e mercado de trabalho;
2. Necessidade de maior colaboração internacional para a pesquisa e desenvolvimento do conhecimento, com compartilhamento de custos e investimentos;
3. Tecnologias de informação que facilitam e permitem a comunicação e disseminação de conhecimento e distribuição de programas educacionais via Internet.

Os motivos de internacionalização de uma IES apresentados por Miura (2006) podem ser associados com os motivos de internacionalização de uma empresa de serviços. De acordo com Grönroos (1999) que, por ter o foco voltado para empresas, apresenta motivos

estritamente econômicos, oriundos de uma visão estratégica da internacionalização. Ele apresenta três motivos que levariam uma empresa prestadora de serviços a se internacionalizar:

1. Seguir um cliente – quando uma empresa industrial, cliente de uma empresa prestadora de serviços se internacionaliza, muitas vezes impulsiona a empresa de serviços a se internacionalizar também, para não perder o cliente;
2. Buscar mercados – quando a empresa prestadora de serviços tem como propósito ampliar mercados e/ou diluir os riscos atuando em mercados diversos;
3. Explorar o mercado eletrônico – quando a empresa procura capitalizar os recursos de telecomunicações e informática através da internet e outros canais para a transmissão de dados e comunicação.

Comparando os motivos de Miura (2006) e os de Gröonros (1999), é possível perceber que se uma IES busca se internacionalizar porque as demandas globais, a sociedade e as questões profissionais assim exigem, na verdade, a IES se internacionaliza porque precisa acompanhar a internacionalização de seus clientes. Se uma IES se internacionaliza porque precisa explorar as vantagens de colaboração em pesquisa e desenvolvimento para compartilhar custos e investimentos, em última instância está buscando novos mercados para diluir os riscos e diversificar suas atividades com parceiros e clientes internacionais. Se uma IES se internacionaliza através da disseminação de conhecimento e distribuição de programas educacionais via internet, está de fato explorando o mercado eletrônico. Ou seja, as visões humanista e estratégica, os motivos econômicos e acadêmicos co-existem e podem ser entendidos de maneira complementar.

De forma um pouco mais ampla, Knight (2004) classifica em cinco grupos os motivos que levam uma IES a se internacionalizar, reconhecendo que as fronteiras entre esses grupos nem sempre são muito claras:

1. Motivos políticos – Envolvem segurança nacional, promoção da paz e compreensão mútua entre nações, formação de identidade nacional e regional;
2. Motivos econômicos – Tratam de crescimento econômico e aumento da competitividade, mudanças no mercado de trabalho, incentivos financeiros e geração de receita adicional;

3. Motivos socioculturais – Visam o desenvolvimento de cidadania, desenvolvimento comunitário, promoção de entendimento intercultural e formação de identidade cultural nacional;
4. Motivos acadêmicos – Levam à inclusão da dimensão internacional no ensino e na pesquisa, melhoria da qualidade, conquista de padrões internacionais e *status* e ampliação dos horizontes acadêmicos, desenvolvimento da IES;
5. Motivos mercadológicos – Knight, relaciona esses motivos à reputação da IES, utilizando inclusive a expressão *branding*. Envolve a busca de *status*, notoriedade e reputação internacional para a IES. Esses motivos poderiam estar inclusos entre os econômicos.

Resgatando as duas principais visões para a internacionalização do ensino superior apresentadas na introdução, os motivos 1, 3 e 4 alinham-se mais à uma abordagem humanista. Porém entre os motivos acadêmicos, especialmente quando a motivação envolve a conquista de algum *status* ou o desenvolvimento institucional é possível haver um alinhamento à visão estratégica da internacionalização. Os motivos 2 e 5 alinham-se à abordagem estratégica, sendo, na verdade, ambos motivos econômicos.

Hudzik (2012) apresenta outra proposta de *racionales*, composta por quatro dimensões:

1. Missão – Uma IES busca internacionalizar-se para cumprir sua missão de criação, transmissão e aplicação do conhecimento no contexto da globalização;
2. Cliente – Uma IES entende que precisa internacionalizar-se para atender às necessidades de sua clientela composta de estudantes, egressos, comunidades, empresas e empregadores, que vivem no contexto da globalização;
3. Responsabilidade social – Uma IES internacionaliza-se porque percebe que para cumprir com a sua responsabilidade social precisa contribuir para a prosperidade local e também global, pois são interdependentes. Por isso a IES se engaja em iniciativas que promovam relacionamentos globais e/ou interculturais que promovam a paz e a justiça;
4. Globalização do ensino superior – Uma IES engaja-se na internacionalização porque a globalização coloca diante dela uma demanda em crescimento, oportunidades de expansão do ensino superior e da capacidade para a pesquisa. A globalização também coloca diante das IES possibilidades de

comercialização, competição, colaboração e reformulação. Neste caso entende-se que a motivação está na tentativa de manter a relevância e, por consequência, a sobrevivência da IES no contexto da globalização.

Os motivos de Hudzik (2012), semelhantemente aos motivos de Knight (2004) se revezam entre as visões humanista ou estratégica. O motivo 3 alinha-se à visão humanista, seguido pela motivação 1. Entretanto, a motivação 1 também pode ser associada à visão estratégica de internacionalização, juntamente com os motivos 2 e 4.

Altbach e Knight (2007) ao revisarem as motivações propostas por Knight (2004), à luz de dados empíricos, concluem que a busca por lucro é uma das forças motrizes para a internacionalização. Neste caso, bastante associada a sistemas ou redes de IES particulares com fins lucrativos de atuação mundial. Mas, destacam políticas nacionais de alguns países que têm incentivado o recrutamento de estudantes estrangeiros, também com o propósito da obtenção de recursos financeiros. Portanto, é possível perceber que a questão de busca de resultados financeiros positivos não é exclusividade das instituições particulares, confirmando algumas contradições apontadas por Heyneman (2001).

Os autores ressaltam também o fato de que universidades tradicionais sem fins lucrativos adentram o mercado internacional, porém motivadas pela busca de aumento na capacidade de produção de conhecimento e de competências interculturais. Mas afirmam ser impossível quantificar o alcance dos motivos financeiros e econômicos. Conforme dados já apresentados (NAFSA, 2012), é inegável o impacto positivo que a presença de estudantes estrangeiros pode exercer sobre a economia de um país ou de uma instituição.

As considerações de Altbach e Knight (2007) refletem o fato de que IES são ao mesmo tempo instituições educacionais e organizações que buscam obter os recursos necessários para manter a sua relevância e sobrevivência. Uma IES visando ou não o lucro tem sua existência justificada e sustentada pela sociedade, se esta encontrar na IES a satisfação de suas necessidades. Isso quer dizer que uma IES terá superávits, ou até mesmo lucro, se desenvolver atividades acadêmicas e educacionais que atendam os interesses, as necessidades ou os desejos da sociedade em que está inserida. Porém, tendo em vista o seu papel de construtora de conhecimento e impulsionadora do desenvolvimento humano, econômico e social, uma IES e, mais especificamente, uma Universidade precisa se antecipar às necessidades atuais e perceptíveis da sociedade e precisa também ir além da sua esfera de atuação local, considerando contextos e implicações mais abrangentes. Portanto, o contexto

de atuação das IES é muito próximo e talvez, em alguns casos, até igual ao contexto de atuação mercadológico.

Outra *rationale*, ou motivo, indicado por Altbach e Knight (2007) é o aumento na demanda por ensino superior, especialmente em países que não dispõem da infraestrutura para atendê-la, aliado à capacidade de oferta de outros países e IES. Trata-se de um motivo alinhado a questões econômicas e a uma visão estratégica da internacionalização.

Entretanto, os autores destacam algumas motivações peculiares a determinados contextos. A primeira, refere-se a IES que já desenvolveram uma tradição em atividades internacionais. Geralmente IES de prestígio, que procuram oferecer aos seus estudantes uma perspectiva transcultural e um currículo mais rico. Esta motivação, segundo os autores, em geral está alinhada à visão humanista, muito embora possa oferecer à IES uma posição competitiva mais vantajosa, em termos de prestígio e de alianças estratégicas.

A segunda e a terceira são motivações restritas a alguns países, como os países Europeus e os países em desenvolvimento. Enquanto na Europa a motivação para a internacionalização do ensino superior está em questões políticas e econômicas regionais de integração, nos países em desenvolvimento ações de internacionalização, geralmente no sentido de receber estudantes e IES, estão mais associadas à busca de melhoria na qualidade acadêmica. Mas, de qualquer forma, essas duas motivações são apenas variações ou situações específicas das motivações políticas, econômicas e acadêmicas de Knight (2004).

Uma última motivação apresentada é a de caráter individual. Neste caso, uma nova *rationale*. Altbach and Knight (2007) destacam o desejo pessoal e individual dos estudantes que, mesmo sem bolsas de estudo ou outros tipos de apoio, decidem cruzar fronteiras para estudar por conta própria, sendo este o caso da maioria dos estudantes em mobilidade. Portanto, os estudantes, acabam compondo a maior fonte de recursos financeiros para a internacionalização. Neste caso, são uma força maior do que os governos, as IES e as filantropias. Um desdobramento desta motivação pessoal ou individual é apontado por Friesen (2012), ao incluir as motivações pessoais dos professores. Para o corpo docente, as motivações pessoais terão impacto na medida em que haja alguma sintonia entre as motivações pessoais e as motivações institucionais. Quando há um distanciamento muito grande entre as motivações dos professores e da IES, há o risco de desengajamento dos professores do processo de internacionalização.

Além das motivações em nível pessoal, seja de estudantes ou docentes, Knight (2008) propõe outra classificação de motivações em função do seu local de origem. Ela destaca

motivações em dois níveis: o nível nacional e o nível institucional. Entre as motivações no nível nacional são elencadas:

- Desenvolvimento de recursos humanos – Alguns países utilizam-se do recrutamento de estudantes estrangeiros a fim de, a partir de um mercado mundial, atrair profissionais mais qualificados;
- Alianças estratégicas – Alguns países se utilizam das possibilidades de internacionalização do ensino superior e mobilidade de estudantes e professores para construir conexões com outros países que possam ser competitivamente interessantes, especialmente com países da mesma região;
- Geração de renda e comércio – Alguns países, em especial os que possuem um sistema de ensino superior reconhecido internacionalmente, têm percebido que os serviços de ensino superior podem ser exportados gerando vantagens e recursos adicionais para o país;
- Construção do país – Alguns países, em especial os países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos, que carecem de infraestrutura física e humana, percebem na internacionalização do ensino superior uma oportunidade de oferecer um ensino superior de qualidade para a demanda doméstica crescente e insuficientemente atendida;
- Desenvolvimento sociocultural e compreensão mútua – Alguns países percebem que a internacionalização do ensino superior promove a capacidade de entendimento entre culturas diferentes, mas também pode contribuir para um fortalecimento da identidade nacional.

Entre as motivações de nível institucional Knight (2008) destaca as seguintes:

- Perfil e reputação internacionais – Para algumas IES internacionalização é motivada pela busca de maior qualidade, na medida em que maior reconhecimento internacional permitiria atrair os melhores estudantes e professores;
- Melhoria da qualidade – Algumas IES entendem que ao buscarem internacionalização e ao se adequarem aos padrões internacionais de ensino superior, terão também melhoria na qualidade dos serviços prestados;
- Desenvolvimento de estudantes e pessoal – Algumas IES entendem que ao buscarem a internacionalização do ensino superior estarão promovendo entre

estudantes e pessoal o desenvolvimento de competências interculturais e melhores habilidades de comunicação, interação e relacionamento.

- Geração de renda – Algumas IES vêm na internacionalização uma fonte extra de renda, na medida em que têm seus mercados ampliados e, conseqüentemente, podem atrair mais estudantes que, muitas vezes, pagam preços mais altos do que os estudantes domésticos pelos serviços educacionais;
- Alianças estratégicas – Algumas IES percebem que a internacionalização viabiliza a realização de acordos bilaterais e/ou *networks* com outras IES de outros países, proporcionando oportunidades de mobilidade para estudantes e professores, eventos, desenvolvimento de programas, etc.;
- Pesquisa e produção de conhecimento – Algumas IES procuram na internacionalização uma maneira de abordar os problemas e fenômenos mundiais que demandam abordagens multidisciplinares e multiculturais.

Muito embora seja possível apresentar tipos e classificações diferentes, a identificação dos motivos que levam uma IES a se internacionalizar pode apresentar-se de maneira complexa e flutuante. Lavankura (2013), ao estudar o processo de internacionalização no ensino superior da Tailândia destaca que as motivações podem se alterar em função do contexto nacional ou institucional. Lavankura (2013) identifica alterações nas motivações em operação no contexto Tailandês, à medida que as condições econômicas e políticas também se alteram. Fang (2012) reforça a ideia de variações em função do contexto institucional, ao constatar que universidades voltadas à pesquisa tendem a buscar a internacionalização por motivos acadêmicos, enquanto universidades voltadas ao ensino tendem a buscar a internacionalização por motivos econômicos.

Knight (2008) também alerta que a diferenciação ou classificação das motivações tem se tornado cada vez menos clara, uma vez que diferentes motivações acabam atuando conjuntamente, tornando difícil o trabalho de diferenciá-las ou classificá-las. Isso é bem visível em pelo menos dois aspectos. O primeiro, apontado por Hudzik (2011), consiste no fato de que as motivações podem ser interpretadas tanto como um fim a ser atingido como o meio pelo qual se deseja chegar a este fim. Ou seja, as motivações podem ser confundidas com os benefícios almejados com a internacionalização. O segundo aspecto está na dificuldade em diferenciar as motivações entre si. Por exemplo, quando se compara as motivações de nível nacional e institucional com as motivações econômicas, políticas, sociais

e acadêmicas, há constantes sobreposições. Diversas motivações nacionais ou institucionais são também motivações econômicas, acadêmicas, políticas ou sociais. Essa sobreposição foi claramente apresentada por Fang (2011), ao apresentar motivações econômicas, acadêmicas e sócio-político-culturais simultaneamente nos níveis nacional e institucional (figura 8).

Figura 8 – Síntese esquemática das motivações ou *rationales* para a internacionalização do ensino superior, seus níveis e variáveis intervenientes.

Entretanto é importante destacar que, ainda que haja uma diversidade de maneiras de se classificar as motivações, ainda que tenham sido reconhecidos os níveis nacional, institucional e pessoal, nada é dito sobre *rationales* ou motivações nos níveis setorial ou de sistemas de ensino superior. Isso provavelmente se deve ao fato de se considerar como sinônimos ou equivalentes ao nível nacional, o que provavelmente não condiz com a realidade de IES e/ou de sistemas de ensino superior não públicos ou não dependentes de recursos públicos.

Mas, mesmo que não haja uma única composição de *rationales*, mesmo que as *rationales*, ou motivações para internacionalizar, se modifiquem com o tempo e de acordo com o contexto, um claro conjunto de motivações, juntamente com o estabelecimento de objetivos, políticas, planos, estratégias, sistemas de monitoramento e avaliação, determinarão o modelo de internacionalização de uma IES (KNIGHT, 2005).

2.2.2 Modelos de internacionalização do ensino superior

A literatura de internacionalização do ensino superior é pródiga em modelos explicativos. Cada modelo propõe a internacionalização a partir de perspectivas diferentes. Portanto, os modelos de internacionalização aqui são apresentados subdivididos em modelos de resposta à internacionalização, modelos de processo de internacionalização e modelos de ação de internacionalização. Primeiramente são apresentados modelos de internacionalização pelos quais uma IES pode responder às demandas, oportunidades e ameaças que a globalização apresenta. Neste sentido, são modelos de caráter descritivo. Em seguida são apresentados modelos elaborados a partir da compreensão de que a internacionalização do ensino superior é um processo. Esses modelos apresentam os passos ou etapas que uma IES deve seguir se desejar desenvolver a internacionalização. Portanto, são modelos de caráter prescritivo, ainda que haja consenso na literatura de que não há uma única forma de se desenvolver a internacionalização de uma IES. Finalmente, são apresentados modelos que apresentam ações específicas e efetivas que uma IES pode realizar a fim de desenvolver a internacionalização. Portanto, também modelos prescritivos.

2.2.2.1 Modelos de resposta institucional à internacionalização do ensino superior

Os modelos de resposta organizacional à internacionalização assumem como pressuposto que a resposta de uma IES é resultante da sua cultura e atitudes frente às possibilidades e demandas de internacionalização.

Rudzki (1998) propõe dois modelos de forma contrastante. Os modelos de internacionalização reativo e proativo (quadro 2). Os dois modelos compõem-se de 5 estágios, descritos no quadro 2. O modelo reativo caracteriza uma IES em seus primeiros passos e investidas de internacionalização. O segundo representa uma IES madura e comprometida com a internacionalização. Interessante notar que uma das características que mais diferencia o modelo proativo do reativo é a sistematização e a efetiva gestão do processo, envolvendo planejamento, organização, direção, controle e *feedback*.

MODELO REATIVO	MODELO PRÓ-ATIVO
1. Contato: os acadêmicos se responsabilizam por contatos sem muita formalização; desenvolvem-se currículos e a mobilidade de alunos e professores é limitada.	1. Análise: Análise estratégica da instituição em curto, médio e longo prazo, diante da internacionalização; treinamento de colaboradores, estudo das atividades de internacionalização mais adequadas, análise SWOT e análise de custo-benefício.
2. Formalização: há institucionalização de alguns contatos na forma de acordos, com ou sem recursos disponíveis.	2. Escolha: Elaboração de um plano e de políticas estratégicas com a participação dos colaboradores, definição de indicadores para mensurar desempenho, alocação de recursos e promoção de redes de trabalho interna e externamente à IES.
3. Controle central: as atividades aumentam e a administração central passa a controlar o processo.	3. Implementação: Monitoramento e mensuração do processo e do desempenho.
4. Conflito: conflitos entre organização e seus colaboradores podem levar a redução das atividades de internacionalização e desencantamento.	4. Revisão: Comparação dos resultados com as políticas, planos e objetivos inicialmente propostos.
5. Maturidade e Declínio: Pode haver a mudança para uma abordagem mais coerente e proativa.	5. Redefinição de objetivos/planos/políticas: <i>Feedback</i> e melhoria do processo, com retorno ao primeiro estágio.

Quadro 2 – Modelos de resposta institucional reativa e proativa à internacionalização do ensino superior de Rudzki (1998).

Fonte: Rudzki, (1998).

A proposta de Rudzki (1998) já prevê a possibilidade de mudança do modelo reativo para o proativo, quando a IES chega ao quinto estágio do modelo reativo, deixando a impressão de que os modelos seguiriam uma lógica linear. Entretanto, Al-Youssef (2012) encontrou evidências empíricas que sugerem que uma mudança para o modelo proativo pode ocorrer antes de se atingir o quinto estágio do modelo reativo. Na verdade o estudo, realizado com uma IES britânica, apontou para uma mudança ocorrendo entre o terceiro e o quarto estágios, sem passar por uma situação de conflito. A inexistência de um estágio de conflito é atribuída pela autora a dois possíveis motivos. O primeiro, forte gerenciamento e controle centrais na IES. O segundo, o elevado nível de autonomia dos departamentos que eventualmente poderiam não ver a internacionalização como uma prioridade para a IES. Ou seja, a IES assumiu uma resposta à internacionalização centralizada, o que inibe, por um lado, o surgimento de conflitos, pois implica em menor participação e envolvimento de toda a IES. Além disso, as potenciais fontes de conflito, os departamentos, teriam autonomia suficiente para manterem-se alheios ao processo, caso desejassem. Portanto, o processo de internacionalização é visto na IES estudada como uma atividade e uma responsabilidade do

gerenciamento central. A condução da internacionalização de maneira centralizada pode não ser sustentável à medida que a IES avança nos estágios do modelo, pois o modelo proativo sugere uma internacionalização participativa. Os dados indicam a possibilidade de que a migração do modelo reativo para o proativo pode ocorrer em qualquer estágio.

Uma explicação possível para as diferentes respostas de uma IES frente à globalização talvez seja encontrada no tipo de liderança em exercício na IES. Liderança pode ser entendida como um tipo de relacionamento, entre duas ou mais pessoas que tenham um objetivo em comum, no qual uma dessas pessoas guia, orienta, sustenta e as demais a seguem. No contexto de IES a liderança envolve três níveis de relacionamentos (HEYL; TULLBANE, 2012):

1. Superior – subordinado;
2. Colega – colega, dentro do contexto da IES;
3. Colega – colega, no contexto local ou nacional.

Porém, o líder de internacionalização em uma IES atua em mais um nível de relacionamento:

4. Colega – colega, no contexto internacional.

Esse nível extra de atuação demanda do líder habilidades extras de diplomacia e competência transcultural. Por isso Heyl e Tullbane (2012) indicam que para a internacionalização é necessário que um líder tenha algumas habilidades específicas. A primeira é a habilidade de empreender. A internacionalização, em parte, pode ser altamente valorizada, por conta dos recursos financeiros extras que pode trazer para uma IES como, por exemplo, com a atração de novos mercados e estudantes estrangeiros. Porém, a mesma internacionalização, quando envolve o envio de estudantes para o estrangeiro ou o recebimento de professores estrangeiros convidados, é vista como um dreno de recursos. Portanto, o líder precisa ter a capacidade de identificar novas fontes de recursos e possibilidades de redução de custos. É necessário também ter competência intercultural para adaptar-se a culturas diferentes, para ter consciência da própria cultura e conseguir desenvolver colaboração entre indivíduos de culturas diferentes. Heyl e Tullbane (2012) destacam ainda a habilidade de avaliar ou medir resultados, a fim de que a internacionalização na IES possa ser alvo de aprendizado constante.

Para Neave (1992) (Figura 9), o papel da liderança de uma IES é determinado pelo paradigma organizacional. O autor propõe uma espécie de *continuum* paradigmático, no qual

em um extremo encontra-se o paradigma da “orientação da liderança” ou “gestão racional” ou dinâmica organizacional *top down* e no outro extremo o paradigma da “orientação das unidades” ou “consenso acadêmico” ou dinâmica organizacional *bottom up*.

O primeiro paradigma caracteriza-se por uma gestão centralizadora, na qual as decisões relacionadas à internacionalização partem da alta administração com pouca ou nenhuma conexão com unidades, departamentos e/ou corpo docente. O caso da instituição britânica estudado por Al-Youssef (2012) é um exemplo desse tipo de paradigma. O segundo paradigma, o de “orientação das unidades”, as iniciativas de internacionalização partem das unidades organizacionais, dos departamentos e do corpo docente. A liderança exerce um papel de facilitadora e apoiadora. Entre os dois paradigmas haveria, teoricamente, infinitas alternativas, sendo possível à uma IES movimentar-se nesse *continuum*.

Neave (1992) também considera um *continuum* de escopo estratégico. Neste *continuum* uma IES pode definir por si mesma as prioridades e os rumos da internacionalização, ficando no extremo denominado pelo autor de “estratégia de definição”. No outro extremo do *continuum*, a IES adota a estratégia de implementar as prioridades e os rumos definidos pelo governo, denominada por Neave (1992) de “estratégia de elaboração”.

Talvez o aspecto mais interessante do modelo de Neave (1992) seja a indicação do papel que a liderança da IES exerce na definição do tipo de resposta institucional à internacionalização, dependendo do paradigma organizacional vigente. O modelo é bastante sugestivo ao indicar que mesmo no paradigma de “orientação das unidades”, o processo de internacionalização demanda atuação bastante presente da liderança. Neave (1992) não prevê uma resposta à internacionalização composta por iniciativas esparsas, desconexas, independentes e descoordenadas. Mesmo no modelo reativo de Rudzki (1998), que inclui uma resposta à internacionalização descoordenada, o modelo reativo, no quinto estágio sugere-se que esse tipo de resposta ou é aprimorado ou entra em declínio.

Davies (1995) também admite uma resposta à internacionalização com falta de liderança e coordenação, ao reconhecer iniciativas de internacionalização *ad hoc*. Neste modelo o desenvolvimento de uma proposta de internacionalização surge a partir da relação da IES com fatores internos e externos, expressos em duas dimensões:

ESCOPO ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL	De Definição		De Elaboração	
ORIENTAÇÃO ADMINISTRATIVA
<div>Orientação da Liderança</div> <div>Orientação das Unidades</div>	<ul style="list-style-type: none">• Estabelecimento de prioridades institucionais• Definição de procedimentos• Registrar número de estudantes• Avaliar matrículas• Negociar acordos• Atribuir o orçamento para os departamentos• Determinar pessoal que vai para o exterior• Determinar se o período no exterior é reconhecido para fins de acreditação• Identificar prioridades disciplinares	<ul style="list-style-type: none">• Aplicar diretrizes nacionais à instituição• Garantir que os procedimentos definidos pelo governo estão sendo seguidos• Resguardar e acompanhar matrículas• Implementar acordos• Distribuir o orçamento aos departamentos e garantir que é utilizado conforme as diretrizes governamentais• Apresentar acordos para confirmação governamental• Monitorar a entrada e saída de estudantes• Monitorar a entrada e saída de pessoal• Garantir que as prioridades disciplinares estão em consonância com o plano governamental		
	<ul style="list-style-type: none">• Coordenar iniciativas dos departamentos• Oferecer orientação e conselho• Decidir se com o tempo a cooperação internacional terá sustentação e comprometimento do departamento• Reconhecer o centro de iniciativas nos departamentos• Determinar parte do orçamento do departamento para ser usado com cooperação• Operacionalizar as prioridades• Negociar acordos de cooperação• Determinar o número máximo de estudantes a serem envolvidos• Determinar o número desejável de mobilidade de pessoal por ano	<ul style="list-style-type: none">• Estimular atividades de cooperação em áreas prioritárias determinadas pelo governo• Desenvolver sistema de incentivos para as iniciativas de cooperação dos departamentos• Transmitir as diretrizes governamentais e aconselhar os departamentos ao responderem a essas diretrizes• Comunicar quando houver recursos governamentais adicionais• Monitorar e avaliar as respostas dos departamentos às prioridades governamentais• Delimitar e negociar alvos de número de estudantes• Delimitar e negociar mobilidade de pessoal, conforme estratégia e planejamento institucional		

Figura 9 – Modelos de resposta institucional à internacionalização, com base no paradigma organizacional e no escopo estratégico de Neave (1992).

Fonte: Neave (1992).

1. Grau de sistematização da internacionalização, que pode ocorrer de forma *ad hoc* ou sistemática;
2. Grau de importância da internacionalização para a IES, que pode ser de alta ou baixa prioridade.

Do cruzamento dessas duas dimensões é possível a identificação de quatro tipos de resposta (figura 10). Como há similaridades entre o modelo de Davies e os modelos Reativo e Pró-ativo de Rudzki (1998), propõe-se aqui uma nomenclatura para cada quadrante que reflete esse comparativo:

Figura 10 – Modelo de resposta institucional à internacionalização da educação superior de Davies (1995).

Fonte: Adaptado de Davies (1995).

- Quadrante A - Inserção e desenvolvimento *Ad hoc* com baixa prioridade: Há poucas atividades internacionais ou contatos internacionais entre indivíduos, há ausência de acordos institucionais, falta de clareza ou inexistência de políticas e regras, poucas informações sobre oportunidades, concorrentes e tendências do mercado internacional. A internacionalização não é institucionalizada, e não faz parte da missão e do planejamento da IES. Comparando com os modelos de Rudzki (1998) e considerando as semelhanças, especialmente com o primeiro nível do modelo reativo, esse quadrante poderia ser nomeado como Internacionalização Reativa Restrita.

Reativa porque as ações de internacionalização não são sistematizadas, não são institucionalizadas ou de fato gerenciadas. Restrita porque são iniciativas poucas, isoladas e/ou inconstantes. Neste quadrante percebe-se falta de coordenação ou liderança institucional na internacionalização da IES;

- Quadrante B - Inserção e desenvolvimento sistemático com baixa prioridade: Há poucas atividades internacionais, porém organizadas, coordenadas, com regras e políticas claras, buscando trabalhar com as forças internas e oportunidades externas, e voltadas a um segmento de mercado. Há poucos acordos significativos e funcionais e com procedimentos de apoio e qualidade explícitos. A partir da comparação dessas características com os modelos de Rudzki (1998), esse quadrante poderia ser identificado como Internacionalização Proativa Restrita. Proativa por que a IES toma medidas institucionais, sistematizadas e coordenadas. Restrita porque as ações ainda têm pouco alcance ou sustentabilidade. Quanto à liderança, é presente e atuante na coordenação das atividades e definição de políticas institucionais;
- Quadrante C - Inserção e desenvolvimento *Ad hoc* com alta prioridade: Neste caso, há muitas atividades internacionais, porém não institucionalizadas. Ocorrem sem coordenação, sem políticas claras, sem regras explícitas, sem integração com outros processos da IES e com poucos serviços de apoio. Fazendo um paralelo com os modelos de Rudzki (1998) esse quadrante poderia ser denominado de Internacionalização Reativa Abrangente. O caráter reativo se justifica na ausência de sistematização e institucionalização, de previsão e coordenação. Porém, por conta da quantidade, importância e alcance das ações, a resposta à internacionalização naturalmente se expande abrangendo a IES como um todo, ou em sua maioria, daí o seu caráter abrangente. A liderança aqui também é omissa, a exemplo do quadrante A;
- Quadrante D - Inserção e desenvolvimento sistemático com alta prioridade: Há muitas atividades internacionais em muitos países, de forma institucionalizada e prevista em missão e planos. Há prioridades estabelecidas e políticas explícitas, além de fatura de informações e atualização sobre oportunidades, tendências e concorrentes do mercado internacional. As atividades são monitoras e há previsão orçamentária para a internacionalização. As tensões tendem a ser construtivas em vista da clareza de valores e crenças de IES. Considerando as semelhanças com o modelo de

Rudzki (1998), esse quadrante poderia ser nomeado de Internacionalização Proativa Abrangente. A pró-atividade está presente na institucionalização e planejamento do processo de internacionalização. A abrangência se justifica no alcance e sustentabilidade e quantidade de ações internacionais. A liderança neste quadrante é essencial.

Fica bastante clara a necessidade de coordenação e liderança nas respostas institucionais sistemáticas (quadrantes B e D). Também é nítido que o nível de resposta de uma IES à internacionalização pode variar bastante em termos de abrangência e alcance. Neste sentido é possível identificar dois principais focos de atuação nas respostas das IES à internacionalização. A primeira, denominada na literatura de internacionalização “em casa” ou internacionalização do *campus*. A segunda é denominada de internacionalização transfronteiras ou transnacional (KNIGHT, 2012).

A internacionalização do *campus* justifica-se no fato de que, muito embora o número total de estudantes em mobilidade internacional venha apresentando uma tendência constante de crescimento em números absolutos, o percentual de estudantes do ensino superior que tem acesso a oportunidades de mobilidade internacional tem permanecido relativamente inalterado. Ou seja, apesar do aumento contínuo no número de estudantes em mobilidade internacional, esse crescimento não está acompanhando o crescimento do ensino superior (BANKS; BHANDARI, 2012). Um dos fatores que explica essa diferença é a inacessibilidade das oportunidades internacionais para a grande maioria dos estudantes. Por isso, se é importante mesmo desenvolver entre os estudantes do ensino superior conscientização em relação a questões internacionais ou mundiais e se há intenção de que os egressos tenham desenvolvido competências interculturais, então é preciso trazer o contexto internacional para dentro dos *campi*. Isso pode ser feito por meio de diferentes estratégias (KNIGHT, 2012):

1. Currículo dos cursos – A IES pode incluir em cursos já existentes disciplinas cujo foco esteja no contexto internacional, intercultural ou global, ou até mesmo disciplinas para o ensino de línguas estrangeiras. Também é possível criar cursos cujo currículo todo esteja voltado para questões internacionais, interculturais ou globais. Uma alternativa ainda mais arrojada poderia ser a oferta de diplomas conjuntos ou diplomas duplos em parceria com uma IES estrangeira;
2. Processo de ensino e aprendizagem – Isso pode ser feito a princípio com a inclusão de temas, problemas, casos, projetos, recursos e literatura de cunho

internacional. A internacionalização pode ser promovida também ao se adotar padrões internacionais de aprendizagem e de avaliação. A IES pode ter professores e estudantes estrangeiros que poderão trazer para a sala de aula o elemento internacional ou intercultural. Também é possível promover a integração de estudantes estrangeiros ou o compartilhamento das experiências de estudantes domésticos recém-chegados do exterior. Outra alternativa pode ser a interação virtual entre estudantes domésticos e estrangeiros em projetos específicos ou em uma disciplina oferecida em conjunto com uma IES estrangeira;

3. Atividades acadêmicas e pesquisa – Podem ser definidos áreas ou temas de pesquisa relacionados às questões internacionais, interculturais e/ou globais, pode-se ter projetos de pesquisa em conjunto com pesquisadores de outros países e também publicar em periódicos internacionais. A IES também pode promover acordos internacionais de pesquisa, programas de intercâmbio de pesquisadores, com a integração dos pesquisadores visitantes nas atividades acadêmicas do *campus*;
4. Atividades co-curriculares – Como um tema transversal, desenvolver entre os estudantes a capacidade de liderança internacional, intercultural e/ou global. Também é possível trazer palestrantes especiais ou promover seminários interdisciplinares;
5. Atividades extracurriculares – A IES pode incentivar e dar suporte para a criação de clubes e associações de estudantes, pode promover eventos de integração internacional ou intercultural no *campus*, pode manter um programa de parceiros ou amigos estrangeiros para a prática de línguas estrangeiras via Skype ou outras ferramentas de comunicação, ou ainda manter um programa de mentores entre estudantes domésticos e estrangeiros;
6. Ligação entre a IES e comunidades locais de etnias ou culturas específicas – Incentivar ou incluir como parte do currículo o envolvimento dos estudantes em organizações ou associações de comunidades étnicas ou culturais diferentes da predominante no *campus*. Para tanto, podem ser utilizados os estágios, o trabalho voluntário, práticas profissionais, pesquisas aplicadas e o trabalho voluntário. Da mesma forma, a IES pode chamar representantes de comunidades étnicas ou culturais para participarem em alguma aula, ou evento ou outras atividades acadêmicas no *campus*.

A ideia da internacionalização “em casa” é tornar o ambiente doméstico o mais internacional, intercultural ou global possível. Ainda que um estudante doméstico jamais tenha a possibilidade de sair do seu país de origem, de sentir o impacto de estar imerso no contexto de outra cultura, ele poderá pelo menos ter a chance de desenvolver as habilidades necessárias para perceber o outro, os valores do outro, as prioridades do outro, a cultura do outro. Assim, a internacionalização “em casa”, ou internacionalização do *campus*, tem uma maior sintonia com a visão humanista da internacionalização. Porém, é possível conduzir iniciativas de internacionalização do *campus* por motivos mercadológicos, seja para atrair mais estudantes pagantes estrangeiros, seja para conquistar um status de instituição internacional (AL-YOUSSEF, 2012). Portanto, mais uma vez, constata-se a coexistência e complementaridade entre visões e *rationales* diferentes para a internacionalização.

Já a internacionalização transfronteiras ou transnacional, em geral é mais suscetível a críticas por aparentemente ter uma maior sintonia com a visão estratégica e com *rationales* econômicas. Por definição, a internacionalização transfronteiras ou transnacional é a mobilidade de estudantes, cursos, programas, fornecedores, instituições, conhecimento, ideias, projetos e serviços entre fronteiras, seja fisicamente ou virtualmente (KNIGHT, 2012). Ou seja, internacionalização transfronteiras ou transnacional é a importação e exportação, física ou virtual, de serviços de ensino superior.

O termo educação transnacional surgiu na literatura Australiana, no início dos anos 90, quando se sentiu a necessidade de diferenciar a educação e os estudantes estrangeiros que vinham à Austrália, da educação e estudantes estrangeiros que estudavam em IES Australianas localizadas em outros países (NAIDOO, 2009).

A educação transnacional não é um fenômeno tão novo assim. De acordo com Naidoo (2009) a primeira iniciativa de serviços de educação superior *offshore* foi realizada pelos Estados Unidos da América em meados da década de 50, para estudantes americanos ou militares americanos no estrangeiro. Porém, Burgess e Berquist (2012) atribuem às IES religiosas espalhadas pelo mundo os primórdios da internacionalização transnacional ou transfronteiras.

O que diferencia a educação transnacional de hoje são os novos e não tradicionais provedores, como empresas de mídia, empresas multinacionais e associações profissionais. Outro aspecto característico dos tempos atuais é o fato de os serviços educacionais terem alcançado posição de destaque entre as exportações de alguns países. Naidoo (2009), com base em dados secundários, identifica os países do Sudeste Asiático como os principais

importadores de serviços de ensino superior, enquanto Austrália, Reino Unido e Estados Unidos da América são os maiores exportadores.

Quanto às formas e possibilidades de exportação de serviços, o GATS (WTO, 1994) indica quatro alternativas. São elas:

1. O serviço cruza as fronteiras - É o equivalente em serviços do que é feito na exportação de produtos. Apenas o serviço é enviado para outro país. Infraestrutura e pessoas ficam no país de origem. Na educação superior esta modalidade é possível através dos recursos de EAD;
2. O consumidor cruza as fronteiras - O consumidor vai a outro país para ter acesso ao serviço desejado. Na educação superior é o que acontece com a mobilidade de estudantes;
3. Presença comercial – Os provedores do serviço constroem a infraestrutura em outro país e oferecem o serviço com pessoas do país hospedeiro. Na educação superior é o que acontece com a criação de *campi* filiais em outros países, com ou sem parceria com IES locais ou por meio dos licenciamentos ou franquias de programas;
4. Presença pessoal – Os provedores enviam os profissionais além fronteiras, em caráter provisório ou permanente, para prestar o serviço. Na educação superior isso ocorre quando uma IES envia professores para ministrar cursos em outros países.

Naidoo (2009) destaca o gradativo crescimento nos últimos anos das iniciativas alinhadas aos modos 3 e 1 e na redução das iniciativas de exportação pelo modo 2. As alternativas para operacionalizar essas formas de internacionalização, podem ser as seguintes:

1. *Franchising* – Uma IES estrangeira autoriza uma IES doméstica a oferecer seus programas. O estudante recebe o serviço inteiro em seu próprio país, porém a titulação é concedida pela IES estrangeira;
2. Diplomas duplos – Uma IES estrangeira em parceria com uma IES doméstica oferece programas nos quais os estudantes fazem parte dos créditos em seu país e parte dos créditos no estrangeiro. Os créditos realizados no país de origem são todos validados na IES estrangeira, mediante critérios de qualificação. O título conquistado ao final é válido nos dois países;
3. Programas conjuntos – O estudante começa o programa no estrangeiro. Posteriormente transfere-se para uma IES doméstica em um estágio já

avanzado do programa, mediante validação dos créditos já cursados. O resultado final pode ou não ser uma titulação válida nos dois países;

4. *Campus* filial – Uma IES estrangeira abre um *campus* filial ou satélite em outro país, por meio de *joint venture* ou não, para oferecer seus programas acadêmicos;
5. EAD – Uma IES oferece seus programas em outros países utilizando TICs e o próprio estudante gerencia o seu processo de aprendizagem;
6. Programas corporativos – Empresas multinacionais oferecem cursos diversos para qualificação ou desenvolvimento do seu pessoal, sem estarem necessariamente vinculados ou reconhecidos pelos sistemas oficiais de educação superior nacionais.

Considerando o que ou quem é exportado ou importado e o tipo de mecanismo utilizado nesse processo, Knight (2012) apresenta as possibilidades da internacionalização transfronteiras ou transnacional, conforme quadro 3.

O QUE SE MOVE		FORMAS E CONDIÇÕES DE MOBILIDADE		
		Desenvolvimento e Cooperação	Conexões Educacionais	Negócios Comerciais
PESSOAS Estudantes Professores Pesquisadores Consultores	Semestre ou ano no exterior Todo o curso no exterior Trabalho de campo ou pesquisa Estágios Anos sabáticos Consultoria		
	PROGRAMAS Cursos Programas Diplomas Pós-Graduações	Franquia Articulado/Validado Diploma Conjunto ou Duplo EAD/On line		
	FORNECEDORES IES Organizações Empresas	<i>Campi</i> Filiais Universidade Virtual Fusão ou Aquisição Instituições Independentes		

Quadro 3 – Modelo de ensino superior transfronteiras ou transnacional.
Fonte: Adaptado de Knight (2012).

Ao comentar o quadro, Knight (2012) destaca a tendência, no eixo horizontal, de mudança da esquerda para a direita nos últimos anos. Ou seja, tem havido um aumento nas iniciativas transnacionais de negócios comerciais e uma redução nas iniciativas de desenvolvimento e cooperação. Considerando as discussões sobre os impactos da globalização e o aumento das diferenças entre países ricos e pobres, esta é uma constatação preocupante. No eixo vertical, também tem se constatado uma tendência de mudança de cima para baixo, com o aumento de iniciativas de mobilidade de programas e fornecedores ao invés de mobilidade de pessoas. É possível observar nas iniciativas de internacionalização transnacionais ações inspiradas tanto em uma visão estratégica de internacionalização, quanto inspiradas em uma visão humanista de internacionalização.

O estudo de Al-Youssef (2012) corrobora a existência de duas visões para a internacionalização. A primeira, vê o mundo como uma economia global e, portanto, a internacionalização é considerada uma ferramenta que pode contribuir para o negócio do ensino superior com mais recursos financeiros, vantagens em marketing, construção de marca e reputação internacional. Neste estudo esta visão foi denominada de visão estratégica. A segunda visão é a que percebe o mundo como uma comunidade multicultural, na qual são essenciais o desenvolvimento da cooperação e compreensão mútua. Para tanto, a construção de um *campus* multicultural é um elemento central nesse processo. Neste estudo esta segunda visão foi denominada de visão humanista.

Muito embora as visões ofereçam pressupostos muito diferentes para o desenvolvimento da internacionalização, os dados de Al-Youssef (2012) destacam que mesmo entre os que entendem o processo de internacionalização a partir da visão humanista, é possível identificar objetivos de marketing, ainda que mais suaves ou menos salientes, ratificando a coexistência e complementaridade entre visões diferentes.

Os modelos até aqui apresentados, focalizaram os tipos de resposta que as IES podem dar às demandas da globalização e internacionalização do ensino superior. As IES podem assumir uma atitude reativa ou proativa (RUDZKI, 1998). Essa resposta, reativa ou proativa pode ser constante, sustentável, abrangente e de longo alcance, ou pode ser intermitente, instável, restrita e de curto alcance, conforme indicado no modelo de Davies (1995). Em termos de alcance, uma IES pode responder à internacionalização com o que se denomina “internacionalização em casa”, ou internacionalização do *campus*, ou pode responder com a internacionalização transfronteiras ou transnacional (KNIGHT, 2012). Seja qual for a resposta de uma IES à internacionalização, em muito vai depender do paradigma organizacional e da liderança (NEAVE, 1992). Falta de liderança ou liderança frouxa nos

modelos apresentados está associada a respostas institucionais inconsistentes, desconexas e inconstantes. Por outro lado, os modelos sugerem que uma resposta institucional sistematizada, consistente e sustentável demandará algum nível de liderança e coordenação.

A partir dos modelos de respostas institucionais à internacionalização é possível a uma IES fazer um diagnóstico e autocrítica sobre sua atitude e atuação frente à internacionalização no ensino superior. É possível também avaliar as alternativas existentes e considerar qual(is) é (são) a(s) atitude(s) mais viáveis ou pertinentes ao seu contexto. É possível também considerar o papel desempenhado pela liderança se, considerando o contexto da IES, deveria ser mais atuante na internacionalização, ou não. Entretanto, esses modelos não indicam para uma IES que queira desenvolver ou construir a internacionalização os passos ou etapas que devem ser considerados ou cumpridos. Neste sentido, os modelos de processos podem oferecer diretrizes mais aplicáveis.

2.2.2.2 Modelos de processo para internacionalização do ensino superior

Nos modelos processuais a atitude da IES ou da sua liderança frente à internacionalização assume papel secundário. O foco principal nesses modelos é indicar um processo genérico de internacionalização do Ensino Superior que possa ser utilizado para guiar as IES que desejem desenvolver a internacionalização “em casa” ou transfronteiras. Contudo, é importante destacar que tais modelos prescrevem um processo de internacionalização que tende a levar as IES a darem uma resposta proativa à internacionalização.

Van der Wende⁹ (1997 apud DE WIT, 2002) contribui com um modelo composto por: 1. Objetivos e estratégias nas esferas regionais, nacionais e institucionais; 2. Implementação através da mobilidade de estudantes e professores e desenvolvimento de currículo; 3. Efeitos de curto e longo prazo obtidos (figura 11).

No modelo de van der Wende (1997) é reconhecida a influência das políticas públicas, nacionais ou regionais, sobre a definição das políticas institucionais.

⁹ VAN DER WENDE, M. Missing links: the relationship between national policies for internationalization and those for higher education in general and international comparative analysis and synthesis. *In*: KÄLVEMARK, T; VAN DER WENDE, M. **National policies for the internationalization of higher education in Europe**. Stockholm: National Agency for Higher Education, 1997.

Figura 11 – Modelo para contatos de cooperação internacional no ensino superior, de van der Wende (1997).

Fonte: Adaptado de de Wit (2002).

Na etapa de implementação, o modelo se restringe ao *core business* de uma IES, o ensino, e indica as três ações básicas de internacionalização:

1. Mobilidade de estudantes – Envolve a oferta de oportunidades para que os estudantes da IES realizem parte de seus estudos em IES estrangeiras, bem como a recepção de alunos estrangeiros;
2. Mobilidade de professores – Trata da criação de oportunidades para que os professores adquiram experiência de ensino em IES estrangeiras, bem como a recepção de professores estrangeiros;
3. Desenvolvimento de currículo – Implica na inclusão da internacionalização no currículo. Isso pode ser feito através da inclusão do ensino de línguas estrangeiras no currículo, e/ou inclusão de conteúdos nas disciplinas existentes, e/ou de disciplinas específicas voltadas para a questão da internacionalização, e/ou criação de cursos específicos voltados para a internacionalização.

Em linhas gerais, o modelo de van der Wende (1997) indica que o ponto de partida do processo de internacionalização deve estar na definição de objetivos e estratégias contextualizados com as políticas regionais, nacionais e institucionais. Esse processo de definição de objetivos em nível institucional subentende a presença de uma liderança. Uma vez definidos os objetivos, a internacionalização é operacionalizada por meio de mobilidade

de professores, mobilidade de estudantes e mudanças no currículo. Diante das ações indicadas na fase de implementação, o modelo mostra-se mais alinhado à uma resposta institucional do tipo internacionalização “em casa” ou do *campus*. Na fase de manutenção, o modelo considera os efeitos de curto e longo prazos da internacionalização, como formas de *feedback* para o processo. Uma última contribuição do modelo está em sua característica cíclica que, juntamente com o mecanismo de *feedback*, sugere um processo de melhoria contínua.

Trata-se de um modelo genérico no sentido de que pode ser aplicado a uma IES, independente da visão de internacionalização e dos motivos que dão início a esse processo. Contudo o modelo apresenta algumas limitações. Na fase de definição dos objetivos, a restrição a políticas regionais, nacionais e institucionais, pode levar uma IES a ignorar outras fontes de influência, tais como condições mercadológicas ou políticas setoriais. Na fase de implementação, a indicação de apenas três ações restritas ao processo ensino-aprendizagem e a professores e estudantes, apresenta um quadro do processo de internacionalização incompleto, especialmente quando se considera as possibilidades e tendências da internacionalização transnacional. Quanto aos efeitos, há, até certo ponto, uma predominância de efeitos associados a questões acadêmicas e sociais, o que reflete também o foco voltado exclusivamente para o ensino na fase de implementação. Mas, o modelo abre alguma possibilidade para efeitos estratégicos e motivações econômicas ao indicar entre os efeitos, resultados e posição da instituição.

Rudzki (2000)¹⁰ desenvolve um modelo que denomina de modelo processual e fractal de internacionalização (figura 12). O autor denomina o modelo de fractal pois entende que mesmo que o nível de complexidade aumente, o processo se mantém idêntico, indicando o seu intento de propor um modelo genérico. Contudo, o modelo tem sua aplicação indicada pelo próprio autor, no máximo, ao nível institucional ou níveis inferiores, podendo chegar até ao nível individual/pessoal. O modelo não serviria para um processo de internacionalização em níveis setoriais, sistêmicos, nacionais ou regionais.

O primeiro elemento no processo de internacionalização de Rudzki (2000) é a apreciação do contexto. O contexto envolve o ambiente transnacional e o ambiente nacional. Na esfera nacional as políticas governamentais reforçam a ideia de que a internacionalização de um IES é afetada por aspectos nacionais e setoriais. A contribuição aqui se encontra na inclusão de uma visão transnacional, considerando-se a disponibilidade de recursos e a

¹⁰ O modelo de Rudzki na verdade foi apresentado pela primeira vez em 1998 em sua dissertação de doutorado e posteriormente em um artigo no *Journal of Studies in International Education* em 2000.

RUDZKI, R. E. J. **The strategic management or internationalization**: towards a model of theory and practice. University of New Castle, UK, 1998.

existência de instituições de fomento transnacionais, coerente com as considerações de Naidoo (2009). Porém, diferente de van der Wende (1997), por especificar os elementos do contexto apenas no texto explicativo do modelo e não na representação gráfica do modelo propriamente dito, há espaço para que a IES inclua quaisquer outros elementos de contexto que julgar importantes.

Uma vez determinado o contexto, passa-se à definição do tipo da resposta da IES frente à internacionalização. Rudzki (2000) denomina essa resposta de abordagem. Aqui devem ser consideradas a história, cultura e missão institucionais, os benefícios almejados, os pontos fortes da instituição, assim como os riscos e obstáculos percebidos. Além das respostas pró-ativa e reativa, do modelo de respostas institucionais à internacionalização de Rudzki (1998), aqui são incluídas ainda as respostas oculta e ausente. A resposta oculta é aquela em que ocorrem iniciativas individuais e dispersas de internacionalização, sem apoio institucional, a exemplo do primeiro estágio da resposta reativa ou semelhantemente ao quadrante A (Internacionalização Reativa Restrita) de Davies (1995). A resposta ausente é aquela em que a IES deliberadamente ignora as oportunidades e demandas de internacionalização.

Figura 12 – Modelo processual e fractal de internacionalização de Rudzki (2000).
Fonte: Adaptado de Rudzki (2000).

A terceira etapa a ser considerada no processo de internacionalização de Rudzki (2000) são as *rationales*, motivos ou razões para internacionalizar. Dentre as possibilidades, podem ser consideradas as razões de ordem política, econômica e social. O modelo indica a necessidade de se procurar ter clareza sobre os motivos que impulsionam o processo de internacionalização da instituição. Essa clareza quanto aos motivos será importante para definir e justificar a direção a ser seguida, se internacionalização “em casa” ou transnacional, se reativa ou proativa, se mais centralizada, do tipo *top down*, ou descentralizada, do tipo *bottom up*.

Uma vez compreendidos o contexto, a resposta e as razões, devem ser então consideradas as ações que compõem o processo de internacionalização. Essas ações incluem quatro dimensões: 1. Mudança organizacional; 2. Inovação no currículo; 3. Desenvolvimento dos colaboradores; 4. Mobilidade de estudantes. O conjunto detalhado dessas ações é apresentado mais adiante no item 2.2.2.3. Porém, cabem aqui alguns destaques. Semelhantemente à etapa de implementação de van der Wende (1997), o modelo de Rudzki (2000) indica áreas específicas de ação para que a internacionalização em uma IES aconteça. Porém, diferentemente de van der Wende (1997), essas áreas de ação extrapolam o âmbito do ensino. Rudzki (2000) acrescenta a necessidade de mudança organizacional, para que a internacionalização seja não apenas incluída, mas assimilada na cultura organizacional. De acordo com Douglass (2005) e Burnett e Huisman (2010), a inclusão deste fator é essencial para definir a capacidade de resposta de uma IES à globalização. Outro destaque nas ações previstas é o desenvolvimento dos colaboradores. Para Rudzki (2000) não se trata de oferecer mobilidade internacional apenas aos professores e estudantes, mas de também preparar o grupo de profissionais da IES para trabalhar num contexto internacional e intercultural dentro e fora do *campus*.

Os últimos elementos do processo no modelo de Rudzki (2000) são monitoramento e correção. As ações devem ser acompanhadas e avaliadas em seus procedimentos e resultados. O propósito desse monitoramento é gerar ações corretivas ou de melhoria contínua no processo de internacionalização do ensino superior.

Os três primeiros passos do modelo processual e fractal de Rudzki (2000) equivalem à primeira etapa de definição de objetivos e estratégias, quando comparados ao modelo de van der Wende (1997). Porém, Rudzki (2000) indica o processo com maior abrangência, incluindo a identificação clara das *rationales* e do tipo de resposta que a IES decide dar à internacionalização. Outra diferença está em ser um modelo de aplicação mais genérica, por especificar apenas nas notas explicativas os elementos que podem ser incluídos na análise de

contexto, na definição da abordagem e na identificação das *rationales*. Assim, o modelo abre espaço para cada IES incluir os elementos que forem pertinentes ao seu contexto de atuação.

Apesar da maior abrangência e capacidade de generalização, o modelo de Rudzki (2000) não indica explicitamente um mecanismo de *feedback* para o processo. A função de *feedback* está incluída nas etapas de monitoramento/revisão e de mudança e reposicionamento. Porém não há indicação na representação gráfica do processo desse mecanismo. Outro aspecto que não é explicitamente indicado no modelo de Rudzki (2000), e é claramente destacado no modelo de van der Wende (1997), é a identificação de objetivos e efeitos esperados e alcançados com o processo de internacionalização. Esses elementos estão incluídos nas notas explicativas da etapa de definição da abordagem. Porém, também não estão claramente indicados no modelo. Neste sentido, muito embora o modelo seja bastante completo e genérico, não é autoexplicativo. É necessário que se consulte as notas explicativas e/ou que se deduza tudo o que pode estar incluído em cada etapa. Por um lado, isso permite à cada IES a consideração de sua realidade única. Por outro, pode levar a IES à uma visão míope de seu contexto imediato, sem considerar outras possibilidades que o modelo poderia indicar.

Neste sentido o modelo de Knight¹¹ (apud DE WIT, 2002), em alguns aspectos complementa e em outros se assemelha ao modelo de Rudzki (2000). Knight propõe o processo de internacionalização do ensino superior como cíclico e composto por etapas interdependentes (figura 13). Com essas duas diferenças, quando comparado ao modelo de Rudzki (2000), o modelo já apresenta mais claramente e graficamente mecanismos de *feedback*, semelhantemente ao modelo de van der Wende (1997).

A exemplo do modelo de Rudzki (2000) e de van der Wende (1997), Knight inicia com a análise contextual, considerando os ambientes externo e interno à IES.

A segunda etapa envolve a conscientização de estudantes, professores, comunidade acadêmica e sociedade sobre a necessidade, benefícios e propósitos da internacionalização da IES. Uma vez que haja consciência, o terceiro passo é o desenvolvimento de comprometimento por parte dos principais atores no processo. São considerados atores toda a comunidade acadêmica da IES, com destaque especial para os gestores.

¹¹ A primeira versão do modelo de Knight, com 6 fases, foi publicada em 1994. Esta segunda versão foi encontrada sem indicação de data anterior de publicação na obra de de Wit (2002). De Wit apresenta o modelo atualizado, no final de um capítulo destinado a apresentação de estratégias e modelos organizacionais para internacionalização, como sendo resultante da combinação do modelo original de Knight (1994) mais a combinação de três elementos do modelo de van der Wende (1997): análise de contexto, implementação e efeitos de longo prazo ou integração. A única referência a alguma publicação anterior do modelo, feita por de Wit (2002) é da primeira versão em 1994.

Figura 13 – Modelo cíclico de internacionalização do ensino superior de Knight (2002).
Fonte: Adaptado de de Wit (2002).

Uma vez conquistado o comprometimento dos atores, passa-se à etapa de planejamento da internacionalização, envolvendo a identificação de necessidades da IES, avaliação dos recursos disponíveis e necessários, determinação dos objetivos e resultados almejados, prioridades e estratégias a serem utilizadas.

A quinta etapa, a operacionalização, envolve a escolha do que será feito em termos de atividades e ações. Trata-se de uma continuidade do planejamento, porém com o foco na operacionalização dos objetivos e resultados definidos no planejamento. Enquanto a etapa de planejamento define as linhas mestras da internacionalização, a etapa de operacionalização define o que especificamente deverá ser feito para que os objetivos sejam alcançados e os resultados atingidos. Mas esta etapa também se sobrepõe à etapa de definição das ações de Rudzki (2000). Enquanto o modelo de Rudzki (2000) especifica quatro principais áreas de ação que operacionalizam os objetivos da internacionalização, Knight (2002) silencia a respeito. Esse silêncio permite que o modelo seja ainda mais genérico que o de Rudzki (2000) pois, considerando a diversidade de contextos nos quais as IES atuam, as quatro áreas de ações indicadas por Rudzki (2000) podem não ser adequadas em todas as situações.

À etapa de operacionalização seguem-se a implementação das ações previstas na operacionalização e a etapa de revisão com a comparação entre os resultados alcançados e os objetivos propostos na etapa de planejamento. Assim, com a etapa de revisão, aliada ao fato de o modelo ser cíclico e composto por etapas interdependentes, o modelo sugere um

subprocesso de melhoria contínua de adequação do processo de internacionalização às mudanças ambientais e institucionais.

O modelo de Knight (2002) acrescenta ainda mais duas etapas. A oitava, de reforço, propõe a utilização de mecanismos de incentivo aos participantes do processo de internacionalização na IES. Esses incentivos podem ser tanto recompensas quanto reconhecimento para os que se engajam no processo, o que é algo novo em relação aos demais modelos.

A nona etapa é praticamente uma consequência, quando as demais etapas são realizadas de maneira interdependente e cíclica. Envolve a contribuição dos efeitos da internacionalização do ensino superior para a integração de todo o modelo. Tais efeitos incluem os impactos da internacionalização sobre o ensino, pesquisa e extensão, assemelhando-se à etapa de consideração dos efeitos, proposta no modelo de van der Wende (1997).

Como o modelo de Knight (2002) é cíclico, não há um término. Além disso, o caráter interdependente, representado pelas setas bidirecionais, indica que não se trata de um processo linear, no qual uma etapa cumprida equivale a uma etapa terminada. Ao contrário, uma etapa cumprida tanto direciona a próxima etapa como pode ser por ela afetada em termos de revisões e ajustes, indicando a necessidade constante *feedback* durante todo o processo. De todos os modelos apresentados até aqui, trata-se do modelo mais genérico e, portanto, possivelmente o que apresenta maiores possibilidades de aplicação nos mais diversificados contextos. O modelo se adapta a uma IES que busca internacionalização a partir de uma visão estratégica, ou a partir de uma visão humanista. Parece acomodar também as mais variadas *racionais*, muito embora não sejam explicitamente incluídas no modelo, a exemplo do modelo de Rudski (2000). Sua aplicação é pertinente tanto para uma IES que pretenda realizar a internacionalização “em casa”, quanto para uma IES que pretenda realizar a internacionalização transfronteiras ou transnacional. Pode ser utilizado por uma IES cujo processo de internacionalização acontece em um contexto de “orientação da liderança” ou de “orientação das unidades”. Porém, assim como os demais modelos de processo, se aplicado, o modelo de Knight (2002) promove o engajamento da liderança no processo de internacionalização.

Contudo, a maior capacidade de generalização do modelo de Knight (2002), também traz consigo algumas limitações. A exemplo do modelo de Rudzki (2000), a IES que pretender utilizar o modelo de Knight (2002) dependerá das notas explicativas do modelo, a fim de identificar os elementos que podem ser considerados em cada etapa. A falta de maior

detalhamento ou especificação pode levar a IES a conduzir o processo com uma visão míope, que falha em considerar outros elementos e possibilidades talvez não tão visíveis ou não tão próximos da IES e que poderiam estar especificados no modelo.

Mas, o modelo de Knight (2002) apresenta alguns ganhos em termos de compreensão do processo, por tê-lo desdobrado em mais etapas. Assim, o desdobramento pode compensar a falta de detalhamento dos elementos que compõem cada etapa. Por exemplo, o quarto e quinto passos, planejamento e operacionalização, podem ser considerados desdobramentos da etapa abordagem de Rudzki (2000). Por conta do desdobramento, é possível entender melhor o que é preciso ser feito, ainda que apenas com a visualização gráfica do modelo não se tenha o detalhamento dos elementos que compõem essas etapas. A combinação dos termos planejamento e operacionalização, utilizadas no modelo de Knight (2002), auxiliam no processo de dedução lógica do que deve ser feito. Por isso, ao mesmo tempo que o modelo de Knight (2002) consegue ser mais genérico, também é mais preciso e claro, se comparado com os demais modelos apresentados.

Outro ganho interessante obtido no modelo de Knight (2002), quando comparado ao de Rudzki (2000), está na segunda e terceira etapas, conscientização e comprometimento. Também podem ser entendidas como parte de um dos elementos do modelo de Rudzki (2000). Porém, neste caso, não se trata de uma etapa propriamente dita do modelo de Rudzki (2000), mas de uma ação, mudança organizacional. No modelo de Knight (2002), conscientização e comprometimento, sugerem mais claramente o que precisa ser feito a fim de gerar mudanças organizacionais ligadas à internacionalização. Entretanto, no modelo de Knight (2002), não são parte das ações de implementação da internacionalização, mas passam a compor as etapas iniciais do modelo. Ou seja, ações de mudança organizacional, no modelo de Knight (2002), antecedem às ações de implementação da internacionalização, o que está em sintonia com indicações encontradas na literatura (DOUGLASS, 2005; BURNETT; HUISMAN, 2010).

Apesar do modelo de Knight (2002) apresentar amplas possibilidades de aplicação, Rumbley (2012) propõe alguns ajustes no modelo a fim de explicitar algumas variáveis importantes no processo de internacionalização.

Rumbley (2012) utiliza a primeira versão do modelo de Knight (1994), composto por apenas 6 etapas interdependentes, também dispostas em ciclo e, a partir de um estudo empírico sobre o processo de internacionalização de IES Espanholas, propõe a inclusão de alguns elementos no modelo, sugeridos pelos dados coletados. O modelo reformulado é denominado por Rumbley (2012) como modelo cíclico delta (Figura 14)

Figura 14 – Modelo Cíclico Delta de Rumbley (2012) e Knight (1994)
 Fonte: Rumbley (2012).

Os dados sugeriram que uma análise significativa do processo de internacionalização deveria ir além de etapas e passos a serem cumpridos e levar em conta aspectos não explícitos que respondam às seguintes perguntas:

1. Por que a IES é motivada a buscar internacionalização?
2. Como e por que a IES decide suas áreas de ação?
3. Quais são os resultados e que impactos terão sobre a IES e seus interesses internacionais?

Rumbley (2012) entende que um modelo de processo de internacionalização precisa necessariamente considerar as *rationales*, a exemplo de Rudzki (2000), que motivam o ímpeto de internacionalizar. Afinal, deste ímpeto dependem os demais desdobramentos do processo. Rumbley (2012) também destaca a necessidade de se ter visão clara das estratégias a serem empregadas no processo, bem como dos benefícios obtidos.

Quando o modelo cíclico delta é comparado ao modelo mais recente de Knight (2002) é possível verificar que, quanto às estratégias e aos resultados, uma IES que seguisse o modelo de Knight (2002) provavelmente seria levada a uma compreensão de ambos ao

cumprir as etapas de planejamento e operacionalização. Quanto aos resultados e seus impactos, na etapa de revisão e reforço seriam igualmente considerados e avaliados.

Quanto às *rationales*, muito embora possam ser investigadas na etapa de análise de contexto ou de planejamento no modelo de Knight (1994) e sejam essenciais para a realização das etapas de conscientização e comprometimento, o modelo de Rumbley (2012), ao dar destaque a elas, é mais consistente neste aspecto.

O modelo cíclico delta também destaca quatro elementos contextuais, ausentes nos demais modelos: oportunidades, imperativos, obstáculos e recursos. De acordo com Rumbley (2012) esses elementos moldam o engajamento da IES no processo de internacionalização. Interessante notar que Rumbley (2012) atribui a esses elementos não o papel de determinar o engajamento, mas de moldar. Os aspectos que determinam esse engajamento estão apresentados nos modelos de resposta da IES à internacionalização. Porém, muito embora os elementos indicados por Rumbley (2012) não determinem o engajamento, exercem o papel de delimitar e formatar esse engajamento. Por isso, e por serem elementos dinâmicos, Rumbley (2012) sugere que sejam periodicamente monitorados a fim de que as estratégias e os resultados esperados possam ser calibrados ou redimensionados.

Ao se comparar o modelo cíclico delta como modelo de Knight (2002), é possível deduzir que os quatro elementos contextuais (oportunidades, recursos, obstáculos e imperativos) sejam considerados na etapa de análise de contexto. Porém, como não são claramente indicados, para uma IES que esteja buscando orientações sobre como desenvolver a internacionalização, o modelo de Rumbley (2012), traz uma contribuição importante para a compreensão do processo. Além disso, esses elementos são suficientemente genéricos para acomodar diversas realidades e contextos institucionais, preservando a característica de aplicabilidade genérica do modelo original de Knight (2002).

Enfim, tomando-se os dois modelos por completo é possível perceber que o modelo de Knight (2002) é tão genérico que é possível incluir todos os novos elementos propostos por Rumbley (2012) nas etapas já existentes do modelo, sem a necessidade de fazer quaisquer acréscimos. As nove etapas propostas por Knight (2002) facilmente acomodam todos os novos elementos. Entretanto, o modelo cíclico delta tem a vantagem de explicitar os aspectos internos e externos importantes e que devem ser considerados na análise de contexto prevista no modelo de Knight. Da mesma forma, o modelo de Rumbley (2012) é mais explícito em chamar a atenção para três questões (Por quê? Para que? Como?) essenciais nas etapas de planejamento, operacionalização e revisão do modelo de Knight (2002).

Em contrapartida, por ser mais explícito e específico nestes aspectos, o modelo cíclico delta perde em capacidade de generalização e aplicabilidade. Por exemplo, quando o modelo não indica uma etapa de análise de contexto, mas sugere a análise de oportunidades, obstáculos, imperativos e recursos, de certa maneira restringe a análise de contexto a esses elementos quando a realidade de uma IES pode exigir a inclusão de outros elementos contextuais tais como cultura organizacional, ou ainda questões ambientais e de sustentabilidade, que não necessariamente se encaixariam como imperativos, obstáculos, oportunidades ou recursos.

Após a consideração de todos os modelos até aqui apresentados, tem-se a impressão de que o modelo de Knight (2002) é o mais genérico e com maiores possibilidades de aplicação em diversificadas situações e IES. Porém, por ser tão genérico, considerar os demais modelos pode ser um exercício revelador e esclarecedor quanto aos detalhes que podem ser considerados na aplicação do modelo de Knight (2002).

Por outro lado, também é possível perceber que não há apenas um único processo de internacionalização do ensino superior. Há processos diferentes para IES diferentes e, portanto, a maneira como uma IES se internacionaliza será definida de acordo com o seu contexto. Essa maneira de internacionalizar se realiza em grande parte através das ações de internacionalização implementadas pelas IES. É aí que os modelos de internacionalização centrados em ações podem contribuir, no sentido de indicar às IES as principais áreas de ação e suas possibilidades.

2.2.2.3 Modelos de ações de internacionalização do ensino superior

As possibilidades de ação ou implementação para a internacionalização são diversificadas. Por isso, para auxiliar na identificação dessas ações, Rudzki (2000) propõe algumas ações, organizadas em quatro grandes dimensões, através das quais a internacionalização poderia ser realizada e, conseqüentemente, constatada.

A primeira dimensão é de mudança organizacional, cujo foco está em questões estruturais e políticas dentro de uma IES. Como já foi visto trata-se de um elemento central para o desenvolvimento da resposta de qualquer IES à internacionalização (DOUGLASS, 2005; BURNET; HUISMAN, 2010). A segunda dimensão é a de inovação do currículo, na qual são identificadas ações de internacionalização que impactam os conteúdos dos cursos e

programas oferecidos. A terceira dimensão é a de desenvolvimento dos professores e colaboradores em geral, seja preparando-os para atuarem em uma IES internacionalizada, seja incentivando-os a se envolverem com a internacionalização. A quarta e última dimensão, mobilidade de estudantes, trata especificamente do impacto da internacionalização sobre a experiência acadêmica do estudante. Essas dimensões e seus respectivos detalhamentos podem ser mais bem visualizados no quadro 4.

DIMENSÕES	AÇÕES
Mudança Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Comprometimento institucional com a internacionalização como resultado de uma política estratégica de alocação de recursos e plano operacional; • Estabelecimento de redes externas em nível institucional, acadêmico, departamental e individual; • Franchising de cursos; • Estabelecimento de cursos conjuntos com outras instituições; • Administração de ações internacionais e desenvolvimento de professores.
Inovação no Currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino obrigatório de segunda língua para estudantes domésticos e suporte linguístico para estudantes internacionais; • Desenvolvimento de novos programas/cursos contextualizados com a internacionalização (ex.: negócios internacionais); • Introdução de novos módulos, novas disciplinas e novos <i>inputs</i>, com foco em questões internacionais, em programas/cursos existentes.
Desenvolvimento de Professores	<ul style="list-style-type: none"> • Profissionalização do pessoal envolvido com as questões internacionais da IES; • Treinamento de professores para atuarem em turmas multiculturais; • Estabelecimento de anos sabáticos para que os professores desenvolvam atividades internacionais; • Desenvolvimento de trabalhos em parceria com professores e pesquisadores estrangeiros; • Incentivos para que os professores aproveitem as possibilidades de mobilidade internacional física, através e programas específicos para isso; • Conscientização dos professores e da IES sobre os riscos inerentes à mobilidade de professores, em especial ao <i>brain drain</i>; • Orçamento previsto e executado para que o corpo docente participe de eventos acadêmicos internacionais.
Mobilidade de Estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de viagens e/ou estudos de campo internacionais, vinculados à uma ou mais disciplinas; • Existência de programas institucionais de intercâmbio e mobilidade de estudantes; • Desenvolvimento de mecanismos de aproveitamento e transferência de créditos cursados em outros países; • Inclusão de programas, disciplinas ou oportunidades compulsórias de aprendizagem de um segundo idioma; • Canais de esclarecimento e informação sobre concessão de vistos para estudantes.

Quadro 4 – Dimensões de ações das IES no processo de internacionalização, segundo Rudzki (2000).

Fonte: Adaptado de Rudzki (2000).

Ao observar as dimensões e ações específicas sugeridas no modelo de Rudzki (2000) é possível reparar que boa parte das ações listadas estão associadas a ações já apresentadas para a internacionalização “em casa” e para a internacionalização transfronteiras ou transnacional. Ou seja, são ações cuja aplicação atende às duas respostas institucionais à internacionalização. Também se constata que há ações que representam a visão estratégica de internacionalização e há ações que representam a visão humanista da internacionalização. Essas características indicam que o modelo de ações de internacionalização de Rudzki (2000) apresenta um nível relativamente alto de capacidade de generalização e aplicabilidade, ainda que possa apresentar algumas limitações quando considerado no contexto do modelo fractal e quando comparado ao modelo processual cíclico de Knight (2002).

Outra proposta de ações de internacionalização é apresentada pelo *Center for Internationalization and Global Engagement* (CIGE) do *American Council on Education* (ACE) (2012). Trata-se de um modelo composto de dimensões institucionais, formadas por ações específicas de internacionalização (figura 15):

1. Comprometimento institucional articulado – A IES não apenas inclui a internacionalização em sua missão e objetivos institucionais, mas também a prioriza em planos estratégicos institucionais e planos específicos de internacionalização; a IES compõe um comitê de internacionalização, com representantes de todo o *campus*, para acompanhar as ações de internacionalização; todos os *stakeholders* são envolvidos através de pesquisas e discussões na identificação de prioridades e preocupações da internacionalização; as metas e resultados desejados direcionam a criação e existência de mecanismos formais de mensuração e de acesso a esses indicadores de resultado;
2. Pessoal e estrutura administrativa – A alta liderança da IES (presidente/diretor geral e diretor acadêmico ou equivalentes) deve estar engajada no processo de internacionalização desde o início; a IES possui um ou mais escritórios (*International Office* ou equivalente) formalmente designados para coordenar as atividades e ações de internacionalização e os responsável(eis) por este(s) escritório(s) devem reportar-se diretamente ao diretor acadêmico ou diretor geral/presidente ou equivalentes;
3. Currículo, co-currículo e resultados de aprendizagem – São adicionadas nos currículos dos cursos disciplinas de línguas estrangeiras, estudos regionais e globais; a questão da internacionalização e globalização é incorporada como

conteúdo transversal em disciplinas básicas ou gerais; a IES desenvolve programas e atividades que conscientizam a comunidade acadêmica das questões globais e internacionais, reforçando o currículo, gerando consciência, discussão e interação entre estudantes de diferentes origens e oferecendo apoio e integração aos estudantes estrangeiros; são incluídas no perfil dos egressos competências necessárias no cenário internacional e global; as TICs são utilizadas de maneira inovadora para promover o aprendizado em um contexto global e internacional;

4. Políticas e práticas docentes – Os critérios de promoção e colocação de pessoal e docentes deve explicitamente incluir o trabalho e experiência internacionais como requisitos; os critérios de seleção da IES também devem incluir experiência e interesse em questões internacionais; há mecanismos de suporte aos docentes para que tenham oportunidades e as condições necessárias para ensino, pesquisa e participação em eventos internacionais; a IES deve oferecer aos docentes programas, seminários, oficinas e cursos necessários para que desenvolvam as competências necessárias e para que incluam a visão internacional em suas atividades de ensino;
5. Mobilidade de estudantes – Os estudantes conseguem aproveitar os créditos cursados em outro país sem dificuldades; há auxílio financeiro e orientação para obtenção de recursos extras para os estudantes domésticos aprovados em programas internacionais reconhecidos e bolsas de estudo para os estudantes estrangeiros; a IES oferece orientação na saída e no retorno dos estudantes domésticos que vão para o exterior e integra o conhecimento adquirido por esses estudantes aos programas de estudos institucionais; há também orientação acadêmica e cultural para todos os estudantes estrangeiros que chegam; a IES oferece apoio acadêmico e programas para promover a completa integração dos estudantes estrangeiros à vida no campus;
6. Colaboração e parcerias - As parcerias são alinhadas com o planejamento estratégico, a missão, os objetivos, os recursos e o tempo disponível na IES; os parceiros são cuidadosamente selecionados, considerando proximidade de metas, missão e capacidade de manter a parceria; o escopo de cada parceria é claramente explicitado; as parcerias são formalizadas através de *Memoranda of Understanding* (MOU), no qual são detalhadas as metas da parceria, as responsabilidades e obrigações financeiras e procedimentos de avaliação de

cada uma das partes; no acordo formal também são previstos os termos de encerramento da parceria; a parceria é regularmente revista, avaliada, discutida e, quando necessário, mudanças são propostas e implementadas em comum acordo; as informações sobre as parcerias são facilmente localizadas e acessíveis para docentes, colaboradores e estudantes.

Figura 15 – Dimensões de ações das IES no processo de internacionalização, segundo CIGE (2012).

Fonte: CIGE (2012).

Quando comparado com o modelo de Rudzki (2000), o modelo CIGE (2012) apresenta duas dimensões a mais. Entretanto, quando se analisa o conteúdo de cada uma das dimensões, ainda que tenham recebido nomenclatura diferente, em essência são dimensões semelhantes às de Rudzki (2000). As dimensões e ações propostas pelo CIGE (2012) são ainda mais detalhadas e exigentes, certamente refletindo o contexto mais avançado de internacionalização dos Estados Unidos da América. Por exemplo, no modelo CIGE (2012) chega-se a indicar a necessidade de se ter um *International Office*, ou equivalente, na IES, quando nenhum dos demais modelos apresentados até aqui chegou a este nível de detalhamento. Mas, mesmo assim, o modelo constitui-se em um excelente indicativo do quanto uma IES está envolvida com a internacionalização. Além disso, esse maior detalhamento, se não for sempre aplicável, é pelo menos instigador ou provocativo para IES inseridas em outros contextos que desejam desenvolver o seu processo de internacionalização.

Talvez a diferença mais visível entre os dois modelos esteja na quantidade de dimensões. O modelo CIGE (2012) inclui duas novas dimensões: “Pessoal e Estrutura Administrativa” e “Colaboração e Parcerias”. De certa forma, alguns aspectos dessas duas novas dimensões são tratados no modelo de Rudzki (2000), às vezes de maneira mais geral, às vezes distribuindo as ações em dimensões diferentes.

Bevelander (2012) destaca o papel central da dimensão “Colaboração e Parcerias” no processo de internacionalização, especialmente para as IES localizadas em países emergentes ou em desenvolvimento. A partir de um estudo em escolas de negócios, Bevelander (2012) destaca as seguintes alternativas de colaboração e parcerias:

- Professor convidado – A parceria entre as IES consiste em oferecer oportunidades para professores convidados estrangeiros que estejam desfrutando de seu ano sabático. Essas oportunidades incluem tanto atividades de ensino quanto de pesquisa. Outra alternativa é a contratação de professores estrangeiros adjuntos. Esse tipo de parceria permite a criação de uma atmosfera internacional no curso, além de promover contatos internacionais entre os professores;
- Programas de intercâmbio de estudantes – Esta parceria em geral funciona na base da reciprocidade, em que um número igual de estudantes das IES parceiras vai de uma para outra. Esses estudantes passam um ou mais semestres no estrangeiro, assistindo às aulas de disciplinas oferecidas na IES estrangeira, podendo ou não se envolver também em pesquisa. Os créditos cursados pelos estudantes são reconhecidos e transferidos pelas instituições parceiras;
- Diplomas duplos – Duas IES oferecem um mesmo programa em parceria. Os estudantes cursam metade dos créditos em um país e metade em outro. O diploma é concedido pelas duas IES e é válido nos dois países;
- Programas consorciados – Um grupo de IES trabalha em conjunto para oferecer um único diploma. Em geral o estudante cursa parte dos créditos em sua IES de origem e parte dos créditos em uma ou mais das demais IES consorciadas. O diploma é concedido pela IES de origem, acompanhado por um certificado do consórcio. Outros autores indicam a possibilidade de diploma concedido por todas as IES envolvidas;
- Endosso da qualidade – Uma IES de renome mundial ou internacional, em geral localizada em um país desenvolvido, oferece um certificado de qualidade para outra IES em outro país, em geral um país emergente ou em desenvolvimento. É uma alternativa mais econômica e/ou um primeiro passo rumo à certificação internacional;

- Cursos franqueados – Uma IES reconhecida internacionalmente, geralmente localizada em um país desenvolvido, autoriza ou licencia uma IES de outro país, em geral emergente ou em desenvolvimento, a oferecer um curso em nome da primeira IES, que concede o diploma no final. Trata-se de uma parceria que permite à IES doméstica promover um aumento de qualidade e à IES estrangeira de atuar em um mercado que de outra forma provavelmente estaria fora do seu alcance;
- Campus próprio no estrangeiro – IES que desfrutam de uma marca global decidem abrir um campus próprio em outro país. Esta iniciativa pode ou não envolver uma IES parceira no país hospedeiro;
- Alcance tecnológico – Neste caso a IES busca diversidade cultural e internacional do seu corpo discente através de cursos oferecidos mediante uso das TICs. Esses cursos EAD podem ser complementados com módulos presenciais e com atividades *online* em tempo real. A modalidade EAD pode não ser oferecida por meio de parceria com outra IES;
- Pesquisas consorciadas – Um grupo de IES ou programas trabalham em conjunto para a realização de pesquisas que necessitem de amplo escopo, comparabilidade e de maior tempo de duração ou levantamentos de dados periódicos;
- Pesquisas financiadas pelo Estado ou por agências internacionais – Este tipo de parceria pode acontecer quando se inicia um relacionamento entre IES de países diferentes, cujo bom relacionamento interessa aos governos ou órgãos supranacionais;
- Viagens de imersão – Duas ou mais IES atuam em conjunto para oferecer a um grupo de estudantes um período curto de aulas e contato com a realidade de outro país. Uma IES envia os estudantes e a outra recebe com as aulas e as visitas a empresas e outras instituições. Porém a responsabilidade pelo programa é todo da escola de origem dos estudantes;
- Programas customizados para parceiros – Neste caso a parceria ocorre entre a IES e outra organização, não necessariamente educacional, que precisa que sejam oferecidos cursos, treinamentos e/ou que sejam realizadas pesquisas.

Bevelander (2012) ressalta ainda que mesmo que as parcerias sejam feitas entre IES mais desenvolvidas e IES buscando um melhor posicionamento no mercado, deve haver reciprocidade clara entre os parceiros, compreensão do contexto de ambas as partes, flexibilidade, comprometimento e ética para que haja benefícios mútuos e sustentabilidade da parceria.

Barnett e Jacobson (2012), diante da diversidade de opções de parcerias, sugerem uma classificação dessas parcerias em três tipos, em função da fonte de patrocínio dessas parcerias.

O primeiro é o das parcerias patrocinadas por organizações, ou parcerias de patrocínio organizacional. Este é o caso de parcerias entre IES de países diferentes sustentadas por outras organizações internacionais como UNESCO ou World Bank. Esse tipo de parceria costuma se desenvolver a partir de um pequeno grupo de pessoas com alguma afinidade de pensamento e objetivos que são capazes de estabelecer uma visão, obter apoio político e patrocínio. Em geral são bem sucedidas quando são estabelecidas a partir de conexões previamente existentes entre os indivíduos e quando as diferenças não são apenas toleradas, mas celebradas. Nas parcerias de patrocínio organizacional é importante que sejam previstos e realizados eventos em países diferentes e que também sejam previstos mecanismos de suporte a IES e países que, se não estivessem inseridos nesse tipo de parceria, jamais teriam condições de participar em iniciativas desse tipo.

O segundo tipo é o das parcerias patrocinadas pelas próprias IES, ou parcerias de patrocínio institucional. Aqui se encaixam todas as parcerias que tenham sido originadas de iniciativas da própria IES e para as quais são feitas provisões. Em geral as ações de mobilidade de estudantes e docentes se encaixam neste tipo de parceria. Neste tipo de parceria é importante que haja engajamento e comprometimento direto da liderança da IES pois, à medida que a atuação internacional da IES é ampliada, também são demandados mais recursos. Recomenda-se que a IES tenha um docente que tenha habilidade para construir parcerias e esteja disposto a investir tempo e energia, pois o processo de realização desse tipo de parceria pode demorar de 2 a 3 anos para se confirmar. Também é necessário que a IES estabeleça políticas claras que norteiem os processos de negociação, de resolução de conflitos e de demonstração à comunidade acadêmica da qualidade dos resultados obtidos com a parceria.

O terceiro tipo de parceria é a direcionada pelo corpo docente. São incluídas aqui todas as parcerias desenvolvidas em âmbito pessoal entre docentes de IES localizadas em países diferentes. Essas parcerias em geral envolvem a realização de pesquisas, viagens de estudo, desenvolvimento de disciplinas ou cursos e divulgação de resultados de pesquisa.

Recomenda-se que antes que uma parceria deste tipo seja iniciada os docentes avaliem dois aspectos: a capacidade colaborativa e a capacitação colaborativa. A capacidade colaborativa consiste numa autoavaliação crítica de cada um sobre o desejo de engajamento e a habilidade individual para a colaboração. A capacitação colaborativa envolve também uma autoavaliação dos potenciais parceiros quanto a ferramentas e recursos disponíveis para a manutenção e desenvolvimento da parceria. Contudo, condição essencial para uma parceria docente é a confiança mútua entre os parceiros, que é construída aos poucos e com muito esforço de todos os indivíduos, no sentido de construir e manter comunicação constante, a fim de que, com o tempo, seja construída uma compreensão compartilhada entre os parceiros sobre os objetivos, metas e procedimentos da parceria. É importante que os indivíduos estejam cientes que, além de tempo e esforço, esse tipo de parceria pode também demandar o investimento de recursos financeiros próprios. Contudo, considerando a facilidade de acesso a ferramentas e mecanismos de comunicação transfronteiras, é um tipo de parceria que demanda poucos recursos externos e pode acabar sendo o embrião de parcerias institucionais ou organizacionais de maior escala e escopo.

Independentemente do tipo de parceria, Barnett e Jacobson (2012), chamam a atenção para o fato de que as políticas, procedimentos e regulamentos da IES podem funcionar como obstáculos, especialmente para parcerias de patrocínio organizacional ou institucional.

Os autores também indicam alguns cuidados específicos para os responsáveis ou, talvez, líderes de uma parceria, seja ela qual for. O primeiro cuidado é o de procurar entender antecipadamente os potenciais pontos de conflito que podem ser gerados por conta de choques culturais. O segundo é a previsão de mecanismos que garantam igual espaço de participação para os parceiros representantes de culturas ou etnias minoritárias. O terceiro cuidado refere-se aos arranjos institucionais necessários para que um parceiro estrangeiro que venha à IES tenha uma experiência intercultural rica e agradável.

Sutton, Egginton e Favela (2012) propõem outra forma de classificação das parcerias, em função do nível de relacionamento entre os parceiros. O primeiro tipo é composto por parcerias de intercâmbio. As parcerias de intercâmbio são caracterizadas por relacionamentos estabelecidos em nível de transação. Nesse tipo de parceria, as IES mantêm-se essencialmente separadas. Há troca de recursos, não integração. O segundo tipo é o das parcerias transformacionais. Nesse tipo de parceria a característica predominante é um relacionamento entre os parceiros que leva à mudança. Há compartilhamento ou integração de metas, projetos e recursos que constrói na parceria crescimento e aprendizado coletivo entre os parceiros.

Essas parcerias podem resultar em novas iniciativas e metas, mais amplas do que as originalmente propostas, aumentando seu escopo e abrangência.

Sutton, Egginton e Favela (2012) destacam alguns aspectos considerados essenciais para o sucesso dessas parcerias. De acordo com os autores, é preciso procurar instituições parceiras que proporcionem uma boa combinação em termos de missão, forças, relacionamentos e metas e, a partir dessa combinação, dedicar tempo para a construção de confiança, por meio de decisões compartilhadas, comunicação clara e constante, promessas cumpridas, resolução de conflitos de maneira justa e busca de benefícios mútuos. Para que isto seja possível a parceria deve ser transparente quanto às expectativas e às diferenças existentes entre os parceiros, com flexibilidade e abertura para mudanças. Finalmente, a parceria deve ter suporte dos diversos grupos de interesse e lideranças-chave em cada instituição parceira.

Nota-se que a tipologia de Sutton, Egginton e Favela (2012), diferentemente da de Barnett e Jacobson (2012), exclui as parcerias pessoais, realizadas entre docentes. Entretanto, considerando que abordam as parcerias pelo nível de relacionamento, as relações interpessoais, inseridas na parceria institucional, acabam sendo fundamentais. Isso é sugerido nos requisitos apontados para que as parcerias sejam bem-sucedidas. É interessante notar que nas duas tipologias, muito embora o foco seja a internacionalização de uma instituição, a confiança, o aprendizado, a transformação, acontecem nos indivíduos. Por isso, nas duas propostas, o comprometimento e engajamento da liderança, seja a liderança institucional, ou a liderança da parceria, é um fator determinante para o sucesso ou fracasso, independente de quaisquer políticas estipuladas em documentos institucionais.

As parcerias até aqui discutidas, em geral são realizadas mediante o que de Wit (2002) denomina de convênios institucionais bilaterais, cartas de intenções ou *Memoranda of Understanding* (MOU). Tais acordos institucionais têm caráter de cooperação educacional, visando a mobilidade de estudantes e professores, programas conjuntos para obtenção de créditos, desenvolvimento de currículo, cooperação em pesquisa, desenvolvimento de projetos internacionais, entre outros. Estes acordos podem ser realizados nos departamentos, escolas ou em nível institucional. Entretanto, a despeito da existência de acordos bastante concretos e formalizados, muitos não passam de mera expressão de intenções.

Esses convênios ou acordos podem se desenvolver em formas de parcerias internacionais mais robustas e complexas. Na medida em que essas parcerias, convênios ou acordos se consolidam, podem crescer em alcance, escopo e abrangência, podendo levar à institucionalização da parceria. Essa institucionalização da parceria redonda na criação de

uma nova entidade organizacional, independente das IES e dos indivíduos que compunham a parceria ou convênio original. Dentro dessa modalidade de parcerias, denominada de cooperações acadêmicas, de Wit (2002) propõe uma tipologia, fundamentada nas características organizacionais dessas cooperações, que podem ser: associações acadêmicas, consórcios acadêmicos e redes de trabalho (*networks*) institucionais.

As associações acadêmicas são formadas por acadêmicos, administradores, mantenedores ou unidades organizacionais. São constituídas a partir de adesões individuais. Costumam ser voltadas aos docentes, têm o foco voltado para as áreas ou disciplinas específicas desses docentes e possuem um único propósito, relacionado aos interesses de seus membros. Há também associações de instituições, voltadas às lideranças institucionais, com propósitos múltiplos. Tanto as associações acadêmicas de indivíduos quanto as associações acadêmicas de instituições, costumam ter um tempo de vida relativamente longo. Um exemplo do primeiro tipo de associação é a *American Marketing Association* (AMA). Um exemplo do segundo tipo é a *International Association of Universities* (IAU).

O consórcio acadêmico, diferentemente das associações, é composto exclusivamente de unidades acadêmicas (IES, departamentos, escolas), mediante contrato, onde cada parceiro contribui com sua área de conhecimento especializado para a realização de objetivos claramente definidos e delimitados. O tempo de vida dos consórcios é determinado pelo contrato, que pode ou não ser renovado. De acordo com de Wit (2002) é a forma de cooperação organizacional mais comum no ensino superior e tem se tornado também uma prática cada vez mais comum entre associações acadêmicas e redes institucionais. Exemplos de consórcios são os existentes entre instituições no contexto da Comunidade Europeia, onde o Processo de Bolonha e programas como Erasmus, dão sustentação e incentivo a esse tipo de cooperação.

As redes de trabalho (*networks*) institucionais também são compostas exclusivamente por instituições e são voltadas às lideranças institucionais. Porém, ao contrário dos consórcios não têm um objetivo específico a ser atingido, mas um conjunto de objetivos gerais que sustentam essas redes por tempo indeterminado. Como exemplos podem ser citados o *Coimbra Group*, *Midwest Universities Consortium for International Activities Inc.* (MUCLA), *Asociación de Universidades Grupo Montevideo* (AUGM).

Considerando a complexidade envolvida na criação e desenvolvimento de parcerias e da confiança necessária para que as parcerias sejam sustentáveis, sugere-se que sejam construídas em um processo gradativo (BEVELANDER, 2012 - figura 16). As IES deveriam iniciar com incentivos à participação dos docentes e colaboradores em eventos internacionais,

viagens internacionais de curta duração e estabelecimento de um programa de períodos sabáticos internacionais para docentes. Essas iniciativas oferecem oportunidades para que docentes e estudantes criem vínculos e contatos internacionais que, posteriormente, serão importantes para as próximas etapas de internacionalização.

Figura 16 – Etapas do processo de internacionalização.
Fonte: Elaborado a partir de Bevelander (2012).

Uma vez que a IES tenha construído uma consciência internacional e tenha desenvolvido uma rede de relacionamentos internacional, os passos recomendados a seguir são os intercâmbios de estudantes e pesquisas em parceria com IES internacionais. A partir daí essas ações podem evoluir para diplomas duplos ou consorciados e programas customizados para parceiros internacionais.

Na medida em que, por meio dessas ações a IES passa a ter certa reputação e *status* local, será impulsionada a buscar parcerias mais sólidas. Para tanto, fatalmente deverá buscar acreditação internacional.

Para IES que já possuem uma reputação internacional consolidada, há maiores possibilidades de ampliar a esfera de influência por meio de programas a distância, programas franqueados/licenciados e *campi* próprios no exterior.

É interessante notar que Bevelander (2012) recomenda que este processo em etapas seja seguido, especialmente em suas etapas iniciais, antes de qualquer iniciativa de comercialização de serviços educacionais no estrangeiro, seja através de franquia, *campi* filiais ou simplesmente de exportação de programas específicos por EAD. As IES deveriam primeiro trabalhar para criar o contexto institucional, local e internacional adequados para dar sustentação a essas iniciativas mais arriscadas.

Como pode ser constatado, internacionalizar uma IES é um processo complexo, estratégico e institucional. De acordo com a literatura, não haverá internacionalização consistente e sustentável se não se tornar um projeto institucional e com o engajamento de lideranças-chave na IES, ao invés de um conjunto de ações isoladas de uma ou outra área ou departamento. Por isso, é essencial considerar alguns aspectos que compõem a gestão do processo de internacionalização do ensino superior.

2.2.3 Gestão da internacionalização do ensino superior

Talvez o ponto inicial para pensar e discutir a gestão da internacionalização do ensino superior seja considera-la uma inovação organizacional (van der Wende, 1999). Taylor (2012) sugere a mesma coisa ao afirmar que a internacionalização no ensino superior se tornou um elemento que impulsiona mudanças na forma como as IES são administradas. Ainda que seja possível reconhecer elementos de uma dimensão internacional nas IES desde os tempos medievais, a internacionalização, como se apresenta hoje, em um contexto de globalização, tem se desenvolvido em um tipo de ação institucional integrada (DE WIT, 2002). Essa característica de integração, a crescente expectativa de que o ensino superior torne-se global (WHITSED; GREEN, 2014) e a repetida indicação nos modelos processuais da necessidade de conscientização organizacional (KNIGHT, 2002) ou de mudança organizacional (RUDZKI, 2000) para a internacionalização, justificam considerar a internacionalização do ensino superior como uma inovação organizacional. Van der Wende (1999) sugere a perspectiva da inovação organizacional (LEVINE, 1980) para analisar a internacionalização

no ensino superior, porque a internacionalização afeta estudantes, docentes e toda instituição, além de ser algo novo, que gera mudanças.

Levine (1980) caracteriza inovação como algo novo e diferente que leva as IES ao abandono de práticas tradicionais. A abundância de posições, favoráveis e contrárias em relação à internacionalização do ensino superior, especialmente no contexto da globalização, apenas evidencia que algumas tradições estão sendo colocadas em cheque. Logo, a indicação de van der Wende (1999), de tratar a internacionalização como uma inovação, faz muito sentido. Portanto, são considerados a seguir os cinco tipos de inovação, conforme Levine (1980).

O primeiro tipo é a criação de uma nova IES. Talvez a maneira mais fácil de implantar uma inovação no ensino superior seja a criação de uma nova instituição que seja, desde os seus primórdios, fundamentada em padrões não tradicionais. Contudo, uma nova IES não é garantia de sucesso para a implementação de uma inovação, tendo em vista que as pessoas trazem consigo seus hábitos e tradições. Além disso, é uma alternativa com elevado investimento financeiro. Um exemplo desse tipo de inovação, no contexto da internacionalização, é a criação de uma IES cujo foco seja exclusivamente internacional.

O segundo tipo de inovação é realizado com o desenvolvimento de pontos específicos, ou enclaves, de inovação dentro da IES. Neste caso, escolhe-se um setor, ou um departamento, onde a inovação é implementada em um contexto de maior controle. Trata-se de uma alternativa de mais fácil implementação e de baixo custo. Porém, corre-se o risco de o setor ou o departamento inovador acabar isolado do restante da IES e, conseqüentemente, a inovação permanecer restrita àquele setor ou departamento, dificultando a sua disseminação por toda a IES. Um exemplo desse tipo de inovação, no contexto da internacionalização, é a implementação da internacionalização em um departamento ou unidade específica da IES.

O terceiro tipo é a inovação holística na IES. Este é o caso quando se decide implementar a mudança em toda a IES de uma só vez. Essa alternativa é justificável quando grandes mudanças são necessárias. Do ponto de vista da implementação ou adoção da mudança, é a mais eficiente, pois implica na substituição completa da estrutura velha por uma nova. Não se trata de adicionar partes de uma inovação em estruturas tradicionais. Por outro lado, também costuma ser o tipo de inovação em que a assimilação da inovação é mais lenta e tem maiores chances de insucesso. A superação de hábitos e da cultura organizacional tradicional já estabelecida é o maior desafio. Por isso é o tipo de inovação mais arriscado, pois, caso a inovação fracasse, a antiga estrutura de sustentação organizacional estará destruída. Esse risco é especialmente perigoso e verdadeiro para IES maiores. No caso da

internacionalização, um exemplo desse tipo de inovação é a implementação de um processo de internacionalização em uma IES tradicionalmente nacional.

O quarto tipo é a inovação gradual na IES. É a opção quando se trata de inovações menores. É a mais comum e a de mais fácil implementação. Teoricamente, um conjunto de mudanças graduais poderia ocasionar uma mudança holística. Porém, na prática, na maioria das vezes, as mudanças graduais ocorrem de maneira independente, sem um propósito comum. Um exemplo, no contexto da internacionalização, é a inclusão de uma disciplina sobre questões internacionais (ex.: negócios internacionais) no currículo de um curso.

O quinto tipo de inovação é a periférica ou a que ocorre fora da IES ou em áreas de IES não relacionadas diretamente às suas funções essenciais. Ocorre quando surge uma nova instituição no contexto de atuação da IES, ou implanta-se uma inovação na IES que não esteja associada ao ensino, pesquisa ou extensão. Esse tipo de inovação pode indicar para a IES oportunidades não atendidas e também pode gerar novos concorrentes. Exemplos, no contexto da internacionalização, são a criação de um curso de especialização oferecido por uma empresa multinacional ou a criação de uma fundação que angaria fundos para manter estudantes em programas de pós-graduação no exterior.

Independentemente do tipo, Levine (1980) sugere um processo de inovação, composto por quatro passos:

1. Reconhecimento da necessidade de mudança – Ocorre quando os valores, normas e metas institucionais, que formam o que Levine chama fronteiras da IES, são desafiados por mudanças no ambiente ou quando a IES não consegue atingir as metas propostas, ou ainda quando se percebe que as metas seriam melhor realizadas se a forma tradicional de trabalhar para alcançá-las fosse abandonada ou mudada. Uma vez reconhecida uma necessidade, não há, necessariamente e imediatamente, um avanço no processo de inovação e é possível que um avanço nunca aconteça. Muitas vezes a IES escolhe o *status quo*. Entretanto, há um limite para a inércia, sob pena de comprometer a sobrevivência da instituição. Em termos de participação, esta etapa pode ser realizada por um indivíduo ou pode envolver diversas pessoas espalhadas por toda a IES;
2. Planejamento e formulação de uma solução – Nesta etapa a IES procura identificar maneiras possíveis pelas quais a necessidade identificada pode ser satisfeita. Uma vez identificadas as possibilidades, um plano é elaborado. Esta etapa do processo também pode envolver apenas um indivíduo ou até pessoas

de toda a IES. O portador da(s) solução(ões) pode ser de dentro ou de fora da instituição;

3. Inicialização e implementação do plano – A IES inicia a implementação da inovação e a execução do plano elaborado no passo anterior. Trata-se de um período de teste para a inovação, durante o qual deverá passar pelos mecanismos de aprovação organizacionais. Neste período a inovação é avaliada em sua capacidade de satisfazer à necessidade inicialmente identificada. A IES pode conceder uma aprovação inicial à inovação. Neste caso a inovação passa a desfrutar de certa autonomia para lidar com eventuais imprevistos e ajustes necessários. Durante este período de relativa autonomia, as fronteiras organizacionais, seus valores, normas e metas, entram em conflito com as fronteiras da inovação. Como uma inovação desafia as estruturas tradicionais da IES, sempre haverá conflito. O conflito se resolve apenas quando se atinge congruência entre as duas fronteiras. Ou a inovação se adapta às fronteiras da IES, ou a IES agrega as fronteiras da inovação às suas próprias fronteiras. Na medida em que ajustes são feitos e aceitos, a inovação vai avançando para a quarta etapa, a de institucionalização ou término. Caso a inovação não receba uma aprovação inicial, ou caso o conflito entre as fronteiras institucionais e inovação não se resolva, a inovação avançará para a quarta etapa, porém rumo ao término;
4. Institucionalização ou término – A institucionalização ou término pode ocorrer de duas maneiras. A primeira é por expansão de fronteiras. A segunda é por contração de fronteiras. A expansão das fronteiras significa que a IES acomoda ou incorpora em suas próprias fronteiras, totalmente ou parcialmente, as diferenças trazidas pela inovação. O resultado será uma nova delimitação de fronteiras para a IES, ou seja, um novo conjunto de normas, valores e metas. Essa expansão acontece ou por difusão, quando a assimilação ocorre em toda a extensão da IES, ou por enclave, quando a acomodação da inovação se restringe a uma área isolada da IES. A segunda forma de institucionalização ou término, a contração de fronteiras, implica na eliminação das diferenças da inovação e consequente preservação das fronteiras da IES. A contração acontece ou por ressocialização, quando a inovação renuncia às suas diferenças e se adapta às fronteiras da IES, ou por término, que é a eliminação da inovação.

De acordo com van der Wende (1999), na Europa e América do Norte e em outras regiões do mundo, a internacionalização do ensino superior tende a se desenvolver nas três primeiras etapas, com a grande maioria tendo a primeira etapa realizada. Portanto, o grande desafio para a internacionalização estaria na passagem da terceira para a quarta etapa do processo de inovação.

Levine (1980) destaca que o resultado final da etapa de institucionalização ou término é determinado por duas variáveis:

- **Compatibilidade:** Indica o quanto uma inovação se adequa às fronteiras institucionais, seus valores, normas e metas. Considerando que uma inovação sempre desafiará as fronteiras institucionais, a compatibilidade não indica a chance de sucesso de uma inovação, mas quanta insatisfação ela poderá gerar ao desafiar o *status quo*, ou quanto das tradições permanecerão, mesmo com a inovação;
- **Lucratividade:** Não se trata necessariamente de lucratividade objetiva, em termos de resultados financeiros. Na verdade, leva em conta o quanto da necessidade inicialmente identificada a inovação consegue satisfazer, e o quanto os efeitos dessa inovação afetam positivamente ou negativamente a IES como um todo.

A figura 17 representa a dinâmica entre a compatibilidade e lucratividade e os possíveis resultados da etapa de institucionalização ou término no processo de inovação.

É interessante notar que na figura 17 o que determina se o resultado do processo de inovação será de expansão de fronteiras ou de contração de fronteiras é a compatibilidade. Inovações menos compatíveis terão como resultado a contração, seja por ressocialização ou por término. Inovações mais compatíveis terão como resultado a expansão de fronteiras, seja por difusão ou por enclave. A lucratividade, por sua vez, determinará o alcance da inovação dentro da IES. Inovações mais lucrativas terão alcance institucional, seja por ressocialização, ou por difusão. Inovações menos lucrativas terão alcance restrito a um ponto isolado da IES, ou enclave, ou terão alcance nulo, com a sua eliminação.

Figura 17 – Resultados possíveis da etapa de institucionalização ou término de Levine (1980).
Fonte: Adaptado de van der Wende, (1999) e Levine (1980).

Outro aspecto que vale à pena ser destacado é que na questão de compatibilidade, quando se fala de valores, normas e metas, está se falando de cultura organizacional. Portanto, percebe-se que a cultura organizacional é um dos elementos recorrentes no processo de internacionalização do ensino superior. Portanto, a cultura organizacional e o processo de mudança de cultura organizacional:

1. Interferem na maneira como uma IES reage à globalização (DOUGLASS, 2005);
2. Fazem parte do processo de internacionalização (RUDZIK, 2000; KNIGHT, 2002);
3. Determinam como uma inovação será assimilada pela IES (LEVINE, 1980; VAN DER WENDE, 1999).

Não é por acaso que a capacidade de resposta das IES frente à globalização esteja associada ao desenvolvimento de uma cultura organizacional de empreendedorismo e de sistematização de ações em toda a organização (BURNETT; HUISMAN, 2010). O empreendedorismo sugere certa abertura e disposição para enfrentar eventuais conflitos de compatibilidade entre uma inovação e a cultura organizacional. A sistematização das ações, talvez permita maior capacidade de identificação da lucratividade de uma inovação.

Por outro lado, a partir do modelo de Levine (1980) torna-se bastante compreensível a dificuldade da internacionalização chegar à etapa de institucionalização ou término. A internacionalização traz para uma IES o potencial de diversas incompatibilidades. Há interação entre pessoas, culturas e etnias diferentes. Há interação entre departamentos e IES, cujas tradições de ensino, pesquisa e extensão, são diferentes. Os níveis de compatibilidade podem variar, mas há potencial para muitos pontos de conflito. Por isso, torna-se ainda mais importante a gestão do processo de internacionalização, para que as necessidades institucionais sejam satisfeitas e a lucratividade percebida com o processo compense as eventuais dificuldades de compatibilidade, que certamente surgirão.

Para que o processo de internacionalização tenha melhores possibilidades de atingir a etapa de institucionalização por difusão, van der Wende (1999) recomenda que os responsáveis pela internacionalização de uma IES procurem desenvolver diálogo e parcerias internamente. Para tanto, além de conhecerem as políticas nacionais ou regionais, é preciso que conheçam muito bem, os valores, normas e metas da IES e como são traduzidos nos diversos setores, departamentos e até mesmo por indivíduos. Assim, poderão entender melhor as motivações dos diversos atores institucionais para encontrar maneiras de conectar essas motivações à internacionalização. Por outro lado, precisam também conhecer a missão, os objetivos estratégicos da IES e trabalhar no sentido de colocar a internacionalização a serviço do cumprimento dessa missão e objetivos. Assim, espera-se reduzir as incompatibilidades que podem limitar o processo de internacionalização ou podem até eliminá-lo.

Com o propósito de melhorar as chances do processo de internacionalização na variável lucratividade, van der Wende (1999) também sugere que os líderes do processo de internacionalização, por meio de canais de diálogo, procurem conhecer as necessidades dos diversos atores. Porém a autora destaca que, devido à rigidez dos programas de internacionalização, como programas de intercâmbio de estudantes, mobilidade de professores, programas de incentivo a pesquisas internacionais e parcerias, ainda que se conheçam as necessidades específicas, em geral está fora do alcance da instituição e dos responsáveis, customizar esses programas. Contudo, os serviços que a IES oferece, ligados a esses programas, poderiam ou, talvez, deveriam ser customizados.

Diante dos desafios colocados, van der Wende (1999) sugere que os responsáveis pela internacionalização da IES, desenvolvam maior capacidade de visão interna, assumindo mais o papel de gestores da inovação do que de gestores de relações internacionais ou de programas internacionais.

Nesse sentido, Taylor (2012), recomenda que a gestão da internacionalização contemple algumas funções essenciais.

1. Estratégia – Tendo em vista que o processo de internacionalização, conforme todos os modelos até aqui apresentados, deve ser coordenado institucionalmente, se houver o desejo de desenvolvê-lo e consolidá-lo, então, um plano estratégico para a internacionalização torna-se necessário. Esse plano, além de missão, visão e objetivos, em linhas gerais, deveria tratar do relacionamento com os estudantes estrangeiros e estudantes domésticos, programas transfronteiras, habilidades linguísticas na IES, currículo, pesquisa e intercâmbio de conhecimentos, desenvolvimento dos colaboradores, serviços de apoio, parcerias, prestação de contas e organização e estruturação do processo de internacionalização. Com a elaboração de um plano a IES pode delimitar melhor as frentes de ação e selecionar as oportunidades que mais sintonia tenham com a missão, visão e objetivos propostos;
2. Organização – As pressões atuais geradas por um ambiente de maior competição e redução de recursos destinados ao ensino superior têm levado a um aumento nos níveis de controle e regulamentação. Por isso, recomenda-se a indicação formal de alguém e a criação de um departamento (*International Office*) que se responsabilize, lidere, coordene, controle, gerencie o processo e as atividades de internacionalização em toda a IES. A essa liderança e a esse departamento, também se sugere conectar uma equipe composta de indivíduos alocados nos diversos departamentos, que atuariam como conselheiros em questões de internacionalização, junto a estudantes, professores e coordenadores. Estas pessoas, tanto o líder quanto a equipe, deveriam ter as características indicadas por Heyl e Tullbane (2012) e atuar conforme sugerido por van der Wende (1999);
3. Gestão financeira – Os impactos da internacionalização sobre a IES podem ser maiores do que inicialmente previstos. Em termos financeiros requer-se certo nível de investimento antes que seja possível perceber algum tipo de retorno. Daí a necessidade de gestores com habilidade de elaborar planos de negócios, planos financeiros e análises de riscos. Mesmo que estudantes estrangeiros tragam mais recursos financeiros, eles também demandarão a criação de cursos e estruturas de serviços específicos, o que representa novos custos. Requerem-se habilidades de liderança e gestão por parte de quem gerencia os

recursos financeiros, pois os riscos com a internacionalização são altos, a competição é feroz e está em processo de intensificação. Além disso, internamente, também é preciso gerenciar e decidir como serão distribuídos os custos e as recompensas gerados pela internacionalização;

4. Marketing – Os investimentos em marketing, decorrentes do processo de internacionalização, podem ser elevados, mas os retornos também podem ser extremamente compensadores. A princípio, uma das atividades essenciais em marketing, na internacionalização do ensino superior, é o recrutamento de estudantes estrangeiros. Isso pode envolver participação em feiras e eventos, concessão de descontos ou oferecimento de bolsas e prêmios, além do básico, como a disponibilização das informações da IES no *website* em outras línguas. Porém, há ainda desafios no sentido de construir uma imagem internacional. Seja por meio da construção de uma marca, seja por meio de boas colocações em *rankings* internacionais, seja por meio da divulgação de pesquisas ou viagens de estudo internacionais, seja por meio de mecanismos e instrumentos que garantam ao estudante estrangeiro uma experiência satisfatória na IES. Tudo isso deve resultar em propaganda boca-a-boca e egressos estrangeiros engajados no processo de recrutar novos estudantes estrangeiros;
5. Serviços ao estudante – Se os estudantes estrangeiros são fontes de recursos financeiros extras para as IES, pagando inclusive mais caro ou em condições menos favoráveis, é no mínimo justo que também recebam, por parte da instituição, muita atenção. Neste sentido é preciso oferecer serviços constantes de orientação quanto às expectativas acadêmicas, desempenho e em relação ao acesso a recursos disponíveis aos estudantes na IES, como laboratórios, biblioteca e informática. Essa capacidade de orientação não deveria ficar isolada a uma pessoa ou um pequeno grupo que trabalha diretamente com a internacionalização, mas, idealmente, precisaria estar disponível em qualquer lugar da instituição;
6. Desenvolvimento de pessoal – Tem crescido a compreensão de que as pessoas que atuam como colaboradores da IES precisam ser devidamente preparadas para atuarem em um contexto internacional, intercultural ou global. Esse desenvolvimento pode incluir, no caso dos professores, a aplicação de novas abordagens de ensino-aprendizagem e até mesmo proficiência em línguas estrangeiras. Para os colaboradores, em geral, é necessário desenvolver

competências interculturais. A IES pode também reservar fundos para incentivar professores e/ou colaboradores a viajarem para exterior a fim de adquirirem conhecimento profissional, para a participação em eventos internacionais, para a publicação em periódicos internacionais e/ou para envolvimento em parcerias internacionais;

7. Gestão da qualidade – O desafio nesta função é encontrar o equilíbrio. Por um lado há recursos limitados e/ou reduzidos. Por outro há estudantes estrangeiros dispostos a vir estudar na IES e dispostos a pagar até um preço mais alto. Porém, seja por falta de proficiência linguística, seja por deficiência no ensino básico, seja por um número excessivo de estudantes oriundos de um mesmo país, esses estudantes estrangeiros podem acabar comprometendo a qualidade acadêmica da IES e, por consequência, a sua reputação. Portanto, é necessário definir critérios previamente quanto a níveis acadêmicos mínimos de ingresso para os estudantes estrangeiros, bem como um número máximo de estudantes estrangeiros de um mesmo país na mesma sala de aula. Em contrapartida, quando a IES envia estudantes domésticos para o exterior, deve garantir a qualidade dos cursos e disciplinas que serão oferecidos no país estrangeiro, além de cuidar para que o estudante doméstico tenha a devida assistência quanto a segurança e saúde no estrangeiro.

Dentre as funções de gestão indicadas por Taylor (2012), é interessante fazer alguns destaques. Em primeiro lugar, as funções estão coerentes e sustentam os modelos de internacionalização apresentados. Assim como os modelos pressupõem ou sugerem envolvimento direto da liderança da IES e colocam a internacionalização como um elemento relacionado à mudança organizacional, Taylor indica uma função estratégica para gestão da internacionalização. Sem a realização desta função, a resposta da IES à internacionalização provavelmente será do tipo *ad hoc* (RUDZKI, 1998), ou reativo restrito (quadrante A; DAVIES, 1995). Caso a IES tenha uma orientação administrativa do tipo orientada pelas unidades ou *bottom up* (NEAVE, 1992), talvez seja possível uma resposta do tipo reativo abrangente (quadrante C; DAVIES, 1995), desde que as unidades, por iniciativa própria e independente, estejam engajadas no processo de internacionalização.

Quando se considera o conjunto das funções indicadas por Taylor (2012), especialmente na descrição de cada função, é possível perceber também que podem ser acomodadas nessas funções tanto a visão humanista quanto a visão estratégica da

internacionalização. Podem ser acomodadas *racionales* acadêmicas, sociais, econômicas e políticas. Porém, quanto às questões políticas, as funções de gestão de Taylor voltam-se apenas para questões políticas internas à organização. Os aspectos políticos de nível setorial, nacional, de sistema, enfim, políticas externas à IES, não são explicitamente reconhecidas, muito embora sejam essenciais para a sustentabilidade do processo de internacionalização.

Obviamente, na descrição de cada uma das funções, é possível identificar aspectos que poderiam ter sido incluídos ou destacados. Entende-se aqui que essas funções, assim como as ações de internacionalização, dependem completamente do tipo de resposta que a IES decide, ou não, dar à internacionalização, do tipo de *rationale* adotada, do tipo de processo de internacionalização escolhido e de como a internacionalização é inserida na organização: se por ressocialização, enclave ou difusão (LEVINE, 1980). Portanto, o que compõe os detalhes de cada função de gestão da internacionalização no ensino superior, pode variar bastante. Por isso, a proposta de Taylor (2012), ainda que não ofereça todos os detalhes em cada função, é bastante útil no sentido de indicar que funções são essenciais nessa gestão.

Mas, há ainda outros elementos que podem direcionar os detalhes de como essas funções são desenvolvidas. Num primeiro momento a IES toma consciência de que a internacionalização é algo desejável. Isso pode acontecer porque houve a percepção de que está perdendo clientela, ou de que está perdendo relevância no contexto local, ou de que o contexto de trabalho dos seus egressos mudou e que, portanto, seus estudantes precisam ser preparados para esse novo ambiente, ou ainda por qualquer outro motivo (primeiro passo no processo de inovação). A partir dessa tomada de consciência institucional, a IES pode decidir avançar em um processo de inovação. Caso isso aconteça, passa de um padrão de resposta à internacionalização do tipo ausente, oculto ou *ad hoc*, para um padrão de resposta proativo. Ou seja, a IES intencionalmente e de maneira coordenada passa a implementar um processo de internacionalização como um processo de inovação. A(s) necessidade(s) identificada(s), para a(s) qual(is) a internacionalização é vista como uma alternativa de satisfação, se traduz(em) nas *rationale(s)* do processo de internacionalização. A partir dessa(s) necessidade(s) e *rationale(s)*, expectativas são geradas em relação aos resultados esperados com a implantação da inovação. Essas expectativas direcionarão tanto o planejamento, missão, visão, ações previstas (segundo passo no processo de inovação), quanto a execução e gestão do processo de internacionalização (terceiro passo no processo de inovação). A institucionalização da internacionalização dependerá, em parte, do quanto as expectativas sejam confirmadas ou realizadas (LEVINE, 1980). No caso do processo de internacionalização, com inúmeras fontes de incompatibilidade, cuidar para que a

lucratividade seja alcançada e claramente percebida na IES é essencial. Por isso, a compreensão dessas expectativas em muito deve direcionar a operacionalização das funções de gestão da internacionalização.

Em termos de expectativas, há pelo menos três essenciais: benefícios, riscos e obstáculos. Os benefícios, bastante relacionados às *racionales*, são os resultados desejados pela IES e que satisfazem sua(s) necessidade(s). As IES devem prever e propor, por meio da gestão proativa do processo, as ações, estratégias e ferramentas que, de acordo com a visão dos gestores e demais participantes envolvidos, terão a maior probabilidade de realizar esses benefícios. Os riscos são os resultados indesejados, que as IES devem evitar ou minimizar, por meio de planejamento e gestão proativa do processo. Os obstáculos são os problemas esperados durante o processo que podem levar à uma alteração ou não realização dos resultados desejados, com uma possível concretização dos riscos. Cabe às IES, por meio de planejamento e gestão proativa do processo, prever mecanismos de superação, minimização ou eliminação dos obstáculos.

A *International Association of Universities* (IAU) realiza periodicamente levantamentos sobre internacionalização no ensino superior junto a IES de todo o mundo. Até o momento foram realizados quatro levantamentos, sendo o relatório do último divulgado recentemente, ainda com acesso restrito. Em todos os levantamentos têm sido identificados os principais benefícios, riscos e obstáculos percebidos em IES espalhadas por todo o mundo. O quadro 5 apresenta os três principais benefícios, riscos e obstáculos indicados pelas IES participantes nos quatro levantamentos.

Em termos de benefícios, é interessante destacar que, muito embora tenha havido sutis alterações na descrição dos benefícios, ao longo de dez anos, permanecem essencialmente os mesmos. Em primeiro lugar, em todos os levantamentos, foram indicados benefícios pessoais, para estudantes, professores e/ou colaboradores. Percebe-se que houve uma tendência a associar esses benefícios pessoais com questões sociais, ligadas à cidadania, consciência e engajamento em questões globais. Intercalando-se entre segundo e terceiro lugares, com exceção de 2009, aparecem os benefícios acadêmicos, ligados à melhoria na qualidade, na pesquisa e na produção de conhecimento. Outros benefícios que aparecem entre os três primeiros, mas apenas uma vez cada um, são o desenvolvimento de consciência cultural e o desenvolvimento de cooperação e solidariedade internacionais. Ambos, juntamente com os benefícios pessoais, podem ser entendidos como parte do que se chama competência intercultural (DEARDOFF, 2012).

IAU SURVEY	2003	2005	2009	2013
Benefícios	1.Desenvolvimento de pessoal, professores e alunos; 2. Padrões de Qualidade; 2.Pesquisa. 3.Consciência cultural	1. Internacionalizar pessoal e estudantes; 2. Qualidade acadêmica; 3. Fortalecimento da pesquisa;	1. Estudantes com maior consciência internacional; 2. Fortalecimento da pesquisa e produção de conhecimento; 3. Cooperação e solidariedade internacionais.	1. Estudantes com maior consciência e engajamento com questões globais; 2. Melhoria da qualidade; 3. Fortalecimento da pesquisa.
Riscos	1. <i>Brain Drain</i> . 2. Aumento de custos. 2. Perda de identidade cultural. 3.Cursos em língua inglesa.	1. Comercialização. 2. Fábricas de diplomas estrangeiras. 3. <i>Brain drain</i> .	1. <i>Brain drain</i> . 2. Comercialização. 3. Fábricas de diplomas estrangeiras.	1. Oportunidades disponíveis apenas para os estudantes com recursos financeiros. 2. Dificuldades locais em controlar a qualidade de programas estrangeiros. 3. Competição excessiva entre IES.
Obstáculos	1. Falta de apoio financeiro; 2. Falta de políticas/estratégia; 2. Outras prioridades. 3.Falta de pessoal qualificado para guiar o processo	1. Falta de interesse e envolvimento dos docentes; 2. Inércia administrativa ou dificuldades burocráticas; 2. Experiência e perícia de pessoal e docentes limitada para a internacionalização; 3. Falta de políticas/estratégias; 3. Falta de reconhecimento por trabalho internacional realizado.	1. Recursos econômicos insuficientes; 2. Interesse e envolvimento limitado de docentes e pessoal; 3. Capacidade limitada ou falta de domínio da língua inglesa por parte do pessoal acadêmico	1.Recursos financeiros insuficientes; 2. Expertise e experiência limitados entre docentes e pessoal.

Quadro 5 – Principais benefícios, riscos e obstáculos associados à internacionalização do ensino superior, conforme levantamento da IAU.

Fonte: IAU (2003, 2005, 2009, 2013).

Quanto aos riscos associados à internacionalização no ensino superior é possível verificar uma maior diversificação e mudanças durante os dez anos de levantamento da IAU. Em 2003 havia uma distribuição entre riscos socioeconômicos (*brain drain*), financeiros

(aumento de custos) e sociais (perda de identidade cultural e ensino em língua inglesa). Ou seja, havia certo equilíbrio entre riscos associados a questões estratégicas e humanistas da internacionalização.

Entretanto, nas demais edições do levantamento IAU os riscos exclusivamente ligados a questões humanistas desaparecem e passam a predominar os riscos associados a questões estratégicas, seja em nível institucional ou nacional. Riscos como *brain drain* e a inacessibilidade das oportunidades internacionais para os estudantes que carecem de recursos financeiros, têm aspectos humanos e sociais envolvidos. Mas não podem ser considerados puramente como tais. O fenômeno do *brain drain* envolve uma complexidade de fatores não apenas sociais, mas também econômicos e políticos que podem incentivar ou inibir este fenômeno. Da mesma forma, o acesso às oportunidades internacionais para os estudantes que carecem de recursos financeiros. Portanto, quando consideradas as visões de internacionalização, estratégica e humanista, são riscos híbridos. Os demais riscos, a comercialização, fábricas de diplomas, dificuldades em controlar a qualidade de programas estrangeiros e a competição excessiva, são todos associados à visão estratégica da internacionalização e, a maior parte destes riscos, mais especificamente associados à *rationale* econômica.

Também é interessante notar que os riscos indicados em 2013 parecem explicar os riscos indicados nas edições anteriores. O fato de apenas os estudantes com recursos financeiros terem acesso às oportunidades internacionais pode ser uma explicação para o fenômeno *brain drain*. Afinal, se o estudo no exterior tende a ser mais caro do que o estudo em IES domésticas, estudantes com mais recursos financeiros, originários de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, terão também mais recursos para permanecer no estrangeiro, se assim desejarem. As dificuldades locais em controlar a qualidade dos programas estrangeiros são a oportunidade para a proliferação de fábricas de diplomas, que surgem de uma visão exclusivamente comercial do ensino superior. A existência das fábricas de diplomas só é possível quando o ensino superior torna-se uma *commodity* comercializável e em um contexto altamente competitivo. Assim como no mercado de produtos e marcas é possível comprar os produtos e marcas originais e/ou de qualidade, também é possível, para quem deseja, adquirir produtos similares de qualidade questionável ou até mesmo falsificações.

Nos obstáculos é possível perceber, a exemplo dos benefícios, uma maior constância entre a primeira e a última edição do levantamento da IAU. Destaque entre os obstáculos tem

sido a falta de recursos financeiros ou econômicos para a condução do processo de internacionalização, sendo o primeiro obstáculo identificado em três das quatro edições.

Os demais obstáculos podem ser classificados em dois grupos. Os obstáculos ligados às políticas e estratégias institucionais e os obstáculos ligados ao perfil e envolvimento dos colaboradores da instituição. A falta de políticas e estratégias institucionais é nominalmente indicada como um obstáculo. Mas há outros obstáculos que, muito embora tenham sido identificados por outras nomenclaturas, indicam também a falta de políticas e/ou estratégias institucionais voltadas à internacionalização do ensino superior. Por exemplo, se há dificuldades em desenvolver a internacionalização porque existem outras prioridades, isso quer dizer que a internacionalização não é vista como uma prioridade estratégica da IES. O mesmo pode ser dito no caso de inércia administrativa e dificuldades burocráticas. Quando a IES não reconhece o trabalho feito no exterior por um professor ou colaborador para a sua progressão em um plano de carreira, também é um indício claro de falta de políticas ou estratégias para a internacionalização. Contudo, é interessante notar que nas duas últimas edições do levantamento IAU, não são mais indicados obstáculos ligados à essa falta de políticas ou estratégias institucionais para a internacionalização.

Por outro lado, os obstáculos relacionados ao perfil e envolvimento dos colaboradores permanecem ao longo dos dez anos de levantamento. Em 2003 a falta de pessoal qualificado figurava no terceiro lugar. Em 2005, apesar de alguma mudança na nomenclatura, continuou em destaque, como segundo obstáculo mais citado. O obstáculo citado em primeiro lugar em 2005 foi a falta de interesse e envolvimento dos docentes. Ou seja, em 2005, entre os três obstáculos mais citados, o perfil e envolvimento dos colaboradores estavam entre os dois primeiros. Ao contrário da falta de políticas e estratégia, as dificuldades relacionadas com o perfil e envolvimento dos colaboradores continuaram entre as mais citadas em 2009 e 2013.

Entretanto, se uma IES tratasse a internacionalização como uma questão estratégica e para a qual estipulasse políticas específicas, é pouco provável que, depois de dez anos, falta de recursos financeiros e humanos continuassem sendo os principais obstáculos à internacionalização. Portanto, provavelmente, o principal obstáculo à internacionalização, muito embora não esteja explicitamente indicado nos resultados do levantamento IAU, continue sendo a falta de políticas e estratégias para a internacionalização.

Assim, com o propósito de consolidar os resultados encontrados nas quatro edições do levantamento da IAU, os benefícios, riscos e obstáculos relacionados à internacionalização são resumidos no quadro 6.

EXPECTATIVAS	IAU SURVEY
Benefícios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competência intercultural. Essa competência seria traduzida no desenvolvimento das pessoas da IES (estudantes, professores e colaboradores), que teriam uma visão mais abrangente do mundo, das questões internacionais e globais, maior consciência cultural e capacidade de cooperação e solidariedade internacionais. 2. Melhoria na qualidade acadêmica e na capacidade de produção científica da IES.
Riscos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elitização do ensino superior internacional, com potencialização do <i>brain drain</i>. 2. Comercialização do ensino superior podendo levar à competição excessiva. 3. Dificuldades em controlar a qualidade de programas estrangeiros com o surgimento de fábricas de diplomas. 4. Perda de identidade cultural.
Obstáculos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de políticas e estratégias. 2. Falta de recursos financeiros. 3. Falta de pessoal qualificado e engajado.

Quadro 6 – Releitura dos principais benefícios, riscos e obstáculos associados à internacionalização do ensino superior apontados nas quatro edições do levantamento IAU.

Fonte: IAU (2003, 2005, 2009, 2013).

Quanto aos benefícios, riscos e obstáculos indicados pela IAU, é preciso considerar ainda alguns aspectos.

Em primeiro lugar, a amostra final do levantamento é uma amostra por conveniência, pois, apesar de a IAU enviar o instrumento de coleta de dados para um grupo representativo de IES em todo o mundo, respondem apenas aquelas que desejam. Isso quer dizer que os resultados podem ser distorcidos por uma representatividade maior de IES de uma região sobre outras, o que, em geral, acaba acontecendo.

Além disso, é importante lembrar que enquanto os obstáculos provavelmente reflitam problemas reais enfrentados pelas IES em suas iniciativas de internacionalizar, os benefícios e riscos tendem a refletir expectativas e não necessariamente os resultados de fato obtidos com a internacionalização.

Outra constatação interessante é que os benefícios estão predominantemente associados à visão humanista da internacionalização e às *rationales* acadêmica e social. Os riscos estão predominantemente relacionados a uma suposta predominância da visão estratégica e da *rationale* econômica no processo de internacionalização.

Os obstáculos indicam dificuldades claramente associadas à falta de uma visão estratégica para a internacionalização. Ainda que, supostamente, a internacionalização estivesse sendo conduzida predominantemente a partir de uma visão estratégica e de

racionales econômicas, tal visão seria caolha, pois os obstáculos indicam cegueira em ver a internacionalização como uma questão estratégica em decisões que impactam a IES internamente. As IES estariam atraindo estudantes estrangeiros, abrindo e oferecendo programas em outros países, mas tais iniciativas não teriam sustentação interna por falta de recursos financeiros e pessoal qualificado e engajado. Essa situação sugere um contexto de conflitos e contradições, características do terceiro passo no processo de inovação (LEVINE, 1980). Ou seja, os dados parecem indicar que o processo de internacionalização do ensino superior ainda não está institucionalizado e ainda carece de apoio das lideranças institucionais, um apoio cuja consistência vá além das intenções expressas em documentos e discursos.

Até aqui foram discutidos os impactos da globalização sobre o ensino superior e a internacionalização do ensino superior como uma das respostas das IES a esse impacto. Foi possível identificar que ideologias opostas têm levado a uma polarização de opiniões sobre globalização e internacionalização, gerando também visões e *racionales* diferentes para a internacionalização. Essas diferenças ideológicas, de visão e de *racionales* repercutem em todos os demais aspectos discutidos, seja na resposta da IES à internacionalização, seja na maneira como o processo de internacionalização é conduzido, seja nas ações implementadas, seja na forma de gestão.

Conforme a própria literatura reconhece, os sistemas de ensino superior confessionais são pioneiros em cruzar fronteiras e, por definição, possuem uma ideologia peculiar. Portanto, na sequência procura-se apresentar o contexto de internacionalização desses sistemas, apesar da literatura rarefeita sobre esse tipo de IES.

2.3 Sistemas de ensino superior confessionais

O uso da expressão “sistema de ensino superior” na literatura sobre internacionalização do ensino superior, costuma ser feito de maneira um tanto difusa. Ora se refere ao conjunto de IES de um país, ora ao conjunto de IES públicas de um país, ora ao conjunto de IES de um estado. Às vezes tem-se a impressão de que é considerado um sinônimo de setor ou de ensino superior nacional. Às vezes há alguma menção de um ou outro grupo privado de IES com atuação mundial, porém são normalmente considerados grupos com fins-lucrativos e a discussão tende a se focalizar na questão da comercialização

do ensino superior. Mesmo no *The SAGE handbook of international higher education* (2012), não há destaque para a discussão sobre o papel que os sistemas de ensino superior, podem exercer no processo de internacionalização.

De acordo com a *National Association of System Heads* (NASH – tradução livre do autor),

um sistema público de Ensino Superior é um grupo composto por duas ou mais IES, cada qual com seu respectivo diretor e substancial autonomia, porém todas sob os auspícios de um Comitê ou Conselho central que, por sua vez é assessorado por um executivo que não acumula a função de diretor de qualquer das IES.

O conceito de sistema de ensino superior da NASH refere-se às IES de um estado no contexto maior de um país. Lane (2013a) ao comentar a definição da NASH, esclarece que nesta ideia de sistema estariam excluídas as seguintes configurações:

1. Um *campus* líder com *campi* filiais;
2. Um comitê superior com autoridade sobre um grupo de IES que individualmente têm seus próprios comitês.

Neste estudo um sistema de ensino superior não necessariamente preenche todos requisitos propostos pela NASH. Na verdade se aproxima do segundo tipo de sistema, o composto por um comitê central que compartilha autoridade com comitês das IES individuais. Porém, a partir das discussões propostas por Lane (2013a), é possível identificar algumas similaridades que dão suporte à análise dos dados nos capítulos subsequentes, como as possíveis vantagens e desafios que um sistema com alguma coordenação central pode ter, além das ações de internacionalização possíveis.

Portanto, neste estudo, um sistema de ensino superior internacional confessional é um grupo, composto por duas ou mais IES, localizadas em países diferentes, cada qual com o seu próprio comitê administrativo, porém, todas mantidas por uma mesma denominação religiosa que, por sua vez, mantém um comitê central mundial com autoridade sobre todas as IES que compõem este grupo.

De acordo com Lane (2013b), referindo-se aos sistemas públicos norte-americanos, há uma flagrante lacuna na literatura sobre o trabalho de internacionalização realizado nos sistemas de ensino superior. O autor destaca que a internacionalização, no contexto de sistemas de ensino superior traz riscos, mas também economias de escala, graças à possibilidade de coordenação que um sistema de IES permite.

De acordo com Zimpher (2013), os sistemas de ensino superior têm a vantagem de alinhar e direcionar os esforços de diversas IES para um determinado objetivo, de tal maneira que o resultado obtido pelo sistema seja maior do que a soma dos esforços individuais de cada uma das IES que o compõem. Zimpher (2013) denomina esta característica de “sistematicidade” (*systemness*), que se aproxima muito, ou talvez até mesmo se iguale, ao conceito de sinergia.

Lane (2013a) destaca que num sistema, a responsabilidade pelo ensino, pesquisa e extensão permanecem nas IES individuais. Mas, com a crescente competitividade no cenário do ensino superior, os sistemas têm a oportunidade de assumirem seu papel de coordenação e liderança entre as IES. Daí a necessidade de se buscar a “sistematicidade” ou sinergia.

Zimpher (2013) descreve a “sistematicidade” ou sinergia a partir das seguintes possibilidades:

1. Alocação de recursos e apoio a inovações – Os sistemas têm melhores condições de desenvolver métodos para alocação de recursos, promovendo a eficiência e reduzindo custos. Assim, é possível direcionar mais recursos para inovações importantes (internacionalização poderia ser uma dessas inovações) entre as IES do sistema e, ao mesmo tempo, permitir que cada IES tenha mais autonomia na gestão dos recursos recebidos do sistema;
2. Serviços compartilhados – O compartilhamento de serviços comuns entre as IES do sistema permite eficiência, redução de custos e disponibilidade de mais recursos para as questões acadêmicas e de suporte aos estudantes. O compartilhamento de serviços pode promover a parceria entre IES do sistema e a disseminação de melhores práticas. Com isso há a possibilidade de crescimento para as IES menores que, não apenas desenvolvem-se pelo contato com as IES do sistema maiores e mais consolidadas, mas também usufruem do prestígio de participar do sistema;
3. Mobilidade de estudantes – O sistema pode permitir a mobilidade do estudante, de uma IES para outra dentro do sistema, de maneira rápida, simples e eficiente. A estrutura do sistema permite que haja maior possibilidade de aproveitamento de créditos e estudos realizados;
4. Gestão estratégica das matrículas – A operação de um sistema de IES pode auxiliar às IES que o compõem no processo de definição de novos cursos que sejam localmente relevantes;

5. Pesquisa e inovação – O sistema pode promover e/ou fortalecer parcerias em pesquisa entre as IES do sistema, permitindo assim o desenvolvimento de pesquisa e novos conhecimentos que, por sua vez, podem atrair recursos, criar novos postos de trabalho, fortalecer a infraestrutura da IES e promover novas descobertas;
6. Tornar-se global – Um sistema, especialmente um sistema internacional como os confessionais, tem condições de tornar mais fácil o acesso a todos os estudantes às oportunidades que existem no mundo. Isso pode ser realizado por meio dos professores e seus contatos e pesquisas internacionais, por meio de mobilidade de estudantes e também por parcerias administrativas entre IES estrangeiras parceiras, de dentro ou de fora do sistema, que contribuam para a oferta de uma educação mais universal;
7. Educação para a vida – Os sistemas têm condições de acompanhar a educação de um indivíduo por toda a vida, desde o jardim da infância até a pós-graduação. Crianças melhor preparadas poderão ser os futuros acadêmicos e pesquisadores no ensino superior;
8. Impacto coletivo – Um sistema de ensino superior, composto por diversas IES tem o potencial de trabalhar em conjunto para resolver algum problema social relevante e no qual todas as IES tenham interesse e assim ter um impacto coletivo maior do que qualquer outro tipo de organização.

Considerando as vantagens da “sistematicidade”, ou sinergia do sistema, no que se refere ao processo de internacionalização, um sistema também pode trazer vantagens interessantes. Tais vantagens vão desde o simples fato de fazer parte de um sistema, com suas conexões internas, passando por facilidades no aproveitamento de créditos ao se cruzar fronteiras, mobilidade internacional dos estudantes entre IES que têm serviços compartilhados, maior facilidade para a realização de pesquisas internacionais e até a possibilidade de impacto internacional. Lane (2013b) corrobora essa percepção e identifica três razões básicas, ou *racionales*, para que um sistema de ensino superior busque a internacionalização, ao invés de deixar que o processo de internacionalização ocorra de maneira independente em cada IES.

A primeira razão está na possibilidade de os sistemas poderem auxiliar às IES em seu engajamento internacional para permitir o desenvolvimento de competência intercultural entre os estudantes. A segunda razão encontra-se na possibilidade de um sistema poder oferecer um

nível de perícia e economia de escala que uma IES individualmente jamais conseguiria atingir. A terceira razão está no fato de que um sistema pode implementar políticas e diretrizes para a internacionalização que reduzirão os riscos e auxiliarão a IES individual a lidar com a complexidade do contexto internacional.

Contudo, tendo em vista que muitas IES podem ter iniciado o seu processo de internacionalização de maneira independente, o engajamento do sistema no processo pode gerar alguma turbulência. Por outro lado, é preciso que os sistemas adotem uma posição que não seja exageradamente diretiva, uma vez que a maior parte do trabalho no processo de internacionalização é realizada nas IES. Esse cuidado é necessário especialmente quando há no sistema IES que sozinhas desenvolveram suas próprias fontes e contatos e podem interpretar o envolvimento do sistema como concorrência às iniciativas institucionais ou apenas como mais burocracia (LANE, 2013b).

A partir da observação do envolvimento dos sistemas no processo de internacionalização, Lane (2013b) indica quatro áreas prioritárias de intervenção dos sistemas:

1. Planejamento, direção e coordenação – Criar oportunidades de coordenação e direção das IES em uma direção similar é uma das funções essenciais para os líderes de um sistema. Só assim será possível alinhar os esforços individuais de cada IES, de forma a reduzir custos e aumentar a produtividade. Para tanto duas ferramentas têm sido utilizadas. A primeira, a criação de um comitê consultivo ou de coordenação, composto pelos diretores dos *International Offices* de cada IES que, além de terem a oportunidade de trocarem experiências entre si, oferecem assessoria às lideranças do sistema em questões internacionais e comunicam às IES as decisões tomadas pelo sistema. A segunda ferramenta é a elaboração de um planejamento estratégico que inclua a questão da internacionalização. Lane destaca que, apesar da reconhecida importância da internacionalização, poucos sistemas incluem internacionalização em seus planejamentos estratégicos. Porém, os que fazem costumam abordar questões como o recrutamento de estudantes, intercâmbio de estudantes, internacionalização do currículo e o estabelecimento de metas como o número de estudantes internacionais desejáveis e o percentual de estudantes domésticos que tenham tido a experiência de estudar no exterior;
2. Programas de mobilidade de estudantes – O sistema pode facilitar o processo de recrutamento de estudantes estrangeiros, bem como dar suporte aos

programas de estudo no exterior. Para tanto, alguns sistemas têm criado um departamento de intercâmbio estudantil para todo o sistema. Esse departamento coordena, juntamente com os *International Offices* das IES, os programas de intercâmbio com duração de um ano. Os *International Offices* das IES cuidam dos programas de curta duração. Outros sistemas têm buscado estabelecer programas de intercâmbio em bloco, entre sistemas. Outro ponto que o autor destaca, muito embora reconheça que poucos sistemas o façam, é o de criar mecanismos e fundos financeiros para dar suporte aos estudantes que estão estudando no estrangeiro;

3. Propaganda, pesquisa e recrutamento – É possível divulgar e promover o sistema como um todo no estrangeiro, favorecendo assim a todas as IES do sistema que se beneficiam. Os sistemas podem associar-se a organizações internacionais, cujo custo de filiação para uma IES sozinha seria muito alto. Assim todas as IES do sistema passam a ter acesso a dados e pesquisas internacionais, eventos e outros benefícios. É possível também aos sistemas estabelecerem escritórios avançados para promover o sistema e suas IES em outros países. Esses escritórios também podem pré-estabelecer os termos gerais de parcerias em determinado país, reduzindo os riscos das IES individuais. Finalmente, os sistemas podem também se engajar no processo de recrutar estudantes estrangeiros. Muito embora esta atividade seja tradicionalmente desenvolvida pelas IES individuais, tendo em vista a crescente complexidade de realização do processo de recrutamento de estudantes estrangeiros dentro dos limitados orçamentos, os sistemas podem oferecer infraestrutura organizacional de apoio às IES para a realização desta atividade;
4. Definição de políticas e controle – Os riscos estão presentes nas atividades de internacionalização. As IES individuais assumem certas responsabilidades ao envolverem-se em atividades internacionais e o sistema pode promover maior segurança para as pessoas e para as IES se atuar no sentido de definir políticas e de supervisionar o cumprimento dessas políticas. O autor identificou que os sistemas atualmente têm se envolvido em três áreas. A primeira, na regulamentação das viagens para o exterior de estudantes e pessoal. Os sistemas têm estipulado políticas que determinam o tipo de seguro necessário para a viagem. Alguns incluem seguro de evacuação e outros limitam os

destinos, impedindo viagens para locais que estejam sob algum tipo de alerta. A segunda área está relacionada ao recebimento de estudantes estrangeiros. Envolve o estabelecimento de mensalidades e taxas, bem como a definição de requisitos acadêmicos e linguísticos mínimos para admissão. A terceira área é a garantia de qualidade dos programas estrangeiros. Alguns sistemas determinam que todos os cursos estrangeiros devem ser aprovados pelo sistema, assim como os cursos que as IES do sistema pretendam oferecer no estrangeiro. Na maioria das vezes as IES individualmente não têm nem informações suficientes, nem perícia suficiente para avaliar completamente os riscos acadêmicos envolvidos em um programa de intercâmbio ou em uma iniciativa de ensino transnacional.

Muito embora essas recomendações sejam resultantes de observação em sistemas públicos norte-americanos, o fato de que tais práticas têm sido adotadas em um dos contextos mais engajados em internacionalização do ensino superior no mundo, pode servir como um parâmetro de comparação em relação a outras práticas em outros contextos, como por exemplo, o de um sistema de ensino superior confessional internacional.

Também é interessante notar que independente das áreas de atuação, um sistema de ensino superior pode oferecer vantagens de economia de escala e suporte em serviços e segurança para todas as IES do sistema, reduzindo riscos e compartilhando custos e benefícios. Contudo, a realidade descrita por Lane (2013b) indica que mesmo em um dos países mais engajados no processo de internacionalização, ainda há muito que desenvolver em termos de reconhecimento oficial da internacionalização como prioridade estratégica dos sistemas e, como consequência, na destinação de recursos e integração da internacionalização à missão das IES e do próprio sistema.

Apesar das potenciais vantagens que um sistema de ensino superior pode trazer, há desafios na sua operacionalização. Lane (2013a) destaca em especial as questões ligadas ao *continuum* autoridade-autonomia. Exatamente quanta autoridade é concedida ao sistema? Quanta autonomia às IES individuais? Deste desafio decorrem outros pontos potenciais de conflito dentro do sistema, como a distribuição e alocação de recursos financeiros. Uma fonte importante de conflitos está nas IES consideradas líderes. Muitas dessas IES consideram o sistema um peso desnecessário, um peso burocrático. Acreditam que poderiam realizar mais se fossem “livres”. Porém, há os que defendem certo grau de controle dos sistemas, mesmo sobre as grandes IES, pois entendem que nem tudo que é vantajoso para uma única IES

beneficiária o sistema e o eleitorado que mantém o sistema. O mesmo pode ser válido para uma IES líder dentro de um sistema de ensino superior confessional internacional.

Neste sentido, pode-se entender que as questões políticas, a disputa e distribuição de poder, os graus de autonomia, autoridade e os conflitos, em um sistema de ensino superior, podem ser ainda mais complexos ou, no mínimo, distintos, dos que permeiam as decisões em IES que atuam independentemente.

De acordo com Morgan (2009), o poder é o recurso utilizado para a resolução desses conflitos e para definir quem consegue o que, quando e como. O autor apresenta uma lista de quatorze possíveis fontes de poder dentro de uma organização. São elas:

1. Autoridade formal – Trata-se da autoridade exercida em função do cargo hierárquico ocupado. Assim, a princípio teriam mais poder aqueles cuja descrição do cargo lhes confere mais poder. Porém Morgan destaca que, na verdade, o poder dos que estão no topo da hierarquia é sustentado pelo poder exercido pelos que estão na base;
2. Controle sobre recursos escassos – Terá mais poder quanto mais controle e/ou influência tiver sobre a distribuição e liberação de recursos escassos e considerados essenciais. Obviamente os recursos financeiros são recursos deste tipo. Mas, podem estar incluídos nessa categoria diversos outros tipos de recursos tangíveis ou intangíveis. No caso de um sistema de ensino superior internacional confessional, pode ser interessante considerar o papel da mantenedora nesta questão e seus impactos no processo de internacionalização;
3. Uso da estrutura organizacional, regras e regulamentos – A estrutura organizacional, as regras e os regulamentos podem ser resultantes de uma compreensão ou intensão específica sobre a distribuição de poder dentro da organização. No caso de um sistema de ensino superior, as estruturas, regras e regulamentos vão determinar o quanto e como autonomia e autoridade são distribuídas entre as IES, comitês e órgãos centrais do sistema. Para Morgan os regulamentos e regras concedem poder tanto para os que estão no controle, supervisionando se as regras são cumpridas, quanto para os que são controlados, que as cumprem, uma vez que um regulamento escrito dá margem a mais de uma interpretação. Em um sistema de ensino superior, esse tipo de poder pode ser exercido por meio dos regulamentos estipulados para abertura e fechamento de cursos e procedimentos de acreditação;

4. Controle do processo de tomada de decisão – Esse tipo de poder é normalmente exercido em reuniões. Em geral quem usa esse tipo de poder, o faz a partir de uma de três possibilidades. A partir de premissas, como a percepção de falta de opções e, conseqüentemente o não tratamento ou levantamento de temas ou alternativas controversas, mantendo o *status quo*. Outra possibilidade é por meio da manipulação das regras do processo decisório, a fim de influenciar a visão dos demais para a opção desejada. A terceira forma de atuação é por meio da manipulação de resultados e objetivos a serem atingidos e o critério de avaliação a ser utilizado. Para tanto, usa-se de conhecimento de fatos, eloquência, persistência e capacidade pessoal;
5. Controle do conhecimento e da informação – Neste caso exerce mais poder quem tem mais conhecimento ou mais informação. Por isso, pode haver mecanismos de filtro de informações ou retenção de informações e conhecimento. Muito embora o domínio de conhecimento possa ser uma fonte de poder relevante no contexto das IES, especialmente na esfera acadêmica e de pesquisa, isso não necessariamente será verdadeiro na estrutura do sistema, onde o foco pode estar mais voltado para questões de gestão, missão do sistema ou identidade;
6. Controle dos limites ou fronteiras organizacionais – Exerce poder quem controla o tipo e o nível de relações entre departamentos, unidades, grupos de trabalho ou organizações. Em geral, quem exerce esse tipo de poder acaba adquirindo um *status* que vai além do seu cargo formal-legal na organização. Por meio do exercício deste tipo de poder é possível tanto promover o isolacionismo quanto a integração e colaboração. Departamentos ou unidades que buscam autonomia procurarão desenvolver recursos internos, reduzindo a necessidade de conexões e dependência de outros departamentos ou unidades. Por outro lado, outros participantes do sistema podem dar início a processos de integração com a conseqüente redução de autonomia. De acordo com Morgan, há sistemas organizacionais que se desenvolvem de tal forma que as unidades ou departamentos até têm alguma ligação entre si, porém o que predomina é a autonomia e pouca integração. Esta fonte de poder é de especial interesse em sistemas de ensino superior, especialmente no que diz respeito ao nível de integração das IES de um mesmo sistema. Esta fonte de poder também explica, em parte, a situação relatada por Lane (2013a), na qual IES

líderes às vezes questionam a necessidade de estarem inseridas em um sistema e desejarem mais autonomia e liberdade;

7. Habilidade de lidar com a incerteza – O contexto organizacional, e sua natural dinâmica de interesses diversos e, às vezes, opostos, mas que ainda assim, precisa funcionar com algum nível de integração, é uma fonte constante de incertezas. Assim, aqueles que têm habilidades para lidar com a incerteza acabam exercendo mais poder, se tais habilidades forem difíceis de encontrar em outras pessoas e se as funções exercidas forem importantes para toda a organização;
8. Controle da tecnologia – A inserção de novas tecnologias tende a gerar conflitos internos porque muda a distribuição de poder interno, em geral oferecendo maior controle para os níveis hierárquicos superiores. Porém Morgan adverte que as pessoas, à medida que se familiarizam com a nova tecnologia também encontram formas de usá-la em favor próprio, assim como fazem com as regras, normas e regulamentos;
9. Alianças interpessoais, redes e controle da organização informal – Por meio de grupos informais dentro da organização alguns conseguem acesso privilegiado a informações. Os líderes desses grupos naturalmente exercem um poder maior dentro da organização, talvez até maior que o poder real exercido pelo líder formal-legal ou pelas normas e regulamentos. Entretanto Morgan destaca que nem sempre essas redes ou alianças são fundamentadas em amizades ou interesses em comum. Muitas vezes envolvem apenas uma troca de interesses para a redução de obstáculos. Às vezes o surgimento dessas alianças ocorre de maneira imprevista e natural. Outras vezes a própria organização oferece mecanismos de incentivo para a formação dessas alianças. No contexto de sistemas de ensino superior e do processo de internacionalização do ensino superior esse tipo de poder pode ser essencial para a formação de parcerias interinstitucionais ou parcerias de pesquisa, conforme Barnett e Jacobson (2012);
10. Controle das contra-organizações – É o poder exercido de fora da organização, mas que influencia suas decisões. Funcionam como elementos de equilíbrio de poder, como os sindicatos;
11. Simbolismo e administração do significado – Esta fonte de poder é exercida especialmente por líderes que podem fazer uso da imagem, teatro e da arte de

ganhar sem romper com as regras do jogo. No primeiro caso o líder é atento ao exemplo, suas palavras, ações, reações e aparência, a fim de comunicar um significado para tudo o que a organização faz. No segundo, o líder interpreta um papel, tendo o escritório como o seu palco de atuação. Ele usa todos os recursos disponíveis para representar o poder. No terceiro caso o líder atua de maneira sutil e astuta, por detrás dos bastidores, conquistando os seus objetivos. Talvez essa fonte de poder, de atribuir significado, seja especialmente relevante no contexto de um sistema de ensino superior internacional confessional, tendo em vista a própria confessionalidade, somada ao fato de ser um sistema de IES sem fins lucrativos;

12. Sexo e administração das relações entre os sexos – Algumas organizações têm políticas que favorecem o uso de poder por um dos sexos, em geral o masculino;
13. Fatores estruturais que definem o estágio da ação – Diante da constatação de que até mesmo os executivos nos mais altos escalões afirmam que não têm tanto poder quanto se imagina, Morgan apresenta duas possíveis explicações para esse fenômeno. A primeira poderia residir no fato de que o poder na organização está tão diluído e variado que as relações de poder dentro da organização se equilibram. A segunda poderia estar ligada a questões mais profundas da estrutura de poder, tais como o histórico organizacional, ou questões ligadas às condições do ambiente externo que podem reduzir as possibilidades de decisão dentro da organização. Este fator também é relevante no contexto de um sistema de ensino superior internacional confessional. Os elementos históricos que levaram um grupo de IES confessionais a se tornarem um sistema internacional podem ter impactos ainda hoje na forma de valores e cultura organizacionais não necessariamente expressos em normas e regulamentos. Da mesma forma, as questões locais de cada IES, especialmente políticas nacionais, podem reduzir a esfera de poder exercida pelo sistema. O contrário também pode ser possível, quando o contexto internacional ou o contexto do sistema como um todo força a IES individual a adotar padrões e critérios alheios ao contexto e liderança locais;
14. O poder que já se tem – A última fonte de poder apontada por Morgan é o próprio poder, na medida em que poder atrai poder. Assim, as implicações, dentro de um sistema de ensino superior estariam na possibilidade de que os

pontos de concentração de poder, estejam onde estiverem, seja em IES individuais ou no sistema, tenderão a acumular cada vez mais poder.

O poder, no contexto organizacional, semelhantemente aos governos, é exercido por meio de algum tipo de sistema de regras que permitem a criação e manutenção da ordem. E, à semelhança do que acontece nos Estados nacionais, as organizações também adotam formas específicas de governo que, de acordo com Morgan (2009) podem ser:

- Autocracia – Uma pessoa ou um pequeno grupo de pessoas detém todo o poder de decisão que é sustentado por acesso exclusivo a recursos críticos, posse de direitos, tradição, carisma ou outros privilégios atribuídos;
- Burocracia – É o exercício do poder por meio de leis escritas e da autoridade formal-legal;
- Tecnocracia – Decide ou define as regras e os rumos da organização quem tem mais conhecimento ou capacidade de resolução de problemas.
- Co-gestão – O poder é compartilhado entre posições opostas que entram em entendimento para gerar benefício mútuo;
- Democracia representativa – As decisões são tomadas por indivíduos eleitos para representar o eleitorado e seus diversificados interesses, por um período pré-determinado de tempo;
- Democracia direta – Todos os participantes têm o mesmo direito de participar das decisões.

Johnstone (2013) ao discorrer sobre as tensões a respeito de autonomia e autoridade entre sistemas e IES individuais, reconhece a variabilidade e possibilidades de combinações de níveis de autoridade e autonomia, o que, certamente é reflexo também da forma de governo adotada no sistema.

Lane (2013a) afirma que a expectativa para o futuro é de que o papel dos sistemas se expanda para além das burocracias administrativas. O valor dos sistemas está na capacidade que têm de dirigir os esforços das IES individuais às necessidades de suas comunidades, na capacidade que têm de capacitar as IES individuais ao alcance de suas missões e na capacidade de comunicarem às comunidades e órgãos mantenedores as contribuições realizadas pelas IES. O valor dos sistemas não está apenas em reunir pesquisadores e IES, mas em promover a colaboração, reduzir custos, obter recursos para investir em ensino, pesquisa, extensão, está em oferecer maior acesso ao ensino superior e em facilitar a

mobilidade dos estudantes dentro do sistema. O valor dos sistemas está em orientar as IES para que consigam exercer um impacto direto e positivo sobre a qualidade de vida e desenvolvimento econômico das comunidades as quais servem. Essas expectativas em relação à atuação dos sistemas podem ser bastante pertinentes no contexto do ensino superior confessional, normalmente caracterizado por IES sem fins lucrativos e que, teoricamente, teriam um propósito maior que a geração de resultados financeiros positivos.

Altbach, Reisberg e Rumbley (2009) tratam das IES confessionais como sendo a parte predominante de um grupo de IES particulares, que denominam como IES de identidade. Os autores não se demoram muito em discutir as características peculiares desse tipo de IES, muito embora reconheçam que o universo de IES particulares seja bastante heterogêneo. Em linhas gerais as informações que apresentam desse tipo de IES são que:

1. Têm base religiosa;
2. São mais facilmente reconhecidas e aceitas como IES sem fins lucrativos;
3. Tem havido um maior número de opções confessionais no ensino superior, além das IES católicas, com destaque para as evangélicas e islâmicas;
4. As IES confessionais tornam-se mais atrativas para uma parcela da população, cujos valores entram em choque com os valores dominantes do ensino superior público.

O quarto tópico sugere uma posição ideológica que, pode não ser a predominante, especialmente no contexto do ensino superior dominado por IES públicas ou particulares secularizadas, mas identifica claramente uma IES confessional. Vasselai (2001, p. ix) reforça a mesma ideia ao afirmar que:

A proposta confessional no ensino tem sua razão de ser, e estabelece um diferencial entre as instituições não confessionais e as confessionais enquanto estas apresentarem coerência das ações com base nos princípios específicos da confessionalidade que assumiram.

Vasselai (2001) ainda destaca que a confessionalidade, em essência, é formada pelas atitudes de um indivíduo ou grupo de indivíduos diante do transcendente. Essas atitudes são fundamentadas na fé e orientadas por dogmas e doutrinas religiosas. Portanto, uma IES confessional traz consigo esse tipo de atitudes. Às vezes tais atitudes fazem parte apenas da história das IES confessionais. Às vezes fazem parte do dia a dia de toda a instituição, influenciando docentes, discentes, pesquisa e serviços. Entretanto, de acordo com Vasselai (2001), a confessionalidade que tenha se reduzido a uma tradição apenas histórica, perde seu diferencial e razão de ser.

Essa relação com o transcendente, tendo como base a fé, dogmas e doutrinas religiosas, às vezes levanta alguns questionamentos quando à liberdade acadêmica nas IES confessionais e, por consequência, questiona-se também se tais IES seriam produtoras de conhecimento de qualidade e com credibilidade (HIEBERT, 2010). Stevenson (2014), ao tratar do contexto do ensino superior no Reino Unido, afirma que há entre as IES um forte comprometimento com o secularismo e, por parte de alguns acadêmicos, até mesmo oposicionismo e rejeição à religião, por considerarem que estaria necessariamente vinculada à restrição do livre pensamento e da liberdade humana. Talvez, por causa dessas questões, apesar de todo o discurso sobre diversidade cultural e internacionalização, poucas vezes se considera a questão da diversidade religiosa nos *campi* e o papel da religião no processo de internacionalização do ensino superior (STEVENSON, 2014).

Há pouquíssimo material publicado sobre IES confessionais no mundo. Alguns livros foram publicados no contexto das IES confessionais da América do Norte (SCHUMAN, 2010¹²; MOREY e PIDERIT, 2006¹³; RINGENBERG, 2006¹⁴; DOVRE, 2002¹⁵; STERK, 2002¹⁶; BENNE, 2001¹⁷; BURTCHAELL, 1998¹⁸; HUGHES e ADRIAN, 1997¹⁹; GLEASON, 1995²⁰; MARSDEN, 1994²¹, *apud* GLANZER; CARPENTER; LANTINGA, 2010). Porém, foram localizados pouquíssimos artigos que abordassem o ensino superior confessional a partir de uma perspectiva internacional ou mundial. Um desses artigos é o de Glanzer, Carpenter e Lantinga (2011), cujo resultado foi a elaboração de um banco de dados de IES confessionais cristãs espalhadas pelo mundo. De acordo com estes autores (p. 723)

uma quantidade enorme de literatura recente tem explorado a dimensão internacional da educação superior. Além disso, vários componentes únicos da educação superior internacional, como a educação superior particular, também têm recebido atenção. Mesmo assim, atenção limitada tem sido dada

¹² SCHUMAN, S. **Seeing the light**: religious colleges in twnty-first century America. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2010.

¹³ MOREY, M. M.; PIDERIT, J. J. **Catholic higher education**: a culture in crisis. New York: Oxford University Press, 2006.

¹⁴ RINGENBERG, W. **The Christian college**: a history of protestant higher education in the twentieth century. Grand Rapids: Baker Academic, 2006.

¹⁵ DOVRE, P. J. **The future of religious colleges**. Grand Rapids: Eerdmans, 2002.

¹⁶ STERK, A. **Religion scholarchip and higher education**: perspectives, models and futures prospects: essas from the Lilly Seminar on religion and higher education. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

¹⁷ BENNE, R. **Quality with soul**: how six premier colleges and universities keep faith with their religious traditions. Grand Rapids: Eerdmans, 2001.

¹⁸ BURTCHAELL, J. T. **The dying of the light**: the disengagement of the colleges and universities from their christian churches. Grand Rapids: Eerdmans, 1998.

¹⁹ HUGHES, R. T.; ADRIAN, W. B. **Models for christian higher education**: strategies for success in the twenty-first century. Grand Rapids: Eerdmans, 1997.

²⁰ GLEASON, P. **Contending with modernity**: catholic higher education in the twentieth century. New York: Oxford University Press.

²¹ MARSDEN, G. M. **The soul of the american university**: from protestant establichment to established nonbelief. New York: Oxford University Press.

à pesquisa na área da educação superior internacional confessional. Em contraste impressionante, diversos estudiosos têm abordado o passado, o presente e o futuro da educação superior cristã na América do Norte. [...] Enquanto esta nova área de pesquisa tem oferecido excelente compreensão do cenário norte-americano, pouquíssimos estudos têm examinado o escopo e direção da educação superior cristã ao redor do mundo. (tradução livre do autor)

Glanzer, Carpenter e Lantinga (2011) indicam apenas uma publicação que trata da educação superior cristã no mundo: o livro de James Arthur, intitulado “*Faith and secularization in religious colleges and universities*”, publicado em 2006. Os autores destacam que Arthur, ao estudar os impactos da secularização sobre as IES confessionais, conclui que, muito embora o processo de secularização tenha atingido as IES confessionais, esse processo não ocorreu de forma igual em todas as IES confessionais e que as IES confessionais enfrentam problemas semelhantes. Porém, Glanzer, Carpenter e Lantinga destacam que o estudo de Arthur não oferece subsídios empíricos sobre a condição das IES confessionais ao redor do mundo.

Apesar das críticas à associação entre ensino superior e religião e das evidências que sustentam tais críticas, é importante considerar que, se a religião e a confessionalidade estivessem necessariamente associadas à redução da liberdade de pensamento, ou da capacidade de produção de conhecimento, ou, se a religião e a confessionalidade necessariamente comprometessem a qualidade e credibilidade desse conhecimento, então seria necessário descartar todo o conhecimento produzido por cientistas que declaravam abertamente que obtinham em sua fé a inspiração para suas descobertas científicas, tais como Newton, Kepler e Pascal, apenas para citar alguns oriundos da tradição ocidental cristã. Entretanto, o conhecimento produzido por esses cientistas teve e ainda tem credibilidade, foi resultado do pensamento livre e é essencial, ainda que tenha sido gerado a partir de pressupostos orientados por crenças religiosas. Isso se aplica também a diversas IES que construíram sua atual credibilidade e reconhecida qualidade, sobre fundamentos confessionais e religiosos, tais como Harvard, Oxford e Cambridge. Ainda que a religião e a confessionalidade dessas instituições hoje possa ser considerada, não sem algum questionamento, mais um elemento histórico do que cotidiano.

O próprio surgimento da ciência moderna pode ser associado aos movimentos da reforma protestante na Europa. Essa associação tem sido apresentada em trabalhos²² como a debatida tese de Robert Merton (1938) “*Science, technology and society in seventeenth-*

²² Os trabalhos de Merton, Weber e Harrison são citados aqui apenas como exemplos e não como referencial teórico para este estudo.

century England”; o clássico “A ética protestante e o espírito do capitalismo”, de Max Weber (1920); e, mais recentemente, a obra de Peter Harrison (1998) intitulada “*The Bible, protestantism, and the rise of natural science*”. As reações a essas obras são as mais variadas. A obra de Merton (1938), por exemplo, gera reações em pleno século XXI, mais de setenta anos depois de sua publicação. O mesmo pode ser constatado em relação à Weber (1920).

Por outro lado, também é possível indicar evidências de que a secularização não necessariamente esteja associada à maior liberdade de pensamento e produção de conhecimento. A história relativamente recente das IES inseridas em regimes totalitários, mais especificamente no extinto bloco soviético, demonstra que mesmo instituições sem qualquer vínculo confessional podem tolher a liberdade de pensamento e expressão.

Não é intuito aqui entrar do debate sobre religião e ciência, religião e liberdade acadêmica. Porém, por ter as IES confessionais como foco de estudo, não se pode ignorá-lo. Este também é um debate bastante sensível na atualidade, assim como a relação entre globalização e ensino superior e, provavelmente, também carregado de viés ideológico. Portanto, o intento aqui é destacar que, a partir da constatação da existência de cientistas religiosos relacionados à própria história da ciência; da existência de IES confessionais tradicionalmente reconhecidas por sua qualidade acadêmica e científica; da existência de literatura que apresenta uma relação positiva entre religião e ciência; das diversas reações que essas obras têm gerado; e da constatação que a restrição à liberdade pode também estar presente em IES secularizadas e laicas, talvez fosse interessante, para o bem do conhecimento, considerar que confessionalidade pode não estar sempre e necessariamente associada à restrição na liberdade de pensamento ou ao avanço da ciência, assim como secularismo também não está sempre e necessariamente associado à liberdade de pensamento e imparcialidade. Portanto, a falta de literatura específica sobre as IES confessionais ao redor do mundo, apesar de serem reconhecidas como pioneiras em iniciativas transfronteiras (BURGESS; BERQUIST, 2012), é uma lacuna cujo preenchimento poderia provavelmente trazer novos *insights* à compreensão do ensino superior e seu processo de internacionalização.

Diante da falta de material bibliográfico e informações básicas sobre essas IES, Glanzer, Carpenter e Lantinga (2011) fazem o que é, aparentemente, um primeiro esforço, no sentido de levantar o número de IES confessionais cristãs existentes fora da América do Norte, ao redor de todo o mundo. Para tanto, utilizando critérios bastante conservadores para caracterizar uma IES confessional cristã, chegaram a um total de 579 IES, espalhadas pelas diversas regiões do mundo (Tabela 1). Deste total, os autores descartaram todas as IES cujo

vínculo confessional fosse apenas histórico, sem implicações ou influências maiores na atualidade.

Tabela 1 – Número de IES cristãs por regiões no mundo, exceto América do Norte.

Regiões	Número de IES Cristãs
África	68
Ásia	303
América Latina e Caribe	135
Europa	56
Oriente Médio	8
Oceania	9
Total	579

Fonte: Adaptado de Glanzer, Carpenter e Lantinga (2011).

Os dados apresentados na tabela 1 foram agrupados em uma configuração regional diferente da utilizada originalmente pelos autores. Optou-se aqui por utilizar-se a identificação de regiões mais semelhante à composição utilizada nos estudos oficiais sobre educação superior da UNESCO e IAU. De acordo com este critério de regionalização, a Ásia e Pacífico é a região com maior quantidade de IES confessionais cristãs, seguida pela América Latina e Caribe e em terceiro a África. A região com menor número de IES confessionais cristãs é o Oriente Médio.

Karram (2011), ao estudar IES confessionais na África Subsaariana, caracteriza essas instituições em três aspectos mais evidentes, para diferenciá-las das instituições públicas e das particulares com fins lucrativos:

1. Não recebem recursos financeiros do Estado;
2. Não têm fins lucrativo;
3. São afiliadas a órgãos internacionais denominacionais ou a conselhos denominacionais;
4. Tendem a ter menos alunos que as IES públicas;
5. São menos direcionadas pelo mercado na definição dos cursos que oferecem.

Sobre a última característica Glanzer, Carpenter e Lantinga (2011) também chegam à mesma constatação, porém em âmbito mundial. Muito embora a grande maioria das IES confessionais cristãs sejam particulares e tenham que sobreviver de seus próprios recursos, essas escolas não restringem suas atividades aos cursos e programas acadêmicos economicamente mais vantajosos, como fazem geralmente as IES particulares com fins

lucrativos. Ao fazerem o levantamento dos cursos oferecidos, os autores perceberam que as IES confessionais cristãs oferecem cursos economicamente vantajosos, mas também oferecem diversas opções nas áreas das humanidades, educação, saúde, serviço social, artes, filosofia, teologia e línguas.

Entre as IES confessionais africanas Karram (2011) conseguiu identificar dois tipos. O primeiro formado por instituições exclusivamente focadas à prática da religião. O propósito dessas escolas é formar ministros e outros colaboradores para a denominação religiosa. Em geral são seminários, que podem ou não oferecer formação em outras áreas. Porém serão áreas intimamente ligadas à confissão religiosa mantenedora. Estas IES confessionais com foco religioso, em geral têm menos de 500 alunos, usam recursos de ensino a distância e têm conexões internacionais com outras IES denominacionais.

O segundo tipo é o das IES confessionais focadas em pesquisa, ou o que a autora denomina de universidades religiosas. Oferecem múltiplos programas, apresentam-se como universidades de pesquisa, engajadas na produção de conhecimento, mas incluem no currículo a perspectiva religiosa confessional que as identifica.

Glanzer, Carpenter e Lantinga (2011) não fizeram esse tipo de diferenciação entre as IES confessionais no mundo. Porém verificaram a data de fundação de cada uma. Os resultados indicam uma origem mais antiga para poucas. A grande maioria foi fundada no século XX, mais especificamente na segunda metade do século XX, conforme gráfico 2. Uma análise mais detalhada revela que houve uma primeira onda de abertura de IES cristãs no mundo nas décadas de 50 e 60, um arrefecimento na década de 70 e, a partir da década de 80 as iniciativas para abrir novas IES cristãs, provavelmente impulsionadas pelas tendências liberalizantes e de crescimento da educação superior particular, voltaram a crescer. Em linhas gerais, o ambiente favorável para que IES confessionais cresçam é aquele onde há maior autonomia em relação ao Estado. Quanto mais controlador for o Estado mais inóspito será esse ambiente para a sobrevivência e crescimento das IES confessionais.

No histórico de crescimento do número de IES confessionais cristãs no mundo é possível perceber que acompanham as tendências gerais de crescimento da educação superior, pois, de acordo com Scott (2000), dois terços das universidades do mundo iniciaram suas atividades a partir de 1900 e metade delas abriram suas portas a partir de 1945. Porém, a partir de 2000, há um arrefecimento no ímpeto de abertura dessas IES confessionais ao redor do mundo.

Gráfico 2 – Número de IES confessionais cristãs fundadas em períodos específicos da histórica.

Fonte: Adaptado de Glanzer, Carpenter e Lantinga (2011).

Quanto à filiação denominacional, (tabela 2) a grande maioria (317) das IES confessionais são Católicas. A diferença é tão grande em relação às demais confissões que, mesmo quando todas as demais são somadas, não igualam o número de IES católicas. Também são Católicas as IES confessionais mais antigas. De acordo com os autores nenhuma das escolas Protestantes fundadas antes de 1830 conseguiu chegar ao século XXI. Outro aspecto curioso sobre as IES Protestantes é que a maioria, 102, não se identifica claramente com uma denominação religiosa específica, ficando classificadas como Protestantes ou Evangélicas.

Entre as IES Protestantes com clara identificação denominacional, destacam-se as Adventistas, como o segundo grupo mais numeroso de escolas (42) e as Metodistas (22) em terceiro. Os autores destacam uma característica comum a todas as IES Protestantes: salvo raras exceções, tradicionalmente não recebem ou nunca receberam apoio estatal. Por outro lado, onde as IES confessionais Protestantes recebem apoio financeiro estatal, há pouco ou nenhum crescimento. Os autores concluem que “parece que a educação superior Protestante é impulsionada pela falta de apoio estatal.”

É possível constatar, portanto, a existência de redes ou, talvez, sistemas de ensino superior confessional bastante internacionais. Três dessas redes ou sistemas marcam presença

em todas as seis regiões do mundo. Quatro estão presentes em pelo menos quatro dessas regiões e outras quatro em três regiões. É interessante notar que a predominância de IES na Ásia e Pacífico, América Latina e Caribe e África ocorre indistintamente entre as diversas redes e denominações.

Tabela 2 – Frequência de IES confessionais cristãs por denominação e região.

Denominação	África	Oriente Médio	Ásia	Europa	América Latina e Caribe	Oceania	Total
Adventista do Sétimo Dia	10	1	16	2	10	3	42
Anglicana/Episcopal	6		14	1,5			21,5 ²³
Batista	2		7	1	1		11
Católica	18	6	150	36,5	104	3	317,5
Evangélica	9	1	9	4	7	2	32
Igreja de Cristo	1		2				3
Luterana	1		4	3	5		13
Metodista/Wesleyana e Nazareno	6		13		2	1	22
Ortodoxa			8	4			12
Pentecostal	8		1		1		10
Presbiteriana	2		11		2		15
Protestantes	3		65		2		70
Reformada	2		2	4	1		10
Totais	68	8	303	56	135	9	579

Fonte: Glanzer, Carpenter e Lantinga (2011).

Karram (2011) percebeu que entre as IES confessionais Africanas, o processo de internacionalização é em geral iniciado por demandas externas e não por iniciativa própria das IES. As oportunidades atuais para a internacionalização têm levado governos nacionais, organizações denominacionais e estudantes a intensificarem o apoio ao ensino superior confessional.

Entre os governos, esse interesse tem se manifestado na forma de incentivos, em geral indiretos, como o oferecimento de terrenos para a construção de IES confessionais, mas há também casos de intervenção direta do governo solicitando a criação de IES de confessionalidades específicas. Na África, em especial, esses incentivos têm sido direcionados para a abertura de instituições islâmicas. Quanto às *rationales* que têm direcionado as ações dos governos, Karram (2011) indica que, em essência, tem sido o desejo de melhorar as possibilidades de acesso ao ensino superior. Uma vez que os recursos

²³ Os totais com ,5 referem-se a uma IES compartilhada por duas denominações.

governamentais disponíveis para esse fim não são suficientes, os governos são levados a buscar auxílio externo, incluindo denominações religiosas. Outro desdobramento desta *rationale* é o desejo de atender comunidades marginalizadas, como a comunidade islâmica, em alguns países. Contudo, Karram (2011) destaca a falta de estudos que indiquem se, de fato, o acesso tem sido facilitado e aumentado com a abertura dessas IES confessionais.

Quanto às *rationales* das organizações denominacionais, Karram (2011) destaca que, assim como há dois tipos de IES confessionais, também há duas principais *rationales* entre as organizações denominacionais mantenedoras.

Entre as IES voltadas à pesquisa, a motivação por parte de suas mantenedoras reside na possibilidade de oferecer o ensino superior clássico, a partir de sua visão moral ou religiosa características. Nessas IES a vida no *campus*, para os estudantes, costuma ser guiada pelos princípios religiosos da denominação mantenedora, mas há flexibilidade para contratação de docentes e admissão de estudantes que não partilham da mesma confissão. Essa abertura, segundo Karram (2011), indica uma *rationale* que vê no ensino superior, ao mesmo tempo, a oportunidade de introduzir religião na produção e disseminação do conhecimento e a oportunidade de oferecer desenvolvimento às comunidades servidas por essas IES. Sendo que esta última, de oferecer desenvolvimento às comunidades, quando comparada às *rationales* de Knight (2004), pode ser uma motivação tanto social quanto econômica, ou ambas simultaneamente.

Quanto às IES confessionais exclusivamente voltadas à religião, têm o propósito de desenvolver suas crenças e dar apoio denominacional aos fiéis em todo o mundo. Oferecem programas mais práticos e voltados à missão denominacional. Muitas dessas IES são financiadas por órgãos denominacionais internacionais, para que nessas IES sejam formadas as novas gerações de fiéis. A *rationale* que sustenta as iniciativas de internacionalização para esse tipo de IES, segundo Karram (2011), está em perceber o ensino superior como a melhor maneira de fortalecer a congregação de membros.

A divisão entre IES confessionais de pesquisa ou exclusivamente religiosas também está ligada às *rationales* utilizadas pelos estudantes. Entre os estudantes de IES confessionais de pesquisa, o que os motiva é a busca de um ensino superior de qualidade, que os prepare para o mundo do trabalho em primeiro lugar. Porém, preferem obter essa formação em IES comprometidas com princípios morais. Esses estudantes entendem que o contato com os aspectos confessionais os preparam para o trabalho em um contexto confessional ou secular, indicando uma *rationale* ligada ao desenvolvimento pessoal para futuras oportunidades.

Os estudantes das IES com foco exclusivo religioso buscam uma formação prática em suas crenças e tradições religiosas. Entretanto, o estudo de Karram (2011) sobre as *rationales* dos estudantes, foi realizado a partir de depoimentos acessíveis nos *websites* das IES e entrevistas informais, o que, de acordo com a própria autora, permite uma compreensão apenas superficial.

Após considerar as possíveis *rationales* envolvidas no processo de internacionalização de IES confessionais, Karram (2011) discute algumas implicações. A primeira delas, não restrita apenas às IES confessionais, está relacionada à garantia de qualidade e acreditação. Para a autora, a questão da acreditação entre as IES confessionais é complexa. Muitas das IES confessionais cristãs na África são mantidas por organizações denominacionais ocidentais. Por isso acabam usufruindo da reputação de que a educação do ocidente é de alta qualidade. Assim, muitos estudantes se dirigem a essas IES, mesmo que elas não tenham recebido reconhecimento ou acreditação oficial local. Outras vezes os órgãos que acreditam essas IES são reconhecidos apenas no contexto denominacional e têm experiência limitada no processo de garantir qualidade em um ensino superior internacional. Além disso, há também a legitimidade informal atribuída às IES que estão ligadas às denominações religiosas dominantes no local. Karram (2011) atribui essa legitimação ao papel fundamental que a religião ocupa nessas comunidades e sugere que essa ligação histórica entre a comunidade e a religião seja examinada no processo de acreditação dessas IES confessionais. Muitos estudantes escolhem uma IES confessional específica por causa do seu comprometimento com a denominação religiosa mantenedora. Tal escolha independe de haver reconhecimento ou acreditação oficial local. Assim, na África, em termos de acreditação, aparentemente não há muita clareza sobre quem tem a autoridade para acreditar uma IES confessional. Se os governos, as denominações ou os estudantes.

Outra questão levantada por Karram (2011) é o financiamento das IES confessionais. A maioria das IES confessionais na África Subsaariana é paga pelos estudantes e recebe subvenções da congregação religiosa mantenedora ou da própria organização denominacional mantenedora. Há também bolsas de estudos disponibilizadas aos estudantes. Essas bolsas podem ser concedidas pela organização denominacional mantenedora, ou por igrejas locais, especialmente para a formação de jovens e líderes religiosos naquelas IES confessionais com foco exclusivamente religioso. Contudo, segundo Karram (2011), há falta de dados confiáveis sobre a questão do financiamento das IES confessionais estudadas.

O terceiro e último ponto discutido por Karram (2011) está na questão do auxílio ao desenvolvimento. O ensino superior tem sido visto como a principal maneira de oferecer

auxílio ao desenvolvimento na África. Porém, esse auxílio, quando oferecido por IES estrangeiras, tem sido alvo de críticas quanto à sustentabilidade, contextualização e equidade de oportunidades. As IES confessionais, sendo ligadas a organizações denominacionais internacionais, frequentemente têm em seus conselhos e corpo docente indivíduos estrangeiros. A simples presença de estrangeiros não implica necessariamente em desconexão com o contexto local ou desigualdade no tratamento entre locais e estrangeiros. Porém, para Karram (2011), diante das críticas, mais estudos sobre essas questões poderiam ser benéficos para todos os *stakeholders*.

Em relação a *stakeholders*, tanto o estudo de Glanzer, Carpenter e Lantinga (2011) quanto o de Karram (2011), demonstram que as IES confessionais respondem a *stakeholders* denominacionais, não apenas locais, mas também internacionais. Aparentemente essas IES confessionais atuam em um contexto que sugere uma dinâmica de rede de IES, ou de sistema de IES. Isso pode ser percebido não apenas na presença global de IES de uma mesma confissão, mas também pela existência de mecanismos próprios de acreditação e, aparentemente, maior facilidade no estabelecimento de conexões internacionais, uma vez que, desde o seu estabelecimento, essas IES estão ligadas a organizações denominacionais internacionais ou até mesmo a IES estrangeiras de mesma confissão.

A figura 18 apresenta de maneira sintetizada as principais ideias discutidas sobre sistemas de ensino superior e ensino superior confessional. As características mais distintivas das IES confessionais, as *rationales* para internacionalizar identificadas para mantenedoras confessionais (KARRAM, 2011) e, foram incluídas as ações indicadas para sistemas de ensino superior públicos (LANE, 2013b). As setas bidirecionadas indicam as relações de poder entre IES individuais e sistema denominacional da mantenedora e entre as IES entre si (MORGAN, 2009).

Este capítulo apresentou os aspectos teóricos necessários à análise dos dados. Primeiramente foram apresentados e discutidos os impactos da globalização sobre o ensino superior. Foi possível perceber o papel da ideologia na maneira como esses impactos são interpretados de maneira polarizada. Este estudo assumiu a perspectiva de que a globalização é um fenômeno excessivamente complexo para ser compreendido de maneira polarizada. Uma das possíveis respostas do ensino superior à globalização é a internacionalização. O tipo de internacionalização de uma IES será determinado por suas *rationales* ou motivações. Há motivações alinhadas à visão estratégica da internacionalização, bem como motivações alinhadas à visão humanista da internacionalização do ensino superior. Essas motivações não

são mutuamente excludentes e cada IES, em função do seu contexto, pode adotar uma ou mais motivações simultaneamente.

Figura 18 – Síntese esquemática sobre sistemas de ensino superior confessionais.
Fonte: Karram (2011), Lane (2013b), Morgan (2009) e Vasselai (2001).

Na sequência, foram apresentados e discutidos alguns modelos teóricos que caracterizam o tipo de resposta das IES frente às possibilidades de internacionalização. Esses modelos indicaram o papel constante da liderança das IES, especialmente nos modelos de resposta proativa, coordenada ou institucionalizada. Essa constatação foi reforçada na apresentação dos modelos teóricos de processo de internacionalização. Todos os modelos de processo necessariamente direcionam as IES para respostas proativas à internacionalização. Portanto, dependem também do envolvimento das lideranças. Os modelos de processo trouxeram à tona a mudança organizacional como elemento da internacionalização.

Os modelos de ações de internacionalização reforçam a inclusão da mudança organizacional. Entre as ações de internacionalização, foi dado destaque às parcerias interinstitucionais internacionais. A literatura recomenda que essas ações sejam construídas em etapas.

Tudo o que foi discutido indica a necessidade de haver gestão da internacionalização. Foram apresentadas e discutidas as principais funções de gestão associadas à internacionalização do ensino superior, dentre as quais a função de conduzir o processo de internacionalização como um processo de inovação. Destacou-se a dificuldade encontrada para que a internacionalização se institucionalize e discutiu-se o papel da liderança para que isso aconteça. O sucesso da gestão da inovação depende também de expectativas realistas em relação à internacionalização, seus benefícios, riscos e obstáculos esperados. A partir da análise dos resultados de dez anos de dados coletados junto a IES do mundo inteiro, foi possível perceber que os benefícios estão associados a uma visão humanista da internacionalização, os riscos à uma suposta predominância da visão estratégica da internacionalização e os obstáculos à uma falta de visão estratégica para a internacionalização por parte das IES.

Depois de discutir os principais elementos relacionados à internacionalização de IES, passou-se à discussão do contexto dos sistemas de ensino superior confessionais internacionais. Em primeiro lugar discutiu-se a confessionalidade e foram apresentadas características e algumas críticas normalmente associadas às IES confeccionais. Também foram apresentados dados sobre IES confessionais no mundo e as possíveis motivações para a internacionalização dessas IES. Na sequência passou-se à apresentação e discussão de sistemas de ensino superior, suas vantagens, razões para internacionalizar e desafios. Tanto na literatura encontrada sobre IES confessionais quanto na literatura encontrada sobre sistemas de ensino superior ficou bastante marcada a falta de estudos sobre o ensino superior nesses dois contextos.

Diante do que foi exposto, é possível deduzir que, se o processo de internacionalização tem sido um desafio para IES que fazem parte do *mainstream* do ensino superior mundial, provavelmente desafios igualmente importantes e outros especificamente peculiares devem fazer parte do processo de internacionalização de IES confessionais e, mais ainda, de IES que fazem parte de um sistema de ensino superior confessional internacional. Portanto, para que seja possível verificar esta e outras proposições, é preciso definir o método da pesquisa.

3 MÉTODO

Nesta seção o método utilizado na condução deste estudo é descrito e justificado. Num primeiro momento este estudo é classificado em suas tipologias. Em seguida a pesquisa é descrita em maiores detalhes considerando suas duas etapas: pesquisa bibliográfica e estudo de caso (figura 19).

Figura 19 - Síntese esquemática do método apresentado no capítulo 3.

3.1 Tipologias de pesquisa

De acordo com Collis e Hussey (2005); Hair, Babin, Money e Samouel (2005) e Roesch (2005), uma pesquisa pode ser classificada em diversas tipologias, dependendo do critério de análise adotado (quadro 7). O primeiro critério é discutido a partir de Roesch (2005) e Collis e Hussey (2005), os quatro critérios de análise seguintes são discutidos a partir de Collis e Hussey (2005) e o último critério, tomando como base Hair, Babin, Money e Samouel (2005).

Critério de Classificação	Tipologia
Paradigma	Positivista ou Fenomenológico
Objetivos	Exploratória, Descritiva, Analítica ou Preditiva
Processo (abordagem)	Quantitativa ou Qualitativa
Resultados	Básica ou Aplicada
Lógica	Dedutiva ou Indutiva
Período de coleta de dados	Transversal ou Longitudinal

Quadro 7 – Tipologias de pesquisa com base em diferentes critérios

Fonte: Adaptado de Collis e Hussey (2005); Hair, Babin, Money e Samouel (2005) e Roesch (2005).

Em relação aos paradigmas de pesquisa há pelo menos dois principais paradigmas. O paradigma positivista e o paradigma fenomenológico. O positivista entende que há uma realidade objetiva e independente de quem a observa. Caberia ao ser humano descobrir e entender essa realidade por meio de métodos que permitissem a mensuração e quantificação dessa realidade. Na visão positivista há leis que explicam os fenômenos e quando se entende essas leis seria possível tanto prever quanto controlar esses fenômenos. É o paradigma tradicionalmente associado às ciências naturais e às abordagens quantitativas de pesquisa.

Em contraste, o paradigma fenomenológico sustenta a visão de que não há realidade fora do que é percebido pelo ser humano. Os fenômenos não têm uma existência ou ocorrência independente de quem os observa e, portanto, a realidade seria subjetiva e socialmente construída. A partir dessa concepção não faria muito sentido medir os fenômenos. Ao contrário, o interesse está em identificar o significado desses fenômenos, conforme atribuídos pela subjetividade humana. Ao paradigma fenomenológico estão mais associadas as ciências humanas e sociais, bem como as abordagens qualitativas de pesquisa.

Quanto aos objetivos, uma pesquisa pode ser classificada em exploratória, descritiva, analítica e preditiva. Uma pesquisa exploratória tem como uma de suas principais características a inexistência ou escassez de estudos prévios. Outra característica de uma pesquisa exploratória é a intenção de descobrir padrões. A pesquisa descritiva pretende descrever um determinado fenômeno em suas características ou variáveis constitutivas. O estudo analítico procura explicar como ou porque esse fenômeno acontece, buscando relações de causa e efeito. Para tanto é necessário conhecer e controlar as variáveis que compõem o fenômeno pesquisado. A pesquisa preditiva, tomando por base as relações de causa e efeito, indica a probabilidade de ocorrência de um determinado fenômeno em novas situações ou

contextos. Uma pesquisa preditiva tem o intento de generalizar o conhecimento sobre o fenômeno pesquisado.

Quanto à abordagem, uma pesquisa pode ser quantitativa ou qualitativa. A pesquisa quantitativa busca mensurar os fenômenos. Para tanto, transforma as informações em dados numéricos que são analisados por meio de técnicas estatísticas. Em geral, porém não exclusivamente, os estudos descritivos, analíticos e preditivos fazem uso da abordagem quantitativa. A abordagem qualitativa, ao invés de trabalhar com dados numéricos, utiliza e reflete sobre as percepções subjetivas dos indivíduos diretamente envolvidos em um determinado fenômeno.

Se forem tomados como critério os resultados esperados, uma pesquisa pode ser básica ou aplicada. A pesquisa básica busca maior conhecimento sobre um determinado fenômeno. O resultado da pesquisa aplicada é a aplicação de conhecimentos já existentes à uma realidade e contexto específicos em que o fenômeno ocorre.

Quanto à lógica, uma pesquisa pode ser dedutiva ou indutiva. Na pesquisa dedutiva, o pesquisador primeiro constrói uma base teórica e conceitual sobre o fenômeno pesquisado e depois busca dados empíricos para testar a teoria. Os casos individuais observados são interpretados à luz da teoria geral. Na pesquisa indutiva ocorre o percurso inverso. O pesquisador formula uma teoria geral a partir da observação de casos individuais do fenômeno.

Dependendo do período de tempo utilizado para a coleta de dados uma pesquisa pode ser classificada como transversal ou longitudinal. Em um estudo transversal os dados são coletados em um único e determinado momento e, portanto, os resultados irão representar ou descrever aquele único momento em que os dados foram coletados. Em um estudo longitudinal os dados são coletados em diversos momentos ao longo do tempo. Os resultados, neste caso, irão descrever ou representar uma série temporal, ou as variações ocorridas em um determinado comportamento ou fenômeno durante um período de tempo. Uma das intenções em um estudo longitudinal é a identificação de tendências.

Muito embora possam ser encontrados na literatura muitos estudos sobre internacionalização do ensino superior, não é tarefa simples encontrar estudos realizados especificamente sobre o processo de internacionalização em sistemas educacionais internacionais e mais difícil ainda encontrar estudos que abordem esse fenômeno em sistemas educacionais internacionais confessionais. Portanto, considerando a escassez de material bibliográfico sobre o campo de estudo, esta pesquisa pode ser classificada como exploratória. Mas, além da falta de literatura que aborde especificamente o processo de internacionalização

em sistemas de ensino superior internacionais e confessionais, este estudo também pode ser considerado exploratório porque pretende verificar se existem ou não padrões específicos no processo de internacionalização em um sistema de ensino superior internacional confessional.

Por outro lado, quando se considera apenas o tema deste estudo, o processo de internacionalização do ensino superior, trata-se também de um estudo descritivo. Pois, a partir das variáveis desse processo encontradas na literatura (*racionales*, obstáculos, ações, riscos e benefícios), é apresentada a configuração dessas variáveis no contexto específico de um sistema de ensino superior internacional confessional.

Mas, além de descrever o processo de internacionalização em um sistema de ensino superior internacional confessional, é também objetivo deste estudo analisar como essas variáveis são constituídas, que elementos a elas estão relacionados e como se comparam aos modelos teóricos apresentados no referencial teórico. Ao proceder esse tipo de análise foi possível verificar o estágio de desenvolvimento do sistema de ensino superior internacional confessional estudado. Sendo assim, este estudo também se caracteriza como analítico.

Quanto à abordagem, esta pesquisa tem caráter qualitativo. Tendo em vista que para uma abordagem qualitativa é necessário um contato mais direto do pesquisador com o objeto de estudo e levando em conta que os sistemas de ensino superior internacionais confessionais possuem diversas IES espalhadas pelo mundo, por questões práticas, de tempo e recursos financeiros, a abordagem qualitativa era a mais viável, por permitir a realização do estudo por meio da seleção de um número reduzido de IES e órgãos da mantenedora. Mas, além de aspectos práticos, uma abordagem qualitativa, que privilegiasse as percepções dos indivíduos envolvidos no processo era importante neste estudo, a fim de verificar o quanto o processo de internacionalização se assemelha ou se diferencia dos modelos apresentados na literatura. Por isso boa parte da pesquisa foi conduzida a partir de entrevistas com pessoas potencialmente envolvidas no processo de internacionalização, seja nas IES, seja em órgãos da mantenedora confessiona.

Quando são considerados os resultados, levando em conta que não há estudos que tratam do processo de internacionalização de sistemas de ensino superior internacionais confessionais e que foi intento deste estudo identificar padrões específicos no processo de internacionalização em um desses sistemas, esta pesquisa traz contribuições ao conhecimento, caracterizando-se como pesquisa básica. Porém, o estudo também procurou verificar a aplicabilidade dos modelos teóricos existentes à realidade do sistema de ensino superior internacional confessiona, caracterizando-se, ao mesmo tempo, como uma pesquisa aplicada.

Quanto à lógica, num primeiro momento foi utilizada a lógica dedutiva, tendo em vista que o ponto de partida para a análise dos dados foi o que já existe de conhecimento a respeito de internacionalização do ensino superior. Entretanto, também era preciso, num segundo momento, observar os dados a fim de que fossem identificadas possíveis especificidades no processo de internacionalização em um sistema de ensino superior internacional confessional. Portanto, foi utilizada também a lógica indutiva. Porém, não houve a pretensão de construir novas teorias ou modelos, mas de sugerir a necessidade ou não de acréscimos ou adaptações às teorias e modelos existentes, no que se refere a sistemas de ensino superior internacionais confessionais.

Considerando o período de coleta de dados, este estudo foi transversal, pois a coleta de dados, ainda que tenha sido realizada durante um período que compreendeu alguns meses, ocorreu em cada IES ou órgão da mantenedora em um único momento.

Finalmente, este estudo, dentre os dois principais paradigmas de pesquisa existentes se alinha ao fenomenológico. Seja por ser um estudo de caso, seja por se apoiar principalmente em relatos orais e escritos que expressam subjetividade, seja por fazer uso predominante de técnicas alinhadas à uma abordagem qualitativa, seja pela própria temática, que depende muito de relações entre instituições e pessoas e da percepção que se tem dessas relações.

Portanto, é dentro deste contexto metodológico que são apresentadas a seguir as etapas da pesquisa que se constituiu de pesquisa bibliográfica e estudo de caso.

3.2 Pesquisa bibliográfica

A primeira etapa da pesquisa foi eminentemente de levantamento bibliográfico, predominantemente em artigos científicos. Também foram incluídos relatórios e documentos de órgãos oficiais ligados ao tema de pesquisa, tais como *World Bank* (WB), *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), *International Association of Universities* (IAU), *Association of International Educators* (NAFSA), entre outros.

Na verdade a pesquisa bibliográfica prolongou-se durante todo o processo de pesquisa, acompanhando a etapa seguinte de estudo de caso. Foi através da pesquisa bibliográfica que tornou-se possível obter uma compreensão do que já se sabe sobre o processo de internacionalização, permitindo ao pesquisador confirmar ou ajustar o encaminhamento do estudo, a fim de lhe conferir o caráter de originalidade exigido. Também foi a pesquisa

bibliográfica que permitiu que o processo de internacionalização identificado no sistema de ensino superior internacional confessional estudado fosse comparado aos modelos de internacionalização já publicados e avaliado em seu desenvolvimento (COLLIS; HUSSEY, 2006).

A pesquisa bibliográfica aqui indicada consistiu do que foi possível encontrar na base de dados *Scopus*, com algumas buscas eventuais em outras bases, como *Proquest*, *Scielo* e Periódicos Capes. O levantamento de artigos realizou-se mediante a busca de termos relacionados à temática da pesquisa em títulos, resumos ou palavras-chave de artigos publicados em periódicos científicos. As temáticas envolvidas foram: globalização e educação, internacionalização da educação superior, e sistemas de ensino superior confessionais.

A busca de artigos na temática “globalização e educação” foi realizada em duas etapas. Em um primeiro momento foi feita a busca de artigos que trouxessem o termo *globalization*. Em seguida, dentre os artigos selecionados na primeira etapa restringiu-se a busca aos que também trouxessem o termo *higher education*. Os artigos filtrados foram então analisados em seus *Abstracts* e conteúdo a fim de serem selecionados os que mais se alinhavam à temática deste estudo.

Para a temática de internacionalização do ensino superior, foi feita primeiramente uma pesquisa bibliográfica exploratória nas bases de dados. Uma primeira busca foi feita com o termo *internationalization* e dentre os resultados uma segunda busca foi feita com o termo *higher education*. Nesta primeira parte da pesquisa bibliográfica também foi utilizada como referencia a tese de livre docência de Miura (2006). Dessa busca exploratória e da tese de Miura (2006) foram identificados artigos que propõem modelos de internacionalização para a educação superior. A partir do levantamento bibliográfico exploratório foi possível identificar o que se considerou como os mais relevantes. Esse levantamento exploratório foi complementado com o uso de um índice bibliográfico, *Scientific Journal Ranking* (SJR). Inicialmente foi feita a busca de periódicos ligados à área de educação e dentre os periódicos voltados ao ensino superior e/ou educação internacional, foram identificados todos os que apresentavam um índice superior a 1,00. Com este critério foram identificados 8 periódicos. Portanto, a busca por artigos e material bibliográfico nas bases de dados, especialmente *Scopus*, concentrou-se mais especificamente nesses periódicos:

1. *Comparative Education Review* (1,63);
2. *Studies in Higher Education* (1,49);
3. *Higher Education Research and Development* (1,26);

4. *Research in Higher Education* (1,23);
5. *Journal of Studies in International Education* (1,19);
6. *Review of Higher Education* (1,16);
7. *Journal of Higher Education* (1,13);
8. *Higher Education* (1,11).

A partir da identificação desses periódicos foi feita então a busca na base de dados. A busca restringiu-se a artigos publicados em periódicos da área das humanidades e ciências sociais, entre os anos de 2009 e 2014. Primeiramente foi utilizado o termo *higher education*. Entre os resultados obtidos restringiu-se a busca com o termo *internationalization*. A partir daí, foram feitas buscas específicas com outros termos, tais como *model*, *strategies*, *benefits*, *obstacles*, *risks*. Dentre os resultados apresentados, fazia-se então a busca por artigos que houvessem sido publicados nos periódicos previamente identificados pelo SJR. A partir da análise dos títulos e *abstracts* era feita a seleção ou rejeição final do artigo. Dentre os periódicos identificados pelo SJR, foi possível perceber que os artigos relacionados a este estudo concentravam-se principalmente nas seguintes publicações:

1. *Journal of Studies in International Education* (1,19);
2. *Higher Education* (1,11);
3. *Higher Education Research and Development* (1,26);
4. *Comparative Education Review* (1,63).

Apesar do esforço em buscar material em periódicos diversificados, quando se procedia à uma leitura dos artigos selecionados, além dos Abstracts, tornou-se nítida a predominância e relevância do *Journal of Studies in International Education*, pelo menos dentro da temática e variáveis que envolviam este estudo. Por isso, foi feito um levantamento específico apenas no acervo de artigos deste periódico.

Quanto ao levantamento de material publicado sobre internacionalização da educação superior em sistemas de ensino superior confessionais, a busca foi feita com o termo *higher education*, seguida da restrição, dentre os resultados obtidos, com o termo *system*, seguido de outra restrição com o termo *internationalization*, e uma última restrição com o termo *religious*. Quanto à última restrição, foram feitos testes com outros termos, como *confessional* e *sectarian*, mas aparentemente *religious* foi o termo que trouxe melhores resultados. Foi encontrado um número relativamente pequeno de artigos. Destacou-se o artigo de Glazer, Carpenter e Lantinga (2010) que fizeram um estudo pioneiro sobre educação superior

confessional no mundo. Entretanto, o processo de internacionalização não é o foco central do artigo. Se por um lado a falta de material publicado representa um desafio, por outro, indica e reforça a originalidade deste estudo.

A pesquisa bibliográfica foi essencial para a elaboração do projeto deste estudo, que levou o pesquisador a identificar o método do Estudo de Caso como o mais adequado para o alcance dos objetivos propostos.

3.3 Estudo de Caso

De acordo com Yin (2010, p.39), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.”.

A proposta deste estudo foi a de investigar o fenômeno da internacionalização da educação superior em um sistema de ensino superior internacional confessional. Considerando a relação entre globalização, internacionalização e cultura organizacional discutida na fundamentação teórica é possível perceber que se trata de um fenômeno em que o contexto e o próprio fenômeno interagem e interferem um sobre o outro.

Um estudo de caso é recomendável quando algumas condições ou características se fazem presentes em uma pesquisa. São elas (YIN, 2010):

1. Desejo de compreender fenômenos sociais complexos;
2. Desejo de preservar uma visão sistêmica do fenômeno e suas variáveis;
3. A pesquisa busca explicar o “como” ou o “porquê” de um fenômeno;
4. O pesquisador não tem controle sobre as variáveis e comportamentos que compõem o fenômeno investigado;
5. O foco da pesquisa é prioritariamente voltado a fenômenos contemporâneos.

O presente estudo atende a todos esses requisitos:

1. O processo de internacionalização de instituições de educação superior, por sua própria definição, é um processo social complexo, que envolve dimensões nacionais, regionais, institucionais e individuais. Neste estudo assume-se que o fenômeno da internacionalização institucional reveste-se ainda de maior

complexidade, por buscar compreendê-lo no contexto de um sistema de ensino superior confessional que agrupa diversas IES espalhadas pelo mundo;

2. Foi objetivo deste estudo analisar algumas variáveis e, nesta análise compreender como essas variáveis interagem e como juntas interferem no processo de internacionalização do sistema de ensino superior internacional confessional estudado. Logo, este estudo busca estudar o fenômeno da internacionalização da educação superior em um determinado contexto, preservando uma visão sistêmica do fenômeno e suas variáveis;
3. O problema de pesquisa proposto foi: “Como o processo de internacionalização da educação superior se desenvolve em um sistema educacional confessional internacional?”;
4. As variáveis de estudo, motivações (*racionales*), ações, obstáculos, riscos e benefícios da internacionalização do ensino superior, estão completamente fora das possibilidades de controle do pesquisador, que teve que trabalhar com os dados que lhe foram oferecidos pelos diferentes participantes do sistema de ensino superior internacional confessional estudado;
5. Os objetivos propostos buscam uma melhor compreensão de um fenômeno atual. Ainda que haja a necessidade de abordar aspectos históricos, remotos ou recentes, tais aspectos foram necessários para contextualizar e compreender melhor o que acontece na atualidade.

Diante das características deste estudo acima expostas, a adoção do método de estudo de caso para esta pesquisa é plenamente justificada. Porém não basta apenas situar e justificar o estudo de caso. Dentro do que pode ser um estudo de caso há alguns aspectos que precisam ser considerados e definidos, tais como a definição clara de quais são os casos, quais os contextos desses casos, quais as unidades integradas de análise e qual o tipo de estudo de caso mais adequado (YIN, 2010).

Quanto à definição dos casos, neste estudo, o fenômeno em estudo é a internacionalização da educação superior em um sistema de educação superior confessional internacional. Porém, “processo de internacionalização” e “sistema de ensino superior internacional confessional” são conceitos abstratos, cuja observação direta é inviável. Por isso, para que fosse possível realizar um estudo de caso era necessário traduzir essa abstração em uma manifestação mais específica, real, concreta e observável. Neste estudo, esta necessidade foi atendida ao se definir que o campo de estudo seria um sistema específico de

ensino superior internacional confessional. Neste sistema específico, composto por IES e órgãos de coordenação da denominação mantenedora espalhados por todo o mundo, foi possível observar comportamentos, ações e atitudes que permitiram analisar as motivações (*racionales*), ações, obstáculos, riscos e benefícios associados ao processo de internacionalização no sistema. Então, num primeiro momento, entendeu-se que os casos seriam as IES e órgãos denominacionais mantenedores.

Quanto à unidade de análise ou caso deste estudo, é possível fazer duas caracterizações. Na primeira, pode-se entender que o caso de estudo é o próprio sistema de ensino superior internacional confessional como um todo único e indivisível, composto de partes interdependentes. Na segunda, pode-se entender que cada uma das IES e cada um dos órgãos denominacionais da mantenedora são um caso a ser estudado e, ao se estudar cada caso individualmente, seria possível compreender o processo de internacionalização do sistema como um todo.

Ao ser considerado o contexto do estudo foi possível ajustar a proposta final das unidades de análise ou casos de estudo. O contexto é formado por tudo aquilo que envolve o caso estudado. Há uma relação de interdependência entre o caso e seu contexto e vice-versa. Também não há uma delimitação clara entre ambos (YIN, 2010). Neste estudo, por um lado, há um contexto semelhante a todas as IES que é o contexto do próprio sistema, com suas políticas e diretrizes. Mas, há também contextos diferentes, tais como os contextos histórico, local e regional que são particulares à cada um dos órgãos da denominação mantenedora, bem como de cada IES que compõe o sistema. Ou seja, há sobreposição e interação entre contextos múltiplos, que em conjunto afetam e são afetados pelo fenômeno estudado e pelos casos de estudo deste fenômeno.

Com o propósito de tornar o mais claro possível as diferenças que pudessem estar associadas ao contexto local ou histórico, o sistema foi subdividido em regiões mundiais que tivessem características culturais, sociais e econômicas relativamente semelhantes. A partir dessa regionalização a definição dos casos estudados ficou mais clara e foi ajustada da seguinte maneira: Cada região mundial passou a ser considerada como um caso de internacionalização do sistema de ensino superior internacional confessional estudado. Cada caso seria composto de duas unidades integradas de análise, uma IES e um órgão denominacional da mantenedora presente naquela região.

A partir da definição dos casos, seus contextos e suas unidades integradas de análise, Yin (2010) identifica quatro tipos de estudos de caso (figura 20). O primeiro, o estudo de caso único holístico, no qual há apenas um caso e um contexto que são estudados de maneira

ampla e geral, com apenas uma unidade integrada de análise. O segundo, o estudo de caso único com mais de uma unidade integrada de análise, quando o pesquisador, para compreender o fenômeno em estudo através de um único caso e um único contexto, utiliza duas ou mais unidades integradas de análise que, quando reunidas, permitirão a compreensão do caso e do fenômeno estudado. O terceiro, o estudo de casos múltiplos holísticos, ocorre quando a pesquisa envolve o estudo de dois ou mais casos, em dois ou mais contextos, com apenas uma unidade integrada de análise. O quarto, o estudo de casos múltiplos com múltiplas unidades integradas de análise, o pesquisador estuda dois ou mais casos, em dois ou mais contextos, utilizando duas ou mais unidades integradas de análise.

Considerando a tipologia de Yin (2010), este estudo caracterizou-se como um estudo de caso do quarto tipo, ou de casos múltiplos, contextos múltiplos e múltiplas unidades integradas de análise. Cada região do mundo indicava um contexto diferente. Em cada contexto um caso composto por duas unidades integradas de análise, uma IES e um órgão denominacional da mantenedora.

Figura 20 – Tipos básicos de projetos para estudos de caso.

Fonte: Cosmos Corporation⁴³⁴⁴, *apud* Yin (2010).

⁴³ COSMOS CORPORATION. **Evaluation of MEP-SBDC partnerships**: final report. Report prepared for the National Institute of Standards and Technology, U. S. Department of Commerce, Gaithersburg, 1998.

Yin (2010) recomenda que, sempre que for possível, seja feita a opção por um estudo de casos múltiplos, pois com dois ou mais casos é possível obter validade externa. Além disso, considerando a inexistência de estudos sobre internacionalização em IES confessionais, um número maior de casos abre a possibilidade de replicações e, conseqüentemente, resultados mais robustos. Além disso, a partir do estudo das unidades integradas de análise, foi possível compreender o processo de internacionalização de cada caso ou região e, finalmente, na análise conjunta e comparada de todos os casos e contextos, tornou-se possível compreender como se dá e em que estágio de desenvolvimento está o processo de internacionalização no sistema de ensino superior internacional confessional estudado.

Mas, para que isso fosse possível e para que o estudo de caso tivesse confiabilidade, de acordo com Yin (2010), era preciso definir os seguintes aspectos:

1. Questões do estudo;
2. Proposições;
3. Unidades de análise;
4. Lógica que une os dados às proposições;
5. Critérios para interpretação.

Portanto, a seguir, cada um desses elementos é apresentado e discutido.

3.3.1 Questões do estudo

As questões desta pesquisa foram formuladas a partir do problema de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos, expostos na introdução. Em essência as questões do estudo são idênticas ao que está exposto na introdução. Apenas aqui estão todos redigidos na forma de perguntas:

- Como o processo de internacionalização da educação superior se desenvolve em um sistema de ensino superior confessional internacional?
- Quais as motivações e obstáculos históricos no processo de construção do sistema de ensino superior confessional internacional estudado?

⁴⁴ COSMOS CORPORATION. **Case studies and organizational innovation**: strengthening the connection. Bethesda, 1983

- Quais as motivações atuais para a internacionalização no sistema de ensino superior internacional confessional estudado?
- Quais as ações de internacionalização praticadas no sistema de ensino superior internacional confessional estudado?
- Quais os obstáculos atuais à internacionalização identificados no sistema de ensino superior internacional confessional estudado?
- Quais os riscos e benefícios que o processo de internacionalização tem apresentado para o sistema de ensino superior internacional confessional estudado?
- Qual o estágio de desenvolvimento da internacionalização no sistema de ensino superior internacional confessional estudado?

3.3.2 Proposições

As proposições de estudo, de acordo com Yin (2010) têm o propósito de indicar o foco de atenção do pesquisador, dentro do escopo delimitado do estudo. Portanto, tendo em vista as questões do estudo e o referencial teórico, foram elaboradas as seguintes proposições de estudo:

- O processo de internacionalização do ensino superior em um sistema de ensino superior confessional internacional tem elementos peculiares que interferem no processo de internacionalização, não contemplados nos modelos encontrados na literatura;
- Há motivo(s) para a internacionalização peculiares de um sistema de ensino superior confessional internacional;
- Um sistema de ensino superior confessional internacional realiza ações de internacionalização peculiares;
- Há obstáculos para a internacionalização peculiares à um sistema de ensino superior confessional internacional;
- Há riscos e benefícios associados à internacionalização que são peculiares à um sistema de ensino superior confessional internacional;
- Um sistema de ensino superior internacional, com IES espalhadas por todo o mundo é internacionalizado.

Essas proposições são semelhantes a hipóteses e são elas que direcionam a análise e interpretação dos dados, pois a partir dos dados coletados e analisados foi possível avaliar a validade dessas proposições.

3.3.3 Unidades de análise

Uma vez definidas as questões de estudo e as proposições foi necessário deixar claro e justificar quais seriam os casos de estudo. Porém, concomitantemente à definição dos casos também era necessário delimitar claramente os contextos que seriam considerados.

De acordo com Roesch (2005) a seleção de casos pode ser feita basicamente a partir de dois critérios genéricos: semelhanças ou diferenças. Considerando a exiguidade de material publicado sobre esse contexto, bem como as proposições do estudo de caso, foi intento em todo o processo de seleção, a escolha de um sistema que potencializasse semelhanças. Ou seja, uma vez que se pretende verificar a sustentação da proposição de que o processo de internacionalização em um sistema de ensino superior confessional internacional difere do que é indicado nos modelos teóricos apresentados na literatura, é necessário buscar um sistema de ensino superior confessional internacional que tenha, por conta de sua estrutura e história, indicativos de maior semelhança com outros sistemas, confessionais ou não.

Neste estudo entende-se como sistema internacional de educação superior confessional, um conjunto de IES particulares, espalhadas pelo mundo, que tenham como mantenedora a mesma denominação. Também foi considerado importante que, tanto quanto possível, sobre essas IES, pertencentes a um mesmo sistema, houvesse algum tipo de direção geral acima delas, coordenada pela denominação que pelo menos indicasse políticas ou diretrizes gerais para todas as IES pertencentes ao sistema estudado.

Outro aspecto que foi levado em conta na escolha do sistema estudado é o tempo de existência. Apesar das Universidades terem um histórico de internacionalização já desde a idade média, três quartos das Universidades existentes no início do século XXI foram fundadas a partir de 1900 e metade das Universidades foram fundadas depois de 1945 (SCOTT, 2000). Por isso, procurou-se para este estudo um sistema confessional cujas atividades houvessem iniciado entre o fim do século XIX e início do século XX.

Um sistema educacional composto por IES que remontem ao surgimento das universidades, não seria adequado para este estudo. O caráter pioneiro de um sistema mais antigo implica em vantagens e desvantagens que provavelmente acarretariam em características muito específicas no seu processo de internacionalização, como a reduzida ou inexistente concorrência, por exemplo. Por isso, um sistema pioneiro poderia ter características em seu processo de internacionalização que todos os demais sistemas, confessionais ou não, jamais teriam.

Por isso, tomando como base os dados de Glanzer, Carpenter e Lantigna (2011) foram descartados os sistemas mais antigos ou que apresentassem características muito discrepantes em relação aos demais como, por exemplo, número de IES. Também foram descartados os sistemas que não indicavam uma clara identificação denominacional. Partiu-se do princípio que, se o estudo pretendia avaliar o processo de internacionalização em um sistema de ensino superior confessional internacional, para que isso fosse possível, seria necessário escolher um sistema que apresentasse clareza sobre sua confessionalidade.

Diante dessas ponderações, este estudo delimitou-se a um sistema de ensino superior internacional confessional da ala protestante do cristianismo. Trata-se de um sistema que possui IES em todo o mundo, identificadas e associadas à mesma denominação confessional. O sistema selecionado possui políticas e diretrizes gerais aplicadas a todas as IES pertencentes ao sistema e níveis denominacionais de direção ou coordenação também espalhados em todo o mundo, além de um órgão central mundial. Além disso, muito embora as primeiras IES do sistema tenham sido estabelecidas nos últimos 20 anos do século XIX, o sistema só veio a se consolidar e organizar como um sistema internacional, na primeira década do século XX.

Devido a questões de ética em pesquisa, no sentido de resguardar as identidades de pessoas entrevistadas, foi necessário manter a identificação nominal do sistema e das IES em sigilo. O anonimato do sistema não foi uma condição colocada pelos responsáveis do sistema ou pela denominação mantenedora, mas por duas das IES incluídas no estudo, cuja aprovação deste estudo pelos seus comitês de ética, demandava a preservação do anonimato de todos os entrevistados. Como muitos dos entrevistados eram pessoas-chave, tanto nas IES quanto na estrutura organizacional da denominação confessional, a identificação das IES ou da denominação invariavelmente levaria à identidade das pessoas. Por isso, o sistema estudado, passou a ser denominado de Sistema Σ .

Tomando como base as regiões apresentadas na tabela 2, e incluindo a região da América do Norte dentro do universo de IES que compõem o Sistema Σ e, considerando que,

de acordo com Banks e Bhandari (2012), a mobilidade internacional de estudantes talvez seja a forma mais visível de internacionalização, foram utilizados os seguintes critérios para a seleção dos casos e unidades integradas de análise:

- O Sistema Σ já é estruturado em regiões mundiais. Entre as regiões que possuem IES, foram incluídas apenas as regiões que tivessem pelo menos 2 IES em seu território. Deduziu-se que em uma região com mais de uma IES na mesma região, haveria mais possibilidades de internacionalização dentro da região e do sistema. Além disso, essa restrição permitiu também a maior viabilidade do estudo em relação aos recursos disponíveis;
- Entre as IES do Sistema Σ , mediante consulta aos *websites* oficiais, foram descartadas todas as que ofereciam menos do que 4 opções de cursos de graduação ou pós-graduação. Deduziu-se que quanto maior o número de cursos oferecidos, maiores as possibilidades de internacionalização;
- Em cada região em que o Sistema Σ possuía pelo menos 2 IES, cada uma com a oferta de pelo menos 4 cursos de graduação e/ou de pós-graduação, foi selecionada apenas uma IES para representar cada região. Assim procurou-se obter, por um lado, uma visão multicultural, evitando-se uma compreensão do processo de internacionalização no Sistema Σ distorcida por aspectos locais, caso o estudo fosse feito em apenas uma região. Por outro lado, a restrição a apenas uma IES em cada região, foi necessária para viabilizar e adequar o estudo ao tempo e aos recursos disponíveis;
- Entre as IES do Sistema Σ de uma mesma região, foi selecionada a IES que, em seu nome já era identificada como uma IES Internacional. À constatação do nome seguiu-se uma avaliação das informações contidas no *website* oficial das IES, a fim de verificar se as informações apresentadas de fato justificavam a identificação de internacional. Deduziu-se que uma IES que era identificada como internacional teria maiores possibilidades de se encontrar em um processo de internacionalização mais desenvolvido;
- No caso de mais de uma IES identificada como internacional em uma mesma região, foi escolhida a que apresentasse em seu *website* mais características internacionais, como corpo docente internacional, estudantes internacionais, conexões internacionais com outras IES e/ou uma posição política mais destacada no Sistema Σ . Deduziu-se que quanto mais indícios de um ambiente

internacional na IES e/ou quanto mais destacada a posição da IES no Sistema Σ , maiores seriam as possibilidades de se encontrar um processo de internacionalização mais desenvolvido;

- No caso de regiões sem a presença de IES identificadas como internacionais, foi selecionada a IES que, por meio de investigação em seu *website* oficial, indicasse a existência de um *International Office* ou equivalente. Deduziu-se que a IES que emprega recursos para criar uma estrutura organizacional específica para cuidar dos estudantes internacionais tenha mais possibilidades de apresentar um processo de internacionalização mais desenvolvido;
- Quando havia mais de uma IES do Sistema Σ , na mesma região, com a indicação de um *International Office* ou equivalente, foi selecionada aquela que apresentasse em seu *website* oficial a maior quantidade e qualidade de informações para um estudante estrangeiro interessado. Deduziu-se que quanto mais informações são oferecidas para estudantes estrangeiros interessados, maiores as possibilidades de a IES possuir uma visão internacional e, por consequência, também maiores possibilidades de apresentar um processo de internacionalização mais desenvolvido;
- No caso em que foi necessário escolher entre uma IES cujo *website* indicava a existência de um *International Office* e outra em cujo *website* não se encontrou indicação de um *International Office*, mas que disponibilizava informações em quantidade e qualidade para estudantes estrangeiros interessados, optou-se pela IES que possuía um *International Office*. Deduziu-se que o comprometimento e a visão institucional envolvidos para a criação de uma estrutura organizacional é maior do que o comprometimento e visão necessários para a apresentação de informações em quantidade e qualidade no *website* oficial da IES;
- Caso a IES selecionada fosse uma instituição *multicampi*, eram utilizados os mesmos critérios acima apresentados (presença de IO, informações no *website* para estudantes estrangeiros) para selecionar um dos *campi* como representante de toda a IES, além da estrutura organizacional de coordenação central de todos os *campi*;
- Quaisquer dos critérios acima eram descartados caso a IES estivesse localizada em um país ou região de instabilidade que acarretasse algum tipo de risco à

segurança e/ou integridade física do pesquisador. Deduziu-se que por mais que a IES tivesse significativos comprometimento e visão internacionais, seu potencial de desenvolver um processo de internacionalização seria arrefecido devido à falta de segurança e instabilidade local, nacional ou regional.

Além das IES, também foram selecionados, como segunda unidade integrada de análise, órgãos denominacionais da mantenedora.

Para tanto, foi preciso considerar a estrutura organizacional da denominação confessional mantenedora do Sistema Σ. Essa estrutura é organizada da seguinte maneira:

1. Escritórios Distritais – Coordenam as atividades de um grupo de distritos. Cada distrito é composto por um determinado número de comunidades de fiéis organizados em congregações. Há um departamento de educação em cada um dos Escritórios Distritais. Esse departamento em geral atua como mantenedora de escolas de nível fundamental e/ou médio localizadas nos diversos distritos supervisionados pelo Escritório Distrital. Os Escritórios Distritais em termos de território normalmente acompanham as fronteiras estaduais, mas há casos de agrupamento de estados ou de mais de um Escritório Distrital em um único estado;
2. Escritórios Locais – Coordenam as atividades de um grupo de Escritórios Distritais. Há um departamento de educação nos Escritórios Locais que em geral atua como mantenedora de escolas de ensino fundamental e/ou médio, quando funcionarem em regime de internato. Também atua como mantenedora de IES que estiverem localizadas em seu território. Em geral, um Escritório Local terá apenas uma IES em sua área de abrangência. Em termos territoriais um Escritório Local pode abranger apenas um estado, ou um grupo de estados ou até mesmo um país inteiro, dependendo no número de fiéis e da viabilidade de auto sustentação;
3. Escritórios Regionais – Coordenam as atividades de um grupo de Escritórios Locais. Há um departamento de educação nos Escritórios Regionais. Em geral as IES encontram-se sob a tutela dos Escritórios Locais, mas há algumas que têm nos Escritórios Regionais sua mantenedora. Os Escritórios Regionais atuam também como órgão fiscalizador, envolvendo-se em processos de autorização e/ou acreditação de programas de graduação e/ou pós-graduação das IES localizadas em seu território. Quanto à área de

abrangência, um Escritório Regional congrega um grupo de países, em geral, vizinhos;

4. Escritório Mundial – Coordena as atividades dos Escritórios Regionais. Há um departamento de educação que atua como mantenedora de algumas IES espalhadas pelo mundo, além de coordenar os processos de autorização e acreditação de programas e instituições. Dependendo do programa, alguns desses processos de autorização e/ou acreditação podem ser coordenados nos Escritórios Regionais, sob a tutela do Escritório Mundial. Porém, são conduzidos necessariamente pelo Escritório Mundial os processos de autorização e acreditação dos Seminários e de alguns cursos na área da saúde. Também é no Escritório Mundial que estão localizados o Comitê Internacional de Educação, o Comitê Internacional de Educação Ministerial e Teológica e a Associação de Acreditação Denominacional.

Considerando o intento de obter uma visão integrada do Sistema Σ quanto ao ensino superior, os Escritórios Distritais foram descartados como unidades integradas de análise. Por outro lado, era indispensável incluir o Escritório Mundial. Porém, o Escritório Mundial não se configura em uma unidade integrada de análise exclusiva de qualquer um dos casos ou regiões.

Quanto aos outros dois níveis, Escritório Local e Escritório Regional, foi necessário fazer uma escolha. Se por um lado os Escritórios Locais na maioria das vezes atuam como mantenedoras das IES, por outro, por terem apenas uma IES em seu território provavelmente teriam maior dificuldade em visualizar o sistema de ensino superior a partir de uma perspectiva internacional.

Em contrapartida, o Escritório Regional, por acompanhar as atividades de diversos Escritórios Locais e em diversos países certamente teria maior facilidade em construir essa perspectiva internacional para o ensino superior. Contudo, dificilmente poderia indicar a operacionalização do processo de internacionalização nas IES.

Por fim, considerando-se que a operacionalização do processo poderia ser obtida junto às IES, e que o Escritório Regional poderia oferecer uma visão intermediária entre o Escritório Local e o Escritório Mundial, optou-se por descartar da pesquisa os Escritórios Locais. Assim, como segunda unidade integrada de análise de cada caso, foram incluídos os Escritórios Regionais aos quais as IES selecionadas para o estudo estavam vinculadas. Sendo

assim, utilizando esses critérios, os casos estudados foram configurados conforme indicados na tabela 3.

Tabela 3 – Número de casos e unidades integradas de análise

Caso	IES	Escritório Regional	Total
	Unidade Integrada de Análise 1	Unidade Integrada de Análise 2	
África	1	1	2
América Latina e Caribe	1	1	2
América do Norte	1	1	2
Ásia	1	1	2
Europa	1	1	2
Oceania	1	1	2
Total	6	6	12

Tendo em vista que as mantenedoras das IES podem ser os Escritórios Locais, os Escritórios Regionais e o Escritório Mundial, dentre as 6 IES estudadas, foram selecionadas 2 cuja mantenedora era o Escritório Local, 2 cuja mantenedora era o Escritório Regional e 2 cuja mantenedora era o Escritório Mundial. Como os casos estudados não eram regiões isoladas, mas regiões que faziam parte de um sistema de ensino superior internacional, também se procurou verificar o quanto o próprio sistema interfere, contribui ou dificulta as ações de internacionalização. Portanto também foi incluído no estudo o Escritório Mundial.

Além disso, é importante destacar que, muito embora tenha sido usado o referencial da literatura sobre cada uma das variáveis de estudo, a análise dos dados não se restringiu apenas às categorias indicadas em cada variável. Procurou-se manter as possibilidades abertas para o surgimento de novas categorias em cada uma das variáveis definidas. Como isso foi feito encontra-se descrito no item 3.3.7.

3.3.4 Lógica que une os dados aos objetivos

Para a realização de estudos de caso recomenda-se o uso de variadas fontes e diversificados instrumentos de coleta de dados. O objetivo nessa variabilidade é a triangulação, ou análise de uma questão a partir de diferentes pontos de referência (ROESCH, 2005).

Com a triangulação de dados busca-se identificar linhas de convergência que sustentem a validade do constructo. Ou seja, na medida em que fontes de dados diferentes reforçam uma determinada compreensão do fenômeno e de suas variáveis, isso quer dizer que o fenômeno e as variáveis de estudo estão sendo corretamente acessadas (YIN, 2010).

Yin (2010) sugere seis diferentes fontes de dados para os estudos de caso e recomenda que o pesquisador utilize o maior número possível de fontes (figura 21).

A primeira fonte são os documentos. Para este estudo consistem em todos os documentos oficiais das IES, dos Escritórios Regionais e/ou do Escritório Mundial que tenham algum vínculo direto com iniciativas de internacionalização e que tenham sido disponibilizados ao pesquisador. Como muitas vezes os documentos sofrem algum tipo de edição, serão usados com cautela e com o propósito maior de confirmar ou corroborar informações obtidas de outras fontes. Podem ser considerados como documentos cartas, e-mails, cartas de intenções, memorandos, matérias jornalísticas, *websites*, relatórios, entre outros. Neste estudo foram utilizados os *websites* das IES, dos Escritórios Regionais e do Escritório Mundial, *e-mails* de contato entre o pesquisador e as IES, Escritórios Regionais e Escritório Mundial, o Manual de Acreditação do Sistema, Manual de Acreditação de um dos Escritórios Regionais, as políticas de trabalho de outro dos Escritórios Regionais, material promocional do programa de mobilidade de estudantes mantido por um terceiro Escritório Regional e a Declaração da Filosofia de Educação do Sistema.

Figura 21 – Convergência de múltiplas fontes.
Fonte: Yin (2010).

Os registros em arquivo diferenciam-se dos documentos pois em geral são dados disponíveis nos sistemas de dados das IES, dos órgãos governamentais ou supranacionais. São denominados por outros autores como dados secundários (HAIR, BABIN, MONEY e SAMOUEL, 2005). Neste estudo foram utilizados artigos publicados pelo Escritório Mundial e um livro que apresenta o histórico do Sistema Σ .

De acordo com Yin (2010) as entrevistas são uma das fontes de dados mais importantes em um estudo de caso. Em linhas gerais as entrevistas são conversas que têm um propósito. Neste estudo, são conversas que têm como foco o processo e ações de internacionalização nas IES do Sistema Σ . As entrevistas podem ser abertas, focais ou estruturadas.

As entrevistas abertas são realizadas tendo como base o protocolo do estudo de caso e um roteiro de entrevista. São chamadas de abertas porque não há esquemas rígidos para sua realização. Tanto o entrevistador quanto o entrevistado podem fazer ajustes e acréscimos ao que estiver indicado no roteiro de entrevista, desde que permaneçam dentro dos limites do protocolo de pesquisa. As entrevistas abertas em geral podem ser mais longas e envolverem mais de um encontro entre entrevistador e entrevistado.

As entrevistas focais são semelhantes às entrevistas abertas, porém, têm um propósito mais específico. Por isso são mais curtas e se reduzem a apenas um encontro entre entrevistador e entrevistado. Podem ser empregadas para buscar confirmações ou checar aspectos identificados através de outras fontes.

Neste estudo foram utilizadas as entrevistas abertas. Para tanto foi elaborado um roteiro de entrevista (apêndice A) que guiou, de maneira flexível, as entrevistas. Sempre que necessário a ordem das questões eram alteradas e novos aspectos, não previstos no roteiro, eram incluídos, dependendo da dinâmica da entrevista.

O plano de entrevistas (tabela 4) previa em cada IES entrevistas com o principal responsável, cuja nomenclatura, dependendo da região e da IES, era bastante variável. Aqui foi denominado como Diretor Geral. Considerando eventuais dificuldades de agenda previu-se a possibilidade de entrevistar o vice ou o segundo responsável pela IES.

Além do Diretor Geral, considerando que muito do que ocorre em termos de internacionalização envolve aspectos ligados ao ensino, à pesquisa e à extensão, também foram incluídos os responsáveis pela parte acadêmica das IES, aqui denominados de Diretores Acadêmicos, ou seus associados.

Tabela 4 – Plano de Entrevistas

Casos	IES							Escr. Regional	Total
	Diretor Geral ou Vice	Dir. Acad. ou Assoc.	Dir. IO ou Assist.	Prof. Dom.	Prof. Estr.	Est. Dom.	Est. Estr.	Dir. Ou Assoc. Depto. Educ.	
África	1	1	1	3	3	3	3	1	16
América Latina e Caribe	2*	4*	1	3	3	3	3	1	20
América do Norte	1	2**	1	3	3	3	3	2***	18
Ásia	1	1	1	3	3	3	3	1	16
Europa	1	1	1	3	3	3	3	1	16
Oceania	1	1	1	3	3	3	3	1	16
Escrit. Mundial								3	3
Total	7	10	6	18	18	18	18	10	105

*A IES selecionada da América Latina e Caribe é uma instituição *multicampi* que possui um órgão central de gestão e coordenação dos *campi* e em cada *campus* há um corpo diretivo. Por isso, foi necessário entrevistar os diretores tanto no nível da coordenação geral da IES quanto no nível do *campus* selecionado para a pesquisa.

**A IES selecionada da América do Norte possui um departamento de Ensino a Distância (EAD) e, portanto, entendeu-se que seria importante fazer uma entrevista com um dos diretores do setor EAD, além do Diretor Geral e do Diretor Acadêmico.

***O Escritório Regional da América do Norte mantém um programa de mobilidade de estudantes para toda a região. Por isso, neste Escritório Regional, além da entrevista com o Diretor do Departamento de Educação, também previu-se entrevistar a pessoa responsável pelo programa de mobilidade.

Outro indivíduo que necessitava ser entrevistado, a fim de se obter uma visão mais operacional do processo de internacionalização das IES era o responsável pelo *International Office* ou equivalente, aqui denominado de Diretor do *International Office*. Em caso de impossibilidade de entrevistar o diretor já previa-se a possibilidade de entrevistar um diretor associado ou, como a intenção era a de verificar aspectos mais operacionais, um assistente.

Para obter diferentes perspectivas sobre o processo de internacionalização da IES também foram previstas entrevistas com professores e estudantes, envolvendo tanto indivíduos domésticos quanto estrangeiros.

O estudo dos casos previa também contato com os responsáveis pelos departamentos de educação nos diferentes Escritórios Regionais.

O terceiro tipo de entrevista indicado por Yin (2010) é a entrevista estruturada. Trata-se, na verdade, de uma *survey*, ou levantamento, realizada por meio de um instrumento de coleta de dados estruturado, predominantemente formado por perguntas fechadas, conhecido como questionário ou formulário. Com o propósito de verificar o quão internacionalizado estaria o Sistema Σ , foi enviado um instrumento de coleta de dados estruturado e previamente validado (CIGE, 2012) a todas as IES pertencentes ao sistema.

Além das entrevistas, Yin (2010) indica a observação como outra fonte de dados que pode ser utilizada. Há dois tipos de observação que podem ser conduzidos em um estudo de caso: observação direta e observação participante. Em ambas o pesquisador precisa estar presente no ambiente natural do caso em que o fenômeno acontece. As observações em geral oferecem informações e percepções adicionais ao pesquisador, funcionando como fontes complementares de informação. O pesquisador pode utilizar também um roteiro de observação que, muitas vezes já está contido no próprio protocolo do estudo de caso.

Nas observações diretas o pesquisador assume uma atitude passiva de mero espectador, sem interferir no que está sendo observado. Neste estudo, considerando que as IES selecionadas foram pessoalmente visitadas pelo pesquisador, foi utilizada a observação direta. Foram observados aspectos como relacionamento entre estrangeiros e domésticos dentro da IES, o quanto há de integração dos estrangeiros, se as entrevistas eram facilmente agendadas, entre outros aspectos relacionados.

Na observação participante, o pesquisador deixa de ser apenas um espectador e torna-se um agente no ambiente observado. Da mesma forma, as visitas *in loco* nas IES, nos Escritórios Regionais e no Escritório Mundial permitiu ao pesquisador observar como os colaboradores, docentes e estudantes reagiam à presença do pesquisador na condição de estrangeiro ou doméstico. Por meio da observação participante o pesquisador também pôde simular e/ou vivenciar situações que lhe permitiram ter acesso às reações e comportamentos frente a questões de diferenças culturais, dificuldades de comunicação, entre outros. Todas as impressões do pesquisador, obtidas a partir de observação direta ou participante foram registradas em um diário, um para cada caso estudado.

Ainda como uma forma de observação participante e com o propósito de complementar a avaliação do nível de consciência para questões internacionais nas IES selecionadas, foi realizada uma simulação de contato com as IES por um suposto estudante estrangeiro.

Há ainda uma última fonte de informações, denominada de artefatos físicos. Trata-se de um tipo de observação em especial, voltada apenas a aspectos tangíveis e concretos, como

coisas, utensílios, objetos, equipamentos, obras de arte, móveis. Observa-se não apenas a existência ou não desses artefatos, mas também o seu estado de conservação e como ficam após o uso. Mais uma vez, por meio das visitas *in loco*, foi possível ao pesquisador avaliar a infraestrutura, a existência de símbolos ou quaisquer outros elementos físicos que indicassem o quanto as IES, os Escritórios Regionais ou o Escritório Mundial estão voltados à internacionalização do ensino superior.

Uma vez definidos os parâmetros deste estudo de caso, ou estudo de multicascos, foi possível elaborar um quadro resumo onde é apresentada a lógica que conecta o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos, as questões de estudo, as fontes de dados utilizadas e o referencial teórico (Quadro 8).

Problema de Pesquisa	Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Questões de Pesquisa	Fontes	Referencial Teórico
Como o processo de internacionalização do ensino superior se desenvolve em um sistema de ensino superior confessional internacional?	Analisar o processo de internacionalização da educação superior em um sistema de ensino superior confessional internacional.	Relacionar os motivos históricos no processo de construção do sistema de ensino superior confessional internacional estudado;	Quais as motivações históricas que impulsionaram a transformação de um sistema de educação confessional em um sistema de ensino superior confessional internacional?	Documentos disponíveis no Escritório Mundial.	Altbach e Knight (2007); Fang (2011); Glanzer, Carpenter e Lantinga (2011); Hudzik (2011); Karram (2011); Knight (2004 e 2008); Lane (2013b); Lavankura (2013); Miura (2006).
				Publicações que relatam o histórico do Sistema Σ.	
				Entrevistas com diretores de IES, Escritórios Regionais e Escritório Mundial.	
		Identificar os motivos que orientam o atual processo de internacionalização no sistema de ensino superior confessional internacional estudado;	Quais as motivações atuais para a internacionalização no sistema de ensino superior confessional internacional estudado?	Declaração da Filosofia do Sistema Σ.	
				Declaração de missão, visão, valores ou outros aspectos disponíveis nos sites oficiais das IES.	
				Entrevistas com diretores de educação dos Escritórios Regionais e do Escritório Mundial.	
				Entrevistas com diretores, professores e estudantes das IES.	
				Documentos oficiais do Sistema Σ relacionados a internacionalização das IES.	
		Levantar as ações de internacionalização realizadas no sistema de ensino superior confessional internacional estudado;	Quais as ações de internacionalização praticadas no sistema de ensino superior confessional internacional estudado?	Documentos oficiais do Sistema Σ e <i>websites</i> das IES.	Altbach, Reisberg e Rumbley (2009); Barnett e Jacobson (2012); Bevelander (2012); CIGE (2012); de Wit (2002); Lane (2013b); Sutton, Egginton e Favela (2012); Zimpher (2013).
				Entrevistas com diretores, professores e estudantes das IES.	
				Entrevistas com os diretores de educação dos Escritórios Regionais e Escritório Mundial.	
				Observação <i>in loco</i> nos <i>campi</i> e simulação de contato com estudante estrangeiro	
				Artefatos físicos.	

		Elencar os obstáculos à internacionalização identificados no sistema de ensino superior confessional internacional estudado;	Quais os obstáculos à internacionalização identificados no sistema de ensino superior confessional internacional estudado?	Entrevistas com diretores, professores e estudantes nas IES.	Altbach, Reisberg e Rumbley (2009); IAU (2003, 2005, 2009, 2013); Knight (2004); Lane (2013a); Levine (1980).
				Entrevistas com diretores de educação dos Escritórios Regionais e do Escritório Mundial.	
				Observação <i>in loco</i> nos <i>campi</i> e simulação de contato com estudante estrangeiro	
				Artefatos físicos.	
		Identificar os riscos e benefícios que o processo de internacionalização tem apresentado para o sistema de ensino superior confessional internacional estudado;	Quais os riscos e benefícios que o processo de internacionalização tem apresentado para o sistema de ensino superior confessional internacional estudado?	Entrevistas com diretores, professores e estudantes nas IES.	IAU (2003, 2005, 2009, 2013); Knight (2004); Levine (1980).
				Entrevistas com diretores de educação dos Escritórios Regionais e do Escritório Mundial.	
				Observação <i>in loco</i> nos <i>campi</i> e simulação de contato com estudante estrangeiro	
				Artefatos físicos.	
		Avaliar o estágio de desenvolvimento do processo de internacionalização do sistema de ensino superior confessional internacional estudado.	Qual o estágio de desenvolvimento do processo de internacionalização do sistema de ensino superior confessional internacional estudado?	Entrevistas com diretores, professores e estudantes nas IES.	Davies (1995); Knight (2002, 2003 e 2012); Levine (1980); Morgan (2009); Neave (1992); Rudzki, (1998); Rumbley, Altbach e Reisberg (2012); Zimpher (2013).
				Entrevistas com diretores de educação dos Escritórios Regionais e do Escritório Mundial.	
				Observação <i>in loco</i> nos <i>campi</i> e simulação de contato com estudante estrangeiro	
				Artefatos físicos.	
				Documentos do Sistema Σ e das IES sobre ações de internacionalização.	
				Documentos do Sistema Σ relacionados a políticas de internacionalização.	

Quadro 8 - Lógica de conexão entre dados e objetivos

3.3.5 Procedimentos de coleta de dados

Depois de definidas as IES e Escritórios Regionais que constituiriam os casos a serem estudados, deu-se início aos procedimentos e preparativos para a coleta de dados.

3.3.5.1 Preparativos para as visitas

Primeiramente, a partir do *website* oficial do Escritório Mundial, foram acessados os *websites* das IES selecionadas, bem como dos Escritórios Regionais. Procedeu-se então uma busca pelos e-mails dos Diretores Gerais das IES selecionadas e dos Diretores dos Departamentos de Educação dos Escritórios Regionais. Entretanto essa informação não estava necessariamente disponível nos *websites*. Às vezes estavam disponíveis apenas endereços para contatos gerais com as instituições. De qualquer forma, com os endereços de e-mail que foram localizados foi enviada uma mensagem (apêndice B) de apresentação do pesquisador e da pesquisa. Nessa mesma mensagem também foi feita a solicitação do consentimento para que uma visita de pesquisa fosse realizada, com a sugestão de uma data aproximada para a visita. Foi feita a previsão de uma visita a cada mês durante o segundo semestre de 2013, iniciando pelas IES localizadas no hemisfério sul, a partir de Agosto, e terminando com as do hemisfério norte, até Dezembro.

Esse primeiro contato foi enviado a todas as IES selecionadas para a pesquisa no dia 09 de abril de 2013. O tempo de resposta variou bastante. Em uma das IES as informações sobre o Diretor Geral disponibilizadas no *website* oficial estavam desatualizadas. O antigo Diretor Geral atenciosamente respondeu enviando o *e-mail* do Diretor Geral em exercício, para quem a mensagem foi reenviada. Em outra IES, uma das maiores em termos de estrutura e, conseqüentemente, com um *website* também bastante ramificado, o endereço correto para contato não foi localizado. Assim, depois de um mês sem obter qualquer resposta, foi feita nova busca no *website* e foram localizadas outras opções de *e-mails* para contato. Assim, em 12 de maio de 2013 a mensagem foi reenviada e foi respondida dois dias depois. Todo o processo de contato com as IES foi considerado como parte dos dados para este estudo.

Depois de encaminhados os primeiros contatos com as IES, também foi feita uma busca nos *websites* dos Escritórios Regionais buscando alguma forma de contato com o Diretor do Departamento de Educação. Adotou-se como procedimento aguardar alguma resposta da IES primeiro, para somente depois enviar uma mensagem (apêndice C) para o diretor de educação do respectivo Escritório Regional.

No primeiro Escritório Regional a ser visitado, não havia no *website* e-mails de contato com o departamento de educação e os endereços de contato oferecidos também não respondiam. Coincidentemente o pesquisador tinha contatos com pessoas que tinham familiares naquela região e que graciosamente forneceram o *e-mail* de contato com o diretor daquele Escritório Regional.

Quanto ao terceiro Escritório Regional a ser visitado, nenhum dos contatos tentados através dos e-mails encontrados no *website* frutificaram. Neste caso, só foi possível agendar uma entrevista com o Diretor Associado quando o pesquisador já estava visitando a IES daquela região, pois o Diretor estava em viagem.

No quinto Escritório Regional a ser visitado a princípio os contatos avançaram na direção de uma entrevista por Skype que chegou a ser agendada. Ao se aproximar a data agendada, novos contatos foram feitos a fim de confirmar a data e o horário. Porém, o diretor do Escritório Regional não respondeu mais, o que inviabilizou a entrevista. Porém, este Escritório Regional é o único que coordena um programa de mobilidade de estudantes das IES daquela região. Ainda no período de levantamento exploratório, para uma melhor delimitação da proposta deste estudo, em julho de 2012, foi possível entrevistar a pessoa responsável por este programa de mobilidade de estudantes, sendo esta entrevista utilizada neste estudo.

Quanto ao sexto e último Escritório Regional depois de muitos contatos, agendamentos e reagendamentos, a entrevista ocorreu já em fevereiro de 2014.

Enquanto os contatos com as IES e os Escritórios Regionais eram iniciados, também foi feito o orçamento para a realização das viagens envolvidas na coleta de dados. O orçamento foi enviado para a instituição patrocinadora em 12 de maio de 2013 e aprovado na última quinzena de Junho de 2013.

3.3.5.2 Survey

Enquanto o orçamento era estudado e os contatos com as IES e com os Escritórios Regionais avançavam, realizou-se o preparo para a realização de uma *survey* com todas as IES do Sistema Σ. A intenção era de mensurar o nível de internacionalização do sistema. Para tanto, primeiramente foi feito contato com o CIGE solicitando autorização para a utilização do instrumento. Uma vez recebida a autorização o questionário foi ajustado a fim de acomodar algumas especificidades do Sistema Σ e, na sequência, enviado por e-mail para as IES do sistema.

Mais uma vez foi feito um levantamento no *website* oficial do Escritório Mundial, a fim de acessar os *websites* de todas as IES do sistema, buscando uma forma de contato, preferencialmente com o Diretor Geral, Diretor Acadêmico ou Diretor do *International Office*. Do total, foi possível encontrar *e-mails* válidos e enviar o questionário para 85 IES nos dias 18 e 19 de junho de 2013. O retorno foi baixíssimo.

Como os contatos e preparativos para as visitas às IES iam se intensificando cada vez mais, não foi realizado um novo envio dos questionários logo em sequência. Além disso, pensou-se em aproveitar a visita aos Diretores dos Escritórios Regionais a fim de solicitar-lhes o apoio para o envio dos questionários, pelo menos nas regiões em que atuavam. Porém, depois de duas tentativas em dois Escritórios Regionais, contando com o apoio do Diretor Regional, obteve-se apenas uma resposta de cada região.

Diante disso, decidiu-se tentar obter, quando da realização da entrevista com o Diretor, em Janeiro de 2014, via Skype, o apoio do Escritório Mundial na aplicação do questionário. Contudo, esse apoio não aconteceu. Assim, depois da realização de todas as visitas às IES, e após a entrevista com o Diretor do Escritório Mundial, foram feitas mais duas tentativas para obter questionários respondidos. Uma em 22 e 23 de Janeiro de 2014 e outra em 16 e 17 de Fevereiro de 2014.

Entretanto, mesmo com mais dois envios, somando três tentativas no total, houve um índice de retorno de apenas 15 questionários, ou 17,6% dos questionários enviados. Além disso, se for considerada a baixa qualidade e desatualização dos endereços de e-mail disponibilizados nos *websites* oficiais do Sistema Σ, que inviabilizou o contato com diversas das IES, a análise quantitativa por sua baixa representatividade tornou-se uma possibilidade sem sentido.

3.3.5.3 Simulação de contato de estudante estrangeiro com as IES

A simulação de contato com as IES selecionadas foi realizada mediante a escolha e treinamento de dois estudantes. Um dos estudantes era Latino-Americano e outro Asiático. Para evitar qualquer tipo de familiaridade prévia com as IES, o estudante Latino-Americano fez a simulação nas cinco IES não Latino-Americanas e o estudante Asiático fez a simulação com a IES Latino-Americana.

Primeiramente os potenciais estudantes acessaram o *website* das IES e buscaram informações para estudantes estrangeiros, procurando avaliar a facilidade de acesso, a quantidade e qualidade das informações. O pesquisador forneceu aos estudantes um roteiro de itens previamente elaborado (apêndice D). As informações procuradas pelos estudantes foram as seguintes:

1. Existência de um link específico para estudantes estrangeiros;
2. Cursos e opções de estudo oferecidas para estudantes estrangeiros;
3. Pré-requisitos linguísticos para estudar na IES;
4. Aspectos legais, como procedimentos de matrícula e visto;
5. Clima e roupas necessárias;
6. Opções de moradia;
7. Opções de trabalho para estudantes estrangeiros;
8. Custo de vida local;
9. Mensalidades, semestralidades, anuidades e/ou taxas;
10. Indicação de um *e-mail* de contato para dúvidas;
11. Informações disponíveis, pelo menos em Inglês.

Após a exploração do *website* de cada IES, o suposto estudante estrangeiro procurou uma forma de contato para esclarecer as dúvidas que permanecessem, ou apenas para solicitar mais informações. A partir das informações disponíveis no *website*, da resposta recebida e do tempo para receber essa resposta, o estudante avaliava se se sentia seguro em deixar o seu país de origem para ir estudar na IES estrangeira.

3.3.5.4 Visitas às IES e Escritórios Regionais

Após obter o consentimento dos Diretores Gerais das IES para a realização da visita, em geral os contatos continuavam com outra pessoa que auxiliava no ajustamento dos detalhes operacionais da visita.

Em duas IES, além do consentimento dos Diretores Gerais, foi solicitado que este estudo também passasse pelo Conselho de Ética das IES. Para tanto, foram providenciadas cartas de apresentação do pesquisador, bem como o preenchimento de formulários e a tradução da proposta da pesquisa para o Inglês. Em ambos os casos foram solicitados alguns esclarecimentos adicionais e a aprovação foi concedida.

Porém, em decorrência das exigências dessas duas IES, foi necessário manter o anonimato não apenas de pessoas, mas de todas as instituições e da própria denominação confessional mantenedora. Além disso, também por causa dos padrões de ética exigidos por essas IES, foi utilizado um Termo de Consentimento para cada entrevistado (apêndice E).

Ao se aproximar a data prevista para a visita, entre 45 e 30 dias antes da data prevista da chegada, era enviado um *e-mail* para a pessoa que estava auxiliando nos detalhes operacionais. Nesta nova mensagem (apêndice F) eram apresentadas as necessidades de entrevistas com mais detalhes, com um cronograma sugerido, os critérios de seleção dos entrevistados e a solicitação de que, se possível, as entrevistas fossem agendadas antes do início da visita.

Para a seleção de professores e alunos que seriam entrevistados foram adotados os seguintes critérios:

1. Deveriam estar vinculados a cursos de graduação ou pós-graduação;
2. Deveria estar lecionando ou estudando na IES a pelo menos 6 meses;
3. Deveriam ser capazes de se comunicar em Inglês, Espanhol ou Português;
4. Os estudantes estrangeiros deveriam ser preferencialmente de países diferentes;
5. Os professores estrangeiros, se possível, deveriam ser de países diferentes.

As visitas foram programadas para ocorrerem uma a cada mês durante todo o segundo semestre de 2013. No quadro 9 é possível verificar o cronograma de visitas realizadas.

Caso	IES Unidade Integrada de Análise 1	Escritório Regional Unidade Integrada de Análise 2
África	02 a 11/08/2013	11 a 13/08/2013
América Latina e Caribe	Realizada durante todo o semestre, entre as demais visitas.	03/03/2014
América do Norte	29/11 a 11/12/2013	18/07/2012
Ásia	04 a 15/10/2013	16 a 17/2013
Europa	01 a 10/11/2013	11 a 13/11/2013
Oceania	05 a 15/09/2013	16 e 17/09/2013

Quadro 9 – Cronograma de visitas às regiões/casos

Todas as visitas iniciavam em uma quinta-feira ou sexta-feira. Como todas as IES dispunham de infraestrutura de hospedagem, sempre que possível o pesquisador ficava hospedado na própria IES. O período de estadia na IES sempre incluía dois finais de semana. Como a maioria dos estudantes costuma residir nesses *campi*, a possibilidade de estar ali durante dois finais de semana possibilitou perceber a atmosfera da IES em outros contextos além do acadêmico.

As entrevistas, em geral ocorriam todas no período entre os dois finais de semana, de segunda-feira a sexta-feira. Em apenas um dos casos houve agendamento prévio. Nos demais, até a data da chegada, ainda haviam entrevistas a serem agendadas. Quase sempre as entrevistas eram agendadas após o início da visita. Diante disso, a estratégia de prever um período que incluía dois finais de semana para a realização das entrevistas, demonstrou-se ser acertada.

Quanto às entrevistas nos Escritórios Regionais, em geral estavam agendadas antes do início da visita às IES. Para esta entrevista eram reservados mais dois dias, após o segundo fim de semana. Quando a ida ao Escritório Regional envolvia viagem, as entrevistas nas IES obrigatoriamente encerravam dentro dos 10 dias previstos. Mas, quando o Escritório Regional localizava-se próximo à IES, não sendo necessária uma nova viagem, as entrevistas nas IES se estendiam também aos dois dias reservados para a entrevista no Escritório Regional.

Na maioria das vezes, com exceção da América Latina e Caribe e da América do Norte, o período de uma visita, incluindo IES e Escritório Regional, envolvia um total de 12 a 13 dias. No caso da América Latina, devido à maior facilidade de acesso, as entrevistas foram feitas durante todo o semestre, nos intervalos das demais visitas.

Quanto à América do Norte, após a visita à IES foi feita a visita ao Escritório Mundial. Em relação ao Escritório Mundial e o Escritório Regional da América do Norte, ambos ficam

no mesmo endereço e foram visitados em duas ocasiões distintas. Na primeira vez, em Julho de 2012 e na segunda em Dezembro de 2013. Durante a visita de 2012 foi feito o contato inicial com o Escritório Mundial, através de um dos Diretores Associados do Departamento de Educação. Naquela ocasião foi possível entrevista-lo e, muito embora a entrevista tenha sido ainda um tanto exploratória, algumas variáveis deste estudo foram abordadas e portanto a entrevista foi aproveitada.

Ainda em 2012, foi possível contatar também a pessoa responsável pelo programa de mobilidade de estudantes mantido pelo Escritório Regional da América do Norte. Da mesma forma, apesar de ter sido uma entrevista realizada antecipadamente, havia nela uma riqueza de informações relevantes para este estudo que justificaram a sua inclusão nesta análise.

Quanto às entrevistas realizadas durante as visitas nas IES, algumas IES apresentaram limitações em atender completamente os critérios de seleção dos entrevistados (ex.: nem todas as IES tinham professores estrangeiros disponíveis para serem entrevistados ou estudantes domésticos). Em outras houve dificuldades de agendamento com alguns possíveis entrevistados, muito embora o contato com todas as IES para a visita e entrevistas tenha sido feito com bastante antecedência. Dois áudios de entrevistas foram perdidos e quatro áudios, devido a problemas com volume da voz, dicção e/ou sotaque, não puderam ser transcritos. O total de entrevistas aproveitáveis, ao final, foi de 99, conforme apresentado na tabela 5.

As entrevistas foram conduzidas em local tranquilo e reservado. Às vezes o local era indicado pela própria IES, às vezes providenciado pelo entrevistador, às vezes sugerido pelo entrevistado.

Após as apresentações iniciais o entrevistador entregava ao entrevistado uma cópia do Termo de Consentimento e, junto com o entrevistado, lia audivelmente todas as cláusulas do Termo. Após ou durante a leitura, o entrevistador respondia a eventuais dúvidas do entrevistado e, ao final, ambos assinavam o Termo.

O tempo de duração das entrevistas foi bastante variável, dependendo da disponibilidade de tempo do entrevistado e do entrevistador, bem como da capacidade e afinidade do entrevistado com o processo de expressar suas opiniões verbalmente. A entrevista mais curta teve uma duração de 25 min. e a mais longa de 150 min. A grande maioria das entrevistas teve duração aproximada de 60 min. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas. As entrevistas realizadas em Inglês foram transcritas em Inglês, as entrevistas realizadas em Português e em Espanhol, foram transcritas em Português.

Tabela 5 – Entrevistas Realizadas

Casos	IES							Escr. Regional	Total
	Diretor Geral ou Vice	Dir. Acad. ou Assoc.	Dir. IO ou Assist.	Prof. Dom.	Prof. Estr.	Est. Dom.	Est. Estr.	Dir. Ou Assoc. Depto. Educ.	
África	1	1	0	2	2	3	3	1	13
América Latina e Caribe	2	4	1	3	3	3	3	1	20
América do Norte	1	2	1	3	2	3	5	1	18
Ásia	1	1	1	2	3	0	5	1	14
Europa	1	1	1	7	0	2	3	1	16
Oceania	2	2	1	3	0	3	3	1	15
Escrit. Mundial								3	3
Total	8	11	5	20	10	14	22	9	99

Durante o processo de transcrição, em alguns momentos, não foi possível compreender determinados termos, expressões ou até mesmo frases. Nestes casos essa dificuldade foi claramente indicada na transcrição. Na maioria das vezes a falta desse texto não acarretou maiores problemas para a compreensão da ideia que o entrevistado estava expressando. Porém, quando a falta do trecho transcrito acarretava em falta de clareza ou dubiedade, no momento da análise, antes de qualquer interpretação, era primeiramente examinado o contexto. Na maioria das vezes, o exame do contexto indicava o sentido do pensamento do entrevistado. Porém, em alguns momentos, por causa da falta desses trechos não foi possível interpretações específicas referentes a alguns desses trechos.

3.3.6 Critérios para a interpretação

Uma vez coletados os dados, a etapa seguinte foi a de interpretação e análise desses dados. Yin (2010) apresenta cinco opções de técnicas analíticas.

A primeira é a combinação de padrões. Nesta técnica o pesquisador compara os padrões identificados a partir dos dados, com um padrão previamente previsto, ou com diversos padrões alternativos. Esse padrão de comparação ou padrão alternativo deve ter embasamento teórico. Considerando que há modelos indicados na literatura, neste estudo é possível fazer esse tipo de comparação. Entretanto, como na literatura ainda há pouco sobre o processo de internacionalização em sistemas de ensino superior internacionais e confessionais, essa comparação poderia ser feita dentro de certas limitações.

A segunda técnica é a de construção da explanação. Nesta técnica, ao analisar as evidências empíricas, o pesquisador procura identificar nexos causais entre as diversas variáveis envolvidas. Trata-se de uma técnica apropriada para pesquisas analíticas, ou, na nomenclatura utilizada por Yin, estudos de caso explanatórios. Esta técnica também foi pertinente quanto ao propósito deste estudo em analisar a relação entre as variáveis estudadas, o processo de internacionalização e as características dos casos estudados.

A terceira técnica é a de análise de séries temporais. Para a aplicação desta técnica é preciso que haja dados coletados ao longo do tempo, para que seja possível demonstrar o “antes” e o “depois”. É uma análise que exige uma abordagem longitudinal, o que a inviabilizou neste estudo.

A quarta técnica é a de desenvolvimento de modelos lógicos. Nesta técnica o pesquisador procura identificar o encadeamento das variáveis envolvidas no fenômeno em estudo. A diferença é que o pesquisador, ao invés de propor nexos causais entre uma variável dependente e diversas independentes, proporá o encadeamento dessas variáveis de tal forma que uma variável dependente, possa tornar-se a variável independente de uma terceira variável, num modelo composto por diversas variáveis dependentes, independentes e intervenientes. Também é uma técnica adequada para pesquisas analíticas ou estudos de caso explanatórios.

A quinta e última técnica apresentada por Yin (2010) é a da síntese cruzada dos casos. É a técnica recomendada para estudos de casos múltiplos. Consiste em realizar um esforço de síntese dos casos estudados. Depois do levantamento de dados em todos os casos, o pesquisador agrupa todas as informações de todos os casos sobre uma determinada variável, proporcionando a percepção mais rápida de semelhanças, diferenças e padrões entre os casos estudados e entre os conjuntos de casos.

Dentre todas as técnicas esta é a mais adequada para este estudo, pois permite uma visão caso a caso, ao mesmo tempo em que possibilita uma análise dos casos em diferentes

combinações e agrupamentos, bem como a identificação de padrões e a construção de explicações para todo o sistema.

Para o levantamento das motivações, ações, obstáculos, riscos e benefícios indicados explícita ou implicitamente nos dados coletados, empregou-se a análise de conteúdo, a qual, dado o elevado número de fontes a serem analisadas, foi conduzida com o auxílio do software Atlas TI, adequado para fazer esse tipo de análise.

3.3.7 Análise de conteúdo

De acordo com Bardin (2011) a análise de conteúdo não é uma técnica, mas um conjunto de técnicas criado para auxiliar na análise de diferentes meios de comunicação, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos. A análise de conteúdo pode ser utilizada para a interpretação de textos, vídeos, áudios, documentos, entrevistas, enfim, qualquer forma de comunicação.

A intenção final da análise de conteúdo é a inferência sobre a mensagem, suas causas e consequências. Essa inferência é construída na medida em que o pesquisador, a partir do texto explícito da mensagem, deduz logicamente os elementos que determinaram a sua composição. Ou seja, além da leitura normal da mensagem, o pesquisador também procura compreender os sentidos e significados em segundo plano (BARDIN, 2011).

Esses significados em segundo plano são evidenciados por indicadores, quantitativos e/ou qualitativos. Quando são utilizados indicadores qualitativos o pesquisador atenta para a presença ou ausência desses indicadores. No caso de indicadores quantitativos, além da presença ou ausência, o pesquisador também verifica a frequência com que esses indicadores foram apresentados.

A análise de conteúdo é classificada por Roesch (2005) como um conjunto de técnicas alinhado à abordagem qualitativa. Porém, Hair Jr., Babin, Money e Samouel (2006) ressaltam que muitas vezes o resultado final da análise de conteúdo é o de quantificar dados qualitativos. Collis e Hussey (2006) parecem confirmar a associação da análise de conteúdo a uma abordagem quantitativa, de forma ainda mais incisiva, ao afirmarem que a análise de conteúdo é uma maneira de converter texto em variáveis numéricas, a fim de se proceder a uma análise quantitativa de dados. Contudo, Bardin (2011) alerta que restringir a análise de conteúdo à quantificação das frequências com que determinados termos ou ideias são citados

ou estão presentes na mensagem equivale a limitar as possibilidades que este conjunto de técnicas permite alcançar.

Bardin (2011) sugere que a análise de conteúdo seja conduzida em três passos:

1. Pré-análise;
2. Exploração do material;
3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

O passo de pré-análise consiste em organizar-se para o trabalho da análise de conteúdo. Envolve a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores.

Neste estudo, no lugar de hipóteses foram formuladas proposições. Tanto as proposições, quanto os objetivos estão claramente definidos no capítulo 1 e neste capítulo.

Quanto à escolha do conjunto de documentos ou, como denomina Bardin (2011) o *corpus*, que seria analisado, foram incluídos todos os documentos e entrevistas citados no item 3.3.5 deste capítulo. Bardin (2011) recomenda que a composição do *corpus* atenda a quatro regras:

1. Regra da exaustividade: todos os elementos do *corpus* devem ser analisados;
2. Regra da representatividade: o *corpus* deve ser representativo do universo de onde as mensagens foram extraídas. Neste estudo, a definição dos casos como 6 regiões mundiais, sendo cada caso composto por duas unidades integradas de análise, IES e Escritório Regional, procurou oferecer essa representatividade;
3. Regra da homogeneidade: os critérios de seleção dos casos, expostos no item 3.3.3 deste capítulo visaram exatamente a atender esta regra;
4. Regra da pertinência: a utilização de um roteiro de entrevista promoveu a adesão constante das entrevistas ao tema e aos objetivos propostos.

Uma vez esclarecidos a composição do *corpus* e a definição dos objetivos e proposições, ainda era preciso decidir sobre como as proposições poderiam ser testadas por meio dos dados coletados e analisados. Por isso, foi necessário definir alguns indicadores que estão apresentados no quadro 10.

Uma vez definidos os elementos essenciais para a realização da análise de conteúdo, procedeu-se à preparação do material. Essa preparação envolveu a transcrição, revisão das

transcrições, retirada de quaisquer termos que proporcionassem a identificação do sistema, da IES ou da denominação mantenedora e validação das entrevistas.

O segundo passo da análise de conteúdo é a exploração do material. Nesta fase o pesquisador, ao fazer a leitura do texto, conecta determinados códigos ou categorias de análise a determinados trechos desse texto.

Proposição	Indicadores	Lógica
O processo de internacionalização do ensino superior em um sistema de ensino superior confessional internacional tem elementos peculiares que interferem no processo de internacionalização, não contemplados na literatura.	Presença de elementos novos, não indicados na literatura, no processo de internacionalização do ensino superior.	Quanto mais elementos específicos forem indicados, mais peculiar tende a ser o processo de internacionalização do Sistema Σ , quando comparado aos modelos apresentados na literatura.
Há motivo(s) para a internacionalização que são peculiares à um sistema de ensino superior confessional internacional.	Presença e tipos de motivos indicados para a internacionalização não indicados na literatura.	Quanto mais motivos específicos forem indicados, mais peculiar tende a ser o processo de internacionalização do Sistema Σ .
Um sistema de ensino superior confessional internacional realiza ações de internacionalização que são peculiares.	Presença e tipo de ações de internacionalização que são possíveis apenas porque a IES faz parte do Sistema Σ	Quanto mais ações características do Sistema Σ forem identificadas, mais o sistema aproveita as vantagens de ser um sistema internacional.
Há obstáculos para a internacionalização peculiares à um sistema de ensino superior confessional internacional.	Presença e tipo de obstáculos para a internacionalização não indicados na literatura.	Quanto mais obstáculos específicos forem indicados, mais peculiar tende a ser o processo de internacionalização do Sistema Σ .
Há riscos e benefícios associados à internacionalização que são peculiares à um sistema de ensino superior confessional internacional.	Presença e tipo de riscos e benefícios para a internacionalização não indicados na literatura.	Quanto mais riscos e benefícios específicos forem indicados, mais peculiar tende a ser o processo de internacionalização do Sistema Σ .
Um sistema de ensino superior internacional, com IES espalhadas por todo o mundo é necessariamente internacionalizado.	Presença e tipo de obstáculos, riscos e benefícios organizacionais/denominacionais que bloqueiam ou promovem o processo de internacionalização citados nas entrevistas.	Quanto mais obstáculos e riscos organizacionais/denominacionais menos compatível é o processo de internacionalização com o Sistema Σ . Quanto mais benefícios organizacionais/denominacionais forem identificados, mais lucrativo é o processo de internacionalização no Sistema Σ .

Quadro 10 – Indicadores para a análise de conteúdo

Esses códigos podem ser pré-determinados, com base na literatura seguindo, portanto, uma lógica dedutiva, ou podem ser construídos com base nas indicações do próprio texto, alinhando-se a uma lógica indutiva.

Neste estudo, o procedimento empregado foi uma combinação das duas lógicas. Em um primeiro momento, para a variável motivações (*racionales*), foram pré-determinadas as categorias ou códigos, dentro de famílias de motivos (*racionales*).

Tanto as famílias quanto os códigos de motivações (*racionales*) foram criados, segundo a literatura. Portanto, foram previamente estipuladas as seguintes famílias de códigos (KNIGHT, 2004):

1. Motivações Acadêmicas;
2. Motivações Econômicas;
3. Motivações Políticas;
4. Motivações Sociais;
5. Motivações Nacionais;
6. Motivações Institucionais.

Em cada uma dessas famílias foram inseridos os respectivos códigos e uma breve descrição em cada código, segundo a literatura. Porém, uma vez iniciada a análise, o pesquisador não se restringiu aos códigos previamente criados, ficando atento à possibilidade de aparecerem motivações específicas do Sistema Σ não previstas na literatura.

Quanto às demais variáveis (ações, obstáculos, benefícios e riscos) considerando que, diferentemente das motivações, podem ser mais facilmente observadas e tendem a ser mais diretamente citadas ou indicadas em uma entrevista, adotou-se a estratégia indutiva, sem a criação prévia de códigos. Porém, à medida que os códigos iam sendo criados, foram agrupados em respectivas famílias.

Depois de criados os primeiros códigos de motivações (*racionales*) e a estrutura das famílias de códigos (ações, obstáculos, benefícios e riscos), iniciou-se o processo de leitura e codificação ou categorização das primeiras 12 entrevistas. À medida que a leitura era feita e percebia-se a necessidade, novos códigos eram criados e agregados às respectivas famílias ou até mesmo novas famílias de códigos eram criadas. Ao se chegar à décima segunda entrevista percebeu-se que a necessidade de criar novos códigos havia se tornado menos frequente. Então, foi feita uma releitura das 12 primeiras entrevistas, considerando todos os novos códigos criados e prosseguiu-se ao processo de codificação das demais entrevistas utilizando-

se, preferencialmente, os códigos criados com as primeiras 12 entrevistas. Entretanto, ainda que com menor frequência, novos códigos foram sendo criados no decorrer de todo o processo, sempre que julgou-se necessário.

Porém, segundo Bardin (2011), antes de se fazer a codificação é preciso tomar algumas decisões:

1. Unidades de registro: É o elemento textual que será codificado e contado. Pode ser a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento. Para este estudo, adotou-se como unidade de registro o objeto ou referente e o personagem. O objeto ou referente é caracterizado pelo que Bardin (2011) denomina de temas-eixo. No caso deste estudo, devido ao uso de um roteiro semiestruturado, as entrevistas foram todas construídas em torno de temas-eixo sugeridos pelas perguntas e pela dinâmica da conversa. Portanto, à medida que o pesquisador foi desenvolvendo a codificação das primeiras entrevistas, foi possível perceber uma tendência a associar os códigos não a frases ou palavras, mas às respostas dadas pelos entrevistados. Porém, é importante ressaltar que, nem sempre o tema-eixo coincidia com uma única resposta ou com a totalidade de uma resposta. Às vezes um tema-eixo se desenrolava por mais de uma resposta, às vezes em uma mesma resposta havia mais de um tema-eixo. A outra unidade de registro, o personagem, diz respeito ao perfil do entrevistado, se diretor de IES ou de um dos escritórios denominacionais da mantenedora, se professor ou aluno, de qual região do mundo, se doméstico ou estrangeiro, se homem ou mulher;
2. Unidade de contexto: É o contexto no qual se insere a unidade de registro e que permite avaliar se os códigos associados à uma unidade de registro são pertinentes. Portanto, a unidade de contexto é sempre maior que a unidade de registro e contém a unidade de registro (BARDIN, 2011). Neste estudo, entende-se como unidade de contexto a entrevista, pois cada entrevistado trazia em seu discurso sua visão da IES ou do Sistema e essa visão permeava e direcionava todas as respostas e unidades de registro;
3. Regras de enumeração: uma vez definida a unidade de registro, que é o que se conta ou enumera, era preciso também definir como seriam contadas essas unidades de registro. Há diversas possibilidades de contagem na análise de conteúdo. Neste estudo, pelo que já foi apresentado e justificado no quadro 9,

a presença, ao invés da frequência, foi o critério mais importante. Presença consiste na verificação da existência ou não de um determinado código em uma unidade de registro. Pelo critério de presença é possível obter uma lista de todos os motivos para a internacionalização, por exemplo. A frequência, implica em contar quantas unidades de registro foram associadas a um determinado motivo para internacionalizar, ou, quantas vezes o motivo de internacionalização foi identificado nas entrevistas. Tendo em vista a abordagem qualitativa deste estudo não foi feita análise quantitativa dessas frequências, uma vez que se entende que a importância dos motivos, ações, obstáculos, riscos e benefícios, não necessariamente é dada por sua frequência de citação. Entende-se que a frequência de citação reflete o quanto um determinado elemento é perceptível para o entrevistado. Por outro lado, a baixa frequência de um determinado código, não necessariamente indica a sua pouca importância. Na verdade pode indicar baixo nível de consciência por parte dos entrevistados ou até mesmo falta de abertura, ou desconforto, para abordar determinados assuntos.

Uma vez definidas as unidades de registro, as unidades de contexto e as regras de enumeração, foi possível então fazer a codificação ou categorização das unidades de registro. Para esta categorização, depois do processo exploratório já explicado, que envolveu as 12 primeiras entrevistas, adotou-se o seguinte procedimento:

1. A unidade de registro era delimitada;
2. Comparavam-se todos os códigos, de motivações, de ações, de obstáculos, de benefícios e de riscos, um a um, à unidade de registro delimitada;
3. Se na unidade de registro delimitada havia um termo ou frase ou trecho que explicitamente citasse um código específico, o mesmo era conectado àquela unidade de registro;
4. Se o contexto anterior ou posterior da unidade de registro, sugeria a presença implícita de um determinado código específico, o mesmo era conectado àquela unidade de registro;
5. Se na unidade de registro delimitada houvesse um termo, frase, trecho ou alguma sugestão implícita de qualquer das variáveis de internacionalização do ensino superior estudadas, porém sem um código que pudesse ser

associado à unidade de registro de maneira coerente, um novo código era criado.

Quanto aos critérios utilizados para a atribuição dos códigos, em relação a riscos e benefícios, não foram associados apenas a unidades de registro que indicassem uma expectativa, suposição ou uma possibilidade. Benefícios e riscos, neste estudo, foram preferencialmente associados a relatos de resultados já observados pelos entrevistados, positivos ou negativos, associados à internacionalização. Em relação às ações de internacionalização foram associadas apenas a fatos relatados pelos entrevistados ou identificados nos documentos. Quanto às motivações, foram identificadas tanto por citações diretas como por dedução, a partir do relato de fatos ou acontecimentos, ou do contexto geral da entrevista. Em todos os casos foram seguidos os cinco passos descritos no parágrafo anterior.

Para otimizar e facilitar o trabalho de análise os códigos foram agrupados nas seguintes famílias:

1. Motivações Acadêmicas;
2. Motivações Econômicas;
3. Motivações Sociais;
4. Motivações Políticas;
5. Motivações Nacionais;
6. Motivações Institucionais;
7. Motivações Denominacionais;
8. Ações de Colaboração e Parcerias;
9. Ações de Comprometimento Institucional;
10. Ações relacionadas a Currículo, Co-currículo e Resultados;
11. Ações Denominacionais;
12. Ações relacionadas à Mobilidade de Estudantes;
13. Ações relacionadas a Pessoal e Estrutura Administrativa;
14. Ações relacionadas a Políticas e Práticas Docentes;
15. Obstáculos Acadêmicos;
16. Obstáculos Administrativos;
17. Obstáculos Denominacionais;
18. Obstáculos Econômicos;
19. Obstáculos relacionados à Liderança e Pessoal;

20. Obstáculos Nacionais;
21. Obstáculos Pessoais;
22. Obstáculos relacionados às Políticas do Sistema;
23. Obstáculos Sociais;
24. Riscos Econômicos;
25. Riscos Institucionais;
26. Riscos Sociais;
27. Benefícios Acadêmicos;
28. Benefícios Denominacionais;
29. Benefícios Econômicos;
30. Benefícios Pessoais;
31. Benefícios Sociais.

É possível notar que, mesmo fazendo uso da lógica indutiva para a identificação de ações, obstáculos, riscos e benefícios associados à internacionalização, ao final foi possível perceber que era possível agrupar boa parte dos códigos em famílias sugeridas pela literatura.

Para permitir uma análise comparativa entre os casos, as entrevistas foram agrupadas nas seguintes famílias:

1. Entrevistados do caso África;
2. Entrevistados do caso América Latina e Caribe;
3. Entrevistados do caso América do Norte;
4. Entrevistados do caso Ásia;
5. Entrevistados do caso Europa;
6. Entrevistados do caso Oceania;
7. Entrevistados Administradores;
8. Entrevistados Professores;
9. Entrevistados Estudantes;
10. Entrevistados Diretores de *International Office*;
11. Entrevistados de IES mantidas por Escritório Local;
12. Entrevistados de IES mantidas por Escritório Regional;
13. Entrevistados de IES mantidas pelo Escritório Mundial;
14. Entrevistados de IES localizadas em países desenvolvidos;
15. Entrevistados de IES localizadas em países em desenvolvimento.

Depois de codificadas as 99 entrevistas, procedeu-se a uma análise de redundância. Essa análise visava resolver situações em que havia sobreposição de trechos associados a um mesmo código. Os casos de redundância foram devidamente analisados, um a um, e as redundâncias foram eliminadas.

Mediante a aplicação do método descrito neste capítulo, que consistiu em uma primeira etapa de pesquisa bibliográfica e uma segunda etapa de estudo de casos múltiplos do Sistema Σ (figura 22), foram coletados os dados que são apresentados no capítulo que se segue.

Figura 22 – Fluxograma do estudo de casos múltiplos.

4 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

De acordo com a descrição do método no capítulo anterior, foi conduzido um estudo de casos múltiplos em um sistema de ensino superior confessional internacional. As fontes de dados utilizadas foram observação direta e participante, documentos impressos e virtuais (*websites*), publicações, artefatos físicos e entrevistas. Tendo em vista as exigências de dois comitês de ética de duas das IES incluídas no estudo, no sentido de manter o anonimato dos entrevistados, tornou-se necessário manter o anonimato de todo o sistema, pois muitos dos entrevistados são pessoas chave nas IES e no sistema. Por isso adotou-se a estratégia de apresentação de resultados proposta por Yin (2010), na qual, ao invés de serem apresentados os casos separadamente, as informações de todos os casos foram agrupadas e apresentadas de acordo com as proposições do estudo.

Neste capítulo será primeiramente apresentada uma descrição do sistema, sua estrutura organizacional, missão e visão para o ensino superior. A seguir é apresentada uma descrição dos casos estudados. O capítulo segue então abordando cada uma das proposições de pesquisa. Um resumo da estruturação deste capítulo pode ser visualizado na figura 23.

Figura 23 - Síntese esquemática da apresentação dos resultados realizada no capítulo 4.

4.1 Apresentação do sistema estudado

O sistema de ensino superior internacional confessional estudado, denominado de Sistema Σ , de acordo com dados estatísticos disponibilizados pelo próprio sistema, considerando todas as suas instituições, de ensino básico ou superior, ao final de 2012, em números arredondados, atendia 1.800.000 estudantes, por meio de 7.800 escolas, onde atuavam 93.700 professores. Somente em IES, eram 113, com 11.900 professores e 136.700 estudantes. Em termos relativos, 1,4% das escolas, 7% dos estudantes e 12% dos professores de todo o sistema estavam inseridos no ensino superior. A proporção estudante-professor, no ensino superior, era de 11,5. Comparativamente, essa razão está abaixo da média indicada no relatório anual da *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD) *Education at a Glance 2013*. Porém é preciso levar em conta que, diferentemente da OECD, nas estatísticas do Sistema Σ não é feita diferenciação entre professores e estudantes de tempo integral. Também é importante lembrar que no total de IES contadas, estão incluídas instituições pós-secundárias que se restringem a atuarem como Seminários ou como centros de formação de colaboradores e missionários para a denominação.

O Sistema Σ é mantido por uma denominação religiosa que, de acordo com os dados fornecidos em um de seus *websites*, está presente em 217 dos 237 países reconhecidos pela *United Nations* (UN), por meio de mais de 900 idiomas.

Atualmente a denominação tem uma estrutura organizacional que é composta dos seguintes níveis:

1. Assembleia Geral Mundial – Trata-se de um encontro mundial da denominação realizado atualmente, em condições normais, a cada cinco anos. Em condições mundiais atípicas pode ser postergado por até dois anos. A primeira Assembleia ocorreu na década de 1860. É o órgão máximo de governo da denominação, reconhecendo que a autoridade sobre os rumos da denominação está em seus membros. Na Assembleia participam dois grupos de delegados. O primeiro, é composto por membros do comitê executivo do Escritório Mundial (EM). O segundo, é composto por representantes das diversas regiões do mundo, provenientes dos diversos Escritórios ou Missões Locais. Esses representantes são eleitos e/ou indicados em suas respectivas localidades. Os delegados podem trazer quaisquer temas ou assuntos que entendam ser pertinentes para consideração da denominação mundial.

Durante a Assembleia são organizados comitês que tratam de diversos assuntos que tenham sido propostos antecipadamente. Também são eleitos os novos responsáveis pelo Escritório Mundial e pelos Escritórios Regionais, bem como os membros do Comitê Executivo denominacional;

2. Comitê Executivo – O Comitê Executivo é o órgão com autoridade administrativa plena durante o quinquênio que separa as Assembleias Gerais Mundiais. É composto por membros *ex-officio* e eleitos. Os membros *ex-officio* são todos os que foram eleitos para funções de direção durante a Assembleia Geral Mundial, além de outros que estejam ocupando funções de responsabilidade em outras estruturas administrativas ou institucionais da denominação ao redor do mundo, além de ex-presidentes do EM que ainda não tenham se aposentado. Os membros eleitos são selecionados pelo próprio Comitê Executivo ou por Comitês Regionais ao redor do mundo. Devem ser eleitos ou escolhidos representantes dentre os ministros, membros leigos, colaboradores na ativa e colaboradores aposentados. O Comitê Executivo se reúne regularmente duas vezes ao ano, mas pode ser convocado outras vezes em caráter extraordinário, se necessário. Também há um Comitê Administrativo com autoridade restrita à resolução de aspectos rotineiros do EM;
3. Escritório Mundial (EM) – É o órgão central de coordenação da denominação mundial, estabelecido na década de 1860, responsável pela realização da Assembleia Geral Mundial. Cabe ao EM coordenar os Escritórios Locais (EL), Missões Locais, entre outras estruturas organizacionais menos desenvolvidas e/ou que dependam do EM para a sua sustentabilidade. O EM e, por extensão, a denominação, são dirigidos por um presidente mundial, nove vice-presidentes mundiais, treze vice-presidentes que coordenam os Escritórios Regionais, um secretário e seus associados, um tesoureiro, um subtesoureiro e seus associados, seis secretários gerais, um auditor e seus auditores associados. O número de associados varia conforme a necessidade. O EM está organizado em quatorze departamentos, dentre os quais se encontra o Departamento de Educação. Cada departamento possui um diretor e seus associados. O EM atua como mantenedor direto de 5 IES, sendo 3 na América do Norte, 1 na África e 1 na Ásia;

4. Escritórios Regionais (ER) – São extensões do EM localizadas em todo o mundo. Tanto é assim que os responsáveis por esses ER não são eleitos como presidentes dos ER, mas vice-presidentes do EM. Esses vice-presidentes são responsáveis por uma determinada região do mundo que, em geral, compreende um número de países vizinhos. São coordenados pelos ER os Escritórios Locais (EL) ou Missões existentes nesses países. Nos ER replicam-se os departamentos existentes no EM. Dentre os quais, o Departamento de Educação, para o qual também é designado um diretor regional e, eventualmente, um ou mais associados. São eleitos na Assembleia Geral Mundial o vice-presidente, secretário e tesoureiro dos ER. Os diretores de departamentos dos ER são escolhidos mediante indicação dos comitês executivos regionais. Alguns ER atuam como mantenedores diretos de IES. Além disso, alguns dos Seminários, ou programas de Teologia, são mantidos pelos ER, ainda que funcionem dentro de uma IES mantida por um EL;
5. Escritórios Locais (EL) – Estão subordinados aos ER. Podem abranger geograficamente mais de um país, partes de mais de um país, um país inteiro, um grupo de estados de um mesmo país, ou até mesmo um único estado. Os responsáveis são eleitos em Assembleias Locais quinquenais que replicam em linhas gerais os procedimentos da Assembleia Geral Mundial e do Comitê Executivo Mundial. Da mesma forma há delegados nessas Assembleias Locais que representam tanto membros leigos, quanto ministros e colaboradores da denominação naquele local. Esses delegados são eleitos por suas comunidades e/ou indicados por comitês distritais. Nessas Assembleias Locais são eleitos não apenas presidentes, secretários e tesoureiros dos EL, mas todo o grupo de dirigentes de todos os departamentos dos EL. Há também um Comitê Executivo Local que se reúne periodicamente para deliberar e votar questões trazidas pela presidência do EL ou qualquer uma das instituições vinculadas ao EL. A maioria das IES do sistema tem como mantenedoras denominacionais os EL;
6. Escritórios Distritais (ED) - O conjunto de Escritórios Distritais compõe um EL. A abrangência geográfica de um ED, na maior parte das vezes, se restringe a um estado de um único país. Mas, há estados com mais de um ED. Um ED é composto por um grupo de distritos. Cada distrito, por sua vez, é composto por uma ou mais congregações de membros. Os ED também

realizam suas Assembleias Distritais, com delegados eleitos representando todos os distritos que compõem o território do ED. Nessa assembleia são eleitos presidentes, secretários e tesoureiros dos ED, bem como os diretores dos departamentos. Há também um Comitê Executivo Distrital que se reúne periodicamente para deliberar e votar questões trazidas pela presidência do ED ou por qualquer um dos distritos ou instituições vinculadas ao ED. Os ED costumam atuar como mantenedores de instituições de ensino básico.

A estrutura organizacional descrita pode ser visualizada de forma resumida na figura 24. É possível perceber uma proposta de democracia representativa, indicada pelas assembleias e pelos mecanismos de eleição dos delegados que compõem essas assembleias, bem como na composição dos Comitês Executivos que, em todos os níveis, devem ter representantes de ministros, membros leigos e colaboradores denominacionais na ativa e aposentados.

Figura 24 – Estrutura organizacional resumida da denominação mantenedora do Sistema Σ.

O Departamento de Educação do EM, de acordo com seu *Website*, tem como missão e escopo, ser responsável pela coordenação, promoção, capacitação e qualidade do programa educacional denominacional global, em cooperação com os diretores de Educação dos ER, oferecendo serviços aos comitês, administradores e docentes das IES ao redor do Mundo. Por meio dos ER, o Departamento de Educação do EM também oferece apoio aos líderes de educação dos EL e ED, e por meio deles, aos professores e diretores das escolas de ensino básico. Independentemente do nível do ensino, se básico ou superior, é responsabilidade do Departamento de Educação do EM garantir e promover a integração da filosofia educacional da denominação ao ensino e ao cotidiano de cada instituição. Por meio de um de seus projetos, e em cooperação com outros dois departamentos da denominação, o Departamento de Educação do EM também tem a responsabilidade de dar assistência aos fiéis que sejam estudantes universitários ou profissionais já formados, independente de estudarem ou trabalharem em qualquer uma das instituições denominacionais.

De acordo com a declaração de missão e escopo do Departamento, uma de suas razões de existência é a coordenação, ou seja, a articulação de todo o sistema. É também atribuição do Departamento a promoção do sistema, ou seja, sua divulgação e posicionamento no cenário educacional mundial. É responsabilidade do Departamento também a capacitação do sistema, ou seja, capacitação das pessoas que atuam no sistema. Finalmente o Departamento também é responsável pela garantia de qualidade das escolas que compõem o sistema. Essas responsabilidades são compartilhadas com os ER e são exercidas via Comitês ou diretamente junto aos administradores e/ou professores. A declaração indica que, enquanto o Departamento do EM assume para si a responsabilidade pela supervisão das IES, delega aos EL e ED a supervisão das escolas e professores do ensino básico. Outro destaque na declaração é a preocupação com a manutenção da identidade confessional das escolas, na aplicação da filosofia de educação denominacional. Um último ponto destacado na declaração é que responsabilidade do Departamento não se restringe apenas às IES do sistema, mas se estende aos fiéis que estejam estudando em IES não denominacionais.

Disponíveis no *website* do Departamento há também *links* para alguns recursos. Destacam-se:

- Uma ferramenta de busca de material publicado, que esteja disponível em bases de dados ou publicações diversas, sobre a educação denominacional. A página pode ser lida em Inglês, Espanhol, Francês ou Português. Há um comitê gestor para esta ferramenta de busca composto por indivíduos que atuam no território do ER Norte-Americano, sendo o diretor do Departamento

de Educação da América do Norte o presidente deste comitê. O diretor do Departamento de Educação do EM é um dos membros desse comitê. Ao ser feita uma busca nesta ferramenta com o termo *internationalization*, o resultado foi apenas dois documentos cujo foco central estava na história de duas IES do sistema, uma na Europa e outra na África. Ou seja, não há publicações que tratem especificamente do processo de internacionalização no sistema;

- Um periódico voltado para estudantes universitários e profissionais que trata principalmente da relação entre a confessionalidade e a cultura contemporânea. O editor-chefe é o próprio diretor do Departamento de Educação do EM, assessorado por um editor e um editor executivo. A página e o periódico podem ser lidos em Inglês, Espanhol, Francês ou Português;
- Um banco de dados de trabalhos e estudos realizados sobre como integrar a confessionalidade ao processo de ensino e aprendizagem. O *website* deste banco de dados está hospedado na IES do EM localizada na Ásia;
- Uma livraria virtual onde podem ser adquiridos livros publicados por editoras universitárias denominacionais de fala hispânica. A livraria é mantida por um consórcio de IES denominacionais hispanas e o conteúdo dos livros é todo relacionado à filosofia denominacional. A página da livraria pode ser lida em Inglês, Espanhol, Francês ou Português;
- Uma página que descreve o programa de apoio aos fiéis já formados ou que estejam estudando em IES não denominacionais. Porém, a página não oferece qualquer tipo de serviço. Trata-se de conteúdo apenas informativo sobre o programa que, aparentemente, se concentra na publicação do periódico já mencionado, cujo conteúdo trata da relação entre a confessionalidade e a cultura contemporânea;
- Um periódico, mantido pelo EM, com artigos, não necessariamente científicos, que tratam de educação confessional, do jardim da infância ao ensino superior. Há um editor geral e um editor associado para a versão internacional do periódico. O editor para a edição internacional é um dos diretores associados do Departamento de Educação do EM. O Comitê Consultivo do periódico é dirigido por um dos diretores associados do Departamento de Educação e fazem parte do Comitê, além de outros, o diretor

do Departamento de Educação e os demais diretores associados. Os consultores *Senior* do periódico são o diretor do Departamento de Educação, dois vice-presidentes gerais do EM e todos os vice-presidentes dos ER. A página e o periódico podem ser lidos em Inglês, Espanhol, Frances ou Português. Com o uso do termo *internationalization* não foram localizados artigos publicados. Com o termo *international*, foram localizados quatro artigos. Dois sobre ensino a distância, um sobre recepção de estudantes estrangeiros, e um sobre educação internacional em IES do Sistema Σ . Ou seja, apenas dois artigos tratando de internacionalização do ensino superior no sistema. Fazendo uso de uma busca mais exploratória, foram localizados dois artigos sobre um programa de mobilidade de estudantes mantido pelo ER da América do Norte, e dois artigos sobre parcerias entre IES do Sistema Σ ;

- Estatísticas sobre a educação denominacional, que apresenta apenas uma tabela com os dados numéricos gerais.

O *website* do Departamento de Educação está todo em Inglês e não há opções de outras línguas. Dentre as opções do *menu* há uma página de histórico, na qual é possível encontrar uma breve exposição da história do Sistema Σ que se resume a um parágrafo. Segue-se um segundo e terceiro parágrafos onde se reforça a declaração de missão e escopo apresentados na página de abertura do Departamento e são destacados aspectos filosóficos da proposta educacional da denominação. Finalmente, a página de histórico apresenta os dois principais periódicos do sistema, já comentados acima.

O *website* também apresenta uma lista das IES denominacionais espalhadas pelo Mundo, com seus respectivos *websites*, sendo esta a fonte de informações básica utilizada para a seleção dos casos incluídos neste estudo. Não há qualquer tipo de ferramenta de busca sobre as IES ou algum tipo de informação consolidada sobre as IES. Qualquer informação sobre qualquer uma das IES estará disponível apenas nos *websites* das instituições. Porém, em 10% dos casos, não há um *website* ou o *website* indicado não está funcional. O total de IES listadas soma 107.

O *menu* apresenta também uma opção para as publicações denominacionais, no qual aparecem documentos que contêm orientações ou diretrizes gerais sobre gestão de IES. Há documentos tratando de gestão da qualidade, planejamento estratégico, orçamento, elaboração de um plano de desenvolvimento confessional, filosofia da educação denominacional, produção de conhecimento no contexto da educação denominacional e uma justificativa para

a educação denominacional. Não foram localizados documentos que tratassem do processo de internacionalização no sistema ou que apresentassem políticas ou orientações a respeito.

Na opção de eventos indicada no *menu* há um link para a lista de IES acreditadas pelo próprio Sistema Σ. O *menu* apresenta ainda uma opção para empregos disponíveis que direciona o visitante para o *website* de uma associação de profissionais. A página da associação está disponível em Inglês, Espanhol, Francês e Português. Podem se cadastrar quaisquer profissionais, de qualquer parte do mundo.

Finalmente o *menu* do *website* do Departamento de Educação apresenta as formas de contato com o Departamento, que não inclui um *e-mail*. Há o endereço para envio de cartas, telefones e o endereço do *website*.

O *website* também apresenta a equipe do Departamento, formada por um diretor, quatro diretores associados e dois editores. Há um editor para cada um dos periódicos. Trata-se de um grupo internacional, composto por Europeus, Latino-Americanos, Norte-Americanos, e um Africano. Todos com doutorado, experiência de trabalho internacional e pelo menos uma titulação na área educacional. Cada um dos diretores associados, e o próprio diretor do Departamento, atua como elo de ligação entre o EM e um ou mais dos ER espalhados pelo Mundo. O diretor do departamento é o elo de ligação com o ER Norte-Americano. Os diretores associados são os elos de ligação entre o EM e os demais ER espalhados pelo Mundo. Um dos diretores associados, além de atuar como ligação entre o EM e quatro ER, também exerce a função de secretário executivo da Associação de Acreditação Denominacional (AAD). Há fotos dos diretores e editores, porém, não há *e-mails* de contato.

É possível perceber, na composição e estruturação do *website*, alguma confusão. Há a apresentação de publicações (periódicos) na seção de histórico, orientações e guias gerais para a gestão de IES na área de publicações, lista de IES acreditadas na área destinada a eventos e a falta de *e-mails* para contato com o Departamento ou seus diretores. Por outro lado o *website* apresenta alguns recursos interessantes, como a ferramenta de busca para material publicado sobre o sistema denominacional ou sobre educação confessional, a livreria virtual e os dois periódicos mantidos pelo Departamento. Também chama a atenção o envolvimento dos diretores e até vice-presidentes do EM em Comitês e Conselhos desses periódicos e bases de dados. Outro aspecto de destaque é que, exceto pelos dois periódicos, que são apresentados na parte destinada ao histórico do sistema, não há muita informação ou promoção desses recursos extras disponibilizados no *website*. Apenas os curiosos, que estiverem dispostos a explorar o *website*, ou os que já têm conhecimento sobre esses recursos, terão a oportunidade de aproveitá-los.

Há ainda no *website* do Departamento mais dois links para outras duas instituições. Um para o *website* do EM e outro para o *website* da Associação de Acreditação Denominacional (AAD). Para este estudo, de especial interesse é o *website* da AAD, uma vez que, nas entrevistas com diretores do Departamento de Educação do EM, foi uma das fontes mais referenciadas.

A AAD foi estabelecida no final de 1996, como uma organização sem fins lucrativos, filantrópica, educacional, científica e religiosa, sendo parte integral da denominação mantenedora. Desde a sua constituição está entre seus propósitos servir como autoridade acreditadora de todo o ensino pós-secundário da denominação mantenedora, a fim de avaliar a qualidade das IES e promover a unidade e a missão da denominação.

O *website* da AAD oferece mais informações sobre o funcionamento do sistema do que o *website* do Departamento de Educação. A AAD é a autoridade denominacional de acreditação para todas as instituições terciárias e de pós-graduação denominacionais. O processo de acreditação envolve a avaliação de duas grandes áreas: a qualidade das IES e dos programas de estudos oferecidos e a implementação da filosofia de educação denominacional.

Também se encontra no *website* da AAD um *link* onde é possível verificar as IES do sistema já acreditadas, ou em processo de acreditação. De acordo com essa lista, há 110 IES denominacionais espalhadas pelo Mundo (gráfico 3). A distribuição mundial de IES do Sistema Σ segue exatamente o mesmo padrão, mas não a mesma proporção, encontrada por Glanzer, Carpenter e Lantinga (2011), com a Ásia em primeiro lugar, seguida pela América Latina e Caribe em segundo e África em terceiro.

O *website* da AAD disponibiliza uma série de documentos, como manuais, artigos e regulamentos sobre o processo de acreditação. É possível também encontrar uma ferramenta de busca de programas oferecidos ou cursos de graduação e pós-graduação oferecidos por todas as IES, bem como uma lista com formas de contato com todas as IES, incluindo um *e-mail* para contato com a própria AAD. Os mesmos documentos com orientações e diretrizes de gestão disponibilizados no *website* do Departamento (gestão da qualidade, planejamento estratégico, orçamento, etc.) estão disponíveis no *website* da AAD, além de documentos de orientação para a elaboração dos relatórios que precisam ser apresentados no processo de acreditação.

Gráfico 3 – IES do Sistema Σ distribuídas por regiões mundiais.

Fonte: Website oficial da Associação de Acreditação Denominacional do Sistema Σ

Dentre os documentos disponibilizados no *website* da AAD é preciso destacar um: Declaração de missão e filosofia do Sistema Σ. A declaração de missão afirma o seguinte: "[...] *education prepares people for useful and joy-filled lives, fostering friendship with God, whole-person development, Bible-based values, and selfless service in accordance with the denomination mission to the world.*" Percebe-se que não há uma conexão direta entre a educação e o contexto mundial. Essa conexão pode ser feita de maneira indireta, por meio da missão da denominação que é mundial. Na continuidade do documento é possível perceber que as IES são vistas como uma das agências do processo educacional que inclui também o lar, a igreja local e a igreja mundial.

A missão geral do Sistema Σ, envolvendo educação em todos os níveis, é desdobrada para as IES da seguinte maneira:

The formal and non-formal curricula help students reach their potential for spiritual, mental, physical, social, and vocational development. Preparing students for a life of service to their family, church, and the larger community is a primary aim of the school. (Declaração de missão e filosofia do Sistema Σ)

Não há indicação direta ao contexto mundial ou que sugira iniciativas de internacionalização nas IES. A única indicação para a internacionalização, a partir dessas declarações, é construída de maneira indireta, por dedução ou lógica. Se a missão da educação no sistema é preparar pessoas para o serviço e se um dos aspectos da missão das IES é preparar os estudantes para uma vida de serviço à comunidade em geral, num mundo em que a percepção e o conceito de comunidade tem cada vez mais extrapolado os limites locais, a internacionalização pode ser um dos mecanismos para que tais propósitos sejam cumpridos. Contudo isso não é explicitamente indicado.

É necessário lembrar que não é em todos os lugares do mundo que ocorrem as condições necessárias para que haja essa percepção de comunidade global. Portanto, ainda que o sistema entenda que a internacionalização do ensino superior é um elemento importante para o cumprimento da sua missão, provavelmente o papel ou importância da internacionalização deve variar, conforme o nível de inserção local nesse contexto global de comunidade.

Outro aspecto a se destacar na missão e filosofia do Sistema Σ , é o conceito de conhecimento adotado:

True knowledge encompasses cognitive, experiential, emotional, relational, intuitive and spiritual elements. An acquisition of true knowledge leads to understanding, which is manifested in wisdom and appropriate action. (Declaração de missão e filosofia do Sistema Σ)

Mais uma vez, não há indicação explícita ou direta de que a construção do conhecimento pode envolver o acesso a diferentes perspectivas e visões culturais. Contudo, ao incluir as dimensões cognitiva, experiencial, emocional, relacional, intuitiva e espiritual, considerando a missão global da denominação e o contexto contemporâneo, permeado pelo fenômeno da globalização, a internacionalização poderia ser deduzida como um meio de se construir esse tipo de conhecimento proveniente de múltiplas fontes. Mais adiante no documento, ao tratar das diretrizes gerais que devem nortear o currículo das IES do sistema, há o cuidado de especificar a necessidade de se formar cidadãos responsáveis, dentro do que isso significa em um determinado contexto cultural.

Há por parte da denominação, em todos os trechos do documento uma preocupação em destacar os aspectos fundamentais que tornam o Sistema Σ único, especialmente em função de suas características confessionais. Certamente, essa ênfase, bem como a própria declaração de missão e todo o documento, têm o propósito de promover e preservar a identidade denominacional nas IES e em todo o sistema.

Quando o documento apresenta diretrizes para o tipo de ambiente desejável nos *campi*, faz uma menção mais direta à internacionalização. É dito o seguinte: "*The campus community will be pervaded by joyful spirituality, a spirit of cooperation, and respect for the diversity of individuals and cultures.*" Ou seja, aparentemente, para a realização desse propósito, deve-se buscar uma composição de pessoas que traga diversidade ao *campus*.

Além disso, nos aspectos especificamente voltados ao ensino superior, é possível identificar no documento o desejo de se formar pessoal capacitado para atuar na própria denominação, o desejo de produzir e divulgar conhecimento e o desejo de fortalecer a comunidade de acadêmicos cristãos. Muito embora o texto não diga explicitamente, no contexto atual, esse fortalecimento da comunidade de acadêmicos cristãos pode incluir iniciativas internacionais.

Em termos de resultados esperados no ensino superior, dentre os tópicos indicados no documento destacam-se dois:

1. Os egressos deverão ter sensibilidade social e senso de cidadania no contexto de uma comunidade diversa, ao mesmo tempo em que são parte da comunidade confessional.;
2. Os egressos deverão ter desenvolvido o espírito de serviço necessário para construir uma comunidade mundial livre, justa e produtiva.

Diante desses dois resultados esperados nos egressos do Sistema Σ , é possível afirmar que não há como uma IES atingir tais resultados fechando-se em seu contexto de cultura e identidade denominacionais locais.

O *website* da AAD apresenta uma nova instância administrativa composta por dois Comitês: o Comitê Internacional de Educação e o Comitê Internacional de Educação Ministerial e Teológica. Tendo em vista que o Comitê Internacional de Educação Ministerial e Teológica tem um foco muito específico, para este estudo, o Comitê Internacional de Educação é mais relevante. Entretanto, são feitas referências ao Comitê Internacional de Educação Ministerial e Teológica com um propósito comparativo.

De acordo com o documento que trata do Comitê Internacional de Educação, disponibilizado no *website* da AAD, esse comitê é o meio primário pelo qual o EM coordena o sistema mundial. O comitê, a exemplo de outros comitês denominacionais, é representativo de todo o Sistema Σ . É dirigido por um dos vice-presidentes gerais do EM, tendo o diretor do Departamento de Educação como secretário. Porém o documento silencia sobre os demais componentes do comitê e como são escolhidos.

O comitê tem a responsabilidade de:

1. Estabelecer diretrizes gerais, coordenar a interação de programas entre ER, e manter a direção geral do programa educacional da denominação;
2. Aprovar ou descontinuar programas e instituições de ensino superior, promover instituições [no sentido de *upgrade*], cuidar da afiliação de escolas ao sistema em todos os territórios de diferentes ER e da implementação de programas oferecidos por uma IES de um ER no território de outro ER, por meio de *campi* filiais;
3. Coordenar, através do Comitê de Educação Ministerial e Teológica, o programa total de estudos teológicos em todo o mundo, incluindo a aprovação de Seminários e programas avançados em religião, teologia e ministério;
4. Coordenar todos os programas de educação profissional que envolvam mais de um ER.

Interessante notar que entre as responsabilidades do comitê destacadas há a indicação de que cabe a este comitê estabelecer diretrizes e coordenar o relacionamento entre programas de ER diferentes e até mesmo programas que sejam realizados por mais de um ER. Ou seja, estaria entre as responsabilidades deste Comitê definir e coordenar iniciativas de internacionalização.

É importante destacar que o conteúdo disponibilizado sobre o Comitê Internacional de Educação Ministerial e Teológica é bem mais detalhado e rico do que o conteúdo disponibilizado sobre o Comitê Internacional de Educação. Enquanto este contém apenas as principais responsabilidades do comitê e os procedimentos envolvidos no processo de autorização de um novo programa ou IES, aquele contém as principais responsabilidades do comitê, sua composição, os procedimentos de aprovação de um novo programa ou IES e orientações quanto aos requisitos necessários para que um programa de educação ministerial ou teológica seja aprovado.

Quanto ao processo de autorização de um novo programa ou nova IES, pode ser visualizado na figura 25. Trata-se de um processo demorado, que depende de aprovações em diversas instâncias. É preciso aprovação do EL, do Departamento de Educação do ER, do Comitê Executivo do ER, do Departamento de Educação do EM e do Comitê Internacional de Educação. No caso de programas na área de teologia ou de saúde, antes de a proposta passar

para o Comitê Internacional de Educação, precisa ser aprovada pelos comitês específicos dessas duas áreas. Segundo um dos artigos publicados no periódico do sistema, o processo de autorização de novos cursos e IES, pode durar em torno de dois anos ou mais, o que, segundo o próprio artigo, já levou a algum tipo de desgaste entre IES e o Departamento de Educação. As IES ou mantenedoras, quando enviam a proposta, já procuram obter aprovação governamental para a abertura do novo programa ou da nova IES e essa aprovação governamental às vezes tem prazo de validade. De qualquer forma, considerando que o Comitê Internacional de Educação é um órgão internacional do Sistema Σ , a aprovação em todas essas instâncias deveria proporcionar um bom nível de circulação de informações dentro do sistema, deveria também evitar situações de concorrência interna entre IES de uma mesma região ou até mesmo de diferentes regiões.

Uma vez aprovada a nova IES, a mesma é recomendada para a AAD. A partir deste ponto é a AAD que supervisiona o novo programa ou nova IES. Caso a nova IES ou o novo programa não tenha sido aprovado(a) pelo Comitê Internacional de Educação, receberá um relatório identificando o que precisa ser modificado a fim de que o programa ou a IES possa ser aprovado(a) e seja encaminhado(a) à AAD.

Depois de ter a aprovação do Comitê Internacional de Educação, a nova IES ou o novo programa inicia um período de candidatura à acreditação, com duração de 2 anos, ou, no máximo, até a metade do período de duração previsto do novo programa. A IES deve solicitar uma acreditação provisória até o final do período de candidatura. A solicitação da acreditação plena deve ser encaminhada até o início do último ano do novo programa. Programas de pós-graduação *stricto sensu* permanecem em candidatura até a conclusão da primeira turma. A partir da solicitação de acreditação plena, a IES deverá receber a visita de uma comissão da AAD em até 6 meses.

A AAD é a autoridade de acreditação do Sistema Σ para todos os programas e instituições pós-secundários operados em nome da denominação. A AAD tem por objetivo coordenar, supervisionar e controlar a qualidade do sistema, avaliando também como a filosofia de educação confessional é implementada, a fim de fortalecer a unidade e a missão entre as instituições denominacionais. O manual de acreditação descreve a AAD como um mecanismo autorregulador do sistema.

A AAD tem como seu nível máximo de autoridade um comitê. Esse Comitê de Acreditação é composto por um comitê executivo e os demais membros. O comitê executivo é composto pelo presidente do comitê, que será sempre o diretor do Departamento de Educação do EM; por um secretário, que será sempre um dos diretores associados do

Departamento de Educação do EM; por um dos vice-presidentes do EM, designado para ser conselheiro do Departamento de Educação; um assessor de tesouraria; e pelos demais diretores associados do Departamento de Educação do EM. Além do comitê executivo, fazem parte do Comitê de Acreditação outros representantes do EM, incluindo o presidente do EM. Além dos participantes do EM, compõem o comitê todos os diretores de educação dos ER e 15 outros membros que representam as diversas funções e níveis das IES e suas mantenedoras, bem como indivíduos não vinculados ao Sistema Σ , mas atuantes no ensino superior. Estes 15 participantes ocupam posições vacantes do comitê. O Comitê de Acreditação pode ainda convidar consultores, se necessário.

O processo de acreditação, seja de renovação ou de primeira acreditação, resumidamente, envolve um momento inicial de autoavaliação da IES resultando em um relatório. Esse relatório é a base do processo de avaliação da IES, que inclui a visita de uma comissão, composta por pares do Sistema Σ , culminando com a acreditação ou não da IES ou do programa.

O manual de acreditação em seu prefácio afirma o seguinte:

The international nature of the [denominational] higher education demands a wide range of attention to international standards by and for international contextualization. For this reason there is no single best system, no one-size-fits-all approach to quality assurance. At the same time there must be assurances that loyalty to [the denominational] educational philosophy and practice is preserved and that faithfulness to the church's values, ethos, and mission is strengthened. (Manual de Acreditação do Sistema Σ)

A declaração acima deixa bem clara a natureza internacional do Sistema Σ , o reconhecimento da existência de diferentes contextos de operação do ensino superior em diferentes países e a preocupação com a manutenção da identidade confessional.

O manual de acreditação, em sua quarta edição desde 2004, é composto por quatro partes, ou volumes, e oito apêndices. O primeiro volume apresenta a filosofia, propósito e tipos de acreditação. O segundo estipula como devem ocorrer as visitas de acreditação. O terceiro apresenta as 12 dimensões consideradas em um processo de acreditação completo. O quarto e último volume apresenta as 7 dimensões consideradas em um processo de acreditação simplificado.

O manual abre a possibilidade de simplificar o processo de acreditação nos casos de IES que tenham um histórico de acreditação máxima por parte de agências nacionais reconhecidas, bem como um histórico positivo e constante de acreditação pela AAD.

No processo de acreditação completo, as 12 dimensões consideradas são:

1. História, filosofia, missão e objetivos;
2. Desenvolvimento espiritual, serviço e testemunho;
3. Governança, organização e administração;
4. Finanças, estrutura financeira e indústrias;
5. Programas de estudo;
6. Corpo docente e pessoal;
7. Biblioteca, centros de recursos e tecnologia;
8. Políticas acadêmicas e registros;
9. Serviços aos estudantes;
10. Infraestrutura e instalações;
11. Relações públicas e público externo;
12. Educação ministerial e teológica

Para as IES que passam pelo processo de acreditação simplificado, as dimensões são as seguintes:

1. Missão e identidade;
2. Desenvolvimento espiritual, testemunho e serviço;
3. Governança, organização e administração;
4. Programas de estudo;
5. Corpo docente e pessoal;
6. Contexto educacional;
7. Educação ministerial e teológica.

Um aspecto que chama a atenção sobre o manual de acreditação é a maior riqueza de informações, detalhamento e orientações quanto às 7 dimensões do processo simplificado de acreditação. Ou seja, IES academicamente, financeiramente e/ou denominacionalmente mais sólidas e desenvolvidas têm mais informação sobre o que se espera delas em cada dimensão. Por outro lado, as IES que estão enfrentando um processo de acreditação pela primeira vez, ou as que ainda não atingiram um nível de maturidade ou estabilidade acadêmica ou denominacional, têm menos clareza e recursos para saberem como devem ser atendidas as expectativas em relação às 12 dimensões.

Independentemente do tipo de processo de acreditação, se completo ou simplificado, é possível verificar que não há uma dimensão que trate especificamente de internacionalização ou de relações internacionais. A dimensão 11, “Relações públicas e público externo” indica

iniciativas para a construção de uma imagem institucional positiva e relacionamento de diálogo com as comunidades com as quais a IES interage. Porém, nada é explicitamente sugerido ou indicado para uma iniciativa de internacionalização. O padrão estipulado no manual para esta dimensão é o seguinte:

Public relations activities of the university/college will provide an opportunity for dialogue with external constituencies that provides useful feedback to the institution and positions the school/university positively in the minds of the various constituent groups. (Manual de Acreditação do Sistema Σ)

Mesmo quando se verifica com mais detalhes o que está sendo considerado em cada uma das dimensões, não há nada que sugira, insinue ou incentive as IES do sistema a buscarem na internacionalização meios para a realização da missão institucional ou denominacional.

Foi possível identificar apenas uma pequena exceção. Na dimensão 9, “Serviços aos estudantes”, há a indicação de que se espera que a IES faça o levantamento de necessidades de grupos específicos de estudantes, dentre os quais menciona-se o grupo de estudantes internacionais. No processo simplificado algo semelhante é encontrado na dimensão 6 “Contexto Educacional”.

Em princípio, qualquer IES, seja pelo processo completo ou pelo processo simplificado, pode obter acreditação máxima sem necessariamente se envolver com internacionalização.

No caso da primeira acreditação o relatório de autoavaliação da IES deverá responder às recomendações feitas pelo Comitê Internacional de Educação, quando da autorização e encaminhamento da IES à candidatura. Caso a comissão de visitação entenda que a IES não atende aos padrões necessários, pode recomendar a suspensão da candidatura e, por consequência, a não acreditação; ou, pode estender a candidatura por no máximo mais 2 anos e apenas por uma vez. No caso de haver uma extensão da candidatura, a IES deverá atender tanto às recomendações iniciais, feitas pelo Comitê Internacional de Educação, quanto às adicionais, feitas na primeira tentativa de acreditação.

A acreditação deve ser renovada antes do seu prazo de término e é responsabilidade da IES solicitar a renovação. A AAD procura agendar suas visitas num período de até 12 meses após ter ocorrido a acreditação nacional, a fim de otimizar recursos, tempo e esforços das IES. Essa acreditação é concedida a todas as IES que:

1. Tenham respondido satisfatoriamente (realizando mudanças ou apresentando justificativas plausíveis) às recomendações deixadas na visita de acreditação anterior;
2. Tenham demonstrado adequada capacidade em cada dimensão considerada para a acreditação, conforme evidenciado no relatório de autoavaliação;
3. Não tenha demonstrado qualquer alteração que possa causar alguma mudança na missão da IES, ou no seu foco denominacional, ou na sua estabilidade administrativa e financeira.

As visitas de acreditação podem ser regulares, administrativas, intermediárias ou focalizadas. Essas visitas diferem em termos de abrangência no foco de atenção da comissão, sendo que visitas com focos mais restritos são realizadas por comissões menores. Há também algumas diferenças quanto aos prazos para envio dos relatórios de autoavaliação.

O diretor associado de educação do Escritório Mundial, que atua como elo entre o EM e a região onde se encontra a IES, é quem assume a função de presidente da comissão de visitação. O diretor de educação do Escritório Regional exerce a função de secretário. Os dois diretores de educação, em conjunto com o diretor da IES a ser visitada, fazem a seleção e recomendação quanto aos demais membros da comissão. É prevista a situação de o presidente da comissão de visitação ser o administrador de outra IES denominacional, ao invés do diretor associado do Escritório Mundial. Neste caso, o presidente da comissão também participará no processo de seleção dos membros da comissão. Quando o diretor associado do Escritório Mundial não for o presidente da comissão, assume a função de secretário.

A comissão é composta de pessoas experientes nas várias áreas de administração e educação, de maneira a haver semelhanças com a IES visitada. Recomenda-se que um membro da comissão atue em outro território de outro ER e que pelo menos um não trabalhe em instituições denominacionais. O presidente da comissão faz o contato com as IES nas quais os membros escolhidos para a comissão atuam, a fim de ter a aprovação dessas IES para o envolvimento dessas pessoas na visita de acreditação. Isso se faz necessário porque as IES irmãs arcam com as despesas de transporte, acomodação e alimentação. O ER cobre as despesas de membros da comissão que não trabalhem em instituições denominacionais. Cabe ao diretor associado do EM negociar, em outras fontes, os recursos necessários para trazer o membro da comissão originário de outro ER, quando essa despesa for muito alta. A comissão em geral é composta de 5 a 7 pessoas.

O manual de acreditação também indica uma lista de documentos que a IES deve disponibilizar à comissão que fará a visita. Na lista de documentos não há nada especificamente direcionado para a internacionalização. Há alguns documentos solicitados que podem ou não estar relacionados, como os documentos de afiliação e extensão, ou manual do aluno, ou publicações docentes. Muito embora tais documentos possam indicar ações de internacionalização, a IES pode apresentar tais documentos e cumprir fielmente os requisitos solicitados sem haver iniciativas de internacionalização. É possível apresentar todos esses documentos considerando apenas a esfera local ou nacional.

Ao final da visita a comissão deve preparar um relatório escrito, com base nas contribuições de todos os membros da comissão e suas impressões, a partir das observações, documentos, reuniões e entrevistas realizadas pela comissão durante a visita. A comissão deve aprovar esta primeira versão do relatório. O Manual estipula que o presidente e o secretário da comissão serão os responsáveis por assegurar que o relatório esteja completo, que todos os membros da comissão participem na redação do relatório, cada um em sua área de experiência ou conhecimento.

Antes de se despedir da IES visitada, a comissão apresenta um relatório de saída, que consiste de uma primeira apresentação, ao corpo diretivo da IES e ao presidente da mantenedora local, a fim de que eventuais esclarecimentos ainda possam ser feitos. A comissão também apresenta esse relatório de saída em uma reunião pública, diante do corpo diretivo, docentes, colaboradores e líderes estudantis.

O manual proíbe o presidente da comissão de anunciar a recomendação que será feita à AAD nesta apresentação pública. Por outro lado, recomenda que o presidente da comissão convide o presidente do comitê da mantenedora local, em geral o presidente do EL, a se pronunciar sobre o relatório. Porém, desaconselha-se qualquer tipo de discussão sobre o relatório durante este processo. Essa discussão, quando necessária, deverá acontecer por meio de uma resposta do corpo diretivo da IES ao presidente da comissão da visita.

Após a apresentação do relatório de saída, há ainda um encontro final da comissão de visitação, a fim de discutir aspectos relevantes surgidos durante a apresentação do relatório e chegar a um consenso final sobre a primeira versão do relatório a ser enviado para a AAD, bem como sobre o tipo de acreditação que a comissão recomendará. Ainda neste encontro o presidente da comissão solicita aos membros que façam uma autoavaliação quanto aos procedimentos e resultados da visita.

Depois da visita o presidente da comissão de visitação tem até 2 meses para enviar o relatório, juntamente com a recomendação da comissão, para a AAD. Neste período o

relatório é enviado para a IES, a fim de que, após leitura mais atenta, possa indicar, com as devidas comprovações, eventuais correções a serem feitas. Uma vez comprovadas as necessidades de ajustes no relatório, o presidente da comissão faz as devidas correções e o submete ao Comitê Diretivo da AAD.

Uma vez aprovado o relatório pela AAD, uma cópia do mesmo é encaminhada ao diretor de educação do ER, outra para o Diretor da IES e outra para o Presidente do Conselho da IES, em geral o presidente do EL. Esse relatório contém recomendações deixadas pela comissão de avaliação que serão levadas em conta no momento de renovar a acreditação em uma próxima visita. Cabe ao corpo diretivo da IES divulgar os resultados do relatório entre a comunidade da instituição, a fim de gerar engajamento institucional na busca da realização das recomendações deixadas.

O presidente do Comitê de Acreditação, ou seu secretário, emitem um certificado de acreditação que é enviado à IES. Somente as IES acreditadas podem receber subvenções da denominação confessional mantenedora.

Os tipos de acreditação que a comissão de visitação pode sugerir são os seguintes:

1. Acreditação por 5 anos com a adoção de um processo simplificado quando for solicitada a renovação - O processo simplificado se concentra em sete dimensões. O manual indica que cabe aos ER verificar a validade e seriedade da acreditação recebida localmente e respaldá-la diante do EM para que a IES possa ser avaliada pelo processo simplificado. Para essas IES, quando o período de acreditação concedido pelos órgãos de acreditação locais é superior aos 5 anos concedidos pela AAD, no lugar de uma visita regular, ocorre uma visita administrativa. O resultado esperado da visita administrativa é a extensão do prazo de acreditação dessas IES por um período máximo de mais 5 anos, de modo que o processo de renovação da acreditação coincida ou se aproxime do prazo concedido pelos órgãos locais. Durante a visita administrativa espera-se verificar que as IES tenham atendido às principais recomendações deixadas quando da última acreditação, que tenham avançado no atendimento às demais recomendações e que também tenham progredido no atendimento às recomendações feitas pelos órgãos de acreditação locais. Apenas se as IES estiverem de acordo com esses 3 critérios receberão a extensão da acreditação por até mais 5 anos. Caso contrário, a comissão da visita administrativa recomendará à AAD que conceda extensão da acreditação por apenas mais um ano, para que a IES prepare um relatório

completo de autoavaliação e seja submetida a uma visita e processo de acreditação completos, envolvendo as 12 dimensões de avaliação;

2. Acreditação por 5 anos com o processo de acreditação completo – as IES recebem acreditação pelo período máximo previsto e deverão, ao final desse período, solicitar e submeterem-se a um novo processo de acreditação completo, envolvendo autoavaliação e visita, que devem levar em consideração as 12 dimensões de avaliação;
3. Acreditação por 5 anos com uma visita intermediária - Esta é a opção escolhida para IES que tenham respondido satisfatoriamente às recomendações deixadas pela comissão de visitação anterior, mas que apresentem fragilidades em alguma(s) área(s), ou que tenham a previsão de alguma mudança importante durante o quinquênio. Neste caso o manual refere-se a mudanças que envolvam a administração dessas IES, os programas oferecidos, ou o porte das IES, de tal maneira que venham a influenciar a missão ou a identidade confessional das IES. Espera-se que as IES, quando da visita intermediária, já tenham realizado parte considerável das recomendações principais;
4. Acreditação por 3 ou 4 anos, podendo ou não incluir relatórios intermediários - Esta opção é a aplicada para IES que não tenham atendido satisfatoriamente diversas das recomendações deixadas quando da acreditação anterior, ou que não tenham preparado um relatório de autoavaliação aceitável, ou que apresentem fraquezas em diversas áreas, ou problemas com lideranças, ou programas que poderiam trazer impacto à missão institucional ou à identidade confessional das IES. Essa acreditação pode se reduzir a um ou dois anos quando, por motivos alheios ao controle das IES, estejam em um processo de instabilidade institucional;
5. Deferimento - Neste caso a comissão recomenda que a AAD conceda um período a mais, de no máximo 1 ano, para que as IES corrijam algumas questões conforme aprovação do Comitê Diretivo da Associação de Acreditação. Trata-se portanto de uma decisão provisória e de diálogo entre as IES e a AAD;
6. Status probatório por no máximo 2 anos - Esta opção é aplicada às IES cuja visita da comissão tenha sido insatisfatória, ou o processo de autoavaliação dessas IES tenha sido conduzido de maneira inaceitável, ou não tenham

elaborado um relatório de autoavaliação aceitável, ou não tenham entregue o relatório à tempo, ou não tenham avançado no atendimento às recomendações deixadas em visitas anteriores, ou apresentem fraquezas importantes em áreas fundamentais ou na liderança, ou quando essas IES não estejam mais representando o caráter confessional da denominação mantenedora ou ainda quando ignoram o Comitê Internacional de Educação ou a AAD;

7. Emissão de ordem para demonstrar o caso - A comissão de visitação recomenda a suspensão da acreditação e, neste caso, as IES têm um período de no máximo um ano para reverter a suspensão. Esta opção é aplicada quando as IES não se encontram de acordo com um ou mais dos padrões de avaliação considerados pela AAD. Também pode ser aplicada quando há comportamento institucional antiético, ou quando as IES ignoram consistentemente o Comitê Internacional de Educação ou a AAD e suas orientações, ações ou recomendações. Caberá às IES comprovarem à AAD que estão alinhadas às diretrizes definidas pelo Comitê Internacional de Educação e pela AAD, e que têm condições de manter esse alinhamento. Enquanto durar o período de demonstração de caso, as IES continuam provisoriamente acreditadas e qualquer acréscimo em termos de novos programas ou *campi* precisarão de aprovação prévia do Comitê Internacional de Educação. Além disso, durante esse período a AAD pode incluir visitas especiais ou requisitos específicos que deverão ser atendidos na apresentação de novos relatórios. A ordem de demonstrar o caso é encaminhada ao presidente do comitê da mantenedora local, em geral o presidente do EL, e para o diretor da IES;
8. Suspensão da acreditação - Esta opção é aplicada às IES que se recusam a atender às recomendações feitas pela AAD, ou recusam-se a receber uma comissão de visitação, ou que abertamente desvinculam-se do caráter confessional denominacional da mantenedora. Juntamente com a suspensão, a AAD também estipula as condições que essas IES deverão cumprir caso desejem reconquistar a acreditação.

Em todos os casos, mas especialmente nos casos mais delicados (6, 7 e 8), o manual estipula que tais decisões devam ser devidamente fundamentadas por meio de documentos e

que devam ser claramente descritas as condições necessárias para que a IES tenha sua situação regularizada.

O manual de acreditação prevê também a realização de visitas específicas de comissões da AAD para atender a demandas pontuais tais como:

1. A IES deseja orientação em algum aspecto de seu interesse e solicita à AAD uma visita especial;
2. Qualquer mudança na forma de governança da IES que possa acarretar em resultados operacionais negativos ou perda de qualidade dos programas oferecidos;
3. Quando a AAD receber informações fidedignas de que a IES não está de acordo com os padrões denominacionais estabelecidos.

Nos dois últimos casos, o presidente ou o secretário do Comitê de Acreditação envia uma carta para o presidente do Conselho da IES, que em geral é o presidente do EL, e para o diretor da IES, indicando o motivo de preocupação. A IES tem até 30 dias para responder. Em contato com o diretor de educação do ER, o Comitê de Acreditação decide se a resposta resolve a questão ou se serão necessárias mais informações ou ainda uma visita extraordinária de avaliação. Para a realização deste tipo de visita é preciso a aprovação de dois terços dos membros do Comitê de Acreditação. As despesas desse tipo de visita correm todas por conta da AAD. Esta visita também terá uma comissão de visita designada, cujo relatório será considerado pelo Comitê de Acreditação.

Para o terceiro caso, o de inconformidade aos padrões denominacionais, há no *website* da AAD instruções e formulários específicos para que seja encaminhada uma denúncia sobre o não alinhamento aos padrões determinados pela AAD.

Portanto, diante da possibilidade dessas situações, além das visitas de acreditação completas, das visitas intermediárias e das visitas administrativas, há ainda as visitas focalizadas, que ocorrem quando uma IES estiver passando por algum processo de transição que precise de maior acompanhamento, ou quando há uma fragilidade em um departamento específico. Essa visita pode ser solicitada pela IES, pela mantenedora local ou regional, ou pela AAD.

O manual prevê também mecanismos em que as IES podem apelar das decisões. Apelos referentes a decisões sobre autorização de programas ou mudanças importantes na IES, são encaminhadas ao Comitê Internacional de Educação. Apelos referentes ao processo de acreditação são encaminhadas à AAD. Entretanto, os apelos são previstos apenas quando:

1. Decisões foram tomadas com base em informações imprecisas ou equivocadas;
2. Os procedimentos não foram corretamente seguidos;
3. Houve falta de profissionalismo ou comportamento antiético por parte de algum membro dos Comitês ou Comissões.

Em todos os procedimentos envolvidos no processo de acreditação é possível perceber a busca de uma visão internacional para o ensino superior denominacional, por meio do envolvimento dos diretores de Educação dos ER, diretores das IES, presidentes dos Comitês Locais da mantenedora, na composição das comissões de visita, seja para acreditação ou autorização, bem como na composição do Comitê Internacional de Educação, do Comitê da AAD e na própria composição do corpo diretivo do Departamento de Educação do EM. Contudo, esse envolvimento internacional, em termos de gestão e governança do Sistema Σ, não se traduz necessariamente em incentivos à internacionalização acadêmica das IES, conforme dimensões de avaliação utilizadas durante o processo de acreditação.

Quanto aos apêndices do manual de acreditação, tratam de aspectos específicos, como orientações em processos de acreditação originados por mudança institucional substancial, orientações sobre as modalidades de visitas de acreditação, orientações sobre como elaborar o relatório resultante da visita de acreditação, orientações sobre a redação de sugestões e recomendações, melhores práticas para EAD, critérios para acreditação de programas de doutorado, processo de acreditação para escolas de medicina, odontologia e farmácia e a política de conflito de interesses da AAD.

É possível encontrar algumas diretrizes relacionadas à internacionalização nesses apêndices, mais especificamente no apêndice que estipula os critérios e parâmetros que definem uma mudança substancial na IES.

Sempre que há uma mudança substancial, em princípio, a IES, por meio do diretor de educação do ER e do diretor associado do Departamento de Educação do EM que atua como elo de ligação daquela região, deve encaminhar ao Comitê Internacional de Educação uma proposta com a descrição da mudança. O Comitê então avaliará a necessidade ou não de uma visita.

São consideradas mudanças substanciais:

1. Mudança ou expansão no escopo de atuação da IES, como a inclusão de um novo programa em uma nova área de estudos, ou a inclusão de um novo programa em área já oferecida pela IES, porém com titulação mais elevada;

2. Mudanças significativas de pessoal administrativo em um curto espaço de tempo;
3. Oferta de cursos a uma distância superior a 40 km do *campus* sede;
4. Oferta de mais de 50% de um curso na modalidade EAD;
5. Mudança do tipo de afiliação, ou mudança na mantenedora, ou fusão com outra IES.

Os tipos de mudança substancial não indicam necessariamente ações de internacionalização, porém, permitem tais iniciativas. Neste aspecto, de especial interesse são as mudanças 1, 3, 4 e 5.

No caso de oferta de cursos fora do *campus* sede, seja na modalidade presencial ou EAD, são considerados como cursos do *campus* sede e, como tal, devem apresentar o mesmo padrão de qualidade acadêmica existente no *campus* sede. A IES deve destinar para cada novo curso oferecido nessas condições, uma base de docentes, cujo vínculo com a IES seja de tempo integral. Cada novo programa, oferecido em um *campus* filial ou na modalidade EAD, deve disponibilizar os serviços de uma biblioteca e quaisquer arranjos sobre conexão e intercâmbio entre bibliotecas devem estar devidamente previstos em contrato ou por meio de *Momoranda of Understanding* (MOU). Para obter aprovação, a IES também deve demonstrar ao Comitê Internacional de Educação:

1. Capacidade institucional, de infraestrutura e de recursos para oferecer e manter os novos programas;
2. Consistência dos novos programas e modalidades com a filosofia de educação denominacional;
3. Efetividade esperada de aprendizado nos novos cursos e modalidades e os mecanismos previstos para manutenção e melhoria da qualidade dos novos cursos;
4. Os indicadores que serão usados para avaliar se os novos cursos atingem os objetivos propostos;
5. Os indicadores que serão usados para avaliar se os novos programas transmitem os valores denominacionais aos seus estudantes;
6. A forma como os docentes foram organizados e preparados, apresentando propostas de avaliação do aprendizado do estudante e formas de auxiliar o desenvolvimento do docente;

7. A qualificação dos docentes em termos acadêmicos e linguísticos, devidamente certificada e comprovada;
8. A proporção de docentes vinculados à denominação, acompanhada de justificativa;
9. No caso de cursos EAD, demonstrar a capacidade tecnológica e docente para esta modalidade.

Nos critérios considerados, percebe-se uma preocupação com a manutenção da identidade denominacional, com a manutenção da qualidade dos novos programas e na capacitação docente. Em termos de qualificação docente, a internacionalização é sugerida, de maneira indireta, ao destacar a necessidade de proficiência linguística.

Na continuidade, o apêndice do manual de acreditação apresenta diretrizes para programas oferecidos em parceria por duas IES localizadas em territórios de ER diferentes. Nestes casos, antes de os programas serem oferecidos, as IES envolvidas devem consultar o diretor associado do Departamento de Educação do EM que atua como elo de ligação com o respectivo território do ER. As IES devem encaminhar ao Comitê Internacional de Educação uma proposta do programa conjunto, um MOU, que reflita a aprovação dos respectivos comitês locais e regionais, além das respectivas autorizações nacionais ou regionais que sejam necessárias.

De acordo com as orientações do apêndice, o ED, EL, ER, ou IES, antes de requisitar que uma IES localizada no território de outro ED, EL ou ER ofereça cursos em seu território, deve avaliar se a IES local oferece o curso desejado. Também deve levantar os custos envolvidos em oferecer um programa em conjunto com uma IES de outro território e se os egressos terão ou necessitarão de reconhecimento local do título.

No caso de ser um novo programa, mesmo que o programa seja novo apenas para uma das IES parceiras, as duas IES devem levar a proposta aos diretores de educação das mantenedoras denominacionais que, em consulta ao Departamento de Educação do EM, avaliarão a necessidade de abertura do novo curso e os custos envolvidos.

Quando as autoridades locais não reconhecerem um curso oferecido em parceria com IES estrangeira do Sistema Σ , a proposta deve ser encaminhada ao Departamento de Educação da mantenedora e do EM com a comprovação de todos os esforços feitos para que tal reconhecimento fosse obtido.

O manual recomenda que, sempre que possível, quando houver parcerias para a oferta de programas, sejam oferecidos de maneira colaborativa e, preferencialmente, que o resultado

seja um diploma duplo ou conjunto, visando a capacitação da IES hospedeira. São indicados como possíveis arranjos colaborativos:

1. Afiliação – a IES hospedeira oferece um programa que é acreditado pela IES estrangeira;
2. Extensão – a IES estrangeira oferece um programa na IES hospedeira;
3. Outro – a IES hospedeira atua como um centro de operações e atendimento aos estudantes em programas EAD;
4. Diploma duplo ou conjunto.

Para a IES que pretende oferecer um programa em outro país, no *campus* de uma outra IES irmã ou em um *campus* filial, deve apresentar a capacidade institucional para oferecer um programa internacional. O MOU deve incluir as seguintes questões:

1. Procedimentos para lidar com questões culturais;
2. Envolvimento do corpo docente local, quando for o caso;
3. Acesso à biblioteca e outros materiais;
4. Serviços e apoio aos estudantes;
5. Autorização do governo do país hospedeiro para oferecer o programa.

O apêndice não apresenta maiores detalhes sobre parâmetros ou critérios para a realização dos arranjos colaborativos indicados, nem sobre o que se espera em relação às questões a serem tratadas em um MOU entre IES irmãs que desejem oferecer um curso ou programa em parceria.

Por outro lado, há um apêndice inteiro destinado à apresentação de dez melhores práticas para o EAD, mais especificamente quando oferecido por meios eletrônicos. Dentre essas dez melhores práticas, uma delas, referindo-se a aspectos legais e regulatórios, indica a necessidade de se entender eventuais restrições legais quando o programa em EAD é oferecido em outros países.

Uma última e rápida menção à internacionalização no manual de acreditação é feita no apêndice que trata do processo de acreditação de programas de doutoramento. Trata-se da necessidade de poder contar com pelo menos um terço do corpo docente cujo envolvimento com pesquisa e produção de conhecimento possa ser comprovado por meio da aprovação de pares em âmbito nacional e/ou internacional.

Além do que foi encontrado no manual de acreditação, foi possível localizar outra menção à internacionalização em um documento elaborado por um dos ER, que coordenou o

trabalho com os presidentes de IES localizadas em seu território e, como resultado, elaborou uma lista de melhores práticas, exclusivamente para a dimensão 3 do processo de acreditação, “governança, organização e administração”. Neste documento, quando são discutidos aspectos ligados à gestão cultural de uma IES, abre-se um subtítulo sobre “Diversidade e internacionalização.” Contudo, o assunto é tratado em dois curtos parágrafos:

The internationalization of the [denomination] in the world make it possible for many students preferring to study in one of the institutions of higher education within the [denomination] educational system around the world, benefiting in that way the diversity in the enrollment of students. The different cultures, races, ethnicity, and customs that students from different countries bring to the educational institutions of higher education of the [denominational] education system contributes to the richness of the present culture and distinguishes the same from other secular institutions of the countries in which they are located.

The institutions take advantage of this great opportunity organizing cultural programs that reflect the different customs and celebrations of the countries from which students arrived. As far as possible, especially at the institutions with significant enrollment, an office for diversity must be established to attend specific issues that international students demand from the institution, for the fact of studying in that country. (Documento com melhores práticas de governança, organização e administração elaborado por um dos ER)

É interessante notar que a questão da internacionalização é abordada como uma preferência de muitos estudantes e não como uma estratégia institucional ou do sistema. O comportamento estratégico que o documento sugere é o aproveitamento da presença de estudantes estrangeiros para promover o desenvolvimento de maior conhecimento intercultural. Além disso, sugere-se a abertura, se possível, de um *International Office* nas IES que têm um número maior de estudantes estrangeiros.

Esses dois parágrafos são os únicos trechos encontrados em textos disponibilizados pelo EM ou pela AAD em que aparece o termo internacionalização. Comparativamente, apenas para considerar outro elemento que também é um meio para se realizar determinados objetivos no ensino superior, pode-se notar que o uso de tecnologia e de EAD, ou modalidades híbridas, recebem considerável atenção, seja nas dimensões consideradas para a acreditação, seja na apresentação de um documento contendo o que foi considerado como as dez melhores práticas para EAD.

Enfim, muito embora o manual de acreditação explicitamente reconheça a natureza internacional do ensino superior denominacional, essa natureza internacional não é desdobrada na declaração de missão da AAD, nem em seus manuais ou dimensões de avaliação para autorização e acreditação de programas e IES. Exceto pelo caráter

internacional dos órgãos denominacionais, por uma breve sugestão de uma boa prática de gestão, e de algumas diretrizes indicadas em um apêndice no manual de acreditação, não foi possível identificar uma política do sistema para a internacionalização, como dois dos diretores do EM explicitamente reconheceram ao concederem entrevistas.

Contudo, são inegáveis tanto o papel central exercido pela AAD, quanto o papel que a AAD pode exercer no processo de internacionalização das IES do sistema. A AAD efetivamente exerce esse papel na medida em que estipula padrões internacionais para todo o sistema e na medida em que promove alguma interação entre pares, por meio das comissões de visitação. A AAD pode exercer, mas não necessariamente exerce esse papel, na medida em que os diretores associados de educação do EM, que presidem as comissões de visitação, por terem uma visão privilegiada do sistema, promovem a aproximação entre IES irmãs. Porém, tal iniciativa depende exclusivamente do diretor associado, da sua visão e de como entende as possibilidades, riscos e benefícios que a internacionalização pode trazer para uma IES em específico, para um grupo de IES ou para todo o sistema.

Outra iniciativa do EM que pode funcionar como incentivo de um processo de internacionalização no sistema são as convenções ou conferências. Essas iniciativas podem ser identificadas no histórico do sistema (apresentado no próximo subtítulo), com diversas convenções realizadas entre o final do século XIX e início do século XX. Porém, tais convenções mundiais, exclusivamente para líderes de IES ou educadores tornaram-se bastante raras. Em Março de 2014, depois de mais de uma década, o EM promoveu uma convenção mundial de diretores e administradores de IES. Uma oportunidade ímpar para promover interação e parcerias entre as IES, buscando o fortalecimento do sistema. Porém, quando se observa o programa da convenção, bem como os arquivos das apresentações ou textos dessas apresentações, aparentemente, os temas internacionalização, educação internacional, estudantes estrangeiros, *International Office*, parcerias interinstitucionais, parcerias em pesquisa, ou parcerias para o fortalecimento do sistema e das IES do sistema não foi especificamente abordado. Podem ter sido assuntos tratados periféricamente, ou de maneira transversal. Porém, como temas principais, não foi possível encontrar quaisquer indícios.

Enfim, em linhas gerais esta é a estrutura, recursos e iniciativas do Sistema Σ. É possível perceber que o sistema está bastante vinculado à estrutura organizacional da denominação confessional mantenedora. Não é o maior sistema de ensino superior no mundo, mas pelos números, abrangência mundial e estrutura, trata-se de um sistema bastante interessante para um estudo sobre internacionalização em sistemas de ensino superior

confessionais internacionais. O quadro 11 sintetiza as características organizacionais da denominação mantenedora e do Sistema Σ , consideradas mais relevantes para este estudo.

DENOMINAÇÃO CONFESSIONAL MANTENEDORA DO SISTEMA Σ	ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA Σ
<ol style="list-style-type: none"> 1. Democracia representativa. 2. Organização internacional e multicultural. 3. Missão denominacional global. 4. Departamento de Educação em todos os níveis denominacionais (EM, ER, EL e ED). 5. A denominação acompanha de perto o Departamento de Educação, ao colocar vice-presidentes gerais e até mesmo o presidente do EM como participantes de conselhos e comitês de Educação. 6. Tanto o EM, quanto os ER, os EL e os ED atuam como mantenedoras de escolas do Sistema Σ. 7. IES são mantidas por EL, ER ou EM. 8. A maior parte das IES são mantidas por EL, algumas por ER e 5 pelo EM. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Democracia representativa. 2. Organização internacional e multicultural. 3. Diretores de Educação do EM com diferentes nacionalidades, origens culturais, com experiência internacional e aderência à área educacional. 4. Forte vinculação à denominação confessional. 5. Procedimentos de controle padronizados e internacionais para a abertura de cursos e IES (Comitê Internacional de Educação). 6. Processo de acreditação próprio e internacional. 7. Padrões internacionais de qualidade para IES do sistema (Associação de Acreditação Denominacional). 8. Acesso a informações sobre o Sistema Σ confuso, por meio dos <i>websites</i> oficiais. 9. Processos de acreditação e autorização lentos. 10. Sobreposição de funções sobre os diretores do Departamento de Educação do EM (atuam como diretores, elo entre o EM e os ER, presidentes de comissões, presidentes ou secretários de comitês, membros de conselhos, editores de publicações, coordenam visitas de autorização e acreditação). 11. Há uma tendência a maior representatividade de IES Norte-Americanas nos comitês e conselhos de educação do EM. 12. Há uma preocupação constante com a manutenção da identidade confessional nas IES do sistema. 13. Pouco destaque ou incentivo à internacionalização para as IES do sistema. 14. Falta de uma política de internacionalização do ensino superior para o sistema.

Quadro 11 – Síntese das principais características organizacionais da denominação confessional mantenedora e do Sistema Σ consideradas relevantes para este estudo.

Os números atuais, bem como a estrutura organizacional da denominação mantenedora foram desenvolvidos nos últimos 150 anos. Por isso, é importante também apresentar o Sistema Σ em alguns de seus aspectos históricos mais relevantes, procurando identificar possíveis motivações ou *rationales*, bem como obstáculos, presentes no processo de tornar-se um internacional.

Para tanto, foi utilizada como fonte de informação uma publicação denominacional, de autoria de Greenleaf²⁶ (2005), cujo objetivo foi especificamente relatar a história do Sistema Σ . Para este estudo foi feito um recorte nesse histórico, começando com o surgimento da primeira escola formalmente denominacional, chegando até o período em que a denominação possuía escolas espalhadas por todo o mundo e uma estrutura organizacional de coordenação também internacional. Portanto esse recorte histórico compreende o período entre 1860 e 1920.

4.2 Motivos e obstáculos históricos no processo de formação do Sistema Σ

Durante parte do século XIX a denominação que hoje é mantenedora do Sistema Σ , considerou a educação uma questão particular de cada família e não algo com o qual devesse interferir. Entretanto, com o passar do tempo e com a constatação das condições de ensino nas escolas públicas de então, por volta de 1860 a educação começou a listar entre as preocupações dos líderes denominacionais, que passaram a recomendar que os pais fizessem esforços para contratar professores para os filhos, mesmo que isso custasse caro. Tinha-se em vista apenas a educação das crianças. Ainda não eram escolas formalmente denominacionais, mas escolas comunitárias, vinculadas às suas respectivas congregações na América do Norte. Tais escolas eram estabelecidas e mantidas por iniciativas individuais e, a princípio, sem coordenação por parte da denominação.

Na década de 1860 a denominação estabeleceu uma estrutura organizacional e administrativa para coordenar as atividades de todas as congregações em todos os lugares em que estivesse presente, bem como para cuidar do estabelecimento de novas congregações em novas localidades. Esta organização viria a se tornar o Escritório Mundial (EM). Em 1872 o EM decidiu assumir a responsabilidade de uma das diversas escolas existentes, uma

²⁶ GREENLEAF, F. **In passion for the world**. Nampa, 2005.

localizada no meio-oeste Norte-Americano, sendo esta a primeira iniciativa de apoio formal da denominação à uma escola. Ainda no mesmo ano a denominação publicou um texto, em um dos seus periódicos de circulação interna, contendo os princípios norteadores para a educação denominacional. Segundo aquele documento (GREENLEAF²⁴, 2005) a educação denominacional partia dos seguintes pressupostos:

1. Lidar com as mentes jovens é um dos trabalhos mais belos que se pode realizar;
2. Treinar é diferente de educar; enquanto treinar é ensinar a obedecer comandos sem pensar, educação leva as pessoas a pensarem por si mesmas e a aprenderem a usar o livre-arbítrio;
3. Os professores não deveriam jamais violar a individualidade de cada um, mas sim ajudar para que os estudantes aprendessem a tirar vantagem de suas características peculiares;
4. O ensino de princípios de saúde é fundamental, assim como um ambiente e atmosfera saudáveis na escola e na sala de aula, envolvendo ventilação, temperatura, iluminação, ergonomia na infraestrutura e criatividade nas atividades educacionais propostas;
5. Educação começa em casa com os pais que são os responsáveis por estabelecer os valores básicos que os estudantes trazem para a escola posteriormente;
6. A educação deve buscar o desenvolvimento harmônico de todas as capacidades, incluindo a capacidade física. As escolas deveriam não apenas oportunizar, mas requerer trabalho físico como parte do processo educacional, integrado às atividades acadêmicas;
7. A Bíblia, ainda que não devesse suplantiar o estudo das ciências, deveria ser o centro de toda a instrução.

Greenleaf²⁴(2005) indica que tais princípios refletiam também mudanças que estavam ocorrendo no sistema educacional público na mesma época, com a democratização da educação básica e a valorização de uma educação profissionalizante e científica, em lugar do ensino clássico centrado no aprendizado de Grego, Latim e Filosofia. Esses princípios, de

acordo com Greenleaf²⁴ (2005) foram influenciados pelas ideias de Horace Mann²⁷. Com o tempo, esses princípios foram resumidos em um tripé composto pelos seguintes elementos: 1. Centralidade da Bíblia no currículo; 2. Preparação de colaboradores e missionários para a denominação; e 3. Um programa de trabalho físico organizado (industrial mas, idealmente agricultura), cujo objetivo era promover a saúde e o trabalho útil.

Mas, mesmo sendo princípios que refletiam, até certo ponto, as ideias do momento, tendo em vista as recomendações quanto aos aspectos de salubridade da sala de aula, a aplicação desses princípios resultaria em escolas muito diferentes das que haviam no contexto de então. Quanto à inclusão de trabalho braçal, especialmente agricultura ou industrial, para que tal propósito fosse possível, era necessário que as escolas tivessem à disposição terras para serem cultivadas e espaço para montar oficinas ou pequenas indústrias. Portanto, preferencialmente as escolas denominacionais precisariam estar localizadas fora de grandes centros urbanos. Ainda que nem sempre tenha sido possível a completa implementação desse tripé, de acordo com Greenleaf²⁴ (2005), essas características conferiam à educação do Sistema Σ um caráter ao mesmo tempo pragmático e idealista.

Em 1873 a denominação começou a considerar seriamente a necessidade de ter uma escola para a formação de colaboradores para trabalhar para a própria denominação. Assim, em 1874, aquela escola localizada no meio-oeste da América do Norte, que o EM havia assumido em 1872, transformava-se nesse centro de formação de colaboradores ou missionários. A escola adotava o nome de *College* indicando pelo menos a intenção de uma instituição pós-secundária. A partir desta decisão, o foco de atenção da denominação voltou-se para a educação com o propósito de formar colaboradores entre jovens e adultos. Além disso foi instituída legalmente, ainda em 1874, uma Associação Educacional, para atuar como mantenedora na nova escola e para a qual a escola deveria prestar contas.

Com um terreno relativamente pequeno e um prédio de três andares, a escola pós-secundária pioneira do sistema não tinha como realizar o ideal de integrar estudo e trabalho físico. Mesmo assim, conseguia colocar em prática parte daqueles princípios estipulados para a educação denominacional. Logo o número de alunos e cursos oferecidos aumentou, incluindo um departamento comercial, um curso de preparação de professores e um curso de teologia. Além disso, também eram oferecidas aulas de línguas estrangeiras e saúde. Entre o

²⁷ Horace Mann foi um educador norte-americano, considerado um pioneiro na defesa de uma educação pública, gratuita e universal, como fator essencial para a sustentação de uma sociedade democrática. (<http://global.britannica.com/EBchecked/topic/362466/Horace-Mann>)

final da década de 1870 e o início da década de 1880 ocorreram as primeiras formaturas e o número de alunos chegava a 490.

Apesar dos números positivos os cursos de línguas e de teologia, considerados essenciais para a expansão da denominação, não eram muito procurados. Além disso, a maioria dos que se preparavam para ser professores iam trabalhar nas escolas públicas. Assim, a abertura de escolas paroquiais de ensino básico dentro do Sistema Σ não deslanchava. Com o tempo as dificuldades para realizar o ideal e o que seria o diferencial da educação idealizada pela denominação, acabaram por afastar o primeiro diretor da escola. O segundo diretor também não estava familiarizado com os ideais do Sistema Σ , ainda embrionário. Por isso, logo surgiram divergências entre o novo diretor e um dos professores mais antigos da escola. Assim, em 1882, este professor, bem como o primeiro diretor, foram enviados para outros estados a fim de iniciarem novas escolas. O professor foi para a costa leste Norte-Americana e o primeiro diretor foi para a costa oeste. A nova escola na costa oeste quase que imediatamente se transformou em um *College*, tornando-se a segunda escola pós-secundária do sistema. Nas duas novas escolas os diretores foram bem sucedidos na proposta de integrar trabalho físico e estudos. Quanto à primeira escola, o segundo diretor abandonou o posto na metade do ano e o presidente do EM assumiu a direção até o fim daquele ano, quando declarou encerradas as atividades da escola. Assim, em apenas dez anos a primeira escola denominacional pós-secundária havia sido estabelecida, havia crescido e havia sido fechada.

Nesse meio tempo, enquanto a escola pioneira do meio-oeste Norte-Americano estava em crise, era aberta a primeira escola na Europa, porém não se tratava ainda de uma escola pós-secundária. Localizada na Escandinávia, iniciou suas atividades em 1883, com o propósito de formar colaboradores e missionários, por meio de cursos rápidos. Ou seja, ainda não era uma escola com programas acadêmicos formais.

Em julho de 1883, com 80 estudantes, a escola pioneira do meio-oeste Norte-Americano é reativada, agora sob a direção do ministro da igreja local, com o objetivo de resgatar o bom relacionamento entre a escola e a comunidade local. Ao final do mesmo ano haviam 280 matriculados. Em 1885 o ministro voltava a se dedicar exclusivamente à sua congregação e era colocado um novo diretor na escola. O novo diretor, Sr. P., exerceu forte liderança sobre a instituição, melhorando as condições de moradia dos estudantes e implementando um estilo de vida no *campus* alinhado com os ideais da denominação mantenedora, incluindo cultos diários para os estudantes. Entretanto a integração do trabalho e do estudo bíblico no currículo ainda não havia sido realizada.

As primeiras ações que começariam a dar ao sistema ainda embrionário feições internacionais ocorreram antes da última década do século XIX. Após o término da guerra civil Norte-Americana, muitos imigrantes Europeus vieram para as Américas. Muitos desses imigrantes passaram a constituir a maioria dos membros da denominação em algumas regiões da América do Norte. Em 1885 foram abertas escolas para atender especificamente grupos de imigrantes Alemães e Escandinavos. A escola pioneira do meio-oeste passou a oferecer aulas separadas em Alemão, Sueco e Francês.

De acordo com Greenleaf²⁴ (2005), a denominação já tinha uma visão de missão global desde 1860. Muito embora houvesse o interesse de que a escola pioneira, localizada no meio-oeste, ensinasse outras línguas para formar missionários, devido à falta de professores capacitados, a missão passou a ser realizada através de imigrantes que voltavam aos seus países de origem. Assim foi com a Alemanha, Europa Oriental, Escandinávia, e nas colônias Alemãs na Argentina, Brasil e Chile. Entretanto, mesmo com esses esforços, o Inglês ainda permaneceu a língua oficial da denominação, tornando os países e regiões de fala Inglesa os principais objetivos missionários.

Com o crescimento em número de escolas e alunos, o comitê do EM, em 1887, criou a função de Secretário de Educação, muito embora não houvesse sido criado um Departamento de Educação. O Sr. P. foi convencido a acumular a nova função, além da direção da escola pioneira do meio-oeste. Em 1889 o Secretário de Educação do EM tornava-se responsável pela supervisão de todas as escolas e pela nomeação de Assistentes de Educação nos Escritórios Distritais (ED). Tal supervisão ainda era bastante restrita à América do Norte. Assim, a Associação Educacional, criada em 1874 para manter e supervisionar as atividades da escola pioneira do meio-oeste, começava a perder sua autoridade e responsabilidade.

Enquanto isso, na Europa, entre 1888 e 1889, foram abertas mais duas escolas na Escandinávia, para formação de colaboradores, mais especificamente vendedores de livros denominacionais. Na Europa Central também teve início a primeira escola para formação de vendedores de livros. Muito embora o propósito da escola na Europa Central tenha sido o mesmo das escolas Escandinavas, houve uma diferença marcante: A escola da Europa Central, desde o início, atraiu estudantes estrangeiros dos países próximos, especialmente do Leste Europeu. Nenhuma dessas novas escolas Europeias tinha ainda características de pós-secundárias.

Em 1890, o EM, diante da constatação de infrutíferas tentativas locais, votou abrir uma escola na Oceania. Para tanto, em 1891, o EM enviou uma das principais lideranças da denominação, exatamente a pessoa responsável pela sistematização dos sete princípios da

educação denominacional, para cuidar do estabelecimento dessa nova escola. Oito meses após a sua chegada, em 1892, e com um corpo docente importado da América do Norte, iniciavam-se as aulas de uma escola ainda provisória, de cursos rápidos, para a formação de vendedores de livros. Ou seja, ainda não era uma escola pós-secundária. Porém, logo foram iniciadas as buscas de outro lugar, em área rural, para o estabelecimento de uma escola definitiva e com oferta de cursos mais consistentes.

Em 1891 a escola pioneira do meio-oeste Norte-Americano recebeu a visita de uma comissão estadual de avaliação, cujo relatório foi bastante positivo, conforme indicam alguns trechos transcritos por Greenleaf²⁴ (2005). Referindo-se à inserção da Bíblia no contexto educacional o relatório indicava:

[...] in some form is extended through all the grades from the most elementary to the most advanced. It is a feature so far as our experience goes, that is unique [...] At first sight it might appear that _____ [name of the school] is endeavoring to bring the Theological School down into the College and Preparatory School grades. [...] the students of this institution will never learn from their instructors the modern ideas for the power of Money. In this respect the school cannot be said to belong to this age [...]

Ou seja, na visão dos inspetores, a escola estava cumprindo o seu propósito de oferecer uma educação diferenciada e marcada por valores denominacionais. Tratando da discussão que havia naquela época sobre até que ponto uma escola poderia apresentar valores e moral confessionais, sem violar a individualidade dos alunos, o relatório também afirmava: *“a closer inspection of their experiment may prove that they are solving [it] for us all.”* Na visão dos inspetores, a maneira como a escola integrava os valores e moral confessionais e denominacionais poderia ser uma possível solução para a discussão.

Contudo o relatório apontava também um aspecto negativo que, segundo Greenleaf²⁴ (2005) é uma característica que marca a realidade das IES do sistema até os dias atuais. Nas palavras dos inspetores em 1891: *“When we learned the meager salaries the institution could afford to its instructors, we felt that the age of the martyrs had returned.”* Nitidamente professores e diretores não eram atraídos pelos salários recebidos.

Entre 1889 e 1890 alguns líderes da denominação realizaram uma viagem de visita aos campos missionários ao redor do mundo. Como resultado desta viagem, na Assembleia Geral Mundial de 1891, destacou-se a necessidade de abrir escolas em outros países para que os colaboradores da igreja pudessem ser preparados em seus países e culturas de origem, ao invés de serem enviados colaboradores e missionários estrangeiros (em geral Norte-Americanos). De acordo com Greenleaf²⁴ (2005), dois dias após terem sido feitas essas recomendações, o EM recebia solicitações para abertura de escolas ao redor do mundo.

Também em 1891 o diretor da escola pioneira do meio-oeste, Sr. P., promoveu o primeiro encontro de professores e líderes educacionais da denominação na América do Norte. O objetivo desse encontro foi o de tratar do impacto da teologia sobre o currículo. Havia uma preocupação de que os jovens, que estavam sendo preparados para servir à denominação e à sua missão, estivessem saindo da escola sem terem compreendido por si mesmos a fé e as doutrinas da denominação. A partir desse encontro de educadores, o Sr. P. começou a recomendar ao corpo docente da instituição pioneira do meio-oeste que avançasse especialmente na implementação de uma série de estudos bíblicos para os estudantes de nível pós-secundário. Entretanto, havia relutância dos professores que temiam a perda de qualidade dos cursos oferecidos. As aulas de estudos bíblicos eram opcionais e só passaram a fazer parte do currículo obrigatório a partir de 1894.

No ano de 1892 ocorreram as primeiras iniciativas para a abertura de escolas na Europa Latina. Tais iniciativas, a exemplo do início na América do Norte, foram isoladas e intermitentes comandadas por comunidades locais. Como diversos pais enfrentavam dificuldades, até mesmo prisão, por conta de alguns choques entre as demandas das escolas existentes e suas crenças religiosas, viam na abertura de escolas alinhadas com sua confissão a única alternativa para manter ao mesmo tempo a segurança de seus lares e os filhos na escola. Assim, algumas dessas escolas denominacionais atraíam estudantes de países vizinhos, cujos pais também enfrentavam problemas com o sistema público.

Até 1893 o sistema de educação denominacional pós-secundário tinha características apenas nacionais, ou no máximo regionais, principalmente restrito à América do Norte, onde se localizavam todas as instituições pós-secundárias. Isso mudaria a partir de 1893, quando foi estabelecida a primeira escola no continente Africano, com um programa acadêmico consistente de formação de colaboradores denominacionais. Um dos egressos da escola pioneira do meio-oeste Norte-Americano, que era originário da África, havia se tornado um homem muito rico e decidira doar parte da sua fortuna para a construção e estabelecimento de uma escola para formação de colaboradores denominacionais em seu país de origem.

Em 1894 o EM enviou para a América Latina um missionário para trabalhar com as comunidades de imigrantes Europeus. Entre 1893 e 1896 ocorrem as primeiras iniciativas, ainda esparsas e intermitentes, para abertura de escolas nos países Latino-Americanos, principalmente entre colônias de imigrantes Alemães.

Apesar de haver um Secretário de Educação no EM e, apesar do crescimento no número de escolas, ainda não havia um departamento para a educação. O Sr. P. atuava como um elo de ligação e intermediação entre o EM, os Assistentes de Educação nos ED e os

diretores das escolas. Ele permaneceu como presidente da escola pioneira do meio-oeste até 1894. Como Secretário de Educação ficou até 1897, quando foi transferido para a Grã-Bretanha.

Em 1895, foram iniciadas as atividades do primeiro curso de medicina do Sistema Σ, na América do Norte. Na Europa Latina foi aberta uma clínica onde também era oferecido um curso de enfermagem. Também foi aberto um novo ponto educacional na África, em outro país, ainda sob a forma de Missão e não propriamente como uma escola. A nova Missão também foi estabelecida com o patrocínio do mesmo filantropo que havia financiado a primeira escola pós-secundária fora da América do Norte, aberta na África em 1893.

Nos Estados Unidos, em 1896, o ponto alto foi a abertura de uma escola para negros e ex-escravos, estabelecida em pleno reduto de preconceitos raciais no sul do país. Por meio de serviços oferecidos pelos estudantes para a reconstrução local, pós guerra civil, a escola foi aceita pela comunidade.

Nesse mesmo ano iniciavam-se também as atividades de uma escola de línguas na América Latina, em uma colônia alemã. Um ano depois, 1897, o fundador da escola se mudou para outra colônia alemã, mais ao sul do país, e a escola mudou-se com ele. Na nova localidade esperava-se que a escola teria melhores condições de desenvolvimento, estabelecendo inclusive uma pequena infraestrutura de moradia para os estudantes.

Ainda em 1897, foi estabelecida a primeira escola com programas acadêmicos na Oceania e que se tornaria em breve pós-secundária. Essa escola foi por muito tempo considerada uma referência em todo o sistema, por conseguir implementar todos os princípios inicialmente estabelecidos como o ideal da educação denominacional, incluindo a integração de trabalho físico e de estudos bíblicos no currículo. As atividades iniciaram com 10 estudantes e um grupo de 7 colaboradores. Seis semanas após, já havia 50 alunos matriculados. Metade dos primeiros estudantes tinha menos de 16 anos. Em 1900 já contava com 100 alunos. A esta altura, a maior parte dos fundadores não estava mais à frente da escola. O currículo originalmente constituía-se de ciência doméstica, história, Inglês, oratória, caligrafia, matemática, fisiologia, geografia e música. Posteriormente foram adicionados estudos da natureza, escrituração, Latim, Grego, ciências e pedagogia. Assim a escola na Oceania tonou-se em um símbolo e vitrine do que a educação denominacional pretendia oferecer.

Em 1898 foi estabelecida a primeira escola de preparação de colaboradores e missionários na América Latina, que se tornaria posteriormente uma escola pós-secundária. Alguns fazendeiros russo-germânicos doaram terras, dinheiro e tempo para a construção de

uma escola no meio de plantações de trigo. Mesmo em meio a crises econômicas que assolavam o país e pragas de gafanhotos sobre as plantações, a escola foi construída e iniciou suas atividades em abril de 1900. As atividades da escola, a princípio, eram voltadas para a preparação de vendedores de livros denominacionais. Os estudantes eram relativamente mais velhos do que seria esperado para uma escola e a proposta curricular não era adequadamente sistematizada. Alguns entendiam que o papel da escola era formar, o mais rapidamente possível, trabalhadores para a denominação. Outros entendiam que a escola precisava oferecer um programa que, além de formar trabalhadores para a denominação, também ensinasse crianças e fosse reconhecido pelo governo local, que já tinha um sistema educacional público bastante desenvolvido. As dificuldades que marcaram o período de construção da escola continuaram afetando o seu desempenho financeiro durante anos. Além disso, a escola logo não seria mais a única na região. A comunidade de fiéis do país vizinho, a oeste, também trabalhava contra muitas dificuldades para abrir a sua própria escola.

Em 1899 decidiu-se mudar de lugar a escola da Europa Central. Uma nova escola foi estabelecida numa localidade rural, para assim poder implementar melhor os princípios de educação denominacionais. O objetivo era construir uma escola industrial missionária de formação de pessoas para o trabalho médico-missionário. Diferentemente do que ocorreu na escola pioneira da América do Norte, a escola da Europa Central não iniciou um curso para formação de professores, pois a lei local determinava que os estudantes até os 15 anos deveriam frequentar escolas públicas. Sendo assim, a denominação também não podia abrir escolas paroquiais para as crianças. Portanto, a escola denominacional naquele país permaneceu um centro de formação profissional. Assim, logo foram estabelecidos junto à escola uma fábrica de alimentos, uma escola de enfermagem, uma clínica e um asilo para idosos. Não muito tempo depois, o complexo de instituições em torno da escola tornou-se econômica e financeiramente sustentável. As instituições de promoção da saúde funcionavam como apoio às escolas de enfermagem e de formação de ministros. O currículo incluía o aprendizado de trabalho prático como agricultura, construção, marcenaria, alfaiataria, serralheria, silvicultura e outros trabalhos necessários para manutenção de uma fazenda. Porém a visão adotada para a escola, desde o início, era internacional. Os diretores percebiam que a missão da escola incluía alcançar a Europa Eslava, chegando até à Rússia, bem como as colônias Holandesas e Alemãs na África, Oceania e Ásia. Assim, antes do fim da primeira década do século XX, a escola na Europa Central tinha entre seus estudantes: Russos, Escandinavos, Europeus do Oeste e do Leste, da região dos Balcãs e do Oriente Médio. Depois de uma década de funcionamento a escola da Europa Central havia produzido 350

egressos, todos envolvidos em algum tipo de trabalho missionário da denominação. Em 1911, havia egressos da escola, mais precisamente 39 egressos, espalhados em cinco continentes, incluindo América do Norte e África Oriental.

Em 1897 o Sr. P. havia deixado de atuar como Secretário de Educação do EM. O cargo foi transferido para outro que, como Sr. P., já tinha outras funções e responsabilidades. A relação do novo secretário com a educação, segundo Greenleaf²⁴ (2005), foi uma espécie de negligência benigna. Benigna porque durante os quatro anos de mandato do novo secretário houve um expressivo crescimento. Nos Estados Unidos já havia 220 escolas paroquiais e escolas para formação de missionários estavam sendo abertas na Europa, África, Oceania e América do Sul. Quanto ao Sr. P., na Grã-Bretanha, dava início às atividades, ainda provisórias, de duas escolas para formação de colaboradores, uma delas em um centro urbano oferecendo cursos noturnos.

O século XIX chegava ao fim. O Sistema Σ ainda estava em formação. Havia alguma coordenação, realizada pelo Secretário de Educação do EM. Mas, por não ser ainda um departamento específico e por ter como secretários pessoas que acumulavam outras funções, essa coordenação dependia muito mais da boa vontade do secretário do que de um efetivo esforço intencional da denominação.

Apesar do crescimento, as dívidas financeiras também se espalhavam entre as escolas em todo lugar. Em geral, dinheiro era emprestado para abrir e manter as escolas. O resultado foi uma dívida, entre as escolas Norte-Americanas, estimada em \$330.000, com juros anuais de \$16.000. A impressão que se tinha à época era de que se tratava de uma dívida que nunca seria paga, pois as escolas não conseguiam nem pagar os juros.

Diante da situação financeira das escolas, um dos líderes da denominação decidiu doar para as escolas todo o lucro que fosse gerado com a publicação de seu mais novo livro. Também foi solicitado que as casas editoras denominacionais oferecessem o livro a preço de custo e que os vendedores abrissem mão de suas comissões. O EM organizou um comitê de socorro às escolas. A campanha para angariar fundos com a venda do livro teve início em 1900. Em 1901 já havia um fundo de \$ 57.000. Com mais dois anos de campanha a dívida já havia sido reduzida em \$ 200.000.

Diante do crescimento da educação denominacional e das dificuldades financeiras, a partir de 1901 iniciou-se uma série de ações que levaram à criação de um departamento para a educação no EM. Essas ações foram aprovadas nas Assembleias Gerais Mundiais subsequentes.

A Assembleia Geral Mundial de 1901 já havia iniciado com um ímpeto de reformas, pois era sentimento geral de que a denominação como um todo, e não apenas a educação, estava passando por uma crise organizacional. A denominação, até então, funcionava localmente por meio de sociedades, coordenadas por seus respectivos presidentes e o EM coordenando todas essas sociedades. Obviamente, à medida que a denominação crescia e o número de sociedades também, alguns dos presidentes dessas sociedades tornavam-se, conforme os termos utilizados à época, em “pequenos reis”. Isso provavelmente colocava dificuldades para a manutenção da unidade de propósitos e prioridades na denominação.

Por isso, para resolver essa questão, realizou-se uma das principais mudanças organizacionais na denominação: a criação dos Escritórios Locais (EL). Um EL seria o responsável por coordenar os trabalhos de alguns Escritórios Distritais (ED). Assim, enquanto os ED coordenavam as atividades nos distritos e congregações, os EL tornavam-se pontos administrativos de um conjunto de ED em uma mesma região. Com a criação dos EL, o EM deixou de se envolver diretamente em questões locais e passou a assumir uma função mais de orientação e manutenção da missão. Como consequência, a supervisão direta das escolas tornou-se também uma responsabilidade dos EL.

Assim, como parte dessa tendência de reformas organizacionais, a Associação Educacional, que havia sido criada em 1874, foi finalmente extinta. Mas, antes de ser totalmente extinguida, uma de suas últimas contribuições significativas foi encaminhar à Assembleia Geral Mundial a proposta de mudar de lugar a escola pioneira do meio-oeste Norte-Americano, transferindo-a para uma região mais rural. Essa recomendação, por si só, levantou uma série de outras questões relevantes quanto ao intento de abrir mais escolas. Algumas dessas questões, destacadas por Greenleaf²⁴ (2005), foram a necessidade de um maior cuidado com a manutenção da saúde financeira das escolas, a necessidade de melhorar os processos de supervisão local das escolas, a necessidade de indicar superintendentes de educação nos ED e a necessidade de melhorar o preparo dos futuros professores. Especificamente para as escolas de formação de missionários, também foram discutidas as necessidades de se dar mais atenção tanto ao ensino de línguas estrangeiras quanto ao de cuidados paramédicos.

Com o término da Associação Educacional criou-se então o Departamento Educacional. O novo departamento seria um comitê que responderia diretamente à presidência do EM. Ao contrário da Associação Educacional, que era relativamente independente e podia inclusive interferir na gestão da escola, o novo departamento não supervisionaria diretamente as escolas, mas seria sim responsável pela elaboração de políticas

globais, orientação e aconselhamento. Outra diferença era que a Associação Educacional tinha ascendência apenas sobre a escola pioneira do meio-oeste, enquanto o novo departamento assumia a responsabilidade por todas as escolas. Contudo, o novo departamento ainda era muito vinculado às escolas e à realidade Norte-Americanas.

Assim, foram escolhidos um presidente e um secretário para o novo departamento. Muito embora a criação de um departamento tenha sido um avanço, os dois responsáveis, mais uma vez, deveriam acumular a responsabilidade pelo departamento, juntamente com outras atividades que já desenvolviam. O presidente do departamento desenvolvia uma diversidade de projetos educacionais na área da saúde e o secretário era o decano da nova escola na qual se transformaria a escola pioneira do meio-oeste quando mudasse de lugar.

As responsabilidades do novo departamento seriam:

1. Ser um ponto de referência em todas as questões ligadas à educação;
2. Promover planos para a educação;
3. Atuar como um comitê sobre bibliografia;
4. Orientar a preparação de cursos de formação de professores;
5. Servir como intermediário entre as escolas e a denominação mantenedora.

Com tão complexas e amplas responsabilidades, não é de admirar que o presidente e o secretário, que já estavam sobrecarregados de compromissos, permanecessem no cargo apenas um ano. Em 1902 o Sr. P., recém-chegado da Grã-Bretanha, assumia a presidência do departamento, juntamente com outro educador como secretário. Porém, estes também ficaram apenas um ano.

Na Grã-Bretanha, com o retorno do Sr. P. para a América do Norte, o EM enviou outro missionário. Desta vez um educador egresso da escola Norte-Americana pioneira do meio-oeste. O novo missionário consegue realizar o intento do Sr. P., estabelecendo uma escola em uma região mais rural e de caráter mais permanente do que as duas primeiras escolas. A nova escola inicia suas atividades em 1902. No mesmo ano é estabelecido o EL Britânico. Nos primeiros nove anos da nova escola, ela é mudada de lugar quatro vezes. Assim como a escola da Europa Central, a escola da Grã-Bretanha também desenvolveu uma visão internacional do seu papel, formando egressos comprometidos com o serviço missionário. O currículo combinava características de ensino médio e pós-secundário com ênfase no aprendizado de línguas estrangeiras. Entendia-se que os egressos iriam trabalhar em países onde o Inglês não seria a língua utilizada. Por volta de 1909 os alunos matriculados na

escola Britânica eram provenientes das Ilhas Britânicas, Europa Continental, África e América do Norte.

Na África, na primeira escola estabelecida naquele continente em 1893, apesar das muitas facilidades, promovidas pela fortuna de um benfeitor, o número de matrículas nunca chegou a se equiparar à capacidade prevista para a escola. Os cursos oferecidos giravam em torno de trabalho manual e preparo para trabalho missionário e não tinham o reconhecimento dos órgãos governamentais. Porém, os estudantes que faziam esses cursos não tinham o reconhecimento estatal como prioridade. Por outro lado, muitos pais mantinham os filhos matriculados nas escolas tradicionais reconhecidas. Mesmo com a falta de reconhecimento oficial e mesmo oferecendo cursos que priorizavam formar pessoas para trabalhar para a denominação, aproximadamente metade dos alunos matriculados era de estudantes de outras confissões religiosas. Entre 1909 e 1913, o EL convidou quase todos os egressos para trabalharem para a denominação. Quase todos os estudantes aceitaram o convite. Entre 1899 e 1902 a escola enfrentou sérias dificuldades financeiras, também como consequência da situação econômica do país, que enfrentava uma guerra. A escola acumulou uma dívida de \$10.000,00 que em 1911 os colaboradores da denominação assumiram e em dois anos reduziram-na em 40%. Contudo, mesmo com a recuperação financeira, o crescimento urbano em volta da escola levou à procura de um novo local. Em 1919 a escola iniciava suas atividades em um terreno maior e mais rural.

Em 1903 a escola Latino-Americana, que havia iniciado como uma escola de línguas em 1896 no meio de uma comunidade de imigrantes Alemães e posteriormente havia sido transferida de local em 1897, mudava-se mais uma vez. Na nova localização, ainda mais ao sul, em torno da escola foram sendo estabelecidas outras instituições denominacionais, como uma editora e uma clínica de saúde. Os líderes da escola eram todos estrangeiros, mais especificamente Alemães migrados para os Estados Unidos. Alguns deles eram egressos da escola pioneira do meio-oeste Norte-Americano. A escola oferecia cursos de dois anos para formar professores, ministros e instrutores bíblicos. O currículo incluía estudos da natureza, fisiologia, geografia, matemática, música, gramática, redação, costura e outros trabalhos manuais. Os estudantes pagavam uma mensalidade, que incluía as refeições, e trabalhavam 4 horas por dia.

Na Assembleia Geral Mundial de 1903 um dos delegados, que era diretor da escola Norte-Americana da costa oeste, se levantou para criticar o estado das coisas na educação. O delegado indicava que, naquele momento, mais necessário do que uma preocupação com princípios, a educação precisava de organização. Apontou a necessidade de uma convenção

de educadores, questionou a prática de apontar um indivíduo que já tinha outras responsabilidades pesadas para assumir o Departamento Educacional em tempo parcial e indicou a falta de representatividade da educação nos comitês da denominação. Segundo Greenleaf²⁴ (2005), as observações daquele delegado levaram a uma interrupção da reunião tão logo ele terminou de falar. Alguns dias depois, algumas recomendações eram formalmente encaminhadas, incluindo todos os pontos levantados pelo delegado. Assim, decidiu-se dar mais um ano para que o Departamento Educacional funcionasse. Para tanto, um novo diretor foi colocado à frente do departamento, no lugar do Sr. P. Contudo, o novo diretor continuava acumulando esta função com a de diretor de uma das demais escolas denominacionais existentes na América do Norte. Também foi mudado o secretário, que acumulava esta função com a de diretor da primeira escola da costa leste. Porém, informalmente, o combinado era que o secretário seria o responsável pelo departamento. Caso tudo corresse bem, ele seria promovido a diretor do departamento no ano seguinte.

Outro resultado das observações daquele delegado foi uma convenção de líderes da educação, ainda em 1903, na América do Norte. Neste encontro alguns acordos foram firmados quanto às responsabilidades pelas escolas. Chegou-se à conclusão de que cada EL deveria ter e manter uma escola para formação de missionários e colaboradores para a denominação, preferencialmente em nível de ensino superior, ou pós-secundário. As escolas intermediárias seriam responsabilidade dos ED e as escolas primárias responsabilidade dos distritos e congregações locais. Além disso, dessa convenção surgiu a indicação de que o Departamento Educacional fosse reestruturado como um novo departamento denominado de Departamento de Educação, com representatividade mundial.

Assim, em 1904 o até então secretário do Departamento Educacional, tornava-se o diretor, com a missão de encaminhar à Assembleia Geral Mundial, em 1905, uma proposta de estrutura organizacional para a educação denominacional. Dessa forma, pela primeira vez, a denominação considerava a ideia de um sistema educacional confessional. Havia a intensão de, tanto quanto possível, definir alguns padrões para bibliografia, avaliações de aprendizado e currículo. Porém, era considerado como o mais importante a criação de manuais que apresentassem claramente tanto a filosofia de educação denominacional, quanto os métodos pelos quais essas escolas deveriam funcionar.

Para cumprir esse propósito, o novo diretor do Departamento Educacional propôs na Assembleia Geral Mundial de 1905 a estrutura de um Departamento de Educação. O novo departamento seria composto por 25 membros representantes de todas as partes do mundo. A proposta foi aprovada sem quaisquer alterações. Em 1907 o diretor do Departamento de

Educação desligava-se da direção da escola da costa leste e tornava-se o primeiro diretor em tempo integral.

Outros assuntos da educação vieram à tona com as discussões de reforma organizacional. Um desses assuntos era a falta de clareza sobre os tipos de escolas e suas funções. As escolas denominacionais eram divididas em três categorias: escolas paroquiais (*church schools*), escolas intermediárias (*intermediate schools*) e escolas de formação (*training schools*). Em 1905, a Assembleia Geral decidiu aproximar a nomenclatura das escolas da denominação com a nomenclatura mais popular. Assim, as escolas paroquiais passaram a se chamar escolas fundamentais (*elementary*), as escolas intermediárias permaneciam com o mesmo nome e as escolas de formação passavam a ser *Colleges*. Porém, essa classificação ainda era pouco precisa e não era considerada uma regra. Além disso, havia ainda as *Academies* que eram escolas de nível secundário, que ofereciam cursos não reconhecidos para a formação de colaboradores para a denominação.

Nesse meio tempo, na Escandinávia, tendo em vista, por um lado, o número reduzido de membros, a consequente inviabilidade de sustentação de escolas separadas para cada país e, por outro lado, as similaridades culturais e linguísticas entre os países Escandinavos, formou-se a ideia de uma única escola para atender os membros da denominação na região. Entretanto, as diferenças remanescentes entre esses países não permitiam a realização de um trabalho integrado. A experiência de uma escola única para a Escandinávia subsistiu até 1898, quando a única escola da região fechou as portas. Em 1903 a escola foi reaberta, mas a esta altura já havia sido estabelecida outra escola na região, que acabou se tornando a escola nórdica, com estudantes Suecos, Noruegueses, Dinamarqueses e Finlandeses.

Em 1904, na Europa Latina, o curso de enfermagem que funcionava junto à uma clínica, muda de cidade e passa a oferecer também um curso para formação de ministros. Ao final daquele ano, entre os 46 estudantes matriculados, havia estudantes da França, Itália, Suíça, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos.

Em 1906 uma nova convenção sobre educação teve lugar na América do Norte. Desta vez, com representatividade das escolas da Europa. As discussões foram centralizadas em questões ligadas a uma harmonização dos currículos ao redor do mundo, que permitisse a um aluno passar do nível elementar para o secundário e pós-secundário em qualquer lugar. Entretanto, as diferenças na sala de aula ainda persistiam, causando problemas no momento de promover os alunos.

Nesse mesmo ano, na América Latina, o país que lutava para ter sua própria escola e que era vizinho ocidental do país da escola estabelecida no meio das plantações de trigo,

finalmente iniciava as atividades, com 6 estudantes de ensino fundamental. O missionário enviado pelo EM havia conseguido angariar fundos para a nova escola. Porém, o seu desenvolvimento era muito lento. Em parte, porque não havia ainda um número grande o suficiente de possíveis alunos para a escola. Em parte, pelo clima rigoroso. Em parte, pela localização distante. A maior parte dos alunos eram crianças descendentes de imigrantes Ingleses e Alemães, além de algumas crianças Índias. As aulas eram em Inglês, Alemão e Espanhol. Diante das dificuldades, os líderes da denominação na América do Sul e nos Estados Unidos questionavam-se se era justificável duas escolas, dentro de um mesmo território, sob os auspícios de um mesmo EL, em países que falavam a mesma língua. Porém, as escolas eram muito distantes e havia ainda barreiras naturais que tornavam inviável qualquer hipótese de juntar as duas escolas. Além disso, a denominação no país onde estava localizada a nova escola precisava de pessoas preparadas para trabalhar, mais do que a denominação no país vizinho. Logo, juntar as escolas teria um alto preço para o desenvolvimento da denominação no país da nova escola a oeste. Assim, o questionamento se resolveu e decidiu-se manter as duas escolas no território de um único EL.

Quanto à outra escola Latino-Americana, que havia iniciado suas atividades como uma escola de línguas, estava prestes a se mudar pela terceira vez. A escola cumpria o seu papel de formar colaboradores para a denominação. Porém, crescia a compreensão de que a denominação, formada eminentemente por membros de fala Alemã, precisava dominar a língua local. Tal propósito dificilmente seria realizado com escolas localizadas exclusivamente no meio de colônias Alemãs. Em 1907 a comunidade Alemã de fiéis, no meio da qual a escola havia se desenvolvido desde 1903, começava a se desfazer. A escola foi transferida para outro estado mais ao norte e aos poucos foram diminuindo também as publicações denominacionais em Alemão. A escola permaneceu ainda na decadente colônia Alemã até 1910, quando fechou.

Em 1908 ocorreu uma nova conferência de educadores, desta vez entre diretores das escolas de nível mais avançado, para tratar das mesmas questões discutidas na convenção de 1906, ou seja, propor uma melhor articulação entre os currículos dos níveis primário, intermediário e superior. Entretanto, muito embora o diretor do novo Departamento de Educação incentivasse uma maior padronização no currículo das escolas denominacionais de todo o mundo, ele mesmo reconhecia que o padrão proposto para as escolas, deveria ser adaptado ao sistema educacional de cada país. Para ele, seguir o padrão das escolas Norte-Americanas não era o mais sábio a ser feito em todas as situações e era até mesmo desejável que as adaptações necessárias fossem feitas.

Ainda em 1908, em uma assembleia do EL Escandinavo, decidiu-se não mais manter uma única escola para toda a região. Assim, foi estabelecida mais uma escola que atendia principalmente Dinamarca, Noruega e Islândia. Em 1921, quando o número de fiéis aumentou, foi possível a abertura de mais outra escola. A primeira escola Escandinava permaneceu com os estudantes Suecos e Finlandeses e chegou até a abrir um departamento para atender exclusivamente os estudantes Finlandeses. Porém, as questões políticas, históricas e territoriais entre Suécia, Finlândia e Rússia dificultavam o efetivo atendimento dos Finlandeses. Alguns Finlandeses preferiam se matricular na escola denominacional da Europa Central. A situação delicada dos Finlandeses se resolveu em 1918, um ano após a independência do país, quando foi inaugurada uma escola exclusiva para eles.

Também em 1908 o EM enviou um novo missionário para acompanhar a primeira escola pós-secundária da América Latina, que havia sido construída por uma comunidade russo-germânica entre campos de trigo. Com a chegada do novo diretor, um educador experiente, a escola foi academicamente organizada e equipada, de forma a ter condições de atender crianças e atender aos padrões para reconhecimento do Estado. A escola mudou de nome, adotando a designação de *College* e passou a oferecer um currículo composto de seis séries fundamentais, seguidas por quatro anos de curso missionário. Depois de 5 anos de atividades sob o novo currículo a escola tinha conseguido oferecer para a denominação apenas um ministro, mas diversos vendedores de livros, professores e enfermeiros. A esta altura já havia nas proximidades do *campus* uma clínica que era utilizada para a formação dos enfermeiros.

Desde a década de 1880, na América do Norte, já havia iniciativas de ensino por correspondência mantidas por um professor. Na década de 1890 Greenleaf²⁴ (2005) registra as primeiras disciplinas oferecidas por correspondência em uma das escolas Norte-Americanas. Assim, em 1909, o então diretor do Departamento de Educação estabelece uma escola exclusivamente para o ensino por correspondência. A nova escola tinha o propósito de instruir colaboradores denominacionais em qualquer lugar do mundo. Logo surgiram questionamentos sobre a validade dos créditos realizados por correspondência. Mas, em 1910 o EM decide que os créditos cursados por correspondência seriam igualmente válidos aos créditos cursados presencialmente e, em 1915, tornava-se possível que um estudante fizesse até metade dos requisitos acadêmicos, em nível secundário ou pós-secundário, por correspondência. Assim, iniciaram as atividades do que posteriormente se tornaria a escola denominacional de EAD, que ofereceria cursos nos níveis fundamental, secundário e superior.

Em 1910 e 1912 os que atuavam nas *Academies* na América do Norte, se reuniram para definir o que seria um *College*, para discutir como fortalecer tanto o ensino da Bíblia quanto o ensino de ciências e para elaborar diretrizes para bibliotecas e escolas de formação de missionários.

Em 1911 houve um encontro apenas de superintendentes de educação dos ED, a fim de discutirem as necessidades das escolas primárias, tais como métodos de supervisão, formas de verificar o aprendizado e definição de padrões para certificar um professor.

Enquanto isso, na escola da Oceania, professores e estudantes gastavam suas tardes envolvidos nos trabalhos da agricultura, pomares, cozinha, leiteria, granja, lavanderia e oficinas. Em 1910, foram acrescentados um retiro de saúde, uma fábrica de alimentos e uma editora. Em 1911 o nome da escola foi mudado, adotando a designação de *College*. A maior parte dos alunos eram provenientes da Austrália, Tasmânia e Nova Zelândia. A Polinésia e todas as pequenas ilhas do Sul do Pacífico eram consideradas regiões para onde o foco da missão da escola e de seus egressos estava direcionado. Assim foi que diversos egressos da escola foram para Tonga e Ilhas Salomão, entre outros, contribuindo para o crescimento da denominação e para a abertura de mais escolas por toda a região do Sul do Pacífico. Dez anos depois da abertura da escola, duas outras escolas profissionais foram abertas no mesmo país, porém ambas permaneceram escolas de nível secundário. Mesmo com a abertura dessas escolas o *College* era a principal escola. Por isso os planos eram de torna-la uma escola plenamente de ensino superior. Em 1920 o *College* tinha 220 alunos, a maioria matriculada no ensino fundamental. Neste mesmo ano, de seus 35 egressos, 31 foram admitidos para trabalhar para a denominação. Desde a abertura da primeira escola, o número de membros da denominação havia aumentado em 7000. Greenleaf²⁴ (2005) sugere que a educação foi essencial para esse crescimento.

Em 1912, uma pequena clínica foi aberta junto à escola da Grã-Bretanha e um curso de enfermagem teve seu início. A esta altura, muitos estudantes procuravam a escola para seus estudos pré-universitários, tornando necessária a busca de reconhecimento oficial.

No *College* dos trigais Latino-Americanos, chegava um novo diretor missionário em 1912, e outro em 1919, ambos enviados pelo EM. Os dois contribuíram para o desenvolvimento de uma proposta acadêmica composta por quatro programas: magistério, secretariado, ministério e trabalho bíblico. Por volta de 1913, as aulas para venda de livros denominacionais haviam se tornado atividades extracurriculares e logo diversos estudantes saíam para vender livros durante as férias, a fim de obter os recursos necessários para pagar a escola. Assim nascia uma prática que perdura até os dias de hoje em muitas das escolas de

ensino superior denominacionais em toda a América Latina. A partir de 1913 começava a nascer naquele país um sistema de escolas denominacionais, com a existência de 3 outras escolas, cada uma com cerca de 30 a 40 alunos. Em 1920 o primeiro *College* Latino-Americano havia se tornado o centro educacional da denominação na América do Sul, havia ampliado a área do seu *campus* de 40 para 160 acres e tinha 170 alunos matriculados.

Quanto ao país Latino-Americano, cuja escola na colônia Alemã havia sido fechada em 1910, permaneceu sem uma escola denominacional por cinco anos. Depois das experiências nas colônias Alemãs, a liderança da denominação dividiu-se em um impasse: Era necessário desenvolver uma comunidade na língua local antes de reabrir uma escola. Porém, para que isso ocorresse era necessário preparar colaboradores que falassem bem a língua local e, para tanto, era necessário ter uma escola. Durante esses cinco anos os colaboradores foram preparados em cursos rápidos. Porém a baixa taxa de alfabetização do país, que na época era de 16%, tornava o processo ainda mais difícil. O impasse terminou em 1914, quando a esposa de um dos missionários Norte-Americanos, durante um encontro de colaboradores denominacionais, desafiou a liderança a não hesitar mais. Como resultado, ainda em 1914, foi adquirida uma propriedade a 24 km ao sul de uma das principais cidades do país, localizada mais ao norte, onde não havia serviços públicos de correios, eletricidade e água e que era acessível por meio de carro de boi, durante a estação seca. Em 1915 iniciavam as atividades da nova escola daquele país, com 18 alunos matriculados no Seminário e com muito trabalho para dominar o terreno e construir prédios. Oito meses após a sua abertura a escola já produzia comida suficiente para atender às necessidades de estudantes e professores. Tendo em vista a recepção de gado importando dos Estados Unidos, o diretor providenciou a construção de silos, até então desconhecidos na região. Em função desta novidade, a escola era convidada a apresentar exemplos de silagem com regularidade em feiras agrícola locais. Com a chegada da Primeira Guerra, devido à predominância de Alemães e descendentes entre alunos, professores e dirigentes, a escola passou a causar rumores que culminaram com uma visita compulsória do exército nacional. Porém, nada foi encontrado e o exército se despediu em paz. Em 1919 a escola recebeu o reforço acadêmico de um novo diretor e sua esposa, enviados pelo EM, que eram professores Norte-Americanos experientes. Dormitórios foram ampliados, novos professores foram adicionados. Em 1920 a escola possuía 125 alunos e havia formado 13 colaboradores para a denominação. Em 1922, a primeira turma se graduou e em 1923 o nome da escola mudou mais uma vez, adotando definitivamente a designação de *College*. No início do século XXI esta escola estaria entre as maiores em número de alunos em todo o Sistema Σ.

A terceira escola na América Latina, em 1913, localizada no mesmo território do EL que mantinha o primeiro *College* Latino-Americano, alcançou a marca de 50 alunos matriculados. Porém, a infraestrutura era precária. Em 1918 a escola passou a se chamar oficialmente de *College*. Em 1920, não era mais uma escola para imigrantes Ingleses e Alemães e seus descendentes. Havia se tornado uma escola totalmente local. Porém, a situação quanto à sua sobrevivência e manutenção, ainda era duvidosa. Alguns meses depois se iniciaram os planos para a transferência da escola para outra localidade, mais ao norte, com melhor clima, mais próximo de possíveis alunos. Após a mudança a escola passou a se desenvolver e se fortalecer.

Na Escandinávia, até 1920, as iniciativas educacionais foram marcadas pela intermitência e descontinuidade. Porém, a partir de 1920, dos doze EL na Europa, o EL Escandinavo era o quarto maior, com aproximadamente 7.500 membros, 170 congregações, mas apenas 3 escolas e não mais do que 100 estudantes. Greenleaf²⁴ (2005) afirma que a visão de uma escola paroquial que funcionasse como um centro de aprendizado para os filhos da denominação não foi realizada na Escandinávia.

A escola da Europa Central atingiu o seu auge no período que antecedeu a Primeira Guerra Mundial, tornando-se o centro denominacional na Europa Central e Oriental. Mas, com o início da Guerra, o governo recrutou estudantes e tomou parte do *campus* para alojar soldados feridos. Diante desta situação, em 1917 a escola fechou. Voltou a abrir em 1919, porém a atmosfera internacional da escola havia sido perdida. Muitos dos campos de trabalho dos egressos, as antigas colônias Alemãs e Holandesas estavam agora sob domínio do Império Britânico. Além disso, o próprio crescimento da igreja no país enfraqueceu a escola. O EL foi reorganizado em três novos EL, cada qual com a sua escola. A escola da Europa Central deixava de ser a escola para a Europa de fala Alemã e Eslovaca e passava a ser apenas a escola de um dos novos EL constituídos.

Na região da Europa Latina, assim como na Europa Central e Escandinávia, as escolas foram criadas para formar colaboradores para a denominação. Com exceção dos casos de comunidades Suíças isoladas, não houve iniciativas para abertura de escolas fundamentais.

A Primeira Guerra Mundial também cobrou seu preço sobre a escola da Grã-Bretanha, reduzindo o número de matrículas. Porém, no final da Guerra, como diversos territórios foram conquistados pelo Império Britânico, dentre os quais as colônias Alemãs que constituíam o destino de muitos egressos da escola denominacional da Europa Central, as demandas para a preparação de missionários na Grã-Bretanha aumentaram ainda mais. Em 1919 foram comprados mais 163 acres para ampliar o *campus* e assim foram incluídas no currículo

atividades agrícolas. Em 1920 o número de membros da denominação havia chegado aos 3.500 e o número de alunos matriculados era de 200. O *College* britânico havia se tornado a principal escola denominacional na Europa.

Apesar dos avanços, as questões financeiras ainda eram preponderantes. Muito embora a campanha de 1900 para angariar fundos, através da venda de um livro tivesse sido um tremendo sucesso, foi apenas uma medida paliativa. As reformas administrativas necessárias não foram realizadas. Como consequência, em 1906 as dívidas já haviam voltado e em 1911 representavam 43% dos ativos das escolas, o que somava cerca de \$500.000,00. Criou-se então uma nova campanha para a geração sistemática de fundos para as escolas. A denominação nos Estados Unidos já tinha um programa de levantamento de fundos no qual os membros doavam, além do dízimo, o equivalente a \$0,15 por semana. Decidiu-se então convidar os membros a aumentarem a doação para \$0,20 por semana. Os cinco *cents* extras seriam destinados às escolas. Definiu-se que teriam prioridade as escolas cujas dívidas ultrapassassem 50% do valor de seus ativos. Para receberem o auxílio, as escolas não poderiam aumentar suas dívidas ou aumentar as suas despesas operacionais. Nos casos em que essas condições não pudessem ser cumpridas, as escolas deveriam ser fechadas. A proposta foi encaminhada ao comitê do EM em 1913. O comitê aprovou, com a condição de que os EL, não o EM, deveriam acompanhar a situação financeira das escolas localizadas em seus territórios.

Mais uma vez a campanha trouxe bons resultados. Em 1916 as dívidas já haviam se reduzido. Mas, diante das crescentes necessidades das escolas e missões, posteriormente o valor de campanha aumentou para \$0,25 por semana. Greenleaf²⁴ (2005) afirma que, na verdade, essas campanhas indicavam um problema mais profundo do que gerenciamento financeiro ineficiente. Na verdade a denominação não havia ainda previsto mecanismos para prover recursos financeiros substanciais e sistemáticos às suas escolas. Esperar que essas escolas sobrevivessem exclusivamente de suas mensalidades era aparentemente impossível. Foi apenas em 1917 que, pela primeira vez, as políticas institucionais da denominação reconheceram que as escolas, para oferecerem uma educação que aplicasse os princípios denominacionais, necessitavam de subvenções sistemáticas. Porém, nada mais específico sobre como isso seria feito foi definido.

Em 1918, o primeiro diretor do novo Departamento de Educação estava otimista com os resultados da campanha para angariar fundos e com a perspectiva de subvenções sistemáticas da denominação para as escolas. Porém, muito embora a situação financeira estivesse melhorando, as escolas ainda viviam com orçamentos apertados para oferecer

educação, manter oficinas e equipamentos de agricultura e ainda cobrir as despesas diárias. Os resultados operacionais continuavam negativos. Por isso, em 1919, o EM decidiu que, a partir de janeiro de 1920, as subvenções destinadas às escolas de formação de missionários seriam dobradas.

Paralelamente às dificuldades financeiras, foi surgindo uma tendência de as escolas ampliarem o número de séries oferecidas. Por volta de 1913 havia certo interesse por parte dos ED e EL em manterem os alunos o máximo de tempo possível em seus territórios. Além disso, também havia interesse em oferecer próximo do lar toda a educação necessária até que os alunos atingissem uma idade adequada para deixarem a casa dos pais e viverem em internatos. Diante dessas questões as escolas fundamentais (*elementary*) passaram a oferecer estudo da primeira à oitava série, as escolas intermediárias, da nona à décima-segunda série e os *Colleges* ficavam com as séries restantes. Dessa forma as escolas intermediárias assemelhavam-se muito às *Academies* e, em 1920, de fato, *Academy* passou a ser o nome predominantemente utilizado para as escolas de nível intermediário denominacionais. Assim, as *Academies*, aos poucos, deixavam de ser associadas à formação de colaboradores denominacionais. Por esta época também apareciam os *Junior Colleges*, como escolas pós-secundárias que não conferiam títulos.

Na Assembleia Geral Mundial de 1913 foram votados mecanismos para controlar o número de escolas. Como se já não bastasse a crônica dificuldade financeira das escolas, era possível verificar concorrência entre elas para conquistar os mesmos alunos com programas duplicados. Diante disso, o EM indicava a necessidade de reduzir o número de *Colleges* na América do Norte de 5 para 3.

Todas essas mudanças acabaram afetando uma questão central da proposta original da educação denominacional: o desenvolvimento de trabalho em agricultura, concomitantemente aos estudos. À medida que as escolas aumentavam o número de séries, era cada vez mais necessário que estivessem localizadas nas zonas urbanas. Assim, as escolas localizavam-se cada vez mais em terrenos menores, o que inviabilizava atividades em agricultura. Além disso, a maioria das escolas espalhadas pelo mundo não dispunha de terras suficientes para agricultura. Entretanto, o princípio por detrás das atividades em agricultura não era necessariamente ensinar agricultura. Havia, segundo Greenleaf²⁴ (2005), duas intenções principais:

1. Proporcionar aos estudantes atividades úteis que permitissem a diversificação, evitando o excesso de trabalho mental e leitura;

2. Oferecer aos futuros missionários conhecimentos práticos suficientes que lhes permitissem alcançar as pessoas onde estivessem.

Para a realização desses dois objetivos, a agricultura não era a única alternativa. Uma das escolas que havia sido estabelecida no sudeste Asiático era um exemplo disso. Ao invés de agricultura, a escola oferecia aprendizado em oficinas industriais que, além de proporcionarem o aprendizado de uma profissão aos alunos, também geravam preciosas receitas para a escola. O próprio autor dos princípios norteadores para a educação denominacional em 1872 havia esclarecido, em 1907, que não havia um único padrão a ser seguido por todas as escolas. Muito embora afirmasse que as escolas de formação de missionários deveriam estar longe das influências urbanas, também indicava o princípio de levar a educação onde havia potencialmente muitos estudantes.

Ao mesmo tempo em que essas mudanças ocorriam, convenções e encontros de educadores e líderes de educação continuavam a acontecer. Com o tempo os encontros foram se tornando especializados. O resultado de todos esses encontros, segundo Greenleaf²⁴ (2005), foi um senso entre os educadores de ser parte de um sistema que eles mesmos haviam formado. O diretor do Departamento de Educação primava por manter um ambiente participativo. Por mais que as decisões tivessem que ser aprovadas em níveis organizacionais do EM, as propostas eram originadas pelos próprios educadores e líderes que atuavam em campo e não nos escritórios. Assim, promovia-se um espírito de mudança no sistema e entre os próprios educadores, que acabava sendo institucionalizado quando as propostas eram aprovadas nas instâncias administrativas superiores.

Em 1918, o presidente do ER Norte-Americano afirmava que a denominação deveria encontrar formas de garantir que todo membro ou filho de membro da denominação, em idade escolar, pudesse se matricular em uma escola denominacional. De acordo com Greenleaf²⁴ (2005), essa afirmação foi feita pensando na necessidade da denominação em formar missionários. Porém, a mesma afirmação podia ser entendida no sentido de que a denominação deveria ser responsável também pela educação daqueles que não trabalhavam como missionários formalmente empregados. Greenleaf²⁴ (2005) destaca que a tensão entre essas duas visões sobre o propósito da educação denominacional perdurou por muito tempo. Mas, em 1920, havia se tornado evidente que a educação denominacional dependia da busca dos dois propósitos. Porém, ainda era problemática a questão de como oferecer educação financeiramente acessível e sustentável aos dois grupos.

Ao chegar à década de 1920, o Sistema Σ chegava ao final do que Greenleaf²⁴ (2005) denominou de “Origens”. As primeiras escolas denominacionais tinham como propósito formar trabalhadores para a denominação. Portanto, a educação fundamental, ficou por muito tempo relegada a segundo plano. Todas essas escolas, segundo Greenleaf²⁴ (2005), aplicavam, em menor ou maior grau, as orientações sobre como deveria ser a educação denominacional:

- Localizadas longe dos grandes centros urbanos;
- Formadoras de colaboradores para a denominação (professores, ministros, missionários);
- Combinavam estudo e trabalho físico;
- Colocavam a Bíblia no centro do currículo.

Apesar dessas semelhanças, nas escolas Norte-Americanas os cursos de formação de ministros já haviam assumido uma condição de cursos pós-secundários, enquanto nas demais escolas os cursos para ministros eram menos formais. Algumas dessas escolas, como a escola da Europa Central, a Britânica e a primeira escola da Oceania logo se tornaram fontes de missionários para o mundo, enquanto as demais escolas ainda demorariam muito tempo até enviarem seus egressos para outros países.

Especificamente na Europa, enquanto na Escandinávia as escolas preparavam colaboradores para a igreja local, na Europa Central e Grã-Bretanha o trabalho era feito eminentemente para formar missionários que seriam enviados para outros países, o mesmo ocorrendo posteriormente com a escola da Europa Latina. A divisão do mundo em colônias Europeias determinava de certa forma a área de atuação dos egressos dessas escolas. De acordo com Greenleaf²⁴ (2005), muito embora o espírito missionário da denominação fosse o de enviar um missionário de qualquer lugar para todo lugar, a similaridade linguística e facilidades de imigração e residência, em termos práticos, definia boa parte da atividade missionária. Com o fortalecimento e consolidação das escolas missionárias na Europa, a América do Norte deixava de ser sinônimo de pátria para os missionários, contribuindo muito para o conceito de internacionalismo sobre o qual a denominação se desenvolveu.

A educação denominacional também se expandiu para além do continente Europeu. Durante esse processo de expansão mundial, de acordo com Greenleaf²⁴ (2005), a educação denominacional teve uma tendência a se desenvolver mais rapidamente nas colônias Inglesas. As razões apontadas para isso são a língua, a maior proximidade cultural, melhores índices de alfabetização e desenvolvimento econômico mais avançado. Por isso, aos poucos foram se

formando dois grandes blocos de escolas denominacionais no mundo: o bloco Britânico e o bloco Latino-Americano.

O relato histórico até aqui se restringiu a países de tradição cristã. Contudo, nos primeiros anos do século XX a denominação começava a avançar também no que Greenleaf²⁴ (2005) chama de fronteiras do cristianismo. Desde 1905 os líderes da denominação haviam circundado o mundo e traziam consigo, de todas as partes inúmeras demandas por mais pessoas capacitadas para trabalhar, especialmente em regiões onde cultura, clima e hábitos sociais eram muito diferentes do padrão Ocidental e Norte-Americano. Por mais que as escolas na América do Norte, Oceania, Europa Central e Grã-Bretanha preparassem missionários, as demandas haviam se tornado muito maiores do que a capacidade dessas escolas em satisfazê-las. Na Assembleia Geral Mundial, realizada em 1907, a denominação tomou consciência de que havia se tornado um movimento mundial fortemente dependente e ligado à educação.

Em função dessa nova consciência uma das escolas denominacionais na América do Norte, aberta a apenas três anos, foi transformada em um Seminário, com o propósito de ser uma escola preparatória de missionários para aquelas regiões menos ocidentalizadas. Foram oferecidas uma centena de bolsas de estudos e os alunos matriculavam-se já sabendo que seriam missionários. O currículo não era padronizado, mas individualizado, de acordo com o destino previsto de cada estudante. A escola oferecia aulas de Bíblia, Grego, Hebreu, Francês, Alemão, Espanhol, Chinês e Hindi. Também era oferecido um curso de enfermagem, mais semelhante a um curso de saúde pública, com aulas sobre doenças tropicais, doenças em geral, alimentação, higiene e fisiologia. O currículo era complementado com orientações sobre culturas não ocidentais e algum treinamento industrial, especialmente em impressão gráfica. Antes de completar dois anos de funcionamento, os alunos da escola já haviam sido espalhados pela América do Norte, Noruega, China, Bengala, Norte e Sul da Índia, Burma, Australásia, Guiana Inglesa, Peru, Equador, Guatemala e Jamaica. A nova escola funcionou por apenas sete anos, enviando cerca de 90 missionários, especialmente para a América Latina e Ásia. Em 1914 a escola tornou-se um *College* e passou a oferecer um programa clássico de estudos e o Seminário para formação de missionários tornou-se um departamento.

Nas Índias Ocidentais, uma região ao norte de América do Sul, composta por ilhas que vão desde a Jamaica até a Venezuela, apesar de próxima aos Estados Unidos, ainda era uma região não alcançada pela denominação. A população era em grande parte formada por ex-escravos lutando por melhores condições de vida. Em 1898, chegava à um das ilhas o primeiro professor, então com 22 anos e recém-graduado na escola pioneira do meio-oeste

Norte-Americano. O professor empenhou-se em abrir uma escola para preparar missionários em uma fazenda recém-adquirida próxima à capital. Assim, em 1906 o presidente do ED, mudou-se para a fazenda, juntamente com 14 estudantes para iniciarem as atividades da nova escola. Em 1907, outro educador que havia acompanhado a construção da escola na Oceania, em condições semelhantes, chegava para dar início às aulas na nova escola. Em 1907, o professor que havia iniciado todo o processo de abertura de escolas foi transferido para a Índia e a escola mudou-se para outra propriedade próxima à capital. Em 1909 havia 36 alunos matriculados, procedentes da Jamaica, de Barbados e do Panamá. Porém apenas 3 desses estudantes conseguiam pagar a mensalidade de oito dólares e quarenta *cents*. Os demais pagavam os estudos com trabalho. Em 1911, diante da crônica dificuldade financeira, o presidente do ED decidiu fechar a escola. Enquanto a escola ficou fechada, os estudantes de fala Inglesa da região eram enviados para a escola que havia sido criada para atender à comunidade negra de ex-escravos, localizada no sul dos Estados Unidos. Em 1913, boa parte dos estudantes da escola Norte-Americana era proveniente das Índias Ocidentais. Eventualmente o ED das Índias Ocidentais tornou-se o EL das Índias Ocidentais. Em 1918 foi organizado um comitê para tratar da questão da escola. O presidente do EL contratou um novo diretor e juntos planejaram reativar a escola e oferecer um programa semelhante ao da escola do sul dos Estados Unidos. Porém o EM interferiu no processo indicando que a escola deveria ser localizada em uma nova propriedade e que deveria oferecer um programa mais tradicional. O novo diretor entendia que a escola deveria preparar missionários, através de um programa mais tradicional, porém convenceu a liderança de que a denominação também deveria oferecer educação para os estudantes que não tivessem planos de trabalhar para a denominação. Foi encontrada uma propriedade nas proximidades da capital e as aulas recomeçaram em 1919. A partir de então as coisas no EL das Índias Ocidentais começaram a progredir de maneira mais consistente e sustentável. A escola conseguiu equilibrar o número de alunos pagantes com o número de alunos que trabalhavam para pagar os estudos. Ao final de três anos mais de 80 alunos chegaram à conclusão do curso. A instabilidade e complexidade administrativa da região só foi devidamente resolvida com a criação do ER da América Central em 1922, que passaria a coordenar as atividades da denominação em toda a América Central e Caribe, fazendo a intermediação entre as Missões, ED e EL da região e o EM.

Outra região considerada fronteira por Greenleaf²⁴ (2005) foi a região Andina. Até 1906 a denominação desenvolveu-se de forma muito lenta, devido a questões legais. Em 1908 chegava a notícia de que nos altiplanos, junto aos descendentes dos Incas, ao redor do lago

Titicaca, havia uma converso indígena, que além de falar as línguas nativas, possuía também um diploma de professor e solicitava ajuda para abrir uma escola. Em 1909, chegava à região, vindo dos Estados Unidos, um casal de enfermeiros, formados na escola Norte-Americana pioneira do meio-oeste. No ano seguinte o casal mudou-se para as proximidades do lago Titicaca, com o intento de fundarem uma missão, uma escola e uma clínica. O trabalho do casal de missionários integrava saúde e educação. Enquanto viajavam em torno do lago, tratando doentes, também davam aulas de higiene o que dava credibilidade à escola.

Em 1912 os jornais do aglomerado urbano mais próximo, referiam-se à missão, à escola e à clínica como símbolos de modernização e desenvolvimento social na região. Porém, o sucesso da missão, despertou reações contrárias da denominação religiosa oficial no país, que via ameaçado o controle de longa data que exercia sobre os Índios. Em 1913 a escola foi atacada e o professor nativo, juntamente com alguns Índios conversos, foram presos. O caso repercutiu em todo país, dando argumentos para políticos que queriam fazer emendas à constituição no que se referia à exclusividade de uma denominação religiosa reconhecida e oficializada pelo Estado. Juntou-se à esta iniciativa um movimento para libertar os Índios de sua subserviência em uma das Universidades da região.

Depois de libertado da prisão o professor encontrou-se com o presidente do país para discutir o que havia acontecido com ele e as questões envolvidas. Segundo Greenleaf²⁴ (2005), muito embora o professor e os missionários estrangeiros não tivessem a intenção de provocar uma mudança constitucional, o trabalho que realizavam e o que aconteceu com eles culminou com a mudança na constituição daquele país. As hostilidades à missão, à escola e à clínica continuaram por muito tempo ainda. Mas, a lei os protegia e a escola tinha já mais de 100 alunos.

Em 1916 chegava para somar ao grupo de missionários ao redor do lago Titicaca outro professor Norte-Americano. Ele assumiu a direção da escola, conseguiu uma licença local de professor que lhe dava autoridade para indicar outros professores. Assim, ao final do ano, já havia aberto oito escolas nas proximidades do Titicaca, todas dirigidas por professores Índios. Durante as férias de verão, todos se reuniam na primeira escola estabelecida na região para receberem treinamento e orientação adicionais. Assim, a escola andina pioneira começava a se tornar em um centro de formação profissional não oficial. Ainda em 1916 a Missão às margens do Titicaca foi oficialmente e formalmente constituída pelo então presidente do ER da América do Sul. Menos de dois anos depois a missão possuía 19 escolas. Eram bem primitivas, sem equipamentos e móveis. As aulas eram em Espanhol e os alunos vinham às centenas.

Em 1918, as lideranças nacionais consideraram as escolas como um modelo e convidaram três missionários para irem à capital explicar o que faziam e como faziam. Indivíduos das comunidades indígenas do Titicaca conseguiam finalmente libertar-se das amarras socioeconômicas às quais haviam ficado reféns por tantos anos. A esta altura, das 26 escolas existentes em um raio de 240 km ao redor do Titicaca, 25 eram dirigidas por professores da própria comunidade. Por essa época tramitavam no congresso nacional mais duas emendas: uma permitia às denominações protestantes adquirirem propriedades e a outra permitia que mantivessem atividades religiosas.

Ao final dos quatro anos em que o diretor missionário permaneceu no Titicaca, o número de escolas chegou a 40, com 56 professores, a maioria Índios. O número de conversos chegava a 2000, indicando que as escolas também poderiam ser instrumentos de evangelização. Em 1921 o trabalho se expandia a outra tribo indígena que muito solicitava que escolas fossem abertas na sua comunidade.

Diante do crescimento no número de escolas e de conversos, em 1922, iniciavam as atividades do primeiro *College*, de formação profissional denominacional no país e na região Andina. A escola oferecia um programa de três anos de duração ainda de nível secundário.

O desenvolvimento ocorrido entre os Índios do lago Titicaca inspirou outras iniciativas junto a outras comunidades indígenas nos Andes e na bacia do Amazonas. Mas, de acordo com Greenleaf²⁴ (2005) em nenhum desses lugares se replicou o sucesso obtido às margens do Titicaca.

Outra fronteira alcançada foram as ilhas no Sul do Pacífico. Muito embora o *College* da Oceania, estabelecido em 1897, tivesse sido criado para formar missionários para toda a região do Sul do Pacífico, em alguns casos não era uma alternativa viável. Apesar de ser uma região sob o domínio do Império Britânico, as autoridades locais dificultavam ao extremo a saída de estudantes conversos que desejassem estudar em outros países. Sendo assim, logo se percebeu a necessidade de abrir uma escola para formação de missionários nas próprias ilhas. Durante a Assembleia Geral Mundial, em 1903, um missionário enviado para as ilhas em 1896, relatou que havia sido adquirida uma propriedade de 500 acres para uma escola e que tudo o que ele precisava era de \$1.500,00 para iniciar as atividades. As aulas iniciaram em 1904 tendo como diretor um egresso do primeiro *College* da Oceania. Em 1908 o comitê do EM reconhecia que em nenhuma outra das ilhas do Pacífico a denominação se desenvolvia tão bem e reconhecia que, em parte, isso era devido à formação de missionários nativos na escola local. O número de alunos não era muito grande, 30 em 1909 e 20 em 1920. Mas a escola era mantida pela denominação e era reconhecida como parte essencial no Pacífico Sul.

O arquipélago Filipino, comparativamente a outros países Asiáticos próximos, foi alcançado pelos missionários bem mais tarde. Em 1905, o presidente do EL da Australásia visitou as Filipinas e percebeu a necessidade de se iniciar algum trabalho no país. Por três anos as iniciativas missionárias da denominação alcançavam apenas a população de fala Inglesa. Em 1908 um novo missionário chegava às Filipinas e passou a direcionar os seus esforços aos Filipinos. A primeira conversão ocorreu apenas em 1911. Mas o missionário adotava como prática, após a conversão, iniciar uma série de aulas para formação de missionários. Em 1912 já havia 100 conversos. Esse crescimento levou o missionário a transformar seus cursos em educação formal. Em 1917, com três professores, um dos quais um Filipino, e 36 alunos matriculados, iniciavam as atividades de uma escola com doze séries na periferia da capital, próximo à editora denominacional. O crescimento da escola, segundo Greenleaf²⁴ (2005), foi meteórico, se comparado ao de outras escolas fundadas em situação semelhante. No segundo ano de atividades a escola contratou mais três professores para atender aos 80 alunos matriculados. Enquanto ocorria a formatura da primeira turma, em 1920, a escola já tinha 180 alunos e 10 professores. Quando a denominação se deu conta, o número de membros nas Filipinas chegava a 2.200 e a escola se tornara uma das maiores, fora da América do Norte.

Quando o Sistema Σ , ainda em formação, chegava às fronteiras do cristianismo, a ideia de criar e manter escolas para formação de missionários já estava consolidada. Mas a educação também passava a ser vista como uma ferramenta de evangelização, sendo as escolas, algumas vezes, a primeira e principal forma de alcançar as pessoas de um país.

Contribuiu também para o avanço da educação denominacional nesses lugares a crescente conscientização dos Estados e das comunidades que a Educação poderia proporcionar o impulso socioeconômico necessário para que populações marginalizadas tivessem ascensão social.

Segundo Greenleaf²⁴ (2005), em geral, a cristianização nesses países ajudou o desenvolvimento do Sistema Σ . Porém, os missionários nessas fronteiras também sofreram preconceito e até violência, curiosamente nos Andes, onde o trabalho além de ser missionário, era humanitário.

Outra frente na qual o Sistema Σ se desenvolveu, ainda antes da década de 1920, foi a de países e comunidades cuja herança cultural ou religiosa não tinha qualquer ligação ou relação com o cristianismo. Neste caso, mais especificamente os países da África e da Ásia.

Na África, o mesmo benfeitor que havia financiado o primeiro *College* no continente Africano, também contribuiu para a abertura de uma missão, em 1895, em outro país mais ao

norte do primeiro *College*. O presidente do ED daquela região recebeu como doação do chefe da Companhia Britânica, 12.000 acres de terra. A denominação teria apenas que pagar um aluguel de \$60,00. Assim, em 1894 chegavam, para tomar posse do terreno doado, sete missionários, dentre os quais, o próprio filantropo, dois missionários Norte-Americanos e dois egressos do primeiro *College* Africano, localizado mais ao sul. No ano seguinte um segundo grupo de missionários chegava, dentre os quais um casal cuja esposa era egressa da escola pioneira do meio-oeste Norte-Americano. O marido seria professor na nova missão. Neste segundo ano iniciavam-se as atividades, com um médico e um superintendente geral. Antes de a missão completar um ano de atividades, o professor deu início às aulas. Entretanto, os nativos rebelaram-se contra o chefe da Companhia Britânica. Os missionários tiveram que deixar a missão e suas casas ficaram aos cuidados de amigos nativos. Em 1896, passado o tumulto, as atividades reiniciaram.

Em 1899, um novo superintendente abriu mais duas missões em localidades próximas à missão base. Outros pontos avançados com escolas iam surgindo, tendo professores nativos que haviam completado o curso de três séries na missão. Aos poucos as escolas tornavam-se o método de evangelismo na África e a missão base tornava-se o centro de formação desses professores para a África não cristã. Logo as novas escolas, a exemplo da escola na missão base, também estavam oferecendo cursos de três anos. Os estudantes mais promissores eram encaminhados à missão base para darem continuidade ao seu aprendizado. Os alunos trabalhavam e a escola subsistia graças à uma fazenda com gado, que produzia leite e manteiga, frangos para o consumo de ovos e 300 acres de cultivo de frutas e milho. Muitos estudantes, além de trabalharem no *campus* para subsidiarem seus estudos, também vendiam livros denominacionais no período de férias.

Em 1917, o sistema de escolas ao redor da missão base já era responsável por mais de mil conversos, 700 possíveis colaboradores denominacionais matriculados e mais de 3000 estudantes. Apesar dos números aparentemente grandes, se comparados ao histórico de outras escolas em outros países, a educação oferecida era precária. Porém, segundo Greenleaf²⁴ (2005), era o começo possível em uma população eminentemente analfabeta. Assim, aquela missão aberta em 1895, tornou-se o exemplo de escola bem sucedida em um contexto primitivo. De acordo com Greenleaf²⁴ (2005), aquela missão base não foi apenas importante para o desenvolvimento da denominação na África, mas também para o desenvolvimento da própria África.

Na China, em 1904, uma das missionárias enviadas abria uma escola para 25 meninas no Cantão. Qualquer menina que conseguisse os livros, o material para estudar e promettesse

estudar era matriculada. A missionária iniciou suas aulas com o apoio de uma tradutora, uma professora de outra escola cristã que existia na cidade. Durante o período em que a escola funcionou exclusivamente para meninas, entre suas alunas havia meninas e mulheres de todas as idades e níveis sociais.

Em 1906 a escola foi ampliada e as matrículas chegaram a 70. Em 1907, outro missionário abria uma escola para meninos, também no Cantão, que logo viria a se fechar, mas seria reaberta em 1915. Em 1922, a escola de meninas e a escola de meninos fundiram-se se tornando o centro de formação de missionários e colaboradores para a denominação na China de fala Cantonesa. Por volta de 1909 já havia 10 escolas, espalhadas em províncias diferentes.

Assim como na África, as escolas na China assumiram uma função evangelística. Dez anos depois do início das atividades da escola de meninas, a população de fiéis havia aumentado a ponto de se abrir uma escola para crianças. Logo o estabelecimento de uma escola para formação de colaboradores para a denominação tornou-se uma questão relevante. Assim, uma das escolas mudou-se três vezes, até se fixar em Shangai, tornando-se uma escola para formar missionários para a China de fala Mandarim. Em 1919 essa escola passaria a oferecer cursos pós-secundários. Em 1918 já havia 118 escolas do Sistema Σ na China, com um total de 5000 matrículas. Em 1920 sete escolas para formação de missionários Chineses estavam em funcionamento, com 844 estudantes matriculados. Cinco dessas escolas ofereciam cursos de nível secundário e na escola de Shangai havia nove estudantes considerados como de nível pós-secundário. A China havia se tornado o país com o maior número de estudantes fora da América do Norte, até então.

Em 1905 iniciavam-se as atividades de uma escola junto à uma congregação em Singapura. Em 1907 a escola começava a direcionar-se para a formação de missionários. Em 1915, já consolidada como centro de formação, tinha 82 estudantes matriculados e tornava-se o centro de um grupo de escolas de formação de missionários, espalhadas por Sumatra, Java e Borneo. Em seu terceiro ano de funcionamento já contava com 142 alunos e 6 professores. O crescimento inicial não se manteve no longo prazo, mas continuou sendo uma referencia para o sudeste Asiático. Em 1920 a escola mudou-se por duas vezes, chegando à sua localização final, onde se tornou um *College*.

A história do Sistema Σ na Coréia iniciou em Dezembro de 1905, com um terreno doado pelo governo. Atendendo às condições do governo para que a doação se efetivasse, iniciaram-se as atividades de uma escola para meninos. A escola se desenvolveu rapidamente e, em 1909, iniciavam no mesmo prédio as atividades de uma escola para meninas. Assim,

em 1909, em 219 metros quadrados, apinhavam-se 100 estudantes, meninos e meninas em horários separados, uma pequena editora e um consultório médico. Em 1917 a escola agregou um programa de dois anos para formação de ministros. Em 1919, durante a dominação Japonesa na Coreia, o nome da escola, agora de nível secundário, mudou e em 1920 tinha 124 estudantes matriculados. As escolas na Coreia também assumiam, a princípio, uma função evangelística e, posteriormente, de formação de missionários nativos. Quinze anos depois da chegada dos primeiros missionários, a comunidade de fiéis na Coreia chegava a 1.000 membros. Assim foi o início da história daquela que seria, ao final do século XX, uma das maiores Universidade do Sistema Σ em número de alunos no mundo.

Em Burma um grupo de pessoas ligadas ao governo percebeu que, para o desenvolvimento da região e do país, era necessário que os homens Burmaneses aprendessem algum ofício. Havia um servidor público Burmanês que havia tido um breve contato com missionários da denominação e, por meio dele, a proposta de educação do Sistema Σ , que combinava instrução acadêmica e prática, tornou-se conhecida. Assim formou-se uma associação, foram eleitos os dirigentes, levantou-se dinheiro e o governo local solicitou à denominação do Sistema Σ , por meio dos representantes locais, que abrisse uma escola. Em 1909 chegavam a Burma um casal de missionários enviados especialmente para abrir a escola. O marido trazia consigo a experiência de ter passado por outras escolas nos Estados Unidos. As atividades iniciaram com um carpinteiro Chinês, dois professores Burmaneses para o ensino de línguas e 20 estudantes. O número de alunos logo chegou a 30. Porém, mesmo com o aumento no número de alunos e com o apoio da comunidade local, havia dificuldades financeiras para garantir a subsistência da escola. Assim, iniciou-se uma campanha para angariar fundos que permitiriam a construção de uma escola com oficinas diversas, de onde seria possível obter recursos adicionais. Em 1911 a escola mudava-se para o novo prédio. Os alunos tinham aulas de Burmanês e Inglês pela manhã e à tarde aprendiam marcenaria, sapataria e tecelagem de cana. Os alunos eram não apenas Burmaneses, mas também Chineses, Indianos e Kareanos (povo das montanhas Burmanesas). Os alunos matriculados nos cursos para aprendizagem de um ofício não pagavam mensalidade. Na verdade até recebiam um pequeno salário. Pagavam mensalidades apenas os alunos matriculados no curso exclusivamente acadêmico. Assim a escola obtinha suas receitas das mensalidades desse grupo específico de alunos e da venda da produção das oficinas. Porém, mesmo com as oficinas e a nova fase da escola, as finanças ainda eram problemáticas. O governo ofereceu auxílio. Porém, o diretor recusou ao perceber que a interferência do Estado, ainda que aparentemente benéfica, havia causado a perda das características distintivas em outras

escolas confessionais. Além disso, a escola não obtinha o reconhecimento oficial do governo pois, em termos acadêmicos, ficava aquém dos padrões governamentais. Mas, a discussão sobre a educação para o trabalho tomava corpo em âmbito nacional. Em uma conferência nacional a questão foi discutida com a conclusão de que era impossível integrar educação para um ofício com o currículo determinado pelo governo. O impasse se resolveu quando um dos comissários conheceu a escola do Sistema Σ. O relato do comissário era de que estava sendo feito o que havia sido considerado impossível. Imediatamente a escola recebeu o reconhecimento oficial além de, mais uma vez, a oferta de auxílio financeiro do Estado. Depois de se certificar e negociar com o governo, para que a independência da escola fosse mantida, o diretor aceitou o subsídio. Dessa forma a escola sobreviveu e, em 1920, contava com 155 alunos e uma nova escola para meninas também havia sido aberta.

De acordo com Greenleaf²⁴ (2005) a escola de Burma, assim como a missão base na África, foram os primeiros casos a levantar uma questão que na época gerou muita discussão no EM da denominação e que viria a ser ainda tema de muitas controvérsias: o apoio Estatal. Na visão de muitos líderes da denominação na América do Norte, uma separação clara entre Igreja e Estado era sempre vista como a opção mais segura. Em jogo estava a liberdade de manter e fortalecer a identidade da educação confessional. No caso da missão base Africana, houve muita oposição no EM para aceitar o terreno doado pela Companhia Britânica. No caso da escola em Burma percebia-se um risco de não poder implementar um currículo em que houvesse espaço para o estudo da Bíblia. Uma vez que o diretor assegurou-se de que não havia esse risco, o subsídio foi aceito. Diferentemente de todas as outras escolas, a escola de Burma não surgiu por iniciativa da denominação, com os tradicionais propósitos de evangelizar ou de educar os filhos da própria denominação ou formar missionários. A escola de Burma foi um empreendimento originado das demandas sociais de uma comunidade e que, por ser uma instituição do Sistema Σ, também desenvolvia a sua missão confessional. Em Burma, essa dualidade de propósitos, sociais e evangelísticos, não representou problema para o Estado que entendia que ao auxiliar uma escola confessional, estava prestando um serviço público. Segundo Greenleaf²⁴ (2005), aos olhos do século XXI, parece estranho. Mas, em 1914, comparado à complexidade associada à ideia de destinar recursos públicos para instituições confessionais no século XXI, a situação foi resolvida sem muitos problemas.

Quanto à Índia, em 1896 era aberta uma escola para meninas na própria casa onde missionários enviados anos antes residiam. Logo outras escolas foram abertas na mesma cidade, dentre as quais uma escola para os filhos dos missionários, um orfanato e um jardim da infância. Vinte anos após a chegada dos primeiros missionários, espalhavam-se pela Índia

internatos, escolas industriais e escolas/missão desde o Himalaia até o sul do país. Muito embora as escolas maiores fossem dirigidas por missionários, a maior parte das aulas era ministrada por Indianos. Havia um ambiente de bastante diversidade nessas escolas. Os idiomas utilizados no ensino variavam de escola para escola. Por volta de 1915 era possível encontrar escolas em mais de seis línguas. Algumas escolas eram apenas para meninos, outras apenas para meninas e outras eram mistas. Havia também uma diversidade étnica e religiosa entre os estudantes. Era possível encontrar cristãos, muçulmanos, hindus e judeus. Havia também, em algumas escolas postos avançados que, por meio de professores Indianos, atendiam às pequenas vilas que cercavam as cidades. Porém, o ambiente de diversidade e tolerância existente nas escolas não era forte o suficiente para superar o sistema Indiano de castas. Em alguns casos os mesmos professores Indianos lecionavam em duas escolas, que em essência formavam uma única escola, mas que eram para castas distintas. A escola da casta superior funcionava no prédio, enquanto a escola da casta inferior funcionava embaixo de uma árvore. Na comunidade do Himalaia foram providenciadas até mesmo cozinhas diferentes para o preparo separado dos alimentos de castas diferentes.

De acordo com Greenleaf²⁴ (2005), durante os primeiros vinte anos, a experiência na Índia indicava para a denominação duas tendências:

1. A prática da pregação não era tão viável em um contexto não cristão quanto as atividades educacionais. Além disso, em países cujas condições sociais e de letramento eram muito precárias, as escolas eram não apenas instrumentos de evangelização, mas instrumentos de educação básica e possibilidades de ascensão social. Muitos muçulmanos e hindus colocavam seus filhos em uma escola cristã em busca de educação, ainda que incluído no pacote viesse também o estudo da Bíblia e de doutrinas cristãs;
2. O contexto linguístico, social, cultural e geográfico levava a denominação na Índia a se desenvolver de maneira fragmentada. Não havia muita coordenação central. Cada região tinha a sua missão que atuava de maneira completamente independente das demais. Essa realidade só mudou quando o número de fiéis na Índia aumentou o suficiente para justificar a manutenção de um escritório de coordenação regional. Enquanto isso não ocorria, a administração da denominação na Índia ficou sob a tutela do EM. Em 1910 foi fundado o EL da Índia. Mas essa nova instituição ainda estava longe de ser um centro de coordenação das atividades da denominação em todo o país. Na verdade o EL

Indiano tornou-se um centro administrativo, apenas para as missões pequenas, voltadas para grupos e línguas específicos.

Apesar das dificuldades de coordenação, a criação do EL foi o primeiro passo para o estabelecimento de uma escola para formação de missionários na Índia. Em 1909, o responsável pela missão no sul da Índia, iniciava as atividades de uma escola, que se tornaria o principal centro de formação denominacional no país. Porém, a escola seria suplantada com a abertura de uma nova escola também no sul em 1915. No mesmo ano um missionário que havia sido professor em um dos *Colleges* nos Estados Unidos iniciava as atividades de outra nova escola, no Norte da Índia e próximo à sede do EL. A princípio a segunda escola do Sul era vista pelos missionários como uma escola para o Sul e a escola do Norte como a escola para toda a Índia.

Entretanto, a escola do Sul era a única a oferecer educação de nível secundário e o número de matrículas, desde o início, era maior que as matrículas na escola do Norte. Em 1917, a escola do Sul mudava-se para uma infraestrutura alugada, provisória e maior na cidade, até que novos prédios fossem construídos a 9 km do centro. Quanto ao currículo, na escola do Sul, desde o início foi resultado de esforços Indianos e Norte-Americanos em conjunto. As aulas nos níveis iniciais eram ministradas na língua corrente, as aulas de nível intermediário eram ministradas tanto na língua local quanto em Inglês e as aulas mais avançadas e as de nível secundário, eram oferecidas apenas em Inglês. Em 1920, ainda de maneira tímida, a escola do Sul começava a oferecer um curso pós-secundário, de apenas um ano, para formar ministros. Aos poucos as matrículas se reduziram, pois começavam a se dividir com outras seis escolas no Sul da Índia. Assim, muitos preferiam ficar estudando em sua região. Mas, os que desejavam avançar nos estudos e continuar em escolas do Sistema Σ, mudavam-se para escola principal no Sul do país. Assim, no Sul da Índia um grupo de escolas começava a se comportar como um sistema, onde seis escolas combinadas, com aproximadamente 300 alunos, alimentavam a escola principal.

Quanto à escola do norte, o número de alunos matriculados era continuamente baixo e as barreiras linguísticas pareciam ser maiores que no sul. Além disso, no norte, as demais escolas, ao invés de funcionarem como fontes alimentadoras, foram cada vez mais assumindo uma postura de competidoras. Assim, em 1919 a escola do norte fechava. As demais escolas do norte continuaram com certa instabilidade, mudando de lugar e de nome com frequência. Enquanto isso, a escola do sul se consolidava não apenas como o principal centro de formação denominacional na Índia, mas também como um elemento de unidade organizacional para a

denominação que, a esta altura, dispunha também de uma editora e um escritório administrativo central.

Desde 1872, quando a denominação oficialmente passou a ter uma escola, até 1920, 48 anos depois, as escolas do Sistema Σ já estavam espalhadas por todas as principais regiões do mundo. Algumas dessas escolas eram recém-fundadas, outras, já tinham mais de 25 anos. Algumas ofereciam apenas programas básicos, enquanto outras já ofereciam seus primeiros programas pós-secundários.

De acordo com Greenleaf²⁴ (2005), nos países Ocidentais e cristãos, a principal forma de evangelização era a pregação e as escolas tinham sua existência justificada principalmente para formar colaboradores para a denominação. Nos países Orientais, não cristãos, ou cujas condições socioeconômicas eram muito baixas, as escolas, além de formarem missionários, assumiram outras funções, tais como as de evangelização e melhoria das condições de vida. Greenleaf²⁴ (2005) reconhece que a educação denominacional se beneficiou do colonialismo e de um momento histórico em que houve um crescente interesse pela proposta educacional ocidental. Porém, ainda assim, para o autor, proporcionando educação para mulheres, defendendo a dignidade do trabalho e a busca de crescimento pessoal, as escolas exerceram um papel relevante na superação de tradições, preconceitos e na melhoria da qualidade de vida das colônias.

Entretanto, nem por isso as escolas do Sistema Σ eram uma unanimidade. Especialmente por suas características distintivas e por aparentarem ser parte de uma agenda imperialista. Porém, segundo Greenleaf²⁴ (2005), diferentemente de outras iniciativas educacionais confessionais, muitos que tiveram contato com a educação do Sistema Σ tiveram a liberdade e o direito de permanecerem com suas crenças e tradições. As escolas sempre tiveram a intenção de apresentar a confessionalidade, de promover o contato dos seus alunos com a Bíblia e com as doutrinas da denominação mantenedora. Porém, muitos de seus alunos Indianos permaneceram Hindus, muitos de seus alunos Chineses permaneceram Confucionistas.

Greenleaf²⁴ (2005) destaca que, com a expansão das escolas da denominação para o mundo, a educação também passou a fazer parte do movimento mundial da denominação mantenedora. Havia líderes de educação em todas as ED da América do Norte e em outras partes do mundo, como nos EL e ER localizados na Argentina, Australásia, China, Inglaterra, Alemanha, Índia, Japão, Coreia, Peru, Filipinas, África do Sul e Índias Ocidentais. Muito embora os contextos, as condições e as ações tenham sido diferentes, apesar de percorrerem caminhos diferentes, de acordo com Greenleaf²⁴ (2005), todas as escolas do Sistema Σ , Norte-

Americanas, Europeias, Latino-Americanas, Africanas, Asiáticas ou Oceânicas, mantiveram o propósito de formarem indivíduos que levassem consigo os valores e princípios inerentes à confessionalidade. Em 1920, apenas nas escolas de formação de missionários fora da América do Norte, havia mais de 3.700 alunos matriculados. Além desses, outros milhares frequentavam as escolas nas missões, nos postos avançados, nas escolas paroquiais. Em menos de 50 anos, no início do século XX, sem as facilidades de comunicação e transporte hoje existentes, as bases de um sistema educacional internacional haviam sido lançadas.

Greenleaf²⁴ (2005) continua apresentando o histórico de desenvolvimento do Sistema Σ até o século XXI. Porém, entende-se que a formação do sistema, a construção de sua característica internacional e a sua identidade confessional foram construídas até 1920. Após esse período o sistema continuou a se desenvolver, conforme as necessidades e condições vigentes. Porém, as bases já estavam construídas. A figura 25 representa sinteticamente o desenvolvimento do Sistema Σ destacando a construção da estrutura organizacional para um sistema internacional e paralelamente o alcance geográfico que o sistema foi alcançando.

Figura 26 – Desenvolvimento estrutural e de alcance geográfico do Sistema Σ durante o seu período de construção.

Na figura 25 é interessante destacar que o período de desenvolvimento do sistema foi subdividido em quatro subperíodos. No primeiro subperíodo, o Escritório Mundial foi estabelecido, na década de 1860. No segundo subperíodo, a Associação Educacional foi estabelecida, em 1874, e a função do Secretário de Educação no Escritório Mundial foi criada, em 1887, sem que houvesse um departamento para a educação. No terceiro subperíodo, em 1901, a Associação Educacional é extinta e surge o Departamento Educacional. A figura do Secretário de Educação, conseqüentemente é substituída por um diretor do novo departamento. Finalmente, no quarto subperíodo, o Departamento Educacional é substituído pelo Departamento de Educação, em 1906, tendo o novo departamento representatividade mundial, característica que o antigo departamento não possuía. Além disso, a partir de 1907, o diretor do novo departamento passava a ter dedicação exclusiva às suas funções, vantagem que nenhum dos secretários ou diretores antecedentes recebeu.

Quanto ao alcance geográfico do sistema, é possível perceber que no segundo subperíodo, composto por vinte e dois anos, ocorre a maior expansão em termos de marcar presença no mundo. Porém, ainda com poucas escolas. Nos subperíodos subsequentes, há apenas a adição de mais uma região em cada um. No terceiro subperíodo o sistema alcança a Ásia e no quarto alcança as Índias Ocidentais, ou atual Caribe. Durante o terceiro e quarto subperíodos, a intensidade e estabilidade da presença do sistema são aumentadas nas diversas regiões. Ao final do período de construção do sistema, ainda faltava marcar presença na América Central. Porém, segundo Greenleaf²⁴ (2005) a primeira escola na região seria estabelecida no ano seguinte, 1921.

Em termos de estrutura denominacional para a educação, em 1928, foi estabelecida a Associação de *Colleges* e Escolas Secundárias Denominacionais. Como braço executivo da recém-constituída associação também foi estabelecido o Comitê de Regentes. A função do novo comitê seria a acreditação das instituições de ensino do Sistema Σ na América do Norte. Em 1954 o Comitê de Regentes também passa a assumir a responsabilidade por acreditar as instituições de ensino denominacionais fora da América do Norte. Assim foram estabelecidas as bases do que se tornaria, a partir da década de 90, a Associação de Acreditação Denominacional (AAD).

Quanto às motivações que levaram o Sistema Σ a se tornar internacional, é possível identificar que, à medida que o sistema se desenvolve as motivações também se tornam mais complexas e variadas (figura 27).

Figura 27 – Motivações que tornaram internacional o Sistema Σ durante o seu período de construção.

Nos dois primeiros subperíodos as motivações eram essencialmente denominacionais, ou seja, o propósito estava no fortalecimento, sustentação e desenvolvimento da própria denominação. Enquanto as motivações exclusivamente denominacionais se mantêm em todos os subperíodos, nos dois últimos subperíodos são incluídas motivações que extrapolam os interesses internos da denominação e incluem aspectos como doações, incentivos governamentais, mercado de trabalho e melhorias nas condições de vida das comunidades e populações onde as escolas eram estabelecidas.

Da mesma forma, o mesmo crescente em complexidade e diversidade é observado em relação aos obstáculos enfrentados (figura 28).

Figura 28 – Obstáculos enfrentados pelo Sistema Σ no processo de tornar-se internacional, durante o seu período de construção.

Nos dois primeiros subperíodos os principais obstáculos identificados estão relacionados a questões de falta de estrutura denominacional de suporte e falta de recursos financeiros para um sistema de ensino superior internacional em formação. Já nos dois subsequentes, os obstáculos não são mais relacionados à falta de estrutura, mas à uma estrutura denominacional inadequada, a dificuldades de articulação e competição dentro do sistema. Quanto aos obstáculos financeiros, permanecem durante todo o período de desenvolvimento. Porém, os obstáculos denominacionais passam a incluir também falta de consenso quanto a aspectos filosóficos. Além dos obstáculos internos, o Sistema Σ nos últimos dois subperíodos passa a enfrentar obstáculos como leis de imigração, choques culturais e conflitos locais.

Assim, a partir de um recorte histórico, foi possível identificar aspectos relacionados ao surgimento e estruturação do Sistema Σ , bem como as motivações e obstáculos que impactaram o alcance internacional do sistema. Porém, é preciso também identificar as motivações, ações, obstáculos, riscos e benefícios atualmente associados ao processo de internacionalização do sistema. Para tanto foram selecionados seis casos.

4.3 Perfil geral das IES que compuseram os seis casos estudados no Sistema Σ

Foram escolhidos seis casos para este estudo, um para cada região do mundo. Os casos selecionados foram definidos em função das IES presentes em cada região e das características dessas IES distinguíveis em seus *websites*. O detalhamento do processo de seleção pode ser verificado no Capítulo 3. Porém, aqui, é interessante regatar as principais características dessas IES, utilizadas no processo de seleção, e destacar outras que foram constatadas no processo de visitar e conhecer melhor essas IES.

Em primeiro lugar, foram selecionadas as IES que indicassem em seus *websites* a existência de um *International Office*. Em seguida, as IES que, na falta de um *International Office* disponibilizassem maior quantidade e qualidade de informações em seus *websites* para estudantes estrangeiros. Por estes critérios, três das IES selecionadas indicavam a existência de um *International Office*. As outras três foram selecionadas pela quantidade e qualidade de informações oferecidas para um eventual estudante estrangeiro interessado.

Contudo, ao serem visitadas pessoalmente, constatou-se que, na verdade, apenas uma das IES possuía de fato um *International Office*, formalmente constituído e estruturado. Trata-se de uma IES que oferece essencialmente programas domésticos e apenas um programa de fato internacional. As demais IES possuem pessoas que assumem a responsabilidade de atender às necessidades dos estudantes estrangeiros. Em geral, essas pessoas têm como sua atribuição principal cuidar de outros departamentos e procedimentos, tais como matrícula ou secretaria de registros acadêmicos, serviços aos estudantes em geral, instituto de línguas, ou relações públicas e marketing.

Dentre as IES que não possuem um *International Office*, duas devem ser destacadas. São IES que assumem um caráter internacional de maneira mais abrangente e institucional. Essas IES oferecem programas internacionais, sendo que uma oferece apenas programas internacionais e a outra oferece programas internacionais e domésticos. A IES que oferece apenas programas internacionais está integralmente voltada para o atendimento de estudantes estrangeiros, em todos os seus departamentos. Neste caso, a IES inteira atua como um *International Office* e, portanto, o departamento de serviços aos estudantes cuida e atende essencialmente das necessidades dos estudantes estrangeiros. A outra IES, apesar de não estar no mesmo nível de consciência e prestação de serviços aos estudantes estrangeiros que a

primeira, está trabalhando para capacitar pessoas e adequar serviços e comunicação para atender tanto estudantes domésticos quanto estrangeiros. Por isso, apesar de não ter um *International Office* e ter uma pessoa que, entre suas demais atribuições, também é responsável por pensar nas necessidades dos estudantes estrangeiros, a IES está em processo de construção de uma estrutura com pessoal capacitado para atender estudantes estrangeiros em qualquer dos seus departamentos.

Em cinco das IES, foi relativamente fácil encontrar nos *websites* um *link* com informações para estudantes estrangeiros. Nesses casos os *links* estavam associados a informações para futuros estudantes ou em informações sobre matrículas ou até mesmo na página de abertura. Nas duas IES que oferecem mais programas internacionais, não há páginas específicas para estudantes estrangeiros nos *websites*. Em uma delas o *e-mail* de contato do *International Office*, que na verdade é o *e-mail* da pessoa responsável por atender os estudantes estrangeiros, é apresentado de maneira descontextualizada, na página destinada à apresentação das instalações da IES (*facilities*). Mas, por outro lado, o *website* da IES oferece a possibilidade de tradução para o Inglês.

Quanto à única IES que de fato tem um *International Office*, só foi possível localizá-lo no *website* utilizando a ferramenta de busca, pois não há *links* destacados na *homepage* do *website*. Muito embora a página do *International Office* seja rica em informações, não oferece a opção de tradução das informações disponíveis para outras línguas. Tudo está disponível somente na língua local que é o Inglês.

Em outra IES, somente a página do *International Office* (que não existe de fato) é apresentada em Inglês, onde também é possível acessar um vídeo institucional em Inglês. O restante do *website*, com todas as demais informações acadêmicas, está apenas na língua local, que não é o Inglês.

Quatro das IES selecionadas claramente indicam em suas declarações de missão, ou nos textos explicativos que acompanham essas declarações, uma visão de atuação internacional ou mundial, cujas origens são históricas, ligadas aos primórdios dessas IES.

Todas as IES, sem exceção, têm estudantes estrangeiros em quantidades que podem ser facilmente percebidas por quem convive no *campus*. Quanto à presença de corpo docente internacional, apenas quatro têm professores estrangeiros. Porém, essas quatro escolas não são necessariamente as mesmas quatro IES que indicam em sua declaração de missão ou visão um foco internacional.

Quanto ao porte dessas IES, considerando o contexto do Sistema Σ , duas IES são de pequeno porte (até 500 estudantes), duas são de médio porte (500 a 3000 estudantes) e duas

são de grande porte (mais de 3000 estudantes). Duas são IES mantidas por EL, duas são mantidas por ER e duas são mantidas pelo EM. Três estão localizadas em países em desenvolvimento e três estão localizadas em países desenvolvidos. Uma oferece exclusivamente programas internacionais, duas oferecem programas internacionais e domésticos e três oferecem apenas programas domésticos. Quatro IES localizam-se em países em que o Inglês é uma das línguas oficiais. Duas IES localizam-se em países onde o Inglês é língua estrangeira. Em uma dessas IES é possível conversar em Inglês em boa parte dos departamentos.

Quando utilizada a classificação de IES confessionais de Karram (2011), nenhuma das instituições estudadas se enquadra bem nem como IES focadas exclusivamente à prática da confessionalidade, nem como IES focadas em pesquisa. Na verdade as IES estudadas apresentam características que misturam os dois tipos propostos por Karram (2011).

Há entre as instituições estudadas algumas que têm a pesquisa mais desenvolvida e aquelas cuja pesquisa ainda é bastante incipiente. As IES que oferecem programas de doutorado são as mais maduras neste aspecto. Mas nenhuma delas, pode-se dizer, tem a pesquisa como o foco principal. Tendem a ser IES mais direcionadas para o ensino e para o serviço. Mesmo assim, no caso Asiático, por exemplo, foi possível identificar que docentes e estudantes são convidados a participar de eventos acadêmicos e científicos não denominacionais e docentes são convidados a assumirem funções específicas em associações acadêmicas/científicas em âmbito nacional.

Entre as IES estudadas há as que apresentam uma oferta ampla de programas e cursos e as que apresentam uma oferta mais restrita. Porém, todas oferecem programas que extrapolam os objetivos de formação de colaboradores denominacionais. Como consequência, a clientela das IES estudadas é composta tanto de estudantes membros da denominação quanto de estudantes sem qualquer vínculo denominacional. Em algumas há mais predominância de estudantes de mesma confissão do que em outras. Em duas dessas escolas, segundo relatos de entrevistados, a proporção chega a ser de aproximadamente 50% para cada perfil em alguns programas. Foi possível também identificar entre as IES estudadas a presença de estudantes que não apenas não professam a mesma confissão, mas nem mesmo são cristãos como, por exemplo, estudantes muçulmanos e de tradições orientais.

Em relação a professores, há uma política de buscar docentes de mesma confissão para assumirem posições-chave nas instituições. Mas foi possível perceber sem dificuldade que há docentes sem qualquer vínculo confessional.

Há programas em comum entre todas as instituições estudadas e esses programas comuns costumam ser especialmente os de interesse denominacional. Mas não há uma restrição a esses programas denominacionais, mesmo no caso de IES que oferecem um número restrito de programas. Uma das IES, por exemplo, oferece programas em apenas duas áreas. Uma, claramente denominacional, composta pelos programas em Teologia. Outra, na área de Ciências Sociais, não são necessariamente programas denominacionais. A IES oferece estágios em instituições denominacionais, o que auxilia o estudante, mas uma vez graduados, os estudantes não atuam necessariamente em instituições denominacionais. Foi possível constatar que o programa tem atraído estudantes sem vínculo confessional ou denominacional e que vêm estudar sem qualquer pretensão de atuar na denominação.

A simulação de contato por possíveis estudantes estrangeiros interessados (quadro 12) indicou que apenas a IES Oceânica oferecia todas as informações no próprio *website*, com localização e acesso considerados fáceis pelo estudante. A resposta desta IES também foi a mais rápida, encaminhando o estudante para os procedimentos de matrícula.

IES	Link para estudantes estrangeiros?	Tempo gasto para encontrar as informações	Informações oferecidas no <i>website</i> são suficientes?	Informações pelo menos em Inglês?	E-mail ou forma de contato?	Tempo de resposta:	Sente-se seguro para tomar uma decisão?
Oceania	Sim	20 min.	Sim	Sim	Sim	3H	Sim
África	Sim	15 min.	Não	Sim	Sim	10H	Sim
Ásia	Não	25 min.	Não	Sim	Sim	3D e 9H	Sim
Europa	Não	17 min.	Não	Parcialmente	Sim	3D e 14H	Sim
América do Norte	Não	16 min.	Não	Sim	Sim	5D e 18H	Sim
América Latina	Não	30 min.	Não	Não	Sim	Sem resposta	Não

Quadro 12 – Avaliação das informações oferecidas nos websites das IES e da capacidade de resposta para estudantes estrangeiros, conforme simulação.

A IES Africana, também oferecia informações facilmente acessíveis e específicas para estudantes estrangeiros. Porém, um contato por *e-mail* ainda foi necessário para obter informações não disponibilizadas no *website*, sendo que a resposta enviada foi a segunda mais rápida.

A IES Norte Americana, muito embora ofereça informações específicas para estudantes estrangeiros em seu *website*, na simulação, essas informações não foram localizadas pelo estudante. Contudo, boa parte das informações foram encontradas rapidamente em outros *links*. Apesar de a IES Norte-Americana ter um *International Office*, o estudante também não o localizou no *website*. Neste caso, o estudante fez contato pelo *e-mail*

geral destinado a dúvidas ligadas à matrícula e recebeu todas as informações que procurava. Porém, foi a resposta mais demorada.

As IES da Ásia e Europa não apresentam informações específicas para estudantes estrangeiros, mas o estudante da simulação encontrou a maioria das informações que procurava em outros *links*. Na instituição Asiática, o estudante teve mais trabalho para encontrar as informações porque estavam mais dispersas. Nas duas IES, as dúvidas foram encaminhadas para o *e-mail* indicado para as matrículas. Na instituição Europeia, o estudante atribuiu à simplicidade do *website* a facilidade para encontrar quase todas as informações rapidamente. As dúvidas foram encaminhadas via ferramenta de contato disponibilizada no *website*, muito embora houvesse um endereço de *e-mail* específico para contato com estudantes estrangeiros, que não foi localizado pelo estudante.

Apenas a IES Latino-Americana, pela falta de clareza de informações e de resposta, não ofereceu segurança suficiente para que o estudante estrangeiro viesse a tomar uma possível decisão de ir estudar na IES. Quanto às demais, o estudante terminou o processo sentindo-se seguro para tomar uma decisão.

É interessante notar que, em alguns casos, muito embora as IES tivessem links, páginas ou endereços de contato destinados exclusivamente para estudantes estrangeiros, nem sempre esses recursos foram encontrados pelo estudante, confirmando a falta de clareza ou a dificuldade de acesso ou dificuldade de localização desses recursos nos *webistes*. Contudo, reconhece-se que, apesar de a quantidade e qualidade de informações disponíveis em um *website* para estudantes estrangeiros não ser suficiente para avaliar o estágio de desenvolvimento da internacionalizada de uma IES, trata-se de um indicador bastante visível e de fácil acesso para uma avaliação inicial.

Portanto, é dentro deste contexto e desta expectativa de variabilidade de consciência institucional para a internacionalização que os resultados a seguir foram levantados.

4.4 Motivos que impulsionam o atual processo de internacionalização no Sistema Σ

Foi possível identificar nas entrevistas elementos relacionados aos diversos motivos ou *racionales* para a internacionalização, conforme indicado na literatura. Tendo em vista o papel central da liderança no processo de internacionalização, quanto às motivações, foram consideradas as falas dos entrevistados que ocupam posições de liderança nas IES, ER e EM.

Os trechos selecionados foram os considerados mais representativos. As motivações foram classificadas conforme Knight (2004).

Primeiramente é preciso lembrar que o foco de estudo foi um sistema de ensino superior confessional internacional privado, cujas IES não dependem, ou dependem muito pouco, de recursos públicos. Também não foram incluídos representantes dos países ou dos órgãos governamentais que supervisionam o ensino superior no contexto local/nacional. Portanto, a identificação de Motivos Nacionais ou os Motivos Políticos para a internacionalização, não ficou muito aparente. Outra característica dessas duas motivações é que, até certo ponto, foi possível perceber alguma sobreposição entre elas.

Entre os *Motivos Políticos* foi possível identificar um elemento que tem motivado parcialmente algumas estratégias de internacionalização no Sistema Σ: Segurança Nacional. É possível deduzir, a partir da fala do Entrevistado 101 (América do Norte), que a ampliação das opções de mobilidade estudantil, em parte, está relacionada a questões de segurança nacional:

[...] o aspecto do árabe é muito importante. O governo necessita desesperadamente cidadãos que saibam árabe. Não de árabes que venham, já mesmo cidadãos nacionais que aprendam a cultura árabe e a língua. [...] vamos começar nesse sistema o primeiro grupo de árabe. (Entrevistado 101²⁸ – América Do Norte)

Em outro caso, a política internacional de outro país trouxe uma oportunidade de aprendizado de língua estrangeira em uma das IES:

They are starting businesses, they are starting their own nonprofit organizations to promote their culture, and they want to teach their language freely. Somebody approached us and we allowed them to teach their language course freely. (Entrevistado 2 – África)

Na fala do Entrevistado 2 (África) fica aparente a intervenção de um agente externo, direcionado por políticas definidas de outro país, proporcionando uma oportunidade não esperada e não planejada pela IES. Em contraste, uma das IES, fez o caminho inverso. Teve que buscar um parceiro estrangeiro para poder ter acesso a um benefício do governo nacional destinado a países vizinhos menos desenvolvidos.

They also have access to research moneys that we can't get access to, through some of our country's aid programs directed to their country, and so, we are going to cooperate, to collaborate with them in some of those projects and some of those research projects as well. (Entrevistado 69 – Oceania)

²⁸ O número de identificação do Entrevistado corresponde ao número de entrada da transcrição da entrevista no software utilizado para auxílio à análise. Por isso, o número de identificação do entrevistado ultrapassa o número total de entrevistas realizado.

A IES, localizada em um país com melhores condições socioeconômicas, estará realizando pesquisas em parceria com uma IES irmã, localizada em um país menos desenvolvido, com uma verba governamental à qual jamais teria acesso no seu próprio país. Contudo, pelo que foi possível constatar, em mais de uma entrevista, essa parceria com a IES irmã estrangeira, no país vizinho, não teve como motivação principal o acesso a essa verba. Contudo, parece ter se tornado claramente um incentivo.

Cabe ainda uma observação em relação a Motivos Políticos e, mais especificamente, sobre uma expectativa que havia em relação à Europa. Muito embora a Europa tenha programas bem desenvolvidos para mobilidade de estudantes e transferência de créditos, em nenhum momento os administradores do caso Europeu mencionaram o processo de Bolonha como um fator motivador para a internacionalização da IES Europeia do Sistema Σ. Mesmo quando diretamente indagados sobre o assunto. Contudo a IES Europeia estudada foi uma das primeiras a alinhar-se ao Processo de Bolonha no país. Neste sentido, segundo Entrevistado 30 (Europa), o fato de a IES fazer parte do Sistema Σ, que já adotava padrões acadêmicos internacionais, foi um dos fatores que permitiu maior rapidez na adaptação.

Com relação aos *Motivos Nacionais*, destacam-se algumas ações para a formação de recursos humanos, tais como programas governamentais de bolsas de estudos para estudantes que queiram estudar no exterior. Tais iniciativas governamentais têm servido de apoio e incentivo para a busca de internacionalização em algumas IES. No caso de apoio, a fala do Entrevistado 101 (América do Norte) bem exemplifica:

Os estudantes que vão para fora têm os mesmos privilégios como se estivessem a estudar aqui [...] e até, inclusivamente, muitos deles têm ajuda financeira do governo e bolsas de estudo. (Entrevistado 101 – América Do Norte)

Os programas de bolsas para estudo no exterior também podem incentivar as IES a se envolverem em internacionalização. A fala do Entrevistado 53 (América Latina) reflete claramente essa ideia:

Ao compreender esse processo, fizemos uma parceria com o governo, e alunos nossos que estão querendo fazer um ano fora. Nós já definimos um critério inclusive institucional para que eles possam ser indicados, do ponto de vista acadêmico, porque o governo exige que a instituição faça algum tipo de recomendação. [...] Mas, para isso, nós temos que nos credenciar lá e nós nos credenciamos para mostrar que estamos abertos, estamos apoiando isso, porque achamos que isso poderá trazer resultados positivos também. (Entrevistado 53 – América Latina)

Também foi possível identificar situações em que Motivos Nacionais chegam a direcionar os rumos da internacionalização. Foi encontrado um caso em que o governo estabeleceu limites para o número de estudantes domésticos que a IES poderia ter. Tal restrição se justifica, talvez, por um desejo de promover ou proteger a cultura nacional, ou para promover a produção de conhecimento no país, através do recebimento de estudantes estrangeiros:

Our presidential decree, by which we were established, the country's president signed this decree, limits us to the number of local students we are allowed to have. We have to have, the majority, must be international.
(Entrevistado 14 – Ásia)

O outro caso em que Motivos Nacionais podem direcionar o caráter internacional da IES pode ser identificado na fala do Entrevistado 66 (Oceania). Entre as dimensões de avaliação da qualidade do ensino superior utilizadas no país, há a dimensão “Orientação Internacional da IES”. Ou seja, se uma IES deseja ser bem avaliada naquele país, obrigatoriamente deverá se envolver em iniciativas de internacionalização:

And the measures that they use are international orientation [...] the number of international students, the percentage of all students that are international. Their postgraduate and undergraduate, research income, source as percentage of all research income. So, if you can get research income from overseas, that's something they think is important. The number of overseas collaboration partnerships, overseas collaboration partnerships, as a percentage of all collaborations, and their percentage of academic staff that obtained their highest qualification overseas. These are how our universities are measured in this country. (Entrevistado 66 – Oceania)

Quanto aos demais desdobramentos dos Motivos Políticos e Motivos Nacionais indicados na literatura, foram menos perceptíveis. Talvez essa dificuldade em localizar tais motivos se deva ao fato de que, dentro do Sistema Σ , a preservação da identidade denominacional aparentemente antecede a conformidade aos requisitos governamentais e nacionais.

We do not require that an institution, that has national recognition. We encourage it, but we don't require it. There are many institutions that do not or cannot. (Entrevistado 100 – EM)

Então, não teria razão de não existir [internacionalização no ensino superior], e não tem porque não ser assim. Não temos um motivo, falar “Olha, não deve ser”; a não ser os aspectos legais que cada país deve respeitar, então as regras educacionais daquele país devem ser seguidas. Ademais disso, existe uma filosofia, inclusive, que está além do aspecto legal, porque se algum país restringe a aplicação dessa filosofia, será reconsiderado manter a instituição naquele país. (Entrevistado 82 – América Latina)

Os entrevistados 100 (EM) e 82 (América Latina) sugerem que o Sistema Σ tem como prioridade manter sua identidade confessional. As IES devem atuar dentro da lei e preferencialmente obter reconhecimento governamental oficial. Porém, se for necessário abrir mão da identidade confessional para obter o reconhecimento, ou, se para estar na legalidade a identidade confessional não puder ser exercida, ou a IES atuará sem o reconhecimento oficial, ficando à margem do sistema oficial²⁹, ou, como sugere o Entrevistado 82 (América Latina) a manutenção da IES será reavaliada, sugerindo um possível encerramento de atividades.

Quanto aos *Motivos Econômicos*, giram essencialmente em torno de conquistar novos mercados, de atrair mais estudantes, de garantir a sobrevivência financeira da IES e de formar egressos para o mercado de trabalho.

De certa maneira, todas as IES, para serem parte efetivamente integrantes do Sistema Σ , precisam passar pelo processo de acreditação denominacional que, como já foi apresentado, é um processo que adota padrões denominacionais internacionais para todas as IES. Ser uma IES acreditada pela AAD tem consequências bem mais práticas do que o reconhecimento de que a instituição está alinhada com a filosofia denominacional de educação. A fala do Entrevistado 92 (EM) deixa isso bem claro:

Existem vantagens em fazer parte do sistema. [...] Para levar o nome da [denominação], para ter condições de receber subvenções ou apropriações, dinheiro da [denominação], seja porcentagem de dízimo ou de ofertas especiais, subvenções especiais, tem que ser uma instituição avaliada e acreditada pela [Associação de Acreditação Denominacional]. Então o benefício não é só acadêmico, mas também pode ser na área administrativo-financeira. (Entrevistado 92 – EM)

Portanto, para receber dinheiro da denominação mantenedora todas as IES pertencentes ao Sistema Σ precisam estar minimamente internacionalizadas, pelo menos quanto aos padrões internacionais de qualidade e identidade denominacionais. Contudo, a denominação mantenedora não se coloca como a única fonte de recursos financeiros. As IES também devem obter recursos a partir dos serviços educacionais prestados. Neste sentido, são geradas motivações econômicas para a internacionalização, conforme o Entrevistado 26 (Europa):

This is because we are at the [denomination], and our market is a worldwide market of students and teachers and whatever. This is a kind of identity that we have and if I compare to State Universities here, the percentage of foreign students are very small, two to three or four percent of the whole student body. We have thirty-five percent, and this is a big

²⁹ Todas as IES incluídas neste estudo possuem reconhecimento governamental.

difference, and this is because we are a [denominational] institution, because our market is worldwide. The [denomination] is worldwide. (Entrevistado 26 – Europa)

Por participar de um sistema confessional mundial, a IES percebe o seu mercado também como mundial, colocando-a como uma das instituições mais internacionalizadas, em termos de presença proporcional de estudantes estrangeiros, na sua região. Além disso, de certa forma, o fato de perceber um mercado denominacional mundial, também funciona como uma vantagem para algumas IES inseridas em contextos onde o mercado local é relativamente pequeno.

In this special situation of my institution, if you would have only domestic students we could close the school. This is because we don't have enough market. So, this is the other side of the medal. (Entrevistado 26 – Europa)

[...] it's very important for this institution to become more international, because our own students in this country, education is free, but to study at this institution is not cheap, and we don't have a lot of bursaries we can offer to students. [...] A lot of students want to come and study here, but it is just too expansive. (Entrevistado 1 – África)

You'll identify that this country is a very small population, while our denomination membership is minute. (Entrevistado 66 – Oceania)

Okay, let me give you the most basic reason, and the most basic reason would be financial viability [...] to internationalize. Because, like any other institution, we always need more students. Because is our student's base that actually provides the strength to go forward. In other words, to expand our research output, to extend what we offer to our students, and all of that, relies to a student base that is sufficient to actually sustain it economically. That's the most basic reason. (Entrevistado 69 – Oceania)

Um mercado local relativamente pequeno leva as IES a buscarem clientela em outros países. No caso do Sistema Σ , a motivação para internacionalizar é duplamente reforçada. Por um lado um mercado local restrito. Por outro, um mercado denominacional mundial. Assim, um sistema e uma denominação mundial, acabam levando as IES, por menores que sejam, a tomarem consciência e a considerarem o mundo como um mercado a ser explorado.

Mas, a exemplo do que tem sido indicado na literatura sobre a redução na disponibilidade de recursos públicos para o ensino superior, também tem havido redução de recursos denominacionais destinados ao ensino superior.

Now it gets to a money issue. Finance is always the last issue when you are really forced to do something. That is why I always say we need to discuss things before it gets to money. Because if you discuss that before, then you have choices to make and we can form and create something. But if money comes to the picture, you are forced to do things. [...] It is money. [...] The

urgent need that there isn't enough money. So, now, you have to do something. And now they have limited options. (Entrevistado 29 – Europa)

Condições caracterizadas pela combinação de fatores tais como: população local ou nacional de fiéis relativamente pequena; existência de IES públicas e gratuitas em quantidade suficiente para atender à demanda nacional; e redução de subvenções denominacionais, leva as IES a buscarem fontes alternativas de recursos. Essa relação também pôde ser constatada ao se perceber simultaneidade entre redução nas subvenções (incentivos financeiros) e o interesse em gerar lucro ou superávit com a busca de novos mercados e mais estudantes para a IES.

In the South American school we said that same thing: “make sure this is not just a national school. Make sure that you have some slots for those from [neighboring countries]”. We said that for two reasons: First of all, a medical school is very costly to run. It's not a big revenue generator unless you get big numbers. [...] But the second reason is that we want students who will be able to serve in a broad area. (Entrevistado 100 – EM)

[...] a few years ago a marketing manager or something like that from [an Oceanic sister institution] came visiting our colleges, in this Regional Headquarters' territory, including our Universities and introducing their new program and asking also for partnerships. [...] one of the purposes here is to recruit students. I think many students coming from [this region] are studying there. (Entrevistado 78 – Ásia)

But one of the opportunities that it brings is that, for instance, our courses here, especially, since we are going to emphasize on the courses that are online, they are available not just to students in our country, but they can also be available to students overseas as well, from countries far away from us. (Entrevistado 69 – Oceania)

[...] institutions are able to put up their programs out, to many more people and, therefore, increase their enrollment and the availability of their programs to many more people, who might, otherwise, be not able to undertake study with the institution. [...] I see a lot of benefit in it. Let's start at the fundamental level: if nothing else, that might increase our enrollment. (Entrevistado 65 – Oceania)

At the present time, in all of this denominational system of education, elementary through college, have 1.7 million students. [...] Suppose we just decide that all schools, all our colleges, would do that [offer courses online]. We would sort of double our enrollment from 1.7 million to 3.4 million. That would not be unattainable. How do I know that? Because that's what has happened to us. We had three and a half, and we now have 7 or 8 thousand students, just adding online classes. That's not rocket science. [...] I think that would be one area of internationalization, making the borders more porous that actually could be done. It's not that difficult, may take 10 years to do it, but it could be done. Instead of what we do now, we just try to build another school and it becomes terrible expensive, because we need these schools in a part of the world where our church have the least money. In Africa where we have many, many members. In Asia, many, many

members. And how do you make schools for these people? There is not the money around. So, they try to build cheap schools. Well, how about using online for part of it? That's another answer to that. It would mean that we would teach on campus and beyond campus. The fence around the campus will be porous. (Entrevistado 55 – América do Norte)

Now we have office for public relations. So, that office has a task to go to different countries, different places and whenever they have conventions anywhere, that person goes there and present this institution as something that, for say, if you want higher education, at an affordable price, this is quite affordable here, as compared to other countries. So, affordable cost, higher education with international flavor. "If you want to come and get it, you will fit anywhere in the world. Once you finished your degree here, you'll fit anywhere in the world. Because you are not only getting international education. You are made to fit globally". (Entrevistado 13 – Ásia)

[China] is a very good market. They have no financial problems and the students can pay well. (Entrevistado 1 – África)

Percebe-se que o interesse na internacionalização para a conquista de novos mercados e aumento no número de estudantes está presente em todos os casos estudados, não importando a região, a condição econômica do país ou da IES. Muito embora o caso Latino-Americano não tenha sido citado acima, a mesma motivação se aplica, porém com um propósito de divulgação local, de oferecer um diferencial no mercado local e/ou regional:

Então, daqui a pouco tempo, isso aqui [passar de um semestre a um ano em uma IES irmã estrangeira durante o curso de graduação para aprender um idioma e cursar alguns créditos] vai ser uma rotina. Isso aqui já vai estar dentro do projeto de vida do estudante. [...] O jovem vai vir para cá pensando nessa oportunidade, porque ele teve um amigo, teve um conhecido, teve uma pessoa que fez e que falou para ele da importância e que voltou diferente, e coisas dessa natureza. (Entrevistado 38 – América Latina)

Implícito na ideia de oferecer um diferencial no contexto local e construir uma imagem de mercado está a capacidade das IES prepararem egressos para o mercado de trabalho, sendo este outro fator de Motivação Econômica encontrado em todos os casos ou regiões estudadas. Nas citações acima, especificamente na do Entrevistado 13 (Ásia), já é perceptível a intenção de preparar egressos para um mercado de trabalho global. Mas a mesma motivação pode ser verificada em outras falas:

[...] we also prepare students for useful and healthful life in the world, and the world is international and so we cannot prepare them properly without giving them that [international] education. (Entrevistado 55 – América do Norte)

[...] but also because within the global environment, education, really, if it's going to be valid, for people working in the contemporary world, they are

going to have to understand more about the global environment than they [...] needed to have done maybe 30, 40 years ago. There really is no [place], nowhere you could work, where you're not impacted by what's happening also elsewhere. And, I mean, you just can't stay only national any longer. It's really gotten to be international. (Entrevistado 80 – América do Norte)

And because of globalization we have got to have graduates who are very aware of internationalization and what it means to work with people from different backgrounds, different cultures, different languages, different ideas. (Entrevistado 65 – Oceania)

Evidentemente que, em decorrência desta compreensão de que os jovens que nós preparamos estão sendo formados para atuarem num mundo cada vez mais globalizado. (Entrevistado 53 – América Latina)

And in this country the work environment is so intercultural. I think this is good practice for them. [...] and now you go to the workplace and you already have this [intercultural experience in higher education]. It's almost natural for you, whereas for other people it could be a challenge, a problem. (Entrevistado 1 – África)

Foi possível também identificar a motivação de crescimento econômico. A fala do Entrevistado 45 (América Latina), talvez traduza e coloque a motivação de crescimento econômico como o motivo original de todas as outras Motivações Econômicas apresentadas:

[...] grandes instituições vão se desenvolver mais ainda. Pequenas instituições, que não conseguirem entrar nesse mundo, elas vão ficar ou apagadas, ou elas tendem até a serem engolidas, a sumir, ou a serem assimiladas pelas demais instituições. (Entrevistado 45 – América Latina)

Para o Entrevistado 45, a compreensão de que o fenômeno da globalização é inevitável, leva-o a perceber um futuro incerto para IES relativamente pequenas, como é o caso da maioria das IES do Sistema Σ. Por isso, a busca por crescimento passa a ser essencial para a sobrevivência das IES. Tal crescimento pode ser realizado ou pela busca de recursos extras no exterior, ou pelo aumento no número de alunos, ou pela construção de uma reputação de bons serviços prestados e de egressos bem preparados para o mercado de trabalho. Seja como for, as Motivações Econômicas começam e terminam em torno da sobrevivência, manutenção e viabilidade econômico-financeira das IES.

Considerando o conjunto de todas as entrevistas, as Motivações Econômicas identificadas foram:

- Geração de superávit (conquista de novos mercados e atração de novos estudantes);
- Incentivos financeiros (redução das subvenções da denominação mantenedora);
- Mercado de trabalho;

- Crescimento Econômico.

Muito embora os Motivos Econômicos provavelmente sejam determinantes para a internacionalização das IES estudadas, como pôde ser constatado nos argumentos apresentados pelos entrevistados, não foram os motivos mais citados nas entrevistas.

Dentre os **Motivos Sociais**, foi possível perceber a intenção de preservar aspectos únicos de uma cultura. Conforme o Entrevistado 29 (Europa), o fenômeno da globalização, não apenas leva a uma aproximação e padronização, mas também requer a preservação de pontos de vista locais.

I would say the last 20 or 30 years this is still the same for most people, but our [denomination] becomes more and more international with the media, and printed material and Internet, of course. Things are moved around quickly. Good things and bad things. And you get a feeling in this sense that our [denomination] becomes more a global family. That is why I believe this institution has to stick and continue and grow stronger internationally, because I believe that a strong voice from our side of the world is needed within the global debate in the [denomination]. This doesn't mean that I think we have kissed the stone of wisdom, and everyone has to understand how we think. But it needs strong voices in a discourse. (Entrevistado 29 – Europe)

Na visão do Entrevistado 29, exatamente porque a globalização aproxima diferentes, clareza quanto à identidade própria é essencial para que o resultado dessa aproximação seja o diálogo e o desenvolvimento do todo. Ao mesmo tempo em que existe um discurso de cruzar fronteiras nacionais e culturais, há um desejo de preservar e divulgar a cultura e identidade locais.

So, I think, the challenge is to find a balance between helping an institution of a nation maintain some quality, which relies on its own culture and identity and individualization, but at the same time, for it to be enriched and deepened because of internationalization. (Entrevistado 80 – América do Norte)

A pessoa que vem [estudante internacional], ela obviamente vai levar muito daquilo que ela viveu esses meses que passa aqui. Mas ela vai deixar muito também da cultura para as pessoas que está convivendo aqui. E isso, haverá um enriquecimento de ambos os lados. (Entrevistado 38 – América Latina)

If you were born here and you've grown up in this place [...] all I would say is you're probably not gonna go and live in some of those Asian countries where we do aid student trips [...]. How does it better equip you with what you do here locally? You have far better frame of reference, if you have an idea of world needs. [...] you realize when you got there that there are people begging on the streets. And there is a "have and a have not" far more than you see here locally [...] (Entrevistado 67 – Oceania)

Teachers make sure that when they study something they say, "ok, how is it applicable to your country, your culture, your people?" They put a paper on

that and present it in class, so that we compare and contrast with other countries presentations. (Entrevistado 13 – Ásia)

Interessante notar na fala do Entrevistado 80 (América do Norte), a indicação de que, ao internacionalizar-se e entrar em contato com outras identidades e culturas, busca-se também aprofundar o conhecimento da própria identidade e cultura. O Entrevistado 38 (América Latina) traz à tona a ideia de, não apenas assimilar novas culturas, mas de divulgar ou promover a cultura local para os estudantes estrangeiros. O contato com outras realidades pode até mesmo levar a uma valorização e melhor compreensão dos pontos fortes e fracos da própria identidade e contexto locais, como sugerido na fala do Entrevistado 67 (Oceania). Mas, os motivos relacionados à identidade nacional, podem chegar à sala de aula, conforme indicado pelo Entrevistado 13 (Ásia). A situação por ele descrita demonstra que a busca pela preservação das identidades nacionais é o que enriquece o processo de internacionalização do ensino superior. Ou seja, na visão dos entrevistados, se as IES não tiverem em mente as identidades nacionais presentes no *campus*, parte do processo de internacionalização, do ponto de vista social, ficaria perdido.

Essa busca por preservar e promover as identidades nacionais também pode contribuir para a construção de um senso de cidadania global, que é outra Motivação Social para a internacionalização, como bem expressa o Entrevistado 13 (Ásia)

[...] we would say “ok, his ideas [Paulo Freire’s ideas] of this”, because he talks about the downtrodden and the poorer people, “how they can be brought up with the different education?” And we have Mahatma Gandhi, from India. His ideas of education. So, we say, “where is the similarity here? And how are they different? And why are they different? If they are different, is it because of the culture? Is it because of the people’s thinking? Or is it because of just religion that they followed? So, these kinds of things make them international thinkers. Not just globalization consequence, “how can I fit in? Not that. But, “how are we similar? How are we different?” There is an international concept of “where can I make a contribution?” So that it becomes good for the whole world, not just for my family or not just for my people.” (Entrevistado 13 – Ásia)

Interessante como o Entrevistado 13 (Ásia) chega a um resultado de cidadania global, não a partir da padronização, mas do respeito, preservação e valorização das identidades nacionais e culturais. Esse senso de cidadania global está associado à ideia de sair do próprio país, da própria cultura e servir às necessidades e demandas globais e de outras culturas:

So, we go locally, and not only locally, but we will go also outside. [...] Therefore we can make ourselves be able to respond to the needs of the present world. If we only develop a local program, or a national program, we are good for national demand. But if you want to produce students that

can meet the demands of the world, we cannot develop, we cannot keep only a national program. (Entrevistado 78 – Ásia)

I think that once a person is able to step outside their own comfort zone, their own background and nationality and way of thinking, they are able to cope with greater complexity in the global environment, in the world, and just with their neighbors in general, and I think that is kind of what hopefully can happen. (Entrevistado 80 – América do Norte)

[...] if you can stretch over this, get between the particular and the global, you'll be very efficient in your service, you'll always be able to see "oh, it's a bigger picture". It's not only the way we do it, the way we see it, the way we think about it. On the other side, you can bring that global understanding and make local people understand it better. (Entrevistado 92 – Europa)

I hope that every student that leaves [the institution], who has a student mission [experience] [...] so, I hope that these mission experiences make them deeply uncomfortable for the rest of their lives, so that they just can't slide into the secular way of living medicine, and that they will always think of the real deeper reasons of why they went into medicine. (Entrevistado 100 – EM)

Destaca-se que em todas as citações acima apresentadas o atendimento às demandas sociais e a capacidade de influência social estão associadas com o desenvolvimento da cidadania e serviço.

Outro desdobramento dos Motivos Sociais, indicados na literatura, pôde ser confirmado: o desenvolvimento comunitário e social. Também foi possível perceber alguma simultaneidade entre o desenvolvimento comunitário e social e o desenvolvimento de cidadania. Por isso, em algumas das citações acima, usadas para demonstrar a motivação de desenvolvimento de cidadania global, é possível identificar também elementos que sugerem o desenvolvimento social e comunitário. Por exemplo, a declaração do Entrevistado 80 (América do Norte), ao fazer menção de “vizinhos”, sugere o senso de uma comunidade. O mesmo pôde ser verificado na declaração do entrevistado 92 (Europa), ao destacar o papel de influência que um líder com visão global pode exercer sobre a comunidade local. Porém, há ainda outros matizes que podem ser identificados em outras citações, apresentadas a seguir:

Thirdly [numbering reasons to internationalize], it [internationalization] strengthens the community, enriches the community. (Entrevistado 80 – América do Norte)

[...] Because, the resources are limitless when we are together. When we do work in isolation, we are wasting limits. I do not have time; I do not have the resources. But once we are together, doing it, if everybody puts energy in, pushes in this direction, this one inputs, in that direction [...], but that would happen only if we are together and that would be possible only internationally. (Entrevistado 13 – Ásia)

Então, trazendo recursos humanos, estudantes de diferentes regiões, estamos vivendo em um mundo globalizado, não podemos ficar como ilhas isoladas, precisamos trabalhar em conjunto. (Entrevistado 90 – EM)

I think yes [we should invest time and money in internationalization], and I'll tell you why. Because I'm working on communities. I'm working with people in different settings. There is nothing worse than having people who cannot see things in their global setting. People who think tribally. (Entrevistado 92 – Europa)

O Entrevistado 80 (América do Norte) aponta explicitamente o desenvolvimento comunitário como uma razão para a internacionalização. Os Entrevistados 13 (Ásia) e 90 (América Latina) indicam o desenvolvimento comunitário como uma razão para a internacionalização ao destacarem a necessidade de se ter pessoas capazes de trabalhar em conjunto, em prol de objetivos comuns e otimizando recursos. A última citação, na verdade, indica os problemas enfrentados quando não se tem pessoas capazes de visualizar um contexto mais amplo e internacional. Portanto, a indicação do desenvolvimento comunitário como um motivo para internacionalizar é deduzida da descrição da realidade que o Entrevistado 92 (Europa) precisa enfrentar no seu dia a dia, por ter que lidar com pessoas que não desenvolveram um senso comunitário mais amplo.

Finalmente, entre os Motivos Sociais, foi possível identificar nas entrevistas o desenvolvimento da capacidade de compreensão ou entendimento intercultural. É interessante notar que os trechos acima destacados sobre desenvolvimento comunitário e social também refletem, até certo ponto, a motivação de desenvolver o entendimento intercultural. Por exemplo, os trechos dos Entrevistados 90 (América Latina) e 92 (Europa) sugerem o desejo de maior compreensão intercultural. Porém, com o propósito de explorar um pouco mais as visões sobre entendimento intercultural dos entrevistados, são apresentados a seguir mais alguns trechos selecionados.

So, the country has nine provinces and so we are just so diverse, and multicultural. We have all the different black tribes, the main tribes and in the colored demographic group, they are all unique, and then in the White group you have such a variety. But many people have immigrated to this country. So, you have got Chinese, Italians, Germans, and are actually such a diverse culture and that's why it's so challenging for everyone to live and work together. (Entrevistado 1 – África)

And internationalization should make us feel that we are interdependent. It is not that one is superior to others, but it is that we can always learn from each other. Even though you may be affluent or you may not be, you may be very poor. But there is something you can learn from that culture and their life. So, we must always go with open mind saying, "I am going to learn and I am going to share what I know [...]" (Entrevistado 13 – Ásia)

Well, internationalization, true internationalization, is meant to break down these prejudices, so that you can dialogue. It doesn't mean you agree with everything they say, with everything they do. (Entrevistado 14 – Ásia)

Quando ele vive com uma cultura totalmente diferente, ele passa a ter um olhar mais simpático com as diferenças das pessoas na sua própria cultura depois. (Entrevistado 38 – América Latina)

E o que a gente quer no ensino e no conhecimento? São as diferenças, porque a mesmice todo mundo já aprendeu. Não precisa [...] Nós, da área educacional, só vemos isso diferente quando nós participamos realmente com pessoas de culturas diferentes, em âmbito internacional. (Entrevistado 40 – América Latina)

[...] the university with its interest in hiring a diverse faculty, when they hire, they're also hiring faculty that represents different cultures and worldviews, [...] Christian worldviews, but contextual, cultural views. They bring and represent beliefs of the church as they are colored by their world. (Entrevistado 60 – América do Norte)

I believe that there is a huge benefit having people come from different environments, different countries, different cultures and blending together [...] I guess, the dominant group of domestic students here, to get an understanding of other people and how other people function, what they value [...] We thought very much about it, being a multicultural society. (Entrevistado 65 – Oceania)

[...] justamente nós queremos que os estudantes se habituem a passar as fronteiras, as barreiras da língua e da cultura que todos nós temos no nosso próprio país. [...] mas, sobretudo de terem uma abertura em relação às diferenças culturais [...] que se habituem a respeitar as diferenças, inclusivamente, a dar as boas-vindas ao que é diferente [...] que a diferença não é necessariamente nem melhor, nem pior. Simplesmente, por definição, não é a mesma coisa. E isso tem de se aceitar. [...] Aqui neste país, onde há tanta mistura de raças, [...] há bastante tensão racial aqui neste país. É importante para nossos alunos irem para fora [...] (Entrevistado 101 – América do Norte)

Há uma variedade muito grande de trechos que poderiam ser apresentados para esta Motivação Social. Porém, dentre os trechos selecionados, primeiramente, a motivação para desenvolver entendimento intercultural pode ter suas origens em questões ou dificuldades inter-raciais no contexto nacional da IES e do estudante, como indicado nas falas dos Entrevistados 1 (África) e 101 (América do Norte). Mas, este motivo está também relacionado ao desejo de ampliar a capacidade dos indivíduos em tolerar diferenças e reduzir preconceitos naturais do ser humano, conforme Entrevistados 14 (Ásia), 38 (América Latina) e 65 (Oceania). O desejo de desenvolver entendimento intercultural pode estar associado a um passo ainda mais profundo do que simplesmente o desenvolvimento de maior tolerância. Pode estar associado ao desejo de promover união e interdependência entre diferentes (Entrevistado

13 – Ásia). Finalmente, a busca por entendimento intercultural pode surgir do desejo de propositalmente buscar ou querer o diferente, pelo valor intrínseco do diferente, conforme expressado pelos Entrevistados 40 (América Latina), 60 e 101 (América do Norte).

Considerando o conjunto de todas as entrevistas, as Motivações Sociais identificadas foram:

- Entendimento intercultural;
- Desenvolvimento social e comunitário;
- Desenvolvimento de cidadania;
- Identidade cultural nacional.

Quanto aos *Motivos Acadêmicos*, seguindo a classificação sugerida na literatura, inicia-se com o de desenvolvimento de imagem institucional e *status*.

We have to become member of that [an international association for higher education institutions], so that our name appears in the international handbook of universities. [...] they accept or they put together all the accredited institutions. And universities rely on that handbook or on that body [...] if they put your name there, they have verified whether you are accredited or not, it's giving assurance to the universities: "yes they are accredited". (Entrevistado 2 – África)

[...] a nossa escola é responsável por visitar as escolas de ensino fundamental e médio da rede no país [divulgando as opções de mobilidade estudantil], mostrando que o aluno está matriculado em uma rede internacional e que a nossa IES gerencia isso. Por que fazemos isso? Primeiro, para resgatarmos o conceito de rede e consolidarmos essa ideia. Segundo, que o aluno [do ensino básico] conheça a IES, que também faz parte da mesma rede [...]
(Entrevistado 37 – América Latina)

[...] nós temos outras instituições que, de vez em quando, vem um diretor, alguém aqui, a gente recebe, conversa e a gente quer fazer uma troca e a gente percebe que tem pouco para receber. Que eles vêm muito à IES para ver como está fazendo, o que está acontecendo aqui [...] E a internacionalização nos exporia de uma forma muito positiva no sistema.
(Entrevistado 40 – América Latina)

The [denomination] has given us a vision of what it means to educate the world. So, in some ways, this institution is ahead of some other institutions, and being even recognized for that, by accrediting agencies and others.
(Entrevistado 55 – América do Norte)

[...] here is one of the benefits of us being seen as a big global group of institutions. It seems to me that give us more of a way of becoming internationally known. [...] But if we were seen as a bigger global entity, because we linked ourselves, [...] We could actually become known as this denominational Christian higher education group, and have a bigger impact and be known. (Entrevistado 65 – Oceania)

You can't build an international reputation just by staying here and figuring a way. So, you want to be excellent on what you do [...] How can we compete? How can we compete is that networking, that building, that sharing, the developing of partnerships, a common goal, a common purpose, and then we will have reputation. (Entrevistado 66 – Oceania)

Nos trechos de falas apresentadas é possível identificar que as IES podem estar sendo levadas a se envolver em um processo de internacionalização para terem seus nomes listados junto a outras IES reconhecidas internacionalmente (Entrevistado 2 – África); para terem um argumento a mais na divulgação e atração de novos estudantes (Entrevistado 37 – América Latina); para colocar a IES em destaque dentro do próprio Sistema Σ (Entrevistado 40 – América Latina); ou para construir uma reputação, para a IES ou para todo o sistema, em âmbito local ou internacional (Entrevistado 55 – América do Norte; Entrevistados 65 e 66 – Oceania). Em maior ou menor grau, essa busca de reputação pode estar associada também aos objetivos de marketing. Neste sentido, os trechos já apresentados nos Motivos Econômicos, para atração de novos estudantes e conquista de novos mercados, também contribuem para a compreensão desta motivação.

Outro fator acadêmico que impulsiona a internacionalização é o desenvolvimento ou adoção de padrões acadêmicos internacionais, com o propósito de obter reconhecimento acadêmico internacional. No Sistema Σ essa padronização, até certo ponto, é uma condição básica para fazer parte do sistema. A AAD promove e garante certo nível de padronização acadêmica internacional entre todas as IES do sistema.

A [denominação] tem estabelecido, faz mais de 50 anos, o sistema de visitas e avaliação e acreditação, com o propósito de transferência, reconhecimento de titulação, ou transferência de créditos de uma instituição para outra. [...] especialmente estamos falando de seminários teológicos [...] Poderia ser que em algum caso, alguma instituição, olhando para o currículo, falasse que o estudante precisa cumprir com este ou aquele pré-requisito, mas seria excepcionalmente, por alguma carência específica na área que ele quer fazer o estudo de pós-graduação. Mas, o reconhecimento dentro do sistema de ensino superior denominacional, devo dizer, está garantido, garantido entre as nossas instituições. E nós recebemos, muitas vezes, consultas, consultas de instituições que não têm relação com a denominação, instituições públicas ou privadas, que estão recebendo um estudante que vem de outra instituição [denominacional] de outro país do mundo, perguntando à [Associação de Acreditação Denominacional]: “está avaliando e acreditando esta instituição?” Se a resposta é sim, com tranquilidade essa instituição vai reconhecer os créditos que recebe e esse aluno. Se a resposta é não, “nós não avaliamos e não acreditamos essa instituição”, pode ter certeza que essa universidade ou colégio superior não vai aceitar a transferência de créditos desse aluno que vem do país X. (Entrevistado 90 – EM)

[...] somebody from [African country X] or [African country Y], because we accredit them, is more likely that somebody who graduates from this [...]

medical school, it's more likely that they will be able to practice in the UK or the US, which is for many their goal. (Entrevistado 100 – EM)

[...] the programs we offer, we have to see that they are aligned, they are of the same standard and quality that, when students complete here, they should be able to study advanced studies in another country, like UK, or Germany, or Canada. (Entrevistado 2 – África)

You know that in our system of education [...] we have this [Denominational Accreditation Association], accrediting all these colleges with one standard, with one measurement. And I think it is internationalization, because no matter in what country is the college, or the institution, we have one measurement for all of these institutions. So, I think, when it comes to [the denominational organization], whether you like it or not, or you are aware of it or not, we are actually practicing internationalization [...] Because we went to [one of the countries in the Regional Headquarters' territory], for example, two months ago, we applied the same measurement, the same standard. (Entrevistado 78 – Ásia)

Nesse processo de reconhecimento internacional e de adoção de padrões acadêmicos internacionais, a AAD exerce um papel central (Entrevistado 78 – Ásia), ainda que, até certo ponto, limitado. O Entrevistado 90 (EM) destaca que a garantia de transferência de créditos e reconhecimento internacional entre as IES do sistema é garantida para os Seminários, ou cursos de Teologia. Contudo, há casos em que mesmo outras IES, públicas ou privadas, fazem uso dos serviços da acreditação denominacional, para avaliar a aceitação ou não dos créditos trazidos por estudantes estrangeiros vindos de IES do Sistema Σ. Esse reconhecimento internacional também é importante para os estudantes que desejam continuar seus estudos de pós-graduação no estrangeiro (Entrevistado 2 – África), ou para os que desejam exercer sua profissão em outros países (Entrevistado 100 – EM).

A busca por maior qualidade pode ser outro impulsionador acadêmico para a internacionalização.

I don't think we can reach our potential unless we are [internationalized]. I don't think we can achieve the quality in isolation. Quality comes from collaboration, from building, from growing. (Entrevistado 66 – Oceania)

[...] I think we cannot just accept that we open, operate a new institution, and then we can establish an international world-class institution only by our own ideas. We must learn from other institutions also. Otherwise we will produce only for our own. So, internationalization is very important. (Entrevistado 78 – Ásia)

Percebe-se que, na fala dos entrevistados, essa melhoria na qualidade está relacionada à internacionalização e à construção de relacionamentos interinstitucionais que promovam essa melhoria.

Para alguns, essa busca de qualidade significa transformar a instituição em uma universidade:

Qual a principal prioridade hoje? Transformarmo-nos em universidade. Essa é a principal prioridade. Agora, até para isso a internacionalização entra como coadjuvante. Portanto, não é um fim em si mesma, mas é um elemento muito importante para colaborar nesse processo [...] (Entrevistado 53 – América Latina)

Percebe-se a compreensão do processo de internacionalização como um meio para que objetivos institucionais, que exigem certo padrão de qualidade, sejam alcançados.

Para outros, a internacionalização pode promover qualidade em aspectos mais básicos, como na escolha de material bibliográfico e de professores para os cursos e disciplinas oferecidas:

A lot of textbooks we use here are North American textbooks, because they are good, they are the best [...] (Entrevistado 1 – África)

To have professional teachers it is not easy. If you are in a country, for example, with 3 thousand members, it is very difficult to have good quality teachers, in special fields, [like] Old Testament, New Testament, etc. It's not so easy. [...] I think it is necessary for Europe to work together, at least at this master degree level. (Entrevistado 26 – Europa)

Ter acesso à bibliografia internacional, considerada de melhor qualidade, e poder colocar essa bibliografia a disposição dos estudantes pode ser considerado como fator de melhoria na qualidade acadêmica institucional. Assim também se as IES, por meio de convênios ou parcerias com outras IES do sistema, conseguem contar com professores mais capacitados ou especialistas em uma determinada área ou disciplina.

Outro aspecto associado à melhoria na qualidade acadêmica foi, mais uma vez, o trabalho realizado pela AAD. A acreditação denominacional é lembrada não apenas no sentido de promover um determinado padrão internacional entre todas as IES do sistema, mas também por proporcionar, por meio das comissões de visitaço, assistncia, orientao e assessoria a IES que, de outra forma, provavelmente, no teriam acesso a esse tipo de assessoria:

The Denominational Accreditation Association has a significant impact on the institutions in terms of their development, in terms of quality of the denominational education, and the identity, of being truly denominational. (Entrevistado 92 – EM)

Let me just give you an example: We went to _____ College in the remote island of _____, in the Pacific Ocean. And I had on that team [visiting commission for denominational accreditation] Dr. _____, who has got her PhD from Oxford University. Now, how else could that little school get

somebody from Oxford University to evaluate their curriculum?
(Entrevistado 100 – EM)

Os Motivos Acadêmicos que levam uma IES a buscar a internacionalização podem também estar ligados ao desejo de adicionar uma dimensão internacional à pesquisa e ao ensino.

[...] porque, quem forma os nossos discentes? São os docentes. Então, se esses docentes também pudessem, se a gente pudesse trabalhar um pouco a questão da internacionalização dos docentes, então esse aí seria um avanço enorme. (Entrevistado 52 – América Latina)

Outra coisa concreta que eu tenho visto acontecer é o envio de professores nossos para cursar e serem mantidos pela instituição por um, dois, três, até quatro anos, lá fora. Quer dizer, é um investimento que a instituição está dizendo: “Olha, eu estou dando isso para você voltar para cá e internacionalizar as ideias com tudo o que você aprendeu, e ser um baluarte de defesa de nome, de exposição da IES em outros lugares. (Entrevistado 40 – América Latina)

And when I look, especially to the Theology program, many of the professors there, have somehow being educated a certain time abroad. [...] because they have been abroad, they have studied abroad, and in doing so, they maintain a close ear to how things are evolving globally in [the denomination]. (Entrevistado 29 – Europa)

So, in that respect [hiring international faculty or faculty with international experience], the faculty bring to the classroom their personal experience and their personal investments in parts of the world that, if a student is here, for several years, across the degree program, it's almost a guarantee that [he/she] will have heard stories first hand, [...], looking at issues when they do their personal research, and not being afraid to look outside of their research literature, [...] they may be reading in multiple languages. Not all do, but there is a fair body of faculty internationalized, thinking that inner pervades their teaching as well. (Entrevistado 60 – América do Norte)

Trazer uma dimensão internacional para o ensino, na visão dos entrevistados, envolve ter um corpo docente internacional ou com experiência internacional. Enquanto para o Entrevistado 52 (América Latina) a internacionalização do corpo docente parece ser um ideal a ser alcançado, para o Entrevistado 40 (América Latina) trata-se de uma realidade que já está em construção. Para os entrevistados 29 (Europa) e 60 (América do Norte), aparentemente, trata-se de algo mais consolidado. Essa dimensão internacional no ensino se traduz em engajamento docente com questões internacionais, em domínio de outras línguas, em acesso a novas ideias, em representar a IES além das fronteiras nacionais. A fala do Entrevistado 90 (EM) sintetiza bem tudo isso e traz à tona ainda o benefício de promover nos docentes um senso de reconhecimento e satisfação:

Vai fortalecer academicamente a instituição que favorece esse intercâmbio através de trazer professores convidados ou poder enviar seus próprios professores para prestar serviços em outra instituição. [...] A satisfação do próprio professor que é reconhecido como professor internacional é diferente. Esse intercâmbio favorece o enriquecimento do professor, as ideias, [...] mas ele também vai importar algumas iniciativas, algumas ideias, fazer parcerias, estreitar os vínculos de cooperação, de amizade e cooperação com especialistas e profissionais da sua própria área, em outra instituição. (Entrevistado 90 – EM)

As falas dos Entrevistados 90 (EM) e 60 (América do Norte) reforçam a linha de pensamento do Entrevistado 52 (América Latina), de que um ensino internacionalizado passa pela internacionalização dos docentes.

Mas, outro aspecto dessa dimensão internacional está na pesquisa:

I'd love to get international PhD students here, studying in those areas. Firstly, that they could contribute to what we understand [...] (Entrevistado 66 – Oceania)

We have some [research partnerships], a public health partner, for example, we have some research with [a North American sister institution], you know, it's limited, very limited. We really need to have more. (Entrevistado 14 – Ásia)

[...] there should be one single web portal, where all sister universities and researchers can literally log in and you can access the research of all of your peers in that area, and we are all working towards common goals. (Entrevistado 67 – Oceania)

O Entrevistado 66 (Oceania) associou o desenvolvimento de um caráter internacional na pesquisa à presença de mais estudantes estrangeiros no doutorado e expressou o seu desejo de que isso acontecesse. O Entrevistado 14 (Ásia) também indicou o desejo de que a IES tivesse mais parcerias de pesquisa e que tais parcerias fossem mais abrangentes. Para o Entrevistado 67 (Oceania) a possibilidade de fazer parcerias em pesquisa teria implicações sobre o alcance de metas comuns a todas as IES do Sistema Σ . Ao propor um *website* para facilitar os contatos e parcerias entre pesquisadores do Sistema Σ , o Entrevistado 67 (Oceania) indica uma ferramenta de incentivo à internacionalização.

O processo de internacionalização das IES também é percebido como um meio para o desenvolvimento institucional, na medida em que a internacionalização permite o acesso a oportunidades de desenvolvimento para as IES que não seriam possíveis apenas no contexto nacional. Neste sentido, mais uma vez a AAD é citada como um dos elementos que promove esse tipo de incentivo à internacionalização:

[...] when they [the visiting commission of the Denominational Accreditation Association] come up with certain implements to be done, recommendations,

and when they make certain recommendations, sometimes they are flagging institutions, nascent institutions which are just coming up and they are in some country [...] They say, "what do you mean by this?" The [World Headquarters] does a good job, the Education Department, because they go all around the world, they know people. So, they say, "ok, their need is this. What are we going to do, we as Education Department of the [World Headquarters]? I'm going to send you a person from this university. He is an expert in this area, he will come and help you and we will pay for it, you just take care of his lodging, boarding and everything." And the institution is very happy. "Somebody is going to tell you how to do things we do not know how to do." And so, that person comes and stays with them for a while. The World Headquarters makes the arrangements for that, and that makes the institutions grow. That is a kind of internationalization, you know, the connection between institutions. But I wish there is more. They are doing something, but I wish there was more. [...](Entrevistado 13 – Ásia)

When you have a Denominational Accreditation Association visit, we usually draw upon human resources of the international denominational educational system. [...] Now, these people bring their expertise to the school, they look at how they operate and what they do, and then they give their best recommendations they can in order to improve the school. (Entrevistado 92 – Europa)

Os Entrevistados 13 (Ásia) e 92 (Europa) destacam a composição intencional das comissões de visitação da AAD. Essas comissões, segundo os entrevistados, são montadas com o propósito de oferecer às IES do Sistema Σ que estão sendo avaliadas, auxílio em áreas de que precisam. Por isso o Entrevistado 78 (Ásia) entende que ser uma IES inserida em um sistema de ensino superior internacional é uma vantagem competitiva:

[...] if we take the opportunity to develop ourselves, to improve, to be more open to this era of globalization and internationalization. Actually, by itself, we will improve. [...] With this competition among the higher education actually, we are helped, very much helped with the [denominational] educational system, because it is an international system, because it helps us to accomplish our objectives easier. [...](Entrevistado 78 – Ásia)

Para o Entrevistado 78 (Ásia), uma IES que aproveita as oportunidades disponíveis, abrindo-se para o processo de internacionalização, será levada ao desenvolvimento. Por isso, nesse sentido, se uma IES já estiver inserida em um sistema de ensino superior internacional, teria uma vantagem.

Para o Entrevistado 38 (América Latina), a simples presença e o contato com o estrangeiro promovem o crescimento e amadurecimento institucional:

E também a instituição cresce com a vinda dessas pessoas [estudantes estrangeiros], porque mesmo nos aspectos burocráticos da instituição, nós temos que aprender a lidar com o sistema diferente daquele que nós vivemos constantemente, ou diariamente aqui. Então isso faz com que a administração da instituição amadureça também. (Entrevistado 38 – América Latina)

Para o Entrevistado 38 (América Latina) a presença de estrangeiros e o contato com IES estrangeiras desafiam os sistemas e processos da IES. Falhas são evidenciadas e podem então ser corrigidas, promovendo o desenvolvimento e amadurecimento da instituição.

Quando há interesse das IES em construir relacionamentos ou parcerias com outras IES estrangeiras, há a expectativa de uma relação de troca ou de auxílio interinstitucional:

Instituições que estão num mesmo nível, têm mais facilidade de trocar coisas entre si, por estarem no mesmo nível, científico, econômico, etc. Algumas das instituições com as quais nós estamos conveniados, são instituições que estão iniciando. Por exemplo, elas têm talvez uma parte relativamente forte no ensino, mas fraca na extensão e fraquíssimo na pesquisa. E isso se dá por conta de estarem inseridas em um *locus* que não as desafia, ou não exige delas o que de nós é exigido. A mesma coisa se dá em relação a nós. Ou nós em relação a outras instituições, que estão em algumas regiões do mundo, ou que têm uma trajetória ou uma história em que essas diferenças existem. Portanto, é natural que num processo desses algumas instituições têm muito mais a dar do que receber. Mas eu creio que isso faz parte de um processo que impõe à instituição parceira não só interesses de receber, de beneficiar, mas também de cooperação. Aliás, os ideais da educação são maiores do que esses outros ideais que estão mais restritos ao ambiente meramente econômico e comercial. (Entrevistado 53 – América Latina)

The more exposures, the more partnerships probably with other universities, let's say, it is a way of benchmarking, when you develop a relationship, partnership with another institutions abroad. (Entrevistado 78 – Ásia)

Muito embora os Entrevistados 53 (América Latina) e 78 (Ásia) indiquem que possam existir parcerias cujo propósito predominante seja o de auxílio de uma IES mais desenvolvida para outra em desenvolvimento, o Entrevistado 80 (América do Norte) indica a preferência por relacionamentos interinstitucionais fundamentados em trocas mais equilibradas e de compartilhamento:

I think that has shifted now to a process where we intend to see ourselves working with, working along side other institutions, offering opportunities for exchange, offer research [instead of only offering help] [...] to that sense of internationalization really puts everyone on a level plain field and same basically. We all are here to grow with each other. (Entrevistado 80 – América do Norte)

Contudo, há IES no sistema desejosas em desenvolver parcerias, mesmo que sejam exclusivamente parcerias de auxílio:

[...] [the] vice-chancellor of research is very much on the same page as I am, who really wants to see this institution's fingers, if you like, stretching out to contact as many of all [denominational] institutions as possible, to help and to assist them to grow, and to be able to offer something that is more than what they are currently doing. (Entrevistado 102 – Oceania)

[...] to be acknowledged as a university here in this country, and that is where we are trying to get, you've got to have relevance and distinctiveness. [...] I think [...] if it's good, it should be transferable. And I think [...] when you get that interaction occur and you get innovation, you get people going, "oh, how did you do that?" or "why did they do it that way and what does it do?" and then question, and then you get those interactions and then it becomes a global community, which is globalization. [...] (Entrevistado 66 – Oceania)

Nas falas acima destacadas, muito embora haja a disposição para aceitar parcerias de auxílio ou de capacitação, a IES que se dispõe a auxiliar busca construir uma esfera de influência internacional, dentro do próprio sistema, a fim de desenvolver a relevância e distinção necessárias para tornar-se uma universidade.

Entre as Motivações Acadêmicas sugeridos na literatura, também foi possível identificar nas falas dos entrevistados o desejo de expandir os horizontes acadêmicos. Essa expansão de horizontes está associada a iniciativas de oferecer aos estudantes oportunidades de aprendizado únicas, que jamais seriam possíveis em um contexto doméstico ou nacional.

They came to visit and he would be interested, for example, he is in the Theology faculty, for Theology students to come and study English here, but also making part of their mission thing [...]. So, they will come and study English, but they can also get involved in evangelism and be exposed to new projects here. (Entrevistado 1 – África)

O Entrevistado 1 (África) não está buscando para os seus estudantes essa ampliação dos horizontes acadêmicos. Mas, porque outra IES do Sistema Σ está interessada em oferecer tais possibilidades aos seus estudantes, a IES do Entrevistado 1 poderá ser beneficiada. Os Entrevistados 14 (Ásia) e 29 (Europa) já indicam uma atitude mais intencional nas instituições em promover a expansão dos horizontes acadêmicos.

They have sat together in a classroom, sometimes very mixed classes. I have taught classes where we are 10 – 12 countries, maybe 5 or 6 different Regional Headquarters. You now, we are talking of just vastly different. When you work in groups, in teams on projects you have to work with people who are from different cultures. You don't stick with your culture [...] Here, at this institution; you are immersed in other cultures. So, when you talk of this institution, I mean, this is just probably very unique and to a much greater extent that students have an international experience. (Entrevistado 14 – Ásia)

For the student himself, being aware that the classroom is not only students from your country but elsewhere, gives much more opportunities to really find places where the institution can get the best out of you. I think it is much wider field of opportunities to have the chance to go elsewhere. (Entrevistado 29 – Europa)

Os entrevistados destacam tanto a ampliação do aprendizado intercultural, quanto do aprendizado acadêmico e de construção de conhecimento, proporcionados por causa da internacionalização.

O Entrevistado 38 (América Latina) indica a necessidade de se tirar o estudante da zona de conforto, a fim promover o aprendizado, especialmente de outras línguas:

Nós nos sentimos confortáveis aqui dentro [do nosso país]. Nós não somos desafiados a falarmos uma outra língua. Nós nos acomodamos com a nossa situação local. Então nós temos que desestabilizar a pessoa. Tirá-la desse estágio de conforto. (Entrevistado 38 – América Latina)

A IES do Entrevistado 38 tem percebido que a internacionalização pode proporcionar exatamente essa desestabilização que leva ao aprendizado de novas habilidades e que expandem os horizontes acadêmicos dos estudantes. Falando sobre internacionalização, na mesma IES, o Entrevistado 45 afirmou:

[...] em termos de abrir horizontes para o aluno e a pesquisa, eu acho que são os grandes impulsionadores. Porque na medida em que você desenvolve a pesquisa, você amplia os horizontes para o aluno, porque além de ir para o mercado de trabalho ele pode ser um pesquisador e amplia horizontes para os professores também. O crescimento é quase que [...] natural [...] a instituição passa a se tornar maior [...] ao abrir as portas ela abre também grandes oportunidades. (Entrevistado 45 – América Latina)

Neste caso, o Entrevistado 45 (América Latina) explicitamente indica a expansão dos horizontes acadêmicos, não apenas para os estudantes, mas também para os professores e até mesmo para a IES, como um dos principais impulsionadores da IES para o processo de internacionalização.

Mas, não se trata apenas de ampliar os horizontes acadêmicos porque a IES entende que é bom para o estudante, ou porque é bom para o desenvolvimento da própria IES. Trata-se também de oferecer o que os estudantes estão procurando, conforme destaca o Entrevistado 67 (Oceania):

I think it's wise to bring it back to the needs and wants, particularly what students want to do. And increasingly, that is, they want an education; they want a tertiary education, on the field of their choice. But they would also like to have other benefits, meet new people, new experiences, and new sights. They want to combine travel with their education increasingly. So, they become education consumers. [...] If they suddenly become in trance with the idea of studying in Europe and learning one of the languages over there, then, "I'd go ahead and do it", increasingly. So, people as global education consumers are on the rise. (Entrevistado 67 – Oceania)

O Entrevistado 67 (Oceania) traz a questão da expansão do horizonte acadêmico para uma visão do mercado de consumo, na medida em que entende que os estudantes de hoje,

cada vez mais, estão procurando uma experiência acadêmica que transponha os limites da sala de aula e dos livros.

Finalmente, a fala do Entrevistado 101 (América do Norte) resgata talvez a forma de expandir os horizontes mais associada à internacionalização do ensino superior, ao tratar do programa de mobilidade de estudantes mantido pelo ER da América do Norte:

Então, temos esses programas todos e é extremamente interessante. É uma coisa que nós notamos é que as universidades [Norte-Americanas], visto que nossos alunos são quase todos [Norte-Americanos] indo para fora, as universidades acham que os alunos aprendem muitíssimo durante o tempo que estão fora. [...] É uma experiência que não pode ser substituída por mais nada. (Entrevistado 101 – América do Norte)

A internacionalização para a expansão dos horizontes acadêmicos pode ser um propósito destinado aos estudantes, aos professores e à IES. Pode ser realizado porque a IES entende ser sua função impulsionar as pessoas para novas experiências e descobertas ou porque a IES pretende atender à uma demanda do seu mercado. Pode beneficiar tanto a IES que envia seus estudantes quanto a IES que recebe estudantes estrangeiros.

Considerando o conjunto de todas as entrevistas, as Motivações Acadêmicas percebidas foram:

- Expansão do horizonte acadêmico;
- Desenvolvimento institucional;
- Dimensão internacional na pesquisa e no ensino;
- Melhoria na qualidade;
- Padrões acadêmicos internacionais;
- Imagem institucional e *status*.

Assim, os dados coletados e apresentados até aqui sustentam as motivações ou *racionales* para a internacionalização apresentados na revisão de literatura. Porém, desde a primeira entrevista realizada, desde a primeira entrevista analisada, tornou-se logo perceptível a existência de um outro grupo de motivações ou *racionales* característicos do sistema de ensino superior confessional estudado, relacionado exatamente ao fato de ser um sistema mantido por uma denominação confessional. Estas motivações ou *racionales* específicas foram chamadas de Motivações Denominacionais. Foram classificadas em quatro subgrupos:

1. Fortalecimento Denominacional – A internacionalização do ensino superior é vista como uma forma de fortalecer as instituições, valores e identidade denominacionais;

2. Missão Denominacional – A internacionalização do ensino superior é vista como uma possibilidade de realização da missão denominacional;
3. Desenvolvimento de Recursos Humanos Denominacionais – A internacionalização do ensino superior é compreendida como uma maneira de oferecer para a denominação colaboradores qualificados, com formação denominacional;
4. História e Tradição Denominacionais – A internacionalização do ensino superior é uma tradição e parte da cultura das IES.

As Motivações Denominacionais foram tão facilmente percebidas nas entrevistas quanto as Motivações Acadêmicas. Na verdade, em diversos momentos, Motivações Denominacionais se misturam com outras motivações, como um olhar atento já pode ter indicado na leitura de trechos de entrevistas associados às demais motivações.

Dentre as **Motivações Denominacionais**, uma das primeiras que foi possível identificar, entre os administradores, foi a motivação histórica e de tradição. Alguns dos entrevistados indicaram que para as suas IES, ou para algumas das IES do Sistema Σ, o processo de internacionalização, ou pelo menos, a existência de uma visão internacional, é algo relativamente antigo.

This institution from its beginning had an international perspective. There was right from the beginning this perspective that from here students and missionaries would go out into the entire world. From the beginning there were always people, many people, especially at the early stages of our [denomination] in Europe, which would start churches in the other parts of four continents and missionaries that would go to other continents. So, there has always been, besides the national needs, there has always been a view towards beyond borders, so to speak. Of course, with all the challenges of World War I and World War II and a communist era, there has always been openness to other cultures, especially during the communist period, where we had quite a number of African students, from African socialist countries that would come here. So this institution's community was always used to have international students, at least, especially after World War II, when more and more African students would come. (Entrevistado 29 – Europa)

[...] há 50 anos começou o [programa de mobilidade de estudantes do Escritório Regional da América no Norte]. (Entrevistado 101 – América do Norte)

[...] yesterday I was just talking with one of my colleagues from our university, [...] they have partnered with a private denominational institution from our system to offer an extension campus and we have had extension campuses for years, 50 years probably, around the world, our first higher education institution in North America and the main higher education

institution in the health area. Now, many other people are having extension campuses all over the place [...] (Entrevistado 100 – EM)

O Entrevistado 29 (Europa) destaca a comunidade internacional que sempre existiu na IES, desde antes da Primeira Guerra Mundial e que se manteve, mesmo durante o período em que a Europa ficou dividida pela “Cortina de Ferro”. O Entrevistado 100 (EM) destaca a existência de *campi* avançados de IES do sistema já há 50 anos. Aproximadamente o mesmo tempo de existência tem o programa de mobilidade de estudantes mantido pelo Escritório Regional da América do Norte. Ou seja, há *campi* avançados e um programa de mobilidade de estudantes no Sistema Σ desde a década de 60.

Portanto, é compreensível que alguns entrevistados deem a entender que internacionalização, considerando a história das IES, é um processo inevitável, que faz parte da identidade institucional.

As I said, for our size, student wise, lecturers, staff size, I think the globalization is very much part of our history already, is part of our ethos. (Entrevistado 1 – África)

Really, it's difficult to see a reason that would stop us, because it's in our gens. We have been born as... probably not born, but then we arrived to that understanding quite early in our denomination history that “wow”, our mission field is the whole world. (Entrevistado 92 – Europa)

Os dois Entrevistados, 1 (África) e 92 (Europa), indicam a existência de um caráter internacional intrínseco às IES e à denominação, ainda que, às vezes, como no caso Africano, a real constatação dessa internacionalização no *campus* possa estar, pelo menos temporariamente, mais nas intenções do que nas ações institucionais. A origem desse caráter internacional nas IES do sistema, de acordo com o Entrevistado 92 (Europa), é claramente associada ao surgimento de uma visão internacional para a denominação mantenedora.

Outra Motivação Denominacional para a internacionalização é o desenvolvimento ou formação de pessoas ou recursos humanos para a denominação, como pode ser observado nos trechos das entrevistas destacados abaixo:

The reason for investing the more resources for doctoral education in a select number of institutions is that in order to have balanced theological education, and that's the prime concern that we have in the church, because, before anything else, we are a church and our most important workforce are our ministers and our ministerial leadership. (Entrevistado 100 – EM)

O Entrevistado 100 (EM) afirma claramente que a prioridade do Sistema Σ está voltada para a formação e capacitação de ministros. O Entrevistado 14 (Ásia) entende que

para a sua IES a prioridade está em formar líderes denominacionais que, em boa parte dos casos, também serão ministros:

Our mission, if you look at our mission statement there, is to develop leaders for the church, for the world church, for the World Headquarters institution, you now, we don't try to only limit ourselves to this country, in fact, we cannot limit ourselves to this country. [...] we have people [students], as I told you, who are in remote areas. When I say remote, I'm talking about remote for the church, you know, they would not have the opportunity of a graduate education within the [denominational] system of education, if it were not for online. Many of our online students are missionaries. So, they are missionaries from one country to another, they want to continue growing academically and professionally. [...] Our aim is [...] to provide that very unique education that is needed, international experience, whereas our students will be future leaders or even current leaders, can form the networks that are so important for our church to function effectively.
(Entrevistado 14 – Ásia)

A fala do Entrevistado 14 (Ásia) relaciona bem a missão da IES em formar lideranças para a denominação que tenham desenvolvido visão, experiência e uma rede de contatos internacionais. No caso da IES do Entrevistado 14 (Ásia), também é oferecida a oportunidade para colaboradores da denominação continuarem seus estudos, em uma IES denominacional, na modalidade EAD, quando estão em regiões ou países do mundo onde a denominação não tem uma IES disponível.

O Entrevistado 60 (América do Norte) reforça o objetivo de desenvolver pessoas para a denominação e indica uma intenção institucional de oferecer educação internacional.

We are mandated to train church workers and be available to help Christian growth, higher learning happening in an atmosphere that is aligned with a biblical perspective, knowing that key church leaders come through this, and are trained. And that is clearly part of when they hire faculty too. [...] they're also hiring faculty that represents different cultures and worldviews, [...], Christian worldview, [...] contextual cultural views. They bring and represent beliefs of the church as they are colored by their world [...] they want to be sure that the students that come through here, from those world regions, are best prepared, and inspire them to go back and serve again.
(Entrevistado 60 – América do Norte)

Para o Entrevistado 60 (América do Norte) há uma intenção da IES em oferecer uma educação internacional para os futuros colaboradores da denominação, indicada em uma política de contratação de professores que procura trazer um corpo docente multicultural que, não apenas represente a diversidade cultural mundial, mas também os impactos dessa diversidade cultural sobre a própria denominação e confessionalidade. Também é sugerido, na fala do Entrevistado 60 (América do Norte), o desejo de que os estudantes, provenientes de

diversas regiões do mundo, encontrem no corpo docente algum nível de proximidade cultural e motivação para retornarem aos seus locais de origem.

Mas, há ainda outras justificativas para um ensino superior internacional, voltado ao desenvolvimento de colaboradores e líderes para a denominação:

[...] in some people's minds there are first of all a South African, there are first of all a Brazilian, and then they are a fellow member of the church [...] As a church, if we can get there, at least have a critical mass or leaders who are there [leaders who understand, respect and value differences], we can be much more united and effective as a church. So, [...] not just this institution, I think all of our institutions, should have more of this [international education]. They may not be able to have it to the same extent as this institution has it. But I feel it is part of making a church stronger, more effective. (Entrevistado 14 – Ásia)

O entrevistado 14 (Ásia) justifica a necessidade de uma educação internacional para a unidade e efetividade da denominação, formando líderes denominacionais que consigam superar preconceitos e promovam o convívio intercultural.

Essa preocupação com o desenvolvimento de colaboradores e líderes se estende também à capacitação de colaboradores para as IES, conforme Entrevistado 100 (EM):

We also seek to calibrate and coordinate our intellectual resources, our intellectual capital in higher education, running conferences. In March [...] we will have an international conference of presidents. All presidents of the universities and colleges around the world, we invited to come here. [...] They might have been a church worker, a [minister], youth [minister], and they came in this way, not having got to the academic ranks. How do they see university different from a church? And how do you nurture faculty and work with students? [...] (Entrevistado 100 – EM)

Destaca-se a iniciativa para melhor capacitar os diretores de IES que, segundo o Entrevistado 100 (EM), em alguns casos, assumem a responsabilidade pelas instituições e nem sempre têm familiaridade com o ensino superior ou com o meio acadêmico.

Além da área de formação para ministros e líderes denominacionais, e de capacitação para diretores de IES, há ainda outras áreas de formação consideradas importantes para a denominação:

[...] the [Social Service Agency of the denomination] helps all around the world. Therefore, we are educating people from all around the world to do this job. [...] in this development area they [the graduates] are going to the church [Social Service Agency] in the first years, and after some years, they are going to World Vision or to other bigger institutions, and for us it is good. And the theologians they are going to the church. (Entrevistado 26 – Europa)

There's another group that we have made a particular program. Well, it's not made particularly for them, but we have a program that does include

international students with a particular mission [...] And that's our master degrees in Leadership and Management and in Ministry in Theology, and the intention there is to offer programs for our domestic students that can also be taken by students from the Pacific area in our church work, where a decision is made, very often, to sponsor those students to get a higher degree at Masters level. And we've been running this programs for 10 to 15 years [...] (Entrevistado 65 – Oceania)

[...] in this [Regional Headquarters] territory we have some good institutions of higher education. The World Headquarters' is very good. We have also [the Local Headquarters' institution] very good. Of course these 2 institutions are the places where they send their teachers for upgrading. When they return home, they bring also some good practices [...] (Entrevistado 78 – Ásia)

And so, I said to the leaders: "Look, as far as I am concerned, as a director, all I am worried about is the big picture. What are we going to do to be able to graduate students, at least in the three key areas of teaching, ministry and nursing, and now business as well, in order to provide us with the necessary leadership that our church will need in the next 50 to 100 years?" (Entrevistado 102 – Oceania)

In the South American school, we said that same thing, "make sure this is not just a national school. Make sure that you have some slots for those from the [neighboring countries]" [...] the second reason is that we want students who will be able to serve in a broad area. We only have 5 medical schools and the North American takes 170 students, but that's not even enough for the needs of North America. We need more medical schools for all of our hospitals. (Entrevistado 100 – EM)

Além de Teologia, ou formação de ministros e líderes, há especial interesse da denominação em formar pessoal para as áreas de serviço social, educação, administração, enfermagem e medicina. É interessante notar que há o desejo de formar ou preparar colaboradores em maior quantidade em algumas áreas profissionais e em algumas regiões do mundo onde há carência desses profissionais, formados em IES denominacionais. O Entrevistado 77 (África) representa bem esse tipo de situação:

Membership is growing so fast and yet we don't have institutions to meet the needs of those memberships who want to go to school. (Entrevistado 77 – África)

Para o Entrevistado 77 (África), não se trata apenas de formar mais colaboradores para a denominação, mas de oferecer formação denominacional para todos os membros da denominação, venham eles a se tornarem colaboradores denominacionais ou não.

Outra Motivação Denominacional identificada é a missão denominacional.

This is the only reason. I mean, see, if I could say, "Well, with the international perspective, I can travel around, and have all this nice cities." I don't care. We have a mission. And our education system is not for

ourselves to have the job. It is part of the mission of the church. And the church today is not only international, but also global. (Entrevistado 29 – Europa)

Bem, nós temos uma filosofia única, uma missão única. Existimos com o mesmo propósito. Quando eu falo existimos, cada instituição tem o mesmo propósito. Então é impossível não termos esse caráter unificador e que, de certa forma, nos internacionaliza. Nós estamos aqui, mas nós fazemos parte de uma rede. Não existe uma instituição isolada [...] É impossível uma instituição [denominacional] trabalhar de forma isolada e cortar os vínculos com as demais instituições. Então, esse aspecto faz com que a internacionalização seja imprescindível. Não existe como viver sem ela. Então não teria razão de não existir e não tem porque não ser assim. (Entrevistado 82 – América Latina)

Percebe-se, na fala dos Entrevistados 29 (Europa) e 82 (América Latina), a centralidade da missão denominacional no processo de internacionalização das IES do Sistema Σ . Para o entrevistado Europeu, a internacionalização, a própria IES e todo o Sistema Σ , só fazem sentido ou se justificam se estiverem a serviço da missão denominacional. Já o entrevistado Latino-Americano coloca a unidade de missão claramente como a razão pela qual o Sistema Σ é internacional, e a razão pela qual considera que qualquer IES no Sistema Σ necessariamente está inserida em um processo de internacionalização.

Contudo, ainda é relevante identificar como é percebida essa relação entre missão e internacionalização.

[...] I think there is a link, because our mission is to inform people about our religion, and so, as a result of that, we do, again, internationalization [...] (Entrevistado 2 – África)

The other ones [reasons to internationalize] are more philosophical, much more philosophical. For instance, we are very convinced that our denominational education is a good grounding for anyone, whether they are church members or not. It's something good that we actually have to offer people. So, philosophically we should say we're in this business of actually educating people, at a much deeper level, than just via information. We're in the business of actually through education and through what we are doing, changing people's lives. So, that's a very very good reason to share what we have with other people, whether that's local or whether it's overseas. (Entrevistado 67 – Oceania)

Para o Entrevistado 2 (África) internacionalização é um meio que pode ser empregado para informar a um público maior sobre a confessionalidade denominacional. O Entrevistado 67 (Oceania), também entende que a internacionalização permite à instituição denominacional um alcance maior. Porém, para ele não se trata apenas de informar sobre os aspectos confessionais, mas de promover mudanças na vida das pessoas, através da educação. Tais

mudanças, para ele, podem ou não incluir a confessionalidade. A fala do Entrevistado 14 (Ásia) parece ilustrar isso:

[...] it [an international program offered online] provides them with that opportunity and it forms a good strong link, because they are meeting with other students in a classroom, online classroom, in a virtual classroom. This interaction that takes place in the discussion, where they are meeting with people of the church, and they get acquainted with our way of thinking and this is valuable, you know, Muslims start respecting our approach [to some aspects of lifestyle], and so it's breaking down a lot of barriers, which is internationalization [...] (Entrevistado 14 – Ásia)

No relato acima, não há referência a conversões, ou ao convencimento das pessoas a confessarem a mesma fé, mas ao desenvolvimento de uma capacidade de compreensão, respeito e quebra de preconceitos mútuos.

Mas a internacionalização pode ser vista como um meio para se realizar outras formas de compreensão da missão denominacional. O Entrevistado 78 (Ásia) e o Entrevistado 53 (América Latina) relacionam a missão denominacional com o serviço à sociedade:

I think we should go for it [internationalization] in the sense that Jesus asked us to go around the world. So, we go locally, and not only locally, but we will go also outside. And then, with this era of globalization, I think everybody understands that the world is now becoming one, in the sense that people from North America can now live, work in [...] Asia [...] therefore, we can make ourselves be able to respond to the need of the present world. If we only develop a local program, or a national program, we are good for national demand. But if you want to produce students that can meet the demands of the world, we cannot develop, we cannot keep only a national program. (Entrevistado 78 – Ásia)

Vemos oportunidades extraordinárias. A primeira oportunidade é de a instituição servir melhor. Servir mais e melhor. Esta instituição tem uma responsabilidade ética e moral por aquilo que ela já alcançou, de poder servir mais. E isso é uma oportunidade extraordinária que está se desenhando. A gente não sabe por quanto tempo, mas o tempo está aí e nós temos que aproveitar. Não com o objetivo de se inserir no cenário internacional, como uma instituição. De fato, cumprir sua vocação principal que é serviço. Servir bem, formar gente boa, formar gente com boa mentalidade, influenciar pessoas, dar essa sua contribuição positiva para o mundo, uma visão positiva de valores, de defesa dos ideais [confessionais], no melhor estilo e na melhor acepção possível. Aquilo que a gente objetiva realizar internamente, que a gente se empenha tanto, também fazer isso se traduzir em ações de influência externa. Eu creio que essa é uma responsabilidade que nós temos e é uma possibilidade que se desenha com muita clareza [...] (Entrevistado 53 – América Latina)

Os dois entrevistados percebem que no contexto da globalização, a internacionalização é uma oportunidade importante e única para ampliar a esfera de influência denominacional,

por meio do serviço ou, como o Entrevistado 78 (Ásia) coloca, para atender às necessidades atuais da sociedade. Os dois entrevistados entendem que as IES denominacionais devem se engajar no processo de internacionalização para melhor cumprir a missão denominacional, sendo que, para o entrevistado Latino-Americano, trata-se de uma questão de responsabilidade moral e ética.

A fala do Entrevistado 92 (Europa) sugere porque o processo de internacionalização do ensino superior pode ser importante para a missão denominacional:

Our message is to preach the gospel to every nation, tongue, race and wherever it is. That means that we have to extend the message to all existing people and nation. If the values that we are talking and convene are global values, then globalization could help the mission. Definitely. [...] Here, I think, education can play a role. Because to go deep and convene values, you cannot do at the very superficial level. If we think about our message, it is simple, but [...] It is not a mystical experience that we bring to people [...] it can be part of it, but we have a very cerebral [type of religion] [...] And education here can really play a role in making people understand the complexity and the beauty of the message, and the relevance of the message. [...] Here it comes that educational institutions, we can help to see the relevance of our message, not only in Theology, but in all the other aspects that we are dealing with: social sciences, health sciences, even business administration, or any other, to bring our understanding of values and the principles that we discovered [...] and to build your whole educational philosophy in the area [...] And I think education can play a very good role in that and if we speak of this process of globalization, it opens up doors that probably were not open there before. (Entrevistado 92 – Europa)

Primeiramente, de acordo com o entrevistado, o processo de internacionalização remete ao objetivo de alcançar o mundo, em todas as suas línguas e culturas. Mas, para o entrevistado Europeu, a internacionalização é importante não apenas por uma questão de alcance geográfico, mas também de capacitação e relevância. Capacitação, porque a compreensão da proposta confessional vai além de aspectos emocionais, demandando habilidades cognitivas, que são desenvolvidas no processo educacional formal. Portanto, quanto mais pessoas com tais habilidades desenvolvidas, mais favorável seria o ambiente para a realização da missão denominacional. Relevância, porque a internacionalização permitiria ou facilitaria a tradução da proposta confessional da denominação para diversificados contextos, não apenas geográficos e culturais, mas também de áreas de conhecimento e de atuação profissional.

O Entrevistado 55 (América do Norte) indica como a internacionalização poderia promover a missão denominacional:

Well, mission means to send or to travel. [...] so we have turned it into something a little different. In the history of the Christian church, we're [...] sort of to come from [...] a Christian country into a non-Christian one, to

convert those who were not Christians to Christianity. So, it was from North America, from Australia, from Western Europe that the missionaries went into the mission fields to do mission work. But, of course, that's also changed. It doesn't happen anymore. There are more missionaries from Latin America, I think, than from North America, because it's a strong church and they're very missionary minded, they speak the language of some African countries, and probably the Spanish language is easier to access. So, now, mission work fits in very nicely with the internationalization of our life and, therefore, education, because it means that mission becomes sharing resources. You send somebody with skills from Latin America to come here, and someone from here to go there, and so we send from one place to another to expand or exchange gifts, skills and resources with each other. (Entrevistado 55 – América do Norte)

Percebe-se que na visão do entrevistado da IES Norte Americana a ideia de internacionalização sustenta o conceito de missão. Missão, com a internacionalização, implicaria em compartilhar pessoas e recursos internacionalmente, não apenas em uma única direção (oeste-leste e norte-sul), mas em todas as direções (leste-oeste, sul-norte, sul-sul, etc.).

De fato, um senso de missão denominacional, que extrapole as fronteiras locais e nacionais em uma IES, pode ser decisivo para promover o processo de internacionalização, como indica o Entrevistado 38 (América Latina):

[...] um dos grandes empecilhos para nós, é a barreira da moeda. Já falava anteriormente que na América do Norte ou mesmo na Europa, o custo da educação, devido à desvalorização da nossa moeda em relação ao Dólar, à Libra ou ao Euro, torna-se quase que impraticável para um jovem de classe média-baixa, ou classe baixa, fazer um curso no exterior. Então, esse é um dos grandes empecilhos em todas as nossas tratativas com a outra instituição para assinar um convênio. Como nas instituições em que nós já assinamos convênio, eles compreenderam a importância da internacionalização, eles compreenderam a importância da missão da instituição, eles assumiram o compromisso de receberem os nossos alunos pelo mesmo valor que eles pagam aqui. Então, esta foi a grande chave para nós viabilizarmos a ida de dezenas e dezenas de jovens para o exterior agora. [...] inclusive, quando visito as instituições em busca de convênio, um dos aspectos que eu coloco é exatamente este aí, de que esta é uma responsabilidade que nós como instituição de ensino temos para o cumprimento da missão. Porque nós vamos cumprir a missão, quando nós tivermos líderes, da igreja, preparados e com a compreensão do mundo. Porque cumprir a missão não é apenas no meu bairro, na minha cidade, no meu estado, no meu país. Nós temos uma responsabilidade muito maior. Então, quando eu levo os nossos jovens a ter o domínio de uma outra língua, a ter a compreensão de uma outra cultura, ele estará muito mais preparado, ele estará muito mais seguro para testemunhar da sua esperança, da sua fé, de cumprir a missão que lhe cabe. (Entrevistado 38 – América Latina)

De acordo com o Entrevistado 38 (América Latina), o compromisso com a missão denominacional tem sido fator-chave para abrir portas junto a IES irmãs a fim de construir um

programa de mobilidade para os estudantes Latino-Americanos, superando assim dificuldades financeiras e socioeconômicas.

Provavelmente a importância da missão denominacional como força motivadora para a internacionalização é incentivada desde o Departamento de Educação do EM.

The articulated institution commitment, for us, is, I think, coming out of the gospel commission to go into all the world. I think that that's part of what our motivation is. [...] because we want to prepare a certain kind of graduate that is somebody who can serve the medically underserved, and that's part of mission. [...] Medical missionary work that, for me, drives to having international student body and having international faculty as role models and being able to inspire students to be able to go to a variety of areas and not just serving in a national interest.[...] [the reason to internationalize], I think, still will relate to mission and that is the ability to reach a dying world and that can be done either through personal influence or it could be done by building capacity within those areas. But, I think, it eventually comes down to people. [...] So, I think it comes down to mission to develop, in my view, culturally competent, globally aware graduates. [...] So, internationalization would have to clearly relate to mission and not just be the general bandwagon of internationalization. (Entrevistado 100 – EM)

O Entrevistado 100 (EM) claramente coloca a missão denominacional como parte da motivação para a internacionalização no Sistema Σ . A internacionalização é vista como um meio para preparar pessoas com o senso de missão denominacional, para inspirar e capacitar estudantes para o serviço e para um mundo multicultural. Mas não apenas isso. O processo de internacionalização precisaria estar claramente articulado com a missão denominacional para ser desenvolvido no sistema. Não bastaria o processo de internacionalização ser apenas uma tendência mundial ou algo que todas as IES estão buscando fazer.

Por outro lado, o Entrevistado 102 (Oceania), parece entender a relação entre internacionalização e missão de maneira ainda mais contundente:

[Internationalization] gives us opportunities to fulfill the Christian ethos, which is to serve others. [...] I don't think we've got a choice. I think if we come up with even just one reason, why not head down that track, that will be the end of us. (Entrevistado 102 – Oceania)

Enquanto continue atribuindo à missão o papel principal na motivação para internacionalizar, o entrevistado sugere que se uma IES do Sistema Σ ou se o próprio Sistema Σ ignorarem o processo de internacionalização, a missão denominacional estaria perdida. Isso sugere que a internacionalização pode ser vista como uma forma de fortalecer e viabilizar a missão denominacional e, porque não dizer, fortalecer o próprio Sistema Σ , no contexto atual.

Talvez por isso o fortalecimento da identidade e das instituições denominacionais tenha sido outra das Motivações Denominacionais identificada nas falas e contextos das

entrevistas realizadas. A fala de um dos diretores do EM apresenta as linhas gerais dessa motivação:

[...] eu acho que vai se fortalecer o sistema e as redes de instituições denominacionais como um todo, porque trabalhando isoladamente, nenhuma tem a fortaleza que pode ser alcançada se trabalhamos em parceria, de maneira conjunta. Então fortalece o sistema [...] A denominação tem estabelecido, faz mais de 50 anos, o sistema de visitas de avaliação e de acreditação [...] nós levamos avaliadores que nós chamamos de pares avaliadores, de diferentes regiões, de diferentes instituições, com diferentes especialidades, para cada um deles contribuir no fortalecimento daquela instituição que é avaliada, mas também para estreitar os vínculos de trabalho conjunto entre as nossas instituições. [...] Porque sim [internacionalizar], não só porque é uma tendência mundial, mas porque vai fortalecer o sistema [...] não só academicamente, mas vai favorecer o crescimento. (Entrevistado 90 – EM)

É possível perceber no discurso do Entrevistado 90 que este fortalecimento denominacional é multifacetado, envolvendo o sistema de acreditação denominacional e a troca de informações entre as IES do sistema. Mas, é possível identificar ainda outros aspectos, tais como os que promovem e fortalecem a identidade denominacional, seus valores, crenças, padrões e instituições.

I think it's [the denomination identity] that actually holds our church's educational institutions together, as genuinely [denominational] institutions across the world. (Entrevistado 69 – Oceania)

Se há um ponto que fortalece a internacionalização é o aspecto confessional. [...] Poderia até afirmar que é o mais forte, porque, se somos uma rede confessional, temos uma filosofia, temos uma ideologia. Se estamos localizados no país A, B, C ou D, não faz diferença em termos do princípio, da filosofia que deve ser implementada. [...] Esse é um ponto que realmente nos permite ter o mesmo foco, a mesma visão, seja em qualquer lugar que esteja estabelecida a universidade ou a IES. (Entrevistado 82 – América Latina)

Eu diria que o que unifica o intercâmbio é a confessionalidade. Porque eu creio assim que a confessionalidade tem um ingrediente muito forte filosófico, que é a sua forma de ver o mundo, de agir e de atuar no mundo. E essa filosofia acaba facilitando em muito todos os intercâmbios e os convênios que vão se celebrar, porque se tem uma visão única [...] (Entrevistado 37 – América Latina)

Os trechos acima destacados indicam o quanto a identidade confessional é considerada central, não apenas em assuntos gerais das IES do Sistema Σ , mas também no processo de internacionalização, sendo até apontada como o principal elemento de integração entre as IES espalhadas pelo mundo e o que sustenta ações específicas de internacionalização, como ações de mobilidade estudantil. O Entrevistado 13 (Ásia) coloca a questão de que essa identidade

confessional deveria impulsionar as IES do sistema a buscarem mais intercâmbio de pessoas e ideias:

That is why my belief is, and that is why there should be more exchange of personnel, ideas and logic of doing things, keeping Bible Christian standards as a base for everything. Everything should be built on those things. (Entrevistado 13 – Ásia)

A fala do Entrevistado 13 (Ásia) sugere implicitamente que, uma vez que IES irmãs realizem intercâmbio entre si, os valores e padrões confessionais poderiam ser fortalecidos. Ou seja, não seria apenas o compartilhamento de valores e crenças que promoveria o processo de internacionalização, mas também um propósito de manter esses valores e crenças. As falas dos Entrevistados 55 (América do Norte) e 38 (América Latina) ilustram bem essa ideia:

[...] we have to work very hard to keep the red lines painted up, the distinctions and so on. Most young people in this country do not know about church borders anymore. [...] So, everything around us has become without borders, political, ecclesiastical, cultural, economic borders. And Science education is preparation for life. We need to help people to live in a world without borders, without ignoring that, of course, there are differences [...] but these borders that distinguish us from each other can't be penetrated. (Entrevistado 55 – América do Norte)

Nós não podemos fazer convênio com qualquer instituição, devido aos nossos valores, nossos princípios, devido a nossa própria fé. [...] porque nós acabamos sendo responsáveis diante dos pais, na recomendação que fazemos de alguma instituição de ensino. E se esses jovens receberem uma carga de influência contrária à sua própria fé, aos fundamentos filosóficos cristãos da sua vida, a família vai reputar isso como uma responsabilidade nossa. [...] Agora, por outro lado, temos um elemento facilitador, porque nós temos instituições em várias partes do mundo, muitos países do mundo. E essas instituições tornam-se abrigos para os nossos jovens. (Entrevistado 38 – América Latina)

O entrevistado do caso Norte-Americano apresenta bem o desafio denominacional de manter a sua distinção e de comunicar essa distinção, em um contexto de globalização que, muitas vezes, ignora ou padroniza diferenças. O entrevistado Latino-Americano exemplifica, em termos práticos, como essa questão de manutenção da identidade confessional pode, ao mesmo tempo, impulsionar e direcionar algumas ações de internacionalização no ensino superior. A questão da preservação da identidade leva a IES Latino-Americana a intencionalmente descartar algumas oportunidades de internacionalização com IES estrangeiras que poderiam colocar em risco essa identidade e a dar preferência a IES que compartilham da mesma identidade.

Os esforços de manter essa identidade, em um contexto de internacionalização têm sido coordenados pela AAD, conforme Entrevistado 91 (EM):

The [Denominational Accreditation Association] is the denomination entity commission to accredit to maintain quality and denomination identity among the church institutions, particularly higher education institutions. The [Denominational Accreditation Association] has a significant impact on the institutions in terms of their development, in terms of quality of the denominational education and the identity, of being truly denominational (Entrevistado 91 – EM)

A função da AAD, vai além dos padrões de qualidade acadêmicos e inclui também padrões que são considerados característicos em uma IES denominacional do Sistema Σ. Essa preocupação da AAD é confirmada na fala de outros entrevistados:

We have visits of the [Denominational Accreditation Association]. But they are mainly concerned with our denomination identity, mostly. (Entrevistado 29 – Europa)

[...] we have to undergo a number of accreditations, as an institution, that [denominational accreditation], being one of them. And it's an important one. In terms of our academic program though, all of our higher education courses, [...] we have to submit it to the government for accreditation. So, interestingly, the last time we had the [denominational] accreditation visit, they were not really concerned about our academic courses, because they recognized that they had been through a fairly scrutinization from the government accreditation. They were, of course, interested on how we integrated the church's faith and beliefs through it [...] they were looking much more at the students services program and resources [...] (Entrevistado 65 – Oceania)

Os dois entrevistados atuantes em IES localizadas em países que têm um processo governamental bem desenvolvido de acreditação e reconhecimento, destacam que o foco central nas visitas de acreditação denominacional está na manutenção da identidade confessional. Na verdade, de acordo com o Entrevistado 65 (Oceania), além das questões de identidade confessional, outro ponto de interesse nessas visitas são os serviços oferecidos aos estudantes, que também compõem um padrão distintivo do Sistema Σ.

Nós temos a facilidade porque as escolas com quem nós estamos fazendo parceria, são escolas que têm a hospedagem, têm o serviço de hotelaria, também incluso. Então nós podemos recomendar ao nosso aluno, à sua família, com maior segurança, porque nós sabemos aonde ele vai ficar, os cuidados que ele vai ter ali. [...] Mas, se não fosse isso, seria um grande desafio para nós arrumarmos um local também para esse jovem ficar ali. [...] Porque nós estamos buscando instituições dentro do sistema. [...] elas têm o mesmo sistema, não me refiro ao sistema educacional mas o sistema de abrigar os alunos, ou seja, a infraestrutura semelhante, em que os alunos ficam dentro da escola [...] (Entrevistado 38 – América Latina)

No caso do Entrevistado 38 (América Latina) a manutenção desses padrões denominacionais entre as instituições do sistema acaba trazendo vantagens e facilidades bem

práticas em ações de mobilidade estudantil. Além das vantagens em infraestrutura, por conta dessa maior proximidade em termos de propósito, dada pela confessionalidade, parece haver maior confiança e disposição em trocar benefícios mutuamente.

[...] não há assim, digamos, injeção de espécie, de dinheiro [para o programa de mobilidade estudantil mantido pela IES Latino-Americana com outras IES do sistema], mas há [...] renúncia financeira. Então, por exemplo, o valor de um curso na América do Norte é de US\$ 25.000,00/ano. A instituição lá aceita que paguemos o valor que aluno paga aqui. Então isso já é algo assim, fantástico. [...] Essa renúncia se deve a dois fatores. Um, filosófico. [...] E outro é uma questão financeira mesmo. Essas instituições [estrangeiras] ainda que renunciem, elas estão com ociosidade. Então o custo fixo está dado. E aí, se aparece mais alguns alunos, isso ajuda. (Entrevistado 37 – América Latina)

De acordo com o Entrevistado 37 (América Latina), o programa de mobilidade estudantil institucional só se tornou possível porque houve disposição por parte das IES estrangeiras em abrir mão de recursos financeiros. Essa renúncia, para o entrevistado, sem desconsiderar as motivações econômicas, é, em parte, motivada pelo que ele chama de fatores filosóficos que se traduzem no fato de as IES fazerem parte do mesmo sistema confessional.

Portanto, o fortalecimento denominacional também pode envolver questões bem práticas, incluindo recursos diversos e diluição de riscos e custos:

[...] other [opportunity] would be better working together with other sister institutions [...] To have professional teachers it is not easy. If you are in a country, for example, with 3 thousand members, it is very difficult to have good quality teachers in special fields [...] I think it is necessary for Europe to work together, at least at this master degree level. [...] I think one priority, on the academic side, should be the exchange programs, between different schools [...] I think the financial things make pressure. This should lead us to this cooperation. (Entrevistado 26 – Europa)

Quando uma instituição está apresentando o projeto [de um novo curso] e ela vai ser avaliada [pelo Comitê Internacional de Educação ou pela Associação de Acreditação Denominacional], ela é responsável pelos gastos de traslados [...] hospedagem e pela alimentação. E cada instituição que envia o seu educador participante [...] é responsável pela viagem [...] é paga pela instituição que está enviando o avaliador. Então [...] ora você é beneficiado, ora você também beneficia. (Entrevistado 82 – América Latina)

Os dois entrevistados sugerem que as IES do sistema podem se fortalecer, academicamente, financeiramente e administrativamente na medida em que busquem estreitar os laços de cooperação que, de certa forma, são incentivados na operacionalização das visitas de acreditação. A busca por fortalecimento denominacional também pode impulsionar alguns projetos específicos, coordenados por uma IES ou por um EL ou ER, envolvendo ou beneficiando mais de uma instituição em países diferentes.

Nós criamos uma escola de intercâmbios. [...] Ela atenderá não só a instituição, mas também às demais IES do sistema no país [...]. Portanto, estamos sendo agora um elemento facilitador para que outras IES do sistema no país se beneficiem desses programas de intercâmbio que a gente tem construído. (Entrevistado 38 – América Latina)

Um outro ponto de integração, internacionalização, [...] nós, por exemplo, estamos desenvolvendo um software, um programa de gestão acadêmica. [...] nós temos desenvolvedores que estão aqui [no ER] e outros que estão nas próprias instituições [...] esse é um projeto que promoveu essa globalização, essa interação e internacionalização, porque nós, no nosso caso aqui, temos que produzir esse programa no Inglês, que é uma linguagem de programação universal, e temos que colocar no Português e no Espanhol. (Entrevistado 82 – América Latina)

Interessante destacar que, nos dois projetos Latino-Americanos, os benefícios dessas iniciativas e projetos extrapolam o âmbito das IES do sistema e atingem outras instituições educacionais, nos níveis fundamental e secundário ou médio.

O desejo de fortalecer o sistema denominacional também pode estimular parcerias e trocas entre IES de países diferentes, a partir de uma perspectiva aparentemente mais solidária entre as IES.

If you go back into the 70's, 90's, 80's, this institution was the main university reached out around the world. So, [...] you had all of these small schools that were started, but because there was the lack of capacity to have universities in those areas, they were all degrees from this institution. And this institution worked with those institutions building capacity. And then, one by one, they've got charters in their own countries and have come kind of develop life on their own and energy of their own. (Entrevistado 80 – América do Norte)

We had a meeting in [another African country] [...]. But the meeting was called by [a North America sister institution]. The vice-chancellor of that institution called a meeting of all [Local Headquarters] presidents and all the heads of institutions of higher learning. We met there to discuss how [that North American sister institution] could like mentor some of our universities in our territory. (Entrevistado 77 – África)

[...] nós recebemos a visita, [...] do reitor de [uma das maiores instituições do sistema na América do Norte] e do dirigente de pesquisa [...] eles estão muito interessados em nos auxiliar. O foco da conversa do reitor, sempre assim: “no que nós podemos ajudar vocês a serem universidade?” [...] (Entrevistado 52 – América Latina)

Em 2010 ele [diretor de educação do Escritório Regional] chamou os dirigentes de pesquisa de todas as IES da região. [...] nós éramos referência para todos os demais participantes [...] Quando a gente vai mostrando e dizendo o que a gente faz [...] e assim aí vem, “por favor, vocês podem me mandar o modelo disso, o modelo daquilo, que nós não temos e gostaríamos de ter”, e a gente tem sido assim bastante solidário com eles. (Entrevistado 52 – América Latina)

O Entrevistado 80 (América do Norte) indica que iniciativas solidárias entre IES do Sistema Σ são iniciativas que já fazem parte da história de algumas dessas IES. No caso da IES Norte-Americana, como provedora. Muito embora a fala do Entrevistado 80 insinue (e, de fato, posteriormente o entrevistado confirme) que este tipo de parceria tenha sido uma prática comum no passado e talvez não tão desejável no presente, o Entrevistado 77 (África) demonstra que esse tipo de parceria ainda é uma prática corrente. São interessantes também as duas falas do Entrevistado 52 (América Latina) indicando que a mesma IES pode tanto receber auxílio solidário de IES irmãs estrangeiras mais desenvolvidas quanto prestar auxílio solidário a IES irmãs estrangeiras menos desenvolvidas.

Na visão do Entrevistado 66 (Oceania), o fortalecimento denominacional pode ser também um incentivo para o desenvolvimento de parcerias internacionais para a pesquisa.

We have a network that we belong to. It's easy for us to partner or to attract, because we know they're there, we have a relationship. [...] What we have, the potential to do is to bring it to another level. Where we are collaborating and creating new knowledge but stand as a partnership between international partners. [...] somebody came to me the other day and said, "Oh, how does a researcher, you know, how does a researcher find people that he can collaborate with?" Well, in the outside world, that's because you know the researchers in your area, you greet them when you go to a conference, you'll meet them, you'll listen to them, you know, who the top people in the world are within your area. [...] But because you are in a network, you can find that expertise far more quickly and get an introduction, like you come to us because [you work in a sister institution] you get straight in to see the president [...] if you're coming from a university that had no links with us, you probably would have not got linked on. That's the difference. (Entrevistado 66 – Oceania)

De fato, a fala do Entrevistado 66 (Oceania) reflete a experiência deste pesquisador ao fazer contato com a IES Oceânica. Uma vez identificado o *e-mail* de contato do diretor geral da IES no *website* institucional, foi enviado um *e-mail* para ele. A resposta veio no dia seguinte, autorizando a realização da pesquisa e da visita, com todo o suporte necessário para hospedagem, alimentação e agendamento de entrevistas com diretores, professores e estudantes.

Essa parceria em pesquisa internacional denominacional pode ser estendida também a outras instituições denominacionais, não necessariamente educacionais.

[...] I think there is even more to internationalization that is getting a more internationalized view of the needs of the church. (Entrevistado 29 – Europa)

Plus we have the Asian Pacific Research Center, where we get any research request that comes from the Regional Headquarters around, all these Regional Headquarters, any research they want to do, they can request us and we, in collaboration with them, we will prepare the questionnaires, we'll

pilot test them, even reliability test is done and all that and validate test, on collected information statistics is done and the results are provided to any entity that wants them. So, we help out our churches or whoever wants us to do that, for some small fee that they have to pay. (Entrevistado 13 – Ásia)

Enquanto o Entrevistado 29 (Europa) fala em termos de potencial, o Entrevistado 13 (Ásia) fala de algo real. Ou seja, a busca pelo fortalecimento denominacional pode ser um fator motivador para a realização de pesquisas e parcerias envolvendo instituições, educacionais ou não, de países diferentes.

Talvez o Entrevistado 67 (Oceania) represente bem, e de forma resumida, a motivação de fortalecimento denominacional:

Internationalization is something that I would be very happy to be a part of, and I'd encourage my fellow members of administration to be part of it as well. And I can't help but see that there is got so many more benefits, because we actually have more solutions to [...] offer to each other than problems. [...] I would summarize internationalization by saying: United we stand, divided we fall. (Entrevistado 67 – Oceania)

Foi possível identificar em todos os casos estudados a percepção de que um movimento para a internacionalização no ensino superior entre as IES do Sistema Σ poderia trazer e compartilhar benefícios para o sistema denominacional como um todo, reduzindo diferenças entre IES, promovendo a melhoria da qualidade, proporcionando o compartilhamento de recursos que, muitas vezes, são restritos, permitindo a diluição dos riscos e custos e garantindo a manutenção e fortalecimento da identidade confessional.

4.5 Ações de internacionalização praticadas no Sistema Σ

Uma vez identificadas as motivações, ou *racionales*, para a internacionalização do ensino superior no Sistema Σ é interessante verificar se essas motivações se traduzem em ações e em que tipo de ações.

As ações nas entrevistas foram primeiramente identificadas de maneira indutiva. Posteriormente verificou-se que poderiam ser quase todas classificadas nas dimensões de ações para internacionalização propostas pelo CIGE (2012). As exceções, por serem ações características do Sistema Σ , formaram uma nova dimensão, nomeada de Ações Denominacionais. Assim, ao todo, as ações foram agrupadas em sete dimensões:

- Ações de colaboração e parcerias;

- Ações de comprometimento institucional;
- Ações de currículo, co-curriculum e resultados;
- Ações Denominacionais;
- Ações de Mobilidade de estudantes;
- Ações de pessoal e estrutura administrativa;
- Ações de políticas e práticas docentes.

Entre as ações de **Pessoal e Estrutura Administrativa**, foram identificados dois tipos de ações. O primeiro tipo, a articulação das ações por meio de uma liderança apoiadora para a internacionalização na IES ou no sistema.

She went and she traveled and it's almost a personal thing, but on behalf of the institution. And I think that's probably the only way we can have it [a foreign language course in the institution]. (Entrevistado 1 – África)

Well, that is how this institution has won, and so it was that this institution was established; right from the beginning they said, "we need to bring in international professors, we need to make it international, and we need to make it of a suitable quality." So, right from the very foundation, right from its roots, this institution was established to be international in every sense of the word. (Entrevistado 14 – Ásia)

[...] a IES hoje começa a se lançar no programa de internacionalização, fora da área de Teologia, [...] mais por iniciativa de uma pessoa. Então, é essa pessoa, que é mais entusiasmada, ela começa a convencer a alta cúpula da organização e também o nível de coordenador, professor e aluno. (Entrevistado 37 – América Latina)

At that point, some of my colleagues developed the idea to establish a masters [...] program, an English language program for international students. The Regional Headquarters accepted that. They found it was a good idea [...] (Entrevistado 95 – Europa)

When I came in, everything had collapsed. So, I called in the two main institutions [...] and I said, "listen, what we had in the past historically has not worked, [...] What will we do? How will we go about it? [...] I don't want to hear anything about the past", because I knew we would get nowhere. I basically said, "let's agree to cooperate and collaborate together." [...] So, the result is that we now have a MOU document that is going to, all post secondary, all junior and senior tertiary institutions [...] we are inviting them to sign and say, "we will cooperate, we will collaborate to help each other to develop whatever each one wishes to develop". [...] The plan of the moment is that in the beginning of each year we will bring all of the heads of institutions together and we will spend a day networking, and then we will spend half a day formalizing any of those networks (Entrevistado 102 – Oceania)

Há casos de liderança externa e voluntária, como o relatado pelo Entrevistado 1 (África), onde alguém, sem ter sido formalmente responsabilizado pela IES, assume a liderança de alguma iniciativa de internacionalização na IES. Também é possível encontrar relatos de lideranças históricas que definiram o rumo internacional da IES desde a sua fundação, como é o caso do relato do Entrevistado 14 (Ásia). Mas também há líderes institucionais ou denominacionais que mudam o curso da IES nos dias atuais, trazendo elementos de internacionalização, como são os casos relatados pelos Entrevistados 37 (América Latina), 95 (Europa) e 102 (Oceania).

O segundo tipo de ação na dimensão pessoal e estrutura administrativa é o da criação ou designação de uma estrutura organizacional para cuidar da internacionalização. Além das estruturas existentes já destacadas na apresentação do Sistema Σ (Comitê Internacional de Educação, AAD, banco de dados de publicações sobre o sistema, etc.), foram identificadas mais algumas estruturas.

Atualmente a gente criou a escola internacional, que ainda não está no *site*, mas já estamos funcionando. Então, eu cuido dessa escola internacional, que atende alunos da IES, atende alunos estrangeiros que querem aprender a nossa língua, atende a questão dos intercâmbios. (Entrevistado 39 – América Latina)

Os projetos agora de extensão que a IES tem [...] nós temos esse núcleo de missões que é uma agência missionária internacional. Nós fazemos muitos trabalhos sociais e também religiosos, mas principalmente sociais. (Entrevistado 49 – América Latina)

We have an office for international students that helps them with their visas and things like that. (Entrevistado 56 – América do Norte)

The clubs have to be of nationalities [...] there are the others that are ministries that involve people from different backgrounds. So, there are both. [...] you need to have at least 2 faculties that sign up, they'll be part of the mentors or whatever, and then you have to make an application and there's a board that will approve you or not approve you. [...] then [supposing the club was approved], they'll [the institution] provide the means and the advertisement, they'll provide the printing press and they'll give you a budget, they'll put you under the school insurance, if you are gonna be living in campus. (Entrevistado 81 – América do Norte)

[...] there is the [North American student mobility program] [...], this is located in the North American Regional Headquarters [...] that is a formal Exchange program where students, at this point, North American universities will go for a cultural, linguistic higher education year, or sometimes a summer, to specific institutions such as universities in [Latin America, Europe, Oceania] [...] (Entrevistado 91 – EM)

Foram identificadas estruturas organizacionais, institucionais ou denominacionais, tais como uma escola internacional ou escola de intercâmbios, uma agência missionária, o tradicional *International Office*, um programa denominacional de mobilidade estudantil, mantido por um dos Escritórios Regionais, e clubes étnicos ou nacionais dentro de uma IES. Todas essas estruturas envolvem a alocação de pessoas e recursos financeiros da IES ou, no caso do programa de mobilidade, do ER.

Portanto, considerando todas as entrevistas, foram identificados dois tipos de ações relacionadas a Pessoal e Estrutura Administrativa:

- Criação de estrutura organizacional para a internacionalização;
- Articulação das ações de internacionalização por meio de liderança apoiadora.

As *Ações de Comprometimento Institucional* indicam o quanto a IES está formalmente envolvida com o processo de internacionalização. Uma das formas de a IES demonstrar comprometimento com o processo de internacionalização pode ser a criação de canais de *feedback* para os estudantes estrangeiros. Trata-se de uma iniciativa encontrada apenas no caso Norte-Americano, que consistiu na realização de um estudo, por meio da aplicação de um questionário, para 450 estudantes estrangeiros. O objetivo foi o de identificar pontos de melhoria para os serviços prestados pela IES. A identificação desses pontos levou à posterior elaboração de um plano estratégico para o *International Office*.

Outro tipo de ação, que indica o comprometimento institucional com a internacionalização, é a busca de alternativas legais para viabilizar ou desburocratizar o processo de internacionalização. Foram identificadas iniciativas neste sentido, principalmente para o aproveitamento de créditos realizados no estrangeiro e para o recebimento de estudantes estrangeiros, nos casos Norte-Americano e Latino-Americano.

O comprometimento institucional também pode ser manifestado quando há a elaboração e formalização de uma política de internacionalização. Muito embora não haja uma política comum e integrada de internacionalização para todo o Sistema Σ , foi possível identificar, na fala dos entrevistados, a presença de políticas estabelecidas de internacionalização nos casos Asiático, Latino-Americano e Norte-Americano. Porém, apenas nos casos Latino-Americano e Asiático foi possível ter acesso a um documento.

O documento Latino Americano, em cinco páginas, justifica a inserção da IES em um processo de internacionalização, situa a IES no Sistema Σ , destaca a estrutura organizacional criada para cuidar da mobilidade de estudantes, apresenta os objetivos institucionais

almejados com a internacionalização, destaca algumas parcerias internacionais já formalizadas e indica as ações de internacionalização previstas. Essas ações previstas indicam uma forte, porém não exclusiva, concentração em iniciativas para o fomento da mobilidade estudantil.

O documento Asiático, bem mais extenso, na verdade apresenta as políticas gerais de trabalho para as instituições de ensino do Sistema Σ na região do ER. O documento apenas menciona, em pontos isolados, situações específicas em que algum aspecto internacional deve ser considerado ou deve levar uma instituição educacional a realizar algum tipo de adaptação. Excetuando-se tais situações, no restante do documento os aspectos internacionais estão ligados à própria natureza do Sistema Σ e seus mecanismos de aprovação via comitês internacionais.

Quanto ao documento Norte Americano, não foi possível ter acesso, mas um dos entrevistados, responsável pelo *International Office*, afirmou:

We have actually [...] an eight pages proposal and plan for the next five years. [...] (Entrevistado 54 – América do Norte)

O Entrevistado 54 (América do Norte), na continuidade da sua fala leu em voz alta a declaração de missão do *International Office* e, com o documento em mãos, comentou alguns dos objetivos, metas e ações previstas.

Uma maneira ainda mais formal de demonstrar o comprometimento institucional com a internacionalização é a inclusão da internacionalização no planejamento estratégico da IES. Em geral, a indicação de inclusão da internacionalização no planejamento estratégico foi mais facilmente localizada nas entrevistas do caso Norte-Americano.

Finalmente, comprometimento institucional também pode ser demonstrado quando uma IES adota ou adapta-se a padrões internacionais. A IES pode procurar aplicar padrões internacionais ao mesmo tempo em que procura manter-se alinhada a aspectos do contexto local.

So, here at this [institution] we tried to balance it, to give them some room to explore, but we are kind of restricted by the Bologna Process. But, within the modules, we still find freedom to utilize. (Entrevistado 32 – Europa)

No caso Europeu, o Entrevistado 32 indica que, muito embora tenha que trabalhar dentro dos padrões internacionais determinados pelo processo de Bolonha, a IES encontrou maneiras de manter um pouco da liberdade do estudante para escolher as disciplinas que quer cursar, como costumava ser a tradição educacional no país, antes do processo de Bolonha.

A fala do Entrevistado 60 (América do Norte) demonstra bem esse esforço institucional, no sentido de adaptar-se a outros padrões, diferentes dos padrões educacionais locais ou tradicionais.

I seat on committees all the time on campus, as to continue saying, “Wait! You’re thinking about your traditional undergrad student coming to campus. What about the adult nontraditional student, even within this country? What about the rest of our students on the other campuses? What about the students in Eastern Europe? How does this apply?” (Entrevistado 60 – América do Norte)

O fato de o Entrevistado 60 (América do Norte) fazer parte de diversos comitês também demonstra o comprometimento institucional com a internacionalização e, no caso deste entrevistado, com o ensino à distância.

Muito embora os Entrevistados 32 (Europa) e 60 (América do Norte) indiquem que a adoção e adaptação a um padrão internacional pode não ser uma tarefa simples ou de rápida resolução, outros entrevistados indicam os benefícios que o alinhamento a padrões internacionais pode trazer para a IES e para o estudante.

There is this European languages levels [...] they have levels like A1, A2, B1, B2, so that, now they have [...] an European system, where they know if someone [...] has reached an A1 level here in [our local language], anybody, in another European country [...] to compare to where they could be in that language. [...] if someone is on this level he has to be able to do this and that and communicate on a such level (Entrevistado 28 – Europa)

O Entrevistado 28 (Europa) destaca os benefícios provenientes da adoção de um padrão internacional de proficiência em línguas estrangeiras, o que provavelmente facilita bastante o trabalho de receber, orientar e avaliar a proficiência de estudantes estrangeiros.

Quanto ao processo de Bolonha, também trouxe benefícios:

Now there’s an understanding what a BA content is and an MA. So, for me it was easier even to go to [this university here in this country] and say, “here is my diploma, here’s my MA, here are my transcripts”, and they accepted me without further exercises, exams, or anything. So, that was easy because there was comparability, international comparability. They have lists and you can check that now. (Entrevistado 31 – Europa)

Os mesmos benefícios de portabilidade dos créditos cursados, proporcionados pelo processo de Bolonha, foi apontado por outros entrevistados Europeus, inclusive um estudante Europeu estudando na América no Norte.

Além dos incentivos estatais ou governamentais, a portabilidade dos créditos também é um dos objetivos do próprio Sistema Σ , que estipula seus próprios padrões internacionalmente.

[...] we want, as a system [...] student mobility. Transferability of degrees. [...] So we encourage if an institution is accredited by the [Denominational Accreditation Association], that those degrees would provide portability. [...] We don't guarantee that it is exactly equivalent, but comparable. And the purpose of our evaluations is to say a BA degree earned there, it's a 4 year's BA degree that would be comparable to 4 year BA anywhere else [...]
(Entrevistado 100 – EM)

Mais uma vez, o foco do discurso está na AAD que estipula padrões para garantir a qualidade acadêmica e a identidade confessional das IES do Sistema Σ. Mas, além desses objetivos, o processo de acreditação denominacional também pode facilitar, porém não garantir, a transferência de créditos.

Entre as Ações de Comprometimento Institucional Articulado, considerando todas as entrevistas, foram identificadas as seguintes ações:

- Adoção ou adaptação de padrões internacionais;
- Internacionalização incluída no planejamento estratégico;
- Existência de uma política de internacionalização institucional;
- Busca de alternativas legais para a internacionalização;
- Criação de canais de *feedback* dos estudantes estrangeiros.

Para a dimensão de **Políticas e Práticas Docentes** foram consideradas apenas as entrevistas de administradores e docentes. Nesta dimensão foram consideradas as ações institucionais que intencionalmente valorizam e/ou fomentam experiência e visão internacionais entre os docentes.

Foi possível identificar nesta dimensão a participação docente em conferências científicas e acadêmicas. As referências a este tipo de ação indicaram níveis variados de envolvimento.

[...] once in a while we attend conferences and seminars, so we go, the lecturers go to other institutions, go to the [North American sister institution], and go other places where we present papers, research papers[...] (Entrevistado 4 – África)

Because in Europe, talking about Theology, every two years we have a theologians' meeting, of all the theologians of the church in Europe.
(Entrevistado 30 – Europa)

Faculty has very good chance of going out abroad, because we have [a special fund]. From that fund everybody is given a certain amount of Money every year and we can go anywhere around the world to attend conferences, to present papers or to do some workshops and things like that.
(Entrevistado 13 – Ásia)

Congressos, aí a gente tem toda a parte regulamentar do programa institucional para esse fim, que financia, com limite, tanto congressos nacionais quanto internacionais. Então, o professor que está habilitado e que teve aprovação de um trabalho internacional, até hoje eu não vi a IES dizer não, para ajudar esse tipo de professor. (Entrevistado 40 – América Latina)

As participações em eventos e congressos acadêmicos foram identificadas de três maneiras:

1. Ocorrem de maneira esporádica, como é o caso dos Entrevistados 4 (África) e 30 (Europa);
2. Ocorrem de maneira regular com um orçamento anual para cada professor (Entrevistado 13 – Ásia);
3. Ocorrem de maneira regular, com um orçamento institucional para eventos científicos e acadêmicos, que é direcionado à medida que é solicitado e aprovado (Entrevistado 40 – América Latina).

O segundo tipo de ação identificado para esta dimensão foi a mobilidade de docentes e colaboradores. Também se mostrou bastante variável, como pode ser constatado nos trechos de entrevistas abaixo.

Os professores de teologia, é um intercâmbio, eu diria assim, não exatamente dentro de uma sistematização de rede. É só em termos de convite. Não há um acordo para dizer assim, “a IES vai receber tantos professores tal semestre, a IES vai enviar tantos professores para outro lugar do mundo”. Não. É só no sentido de abertura para facilitar um convite. Então, por exemplo, agora, nesse mês, o prof. [X] está dando aula na América Central. O nosso curso também recebe professor da Europa para dar aula no doutorado e no mestrado [Teologia]. Em nível de graduação, não se tem. Um outro tipo de internacionalização, que eu vejo como internacionalização, é o fato de professores da IES, de cursos que não são da graduação, serem professores assistentes da [universidade irmã Norte-Americana] em um mestrado [título internacional]. [...] Os professores então foram contratados, receberam a credencial da instituição Norte-Americana. [...] nós temos, acho, que 5 professores na [instituição irmã Norte-Americana fazendo doutorado] e vamos ter mais 3 fazendo pós-doc. (Entrevistado 37 – América Latina)

While we do assist this sister institution in [one neighboring country], and while we do some teacher exchange with our sister university in Asia, we do assist both of those institutions on a yearly basis, [...] I think we are poorly connected. (Entrevistado 71 – Oceania)

Faculty has very good chance of going out abroad, because we have [a special fund]. From that fund everybody is given a certain amount of money every year and we can go anywhere around the world to attend conferences, to present papers or to do some workshops and things like that. So, [...] that is for 2 weeks, you are given for that, and then you have 3 weeks. You can go

anywhere in the world you want to. They will not give you the funds, but they will give you the leave for that. [...] You can go any denominational institution, if they send a request from there to here, you can go and teach there, you can go and hold seminar there for them. (Entrevistado 13 – Ásia)

It's [a master program] operated in about seven countries [...] in that case we are taking people from [here] to those countries. (Entrevistado 80 – América do Norte)

[...] nós temos reitores que estão trabalhando em determinado país em que eles não têm a nacionalidade daquele país [foram transferidos de uma IES em um país para outra IES em outro país] [...] (Entrevistado 82 – América Latina)

É possível identificar diferentes formas de trabalho institucional com a questão da mobilidade dos docentes e colaboradores:

1. Há a mobilidade não programada e sem orçamento individual, em departamentos específicos das IES (Entrevistado 37 – América Latina);
2. Há mobilidade programada, para docentes envolvidos em programas internacionais, ou programas oferecidos em outros países com um orçamento para esses programas (Entrevistado 37 – América Latina; Entrevistado 71 – Oceania);
3. Há mobilidade programada e orçamento individual, para docentes que estejam em programas de qualificação acadêmica internacional (Entrevistado 37 – América Latina);
4. Há considerável mobilidade já prevista, programada e com orçamento individualizado para os docentes da IES (Entrevistado 13 – Ásia e Entrevistado 80 – América do Norte);
5. Saindo da esfera da instituição e alcançando a esfera denominacional, há mobilidade de reitores (Entrevistado 82 – América Latina) que são transferidos de uma IES em um país para outra IES em outro país. Dos 6 casos estudados, os diretores de 3 das IES visitadas eram estrangeiros.

Na dimensão de Ações de Políticas e Práticas Docentes, foi possível identificar, entre as diversas entrevistas, as seguintes possibilidades:

- Mobilidade de docentes e pessoal;
- Participação em eventos acadêmicos e científicos.

Quanto às ações voltadas ao **Currículo, Co-currículo e Resultados**, foram consideradas iniciativas de adaptação de currículos, conteúdos e metodologias de ensino utilizadas em classe e extraclasse, incluindo o uso de TICs.

Foram identificadas ações de adaptação metodológica do ensino para um contexto internacionalizado e multicultural.

Those who come, you know, Europe, North America, Latin America maybe, they ask questions. But the Asians, they will just sit. But they are smart, at the examination they write everything nicely, but they do not want to participate, because they think [...] “Am I questioning my teacher?” [...] So, we have to tell them, “Come on, we need your ideas, what do you think about this?” So we have to make them participate in the debate. So, we make debates in the classroom. We have role-play. [...] we do simulation, [...], we have group presentations, so everybody has to talk, so, that really makes them participate, so that they are opened in mind [...] [if the debate turns into arguing] teacher comes in between and teacher does not interfere in the discussion, but teacher says, “Ok, you have different points of view on this one. Next class I want to see what you have to say with references, not just from your mind.” [...] So, let us have that dialog and we will see where it fits into Christian point of view. [...] It’s a win-win situation; nobody loses, because we don’t want anyone to lose face. Otherwise, next time they will not participate. [...] Teachers make sure that when they study they say, “ok, how is it applicable to your country, your culture, your people?” They put a paper on that and present it in class, so that we compare and contrast with other countries’ presentations. [...] So, we say, “where is the similarity here? And how are they different? And why are they different? If they are different, is it because of the culture? Is it because of the people thinking? Or is it because of just religions that they follow? So, these kinds of things make them international thinkers. (Entrevistado 13 – Ásia)

Outro ponto que eu quero te falar é sobre a liberdade que você tem para estudar a sua realidade. Mas isso depende muito do aluno. [...] Em todas as classes eu tentei escrever alguma coisa sobre o meu país. [...] Há um incentivo do professor sim, que haja isso. Mas não é obrigatório. [...] O professor fala, “Olha, seria legal, seria interessante se você pudesse escrever [...] (Entrevistado 25 – Ásia)

We tend to not pay too much emphasis on one teaching strategy, because we understand there is a variety of them. So, that is one aspect that we bring in to get to the needs of a kind of a multicultural, multiethnic, international students group. (Entrevistado 15 – Ásia)

O Entrevistado 13 (Ásia) descreve alguns recursos metodológicos utilizados em sala de aula para superar barreiras ou choques culturais e, ao mesmo tempo, desenvolver competência intercultural. Tais recursos envolvem o uso de métodos participativos para gerar o diálogo cultural, intermediado pelo trabalho acadêmico, com uso de referencial bibliográfico e valores confessionais, respeito às diferenças culturais e aplicação ao contexto cultural de cada estudante. A fala do Entrevistado 13 (Ásia) é confirmada pelo Entrevistado

25 (Ásia) que ressalta a abertura e até mesmo o incentivo para que cada estudante procure aplicar ou adaptar o conhecimento à sua cultura. Na verdade, em uma sala de aula multicultural, a diversidade de métodos, aparentemente, é o principal recurso, conforme o Entrevistado 15 (Ásia). A diversidade de métodos também é destacada por um dos entrevistados Norte-Americanos, porém a partir de outra perspectiva.

We have professors with all different kinds of teaching styles. I think you have a lot more, like, European system versus North American system, in terms of creating, class requirements. (Entrevistado 58 – América do Norte)

O Entrevistado 58 (América do Norte) ressalta a diversidade de métodos de ensino empregados em sala de aula, porém, tal diversidade não ocorre porque os professores diversificam seus métodos, mas porque os professores são diversificados, originários de lugares diferentes, culturas diferentes e sistemas de educação diferentes, o que resultaria em métodos de ensino diferentes.

Outro aspecto importante sobre métodos de ensino é a necessidade de envolvimento extraclasse por parte dos docentes e maior tolerância com limitações linguísticas dos estudantes estrangeiros.

[...] they [the teachers] understand our language limitations. [...] the teachers are ready to give you extra hours, their offices are open for you anytime for an appointment. They can explain you more what they expect you to do for an assignment. If you have problems, like your paper is pending, they are quite understandable, if it is not a matter of laziness, is a matter of challenges, they are very supportive in this case. (Entrevistado 24 - Ásia)

But those faculty here on this campus, who are truly working in the process of making this an international school, they don't just teach the classes and go home. They have activities, they have writing centers, writing groups, they have research clubs, [...] they belong to the yearbook, the newspaper, you know, they get involved. (Entrevistado 94 – América do Norte)

Os Entrevistados 24 (Ásia) e 94 (América do Norte) destacam a necessidade de paciência e estímulo para vencer as eventuais dificuldades linguísticas, incluindo trabalho e envolvimento extraclasse do professor para com os estudantes estrangeiros. Quanto aos métodos extraclasse empregados é interessante notar que a estrutura administrativa criada institucionalmente, para dar suporte à internacionalização e aos estudantes estrangeiros, pode tornar-se um recurso metodológico, como é o caso dos clubes, conforme apontado pelo Entrevistado 94 (América do Norte). Contudo, o mesmo entrevistado sugere que esse tipo de envolvimento docente não é uma prática comum entre todos os docentes.

O que foi destacado até aqui sobre métodos de ensino, diz respeito ao professor ou ao estudante estrangeiro. O Entrevistado 61 (América do Norte) destaca a situação inversa, em que um professor doméstico, tirando vantagem de uma viagem, faz uso de recursos tecnológicos e de metodologias de ensino à distância, internacionalizando a sala de aula.

[...] when I have traveled overseas, there was one instant where I did a tour to two Middle Eastern countries, during the school year. I created videos for my students while I was there, assignments, and then, they could access that, via their computers, and I could teach them from about Ancient Art where actually was. They really liked that a lot, because it made it more real to them, when just a Picture in a book. (Entrevistado 61 – América do Norte)

O professor, com o apoio da Internet e de recursos audiovisuais trouxe o contexto internacional para dentro da sala de aula e apresentou aos seus estudantes, que não podem viajar, uma outra cultura. Assim o aprendizado tornou-se mais concreto e culturalmente mais rico para os estudantes.

Outro aspecto identificado em algumas das IES foram ações voltadas ao desenvolvimento de ensino à distância. Entre os 6 casos estudados, 3 IES desenvolvem programas consistentes e consolidados totalmente à distância a mais de 10 anos. Um dos casos oferece parte dos créditos de cursos presenciais na modalidade à distância e dois casos não indicaram envolvimento com EAD.

[...] we do have online learning, in fact in 3 days time we will have run online programs, degree programs, for 10 years. [...] Well, it's not just distance education, it's online. In fact students can take their entire degree program completely online. It's a graduate program, masters level programs [...] As long as they have internet access they can have education. [...] And we also have what we call Distance Learning Centers where we offer classes to a group of students at another site and that site may be far away, another country, and another continent. (Entrevistado 14 – Ásia)

Nós temos mais estudantes lá fora do que aqui. Você vê isso no dia da graduação. [...] No dia da graduação tem tanta gente e gente que você nunca viu. Então o número que nós temos aqui, nós temos 3 vezes mais ao redor do mundo. (Entrevistado 25 – Ásia)

O caso Asiático está envolvido com EAD a cerca de 10 anos, oferecendo cursos de pós-graduação em nível de mestrado. Na IES Asiática há duas formas de cursos à distância. Na primeira, *online*, os estudantes precisam de acesso à Internet. Na segunda, denominada de Centros de Ensino à Distância, os professores precisam se deslocar para ministrar as aulas presencialmente. De acordo com o Entrevistado 25 (Ásia) a IES tem mais alunos matriculados nas duas modalidades de ensino à distância do que na modalidade presencial no campus. Algo bem semelhante, porém em maior escala acontece no caso Norte-Americano.

Well, the way it manifests itself [internationalization], is that we have maybe 3500 students right now studying here, in any given year, and probably 800 of them are international. But then we have another 4000, 5000, 6000 students around the world, registered to distance learning. So this institution has this school of distance learning, where people can sign up for this institution's education, almost anywhere. (Entrevistado 55 – América do Norte)

[...] as [the denominational distance learning school] moved [here to the institution] [...] and that [school] has long before, 100 years, being the church's avenue to try first be a school for the missionary, the church worker, wherever they were in the world. Then they became more an institution that could do some things in countries that we could neither otherwise reach. [...] We have affiliates in about 8 different programs, [...] I'll tell you the big ones: Vietnam, China, Hong Kong, Taiwan [...] Saudi Arabia [...] West Africa, [...] Norway, Russia, Romania, Central America, Trinidad and Tobago, and then there is a whole program through the Central-American Regional Headquarters that's a list of arrangements. And then we have a number of internal affiliates, as in national programs that work in South Africa, and I think I got everything. (Entrevistado 60 – América do Norte)

A fala do Entrevistado 60 (América do Norte) relata um fato importante. A denominação mantinha uma escola de ensino a distância a mais de 100 anos que nos últimos anos foi assimilada pela IES Norte-Americana. Assim, a IES ainda está passando por um processo de assimilação da nova instituição em sua estrutura. Porém, a agregação da escola de EAD, trouxe para a IES um contingente expressivo de novos alunos, novos cursos e maior alcance internacional. Semelhantemente à IES Asiática, a instituição Norte-Americana também oferece cursos à distância presenciais.

[...] we have a program of masters [...] we have about 300 to 400 student in that program. It's operated in about seven countries and it's targeted to individuals who are in international development and relief. Might be people from [the church agency of social services], World Vision, United Nations, different groups. We have a group in [a Northeastern African country], we have a group in [a Central African country], we have a group in a [Central Eastern African country]. So, in that case we are taking people from the North American environment to those countries. We use a few international people as well, and they come and they teach in that environment. Most of the students are from different countries.[...] It's offered as a degree of this institution, but we don't teach here. We teach over there in those countries. So, we have intensives of maybe three weeks [...]that's a typical example of how we transport a degree of this institution into another environment and we hold the management of that very tightly. The teachers will come from all over [...] (Entrevistado 80 – América do Norte)

Não se trata de um programa oferecido em parceria com outras IES. Na verdade trata-se de um programa totalmente controlado pela instituição Norte-Americana, porém, sendo oferecido em outro lugar do mundo, não necessariamente em outra IES parceira. Como o

Entrevistado 80 (América do Norte) claramente indica, é uma modalidade de ensino à distância na qual todo o programa é transportado para outro país.

A IES do caso Oceânico pretende seguir o mesmo trajeto. Já tem também experiência com programas *online* e quer ampliar o seu escopo e alcance.

There's another group that we have made a [...] program that does include international students with a particular mission. And that's our master degrees in Leadership and Management and in Ministry in Theology. And the intention there is to offer programs for our domestic students that can also be taken by students from the Pacific area in our church work, where a decision is made, very often, to sponsor those students to get a higher degree [...] And we've been running this program for 10 to 15 years, [...] and it is done by distance education, although there is an intensive residential school each midyear, that the students have to come to. (Entrevistado 65 – Oceania)

[...] our really strong emphasis, in recent years, is on getting our courses online. [...] we are headed and we have, for instance, our Early Childhood Education course is entirely online. You can do it here, but you can also do it from where you are. Within about 12 months, our Theology degree would be online [...] our priority at the moment is blended learning in online. That's basically in our strategic planning, that's basically what we say is the short to medium term priorities. (Entrevistado 69 – Oceania)

O programa à distância da IES da Oceania, já é oferecido a mais de 10 anos. Não é totalmente à distância, pois inclui um período presencial no *campus*. A exemplo da centenária escola de ensino à distância denominacional, esta iniciativa também surgiu tendo como um dos propósitos atender a colaboradores denominacionais que necessitassem ou desejassem continuar seus estudos. A IES da Oceania tem investido recentemente na ampliação da oferta de cursos totalmente *online* e a expansão da modalidade EAD está entre uma das prioridades estratégicas institucionais.

A IES do caso Latino-Americano tem trabalhado com EAD como apoio ou complemento nos cursos presenciais a cerca de 8 anos. Mais recentemente o EAD também tem sido utilizado para viabilizar o programa institucional de mobilidade estudantil.

Eles [estudantes em mobilidade no exterior] fazem também matérias a distância aqui, para não se desvincularem do curso e fazem matérias lá. (Entrevistado 47 – América Latina)

Diante da necessidade de manter o vínculo entre o estudante em mobilidade internacional e a IES, a alternativa encontrada foi, enquanto o estudante está no exterior, mantê-lo matriculado em uma disciplina na modalidade EAD. A IES Latino-Americana também tem entre suas prioridades ampliar a atuação nessa modalidade, incluindo neste projeto o alcance a países de mesma língua.

Outro tipo de ação em termos de Currículo, Co-currículo e Resultados é a alteração ou adaptação do currículo e do conteúdo abordado nos diversos cursos e disciplinas. Foi possível identificar mudanças consistentes e intencionais de currículo, principalmente nos casos da América do Norte, Ásia, Europa e Oceania. Em dois casos, Ásia e Europa, as IES oferecem programas internacionais, ou seja, são programas oferecidos em língua Inglesa e cujo conteúdo é totalmente voltado para o contexto internacional.

O caso Norte-Americano, considerando a diversidade cultural do corpo de estudantes, tem incluído no currículo disciplinas que tratam da interculturalidade.

[...] at this institution I would say it comes in more, for example, [...] for undergraduates, there is a course, "What is other?", which is a compulsive class, which basically looks at the cultural environment and how we relate to each other and understand, etc. In the English program there are courses that deal with the world. I think the consequence is more world literature or cultural issues. Come from many disciplines now, probably more than they used to in the past. [...] It's not equal. That's one of the other areas that I would say we still need growing [...] Social Science [the area most developed in the internationalization of the curriculum]. I mean there's an International Business program, but not every student that takes business would take that approach. So, I think in most disciplines, is a little bit segmented, rather than integrated. (Entrevistado 80 – América do Norte)

[...] they have a multicultural class in my program too, which I haven't taken yet, so I can't really say anything about it, but I know I will. (Entrevistado 64 – América do Norte)

No caso Norte-Americano, é possível perceber que muito embora haja disciplinas voltadas a questões internacionais e interculturais, muito embora haja programas de estudo de conteúdo internacional, não se trata ainda de uma iniciativa integrada institucionalmente.

O caso Oceânico também oferece disciplinas voltadas à interculturalidade:

Just last week I went to, I was invited, or I went for one of the classes they offer here for the Education department, it's called multicultural... I can't remember the rest of it, where each of the students, I think there was 100 students in the class, so they have to do presentations on different cultures. I just went there to watch and observe the presentation of my country's culture. I guess, in a way, it has an impact on this institution, by offering that course to the Education students, making them aware on different cultures when they go out there and teach, whether it be here in this country or other countries. (Entrevistado 76 – Oceania)

É interessante notar no relato do Entrevistado 76 (Oceania) que a disciplina oferecida no departamento de Educação é bastante procurada, com uma quantidade de alunos considerável. Também é possível notar que se trata de uma iniciativa que leva a algum nível de interesse entre os estudantes de outros cursos, como é o caso do Entrevistado 76 (Oceania).

Outra possibilidade de adaptação do currículo ou co-currículo é a inclusão de viagens de estudo como parte integrante do currículo. Muito embora não tenha sido citado pelo Entrevistado 80 (América do Norte), a instituição Norte-Americana oferece, como parte opcional do currículo de diversos cursos, viagens internacionais de estudo, para a Europa, Oriente-Médio, Ásia, América Latina. Essas viagens de estudo são feitas durante o trimestre do verão e o preço para o estudante é variável. A intenção é de que o preço seja equivalente ao que o estudante pagaria se fizesse os créditos na IES. Porém, os custos têm subido e nem sempre essa equivalência, em termos de valores monetários é possível. Mas, muitos estudantes aproveitam a oportunidade que ainda é vantajosa em termos financeiros e acadêmicos.

The study tour was for a class called Contemporary Spain and the other class was Western European Cultures. So, the first two weeks were for Spain, to cover the Contemporary Spain class, and the second was to cover the Western European Cultures, where we went to Italy and Greece. [...] Once we get back from the study tour we have thirty days, a whole month. The professor sends us a questionnaire. The questions are basically questions about the tour. [...] You have to answer all of those questions. [...] You write them. [...] The second part of it is the portfolio. The portfolio needs to be fifteen to twenty pages. It has to include at least two to three pictures of the places you went and you have to write a brief summary at the bottom. [...] And then, the final, it's three parts; it's a two-page summary of the whole trip itself. What you saw, what you thought, what were the positive things you saw, what were the negative things you saw, what was your cultural experience in the study tour. (Entrevistado 63 – América do Norte)

Essas viagens de estudo ocorrem em diversos programas, desde os de línguas estrangeiras, passando pelos cursos na área de negócios e chegando aos programas de teologia. Obviamente os requisitos acadêmicos exigidos nessas viagens de estudo variam, conforme o programa e o nível, se de graduação ou de pós-graduação.

No caso da América do Norte, além dessas iniciativas da própria IES, há ainda um programa de mobilidade estudantil mantido pelo ER. Por isso, em alguns casos, há a obrigatoriedade de uma experiência internacional em determinados cursos oferecidos em IES do sistema:

Todos aqueles que fazem licenciaturas em Relações Internacionais, Comércio Internacional, etc, [nas IES do sistema na América do Norte] são obrigados a ir um ano ao estrangeiro ou país onde se fala essa língua. (Entrevistado 101 – América do Norte)

A fala do Entrevistado 101 (América do Norte) é interessante por destacar uma vantagem que as IES Norte-Americanas pertencentes ao sistema têm, pois podem com muito mais facilidade incluir tais requisitos de mobilidade estudantil no currículo, tendo em

vista que o sistema oferece um programa institucionalizado de mobilidade para todo o território do ER Norte-Americano.

Mas, a proposta de incluir uma experiência internacional, como um requisito acadêmico obrigatório no currículo, também foi encontrada no caso da Oceania:

In my course, which is [____], all students must spend at least one month, for a unit of study, working with a humanitarian organization internationally. And that provides the basis of their course, working 1 of the 8 units of study. And they also must work and volunteer with an international NGO based here in this country, that has a focus on international work, so they have a double dose in that sense. (Entrevistado 71 – Oceania)

[...] the Asia trip, it was part of a subject, for International Development Studies course. So, I had to write an assignment on the trip. (Entrevistado 75 – Oceania)

A obrigatoriedade da experiência internacional no currículo é totalmente justificada pela natureza do curso na IES Oceânica. Trata-se de um curso cujo foco não está exclusivamente voltado para o país e a cultura local, mas também para o contexto internacional. Contudo, todo o processo de viabilizar essas experiências internacionais recai sobre a própria IES, que não conta com um programa de mobilidade de estudantes patrocinado pelo seu ER, como acontece na América do Norte.

A implantação de programas com conteúdo internacional também foi identificada no caso Europeu:

[...] and the establishing of international programs, we not only had students from other countries coming in, but our content, our focus was no longer on our country. We focused in what we taught in certain areas of the world. It was both ways, there were students from outside, but our programs are geared toward needs that are outside. (Entrevistado 29 – Europa)

O caso Europeu caracteriza-se por constituir-se em uma mudança estratégica institucional, de oferecer programas de conteúdo internacional, para atrair estudantes internacionais. Enquanto o programa Oceânico procura manter um vínculo com o contexto local, incluindo, além da experiência internacional, experiência local, os programas internacionais da IES Europeia estão totalmente voltados ao contexto internacional. Aparentemente a proposta tem trazido os resultados esperados, com diversos estudantes estrangeiros. Porém, curiosamente, também atrai estudantes domésticos:

I wanted to do something international. A master international, an international master [...] taught in English [...] I didn't want to come here because it's too expansive. How should I afford that? And I applied to different universities. But still I wanted to come because of the curriculum. [...] the contents are international [...] those experiences they bring, the international students, and also the content. The content is not focusing on

this country. The content is focusing on global issues. So, disaster management, for example, or planning project management. Those are things you learn how to do, for example, a project, how to conduct a project in the humanitarian aid context, in the context of NGO. [...] we get a lot of articles to read. They're all in English. And they're all from international scholars. [...] I think everything what I read was from India, United States, South America, Ghana [...] (Entrevistado 34 – Europa)

O relato do Entrevistado 34 (Europa) destaca o papel do currículo internacional como elemento importante no processo de escolha de um programa de pós-graduação. Também é destacado o uso de bibliografia internacional, o que, talvez, seja a maneira mais simples e básica de promover algum tipo de internacionalização em qualquer programa de estudos. O uso de bibliografia internacional pode também ser acompanhado da inclusão de disciplinas específicas que demandam a consideração de um contexto internacional. Essas iniciativas, de usar bibliografia internacional e de apresentar conteúdos internacionais em determinadas disciplinas ou áreas de estudo foi possível identificar em todos os casos estudados, incluindo África e América Latina.

A lot of textbooks we use here are North American textbooks, because they are good, they are the best [...] (Entrevistado 1 – África)

As práticas dos professores em sala de aula, [...] essa intenção de colocar o estudante a par da literatura de outra língua é muito frequente também. [...] Eu mesmo peço para os estudantes de graduação leituras em língua inglesa, levo material para mostrar. (Entrevistado 50 – América Latina)

But when it comes to these professors, in education right now, like from the last year and a half, I see that they are up to date with things. And that's very encouraging to me. I know that I'm receiving the current information that it's out there. (Entrevistado 72 – Oceania)

Então, no curso, num período do curso, eu fiz aquela disciplina que me mostrou e me ensinou totalmente o que é internacionalização das organizações, que eu não tinha conhecimento nenhum. (Entrevistado 97 – América Latina)

I mean, from this very beginning, from the moment you start, when you're taught engineering application, you're taught engineering applications across the world. (Entrevistado 62 – América do Norte)

Então, teologia sistemática seria exatamente esse aspecto [...] de você ouvir o que as pessoas estão falando, o que a filosofia está falando hoje, o que as culturas estão falando, o que outros teólogos de outras religiões estão falando e tentar entender o que eles estão falando. Existe verdade no que eles estão falando [...] (Estudante 99 – América do Norte)

Mas, de todos os casos, talvez o Asiático tenha sido o que apresente uma proposta de currículo mais internacionalizado, pela própria natureza da IES que oferece programas internacionais.

Then we said, “Ok, we need to teach business law. Students must know the legal face of the business. But which law should we teach?” Because in my class we have 20 students and 11 countries are represented. What law should I teach?[...] So we said, “well, maybe what we need to teach then is the broad legal thinking. Don’t get specifics. Give them a broad idea about the legal framework of business and the specifics, which is country specific, the business law which is country specific, [...] when you go back, you use the broad legal framework that you have gathered in the classroom and then you understand the literature that you read.[...] when we are prescribing textbooks, we generally want to use international edition of the textbook. [...] Why? There are cases from all over the world [...] (Entrevistado 15 – Ásia)

So that means that we had to take a very broad view of educational laws. So, it’s like “what is this in your country? What is this in your country? What is this in your country?” So, the approach, the context is global, very specific to the people sitting in the class. (Entrevistado 17 – Ásia)

É possível identificar nas falas dos Entrevistados 15 e 17 (Ásia) a intencionalidade e o planejamento para oferecer um conteúdo internacional para uma sala de aula multicultural. Fica aparente o desafio que pode representar para um docente conduzir uma disciplina internacional, de tal forma que o conteúdo necessário seja apresentado e ainda seja relevante para os estudantes das mais variadas origens. O Entrevistado 15 (Ásia) destaca ainda o uso das edições internacionais de livros-texto, oferecidas por algumas editoras. O Entrevistado 17 (Ásia) destaca a necessidade de se apresentar os conteúdos a partir de uma perspectiva global, para permitir a aplicação às realidades nacionais representadas na sala de aula.

Porém, uma mudança de currículo menos perceptível foi apontada pelo Entrevistado 47 (América Latina).

Então o currículo da gente é mexido de alguma forma, porque alguma matéria que ele faz lá [no exterior] é aceita aqui no nosso programa. Não que é mexido literalmente, mas ideologicamente, é mexido porque ele está fazendo uma matéria lá que talvez tenha uma abordagem bem diferente da nossa aqui. (Entrevistado 47 – América Latina)

A fala do Entrevistado 47 (América Latina) está contextualizada às iniciativas da IES Latino-Americana de ampliar as oportunidades de mobilidade estudantil. Para o Entrevistado 47 (América Latina), quando um estudante passa um semestre ou um ano no exterior, muito embora o currículo não seja de fato alterado, no que diz respeito às disciplinas, aos créditos e conteúdos, há uma mudança ideológica que acaba alterando a formação do estudante.

Mas, dentre as ações voltadas a Currículo, Co-currículo e Resultados, o tipo mais facilmente identificado nas entrevistas foi o das iniciativas para a redução das barreiras linguísticas, tais como o uso de tradução simultânea, de programas oferecidos em Inglês, ou a oferta de cursos para o aprendizado da língua local.

As falas do Entrevistado 15 (Ásia) e 80 (América do Norte) descrevem bem as ações necessárias para vencer desafios linguísticos quando uma IES decide cruzar fronteiras para oferecer cursos em outros países:

When we went to Ukraine, Kiev, we have 60 students, 50 of them spoke Russian, and so, what we did, we prepared course materials, lecture notes, we translated them into Russian. We looked for Russian equivalent textbooks. There are many textbooks from well-known publishers that have an English and Russian edition. So, I used the English edition, the students used the Russian edition of the same book. Then, my lecture notes are translated, assignments are translated, the case studies are translated, the PowerPoints are translated and they have about 2 months to prepare for a class. And they have all of this, they prepare for the class, they do assignments and submit them, then when we went there, we had a translator, and believe it or not, we had a very wonderful conversation with the students. I could converse with the students; we could debate issues, through a translator. An excellent translator we had, and it was just like having a normal class, from the feedback, the response of the students. I knew that everybody was involved, because as a teacher you can sense. This was a truly international setting. In fact there were students from 14 countries, all of those East-European countries formerly Soviet Union states [...] (Entrevistado 15 – Ásia)

[...] we have a [...] contingent in [Latin America]; we just started a second one, masters level. The theses are written, the project and papers are written in [their local language]. And within our accrediting environment, that's possible, as long as we can prove we have people with the skill in their language to read them and evaluate properly, that could be done. [...] we have a Spanish master degree [...] So, we have definitely connected with, trying to work with different languages. (Entrevistado 80 – América do Norte)

Destaque na fala do Entrevistado 15 (Ásia) deve ser dado aos profissionais de tradução em todo o processo. Também é interessante notar o papel importante de editoras de livros que atuam globalmente e que permitiram o uso simultâneo de um mesmo livro em duas línguas. Outro ponto é que todo o relato indica muito tempo prévio de preparação e planejamento. No caso Norte-Americano, a adaptação linguística é feita na medida em que a IES agrega em sua equipe indivíduos proficientes na língua local a fim de atuarem também como professores. Isso é feito em parceria com uma IES irmã no local, como, por exemplo, ocorre no mestrado oferecido na América Latina, no qual professores da IES irmã local são selecionados para comporem um grupo de professores adjuntos da instituição Norte-Americana.

Entretanto, há também a situação em que os estudantes cruzam as fronteiras para estudar em outro país. Entre os 6 casos estudados, duas IES, da África e da Oceania, não ofereciam cursos da língua local para estrangeiros no momento em que a pesquisa foi feita. Porém, as duas escolas haviam mantido programas de ensino da língua local para estrangeiros no passado. No caso da África a intenção era a de reativar o programa. Os demais casos estudados, América do Norte, América Latina, Ásia e Europa, todos possuem uma escola de idiomas para estrangeiros. Nos casos Asiático e Norte-Americano, o instituto de línguas tem uma função importantíssima de auxiliar os estudantes estrangeiros a atingirem o nível de proficiência necessário para o ingresso nos programas acadêmicos de graduação ou pós-graduação. Nos casos Europeu e Latino-Americano, as escolas de idiomas, estão vinculadas ao programa de mobilidade estudantil do ER da América do Norte.

Então, eles [estudantes do programa de mobilidade estudantil do ER Norte-Americano] vêm aqui, por exemplo, quem vem para este país, eles vão aprender a nossa língua, então nós temos várias matérias de nossa língua que a gente ensina, em categorias, em níveis, eles viajam pelo país, para os principais pontos turísticos e aprendem também uma visão do país [...] (Entrevistado 39 – América Latina)

Well, indeed our language course [that teaches the local language] is [...] accredited [by the Denominational North-American student mobility program], so we regularly get students from North America, who are studying our local language here [...] (Entrevistado 32 – Europa)

Language could be an issue. We have students who are coming here just to specifically learning the local language in the first semester. (Entrevistado 54 – América do Norte)

[...] there are a lot of students here, who take a language proficiency test and they need help with intensive English programs which we offer. When they are here, they are in class with students of all over the world, they have to use English as the medium of communication [...] (Entrevistado 94 – América do Norte)

É perceptível o impacto que o programa de mobilidade estudantil do ER Norte-Americano tem sobre outras IES do sistema em outros países, incentivando a abertura e justificando a manutenção das escolas de idiomas nas IES parceiras.

Mas, talvez o caso mais interessante nas iniciativas de mudança de currículo, co-currículo e resultados ligados às diferenças linguísticas seja o Europeu.

[...] we are offering two degrees in English language, two master degrees, and these help us to attract more students from outside, because students are not very interested to learn our language and then study a program. If you have a two-year master, it does not make sense to learn the local language intensively. [...] we have a one-year program to learn the local language, and we are part of [the program of student mobility of the North American ER]. (Entrevistado 26 – Europa)

[...] a huge step for our institution was that we started to be bilingual. So, all our services, worship services, all our programs are translated and we try to get signs bilingual. We try to get our staff into English programs, so that they have a basic understanding of the English, so that when the students come they wouldn't need to study the local language [...] (Entrevistado 29 – Europa)

[...] we are seriously considering moving more programs to English, to teaching completely in English. We are currently having one master program in _____ and another master program in _____, which are completely taught in English. But we are considering enlarging that, and, perhaps, even one day, turning all the teaching into English in this institution. (Entrevistado 32 – Europa)

We have parallel courses, in local language and in English. Of course the majority is domestic still, but our vision for the future [...] is to strengthen our international dimension, because, you know, as national church we won't reach a million. We only reach a hundred thousand, humanly speaking. So, to keep a big university with a small church membership is a challenge and to get Europeans together is another big challenge. (Entrevistado 95 – Europa)

A IES Europeia tomou uma decisão estratégica institucional de oferecer programas em Inglês, exatamente para atrair mais estudantes. É interessante notar que foi uma decisão com impactos importantes sobre a instituição, especialmente no que diz respeito à necessidade de pessoal linguisticamente qualificado para tornar-se uma instituição bilíngue. Muito embora o processo de transformação ainda não tenha sido completamente realizado, já é possível para um estudante que não fale a língua local conseguir se comunicar e se informar dentro do *campus* com relativa facilidade. Apesar das mudanças institucionais que a criação dos programas internacionais trouxe, aparentemente também trouxe mais alunos, a ponto de a IES estar considerando a ampliação no número de programas oferecidos em Inglês, chegando até a cogitar a hipótese de abandonar completamente a língua local como língua de instrução.

Outra questão curiosa encontrada, quanto à superação das barreiras linguísticas, foi a possibilidade de fazer um curso na língua-mãe, porém em uma IES estrangeira, localizada em um outro país, onde se fala outra língua.

[...] e o aluno poderá fazer lá esse curso, que é reconhecido pela Comunidade Europeia, na nossa língua, lá na Europa. Por que na nossa língua? Porque pela autorização que essa nossa instituição recebeu da Comunidade Europeia, [...], o aluno pode cursar na instituição, em qualquer uma das línguas da comunidade europeia. Portanto, ele pode fazer o curso na nossa língua. (Entrevistado 37 – América Latina)

A possibilidade indicada pelo Entrevistado 37, provavelmente só é possível por causa de um esforço de regionalização na Europa. Além disso, a proximidade entre as duas IES, proporcionada pelo caráter denominacional também auxilia nesse processo.

Entre as possibilidades, dentro da dimensão ações relacionadas a Currículo, Co-Currículo e Resultados, foram percebidas nas falas dos entrevistados as seguintes ações:

- Tradução, cursos de línguas ou oferta de programas em Inglês;
- Adaptação do currículo ou do conteúdo;
- Uso da modalidade de ensino à distância e *online*;
- Metodologias de ensino voltadas para um contexto internacional e multicultural.

Assim como há motivações denominacionais para a internacionalização, também há **Ações Denominacionais** que promovem ou realizam parte do processo de internacionalização nas IES do sistema. Neste sentido, um tipo de ação identificado foi a realização de eventos denominacionais internacionais não acadêmicos que podem ser utilizados como pontos de divulgação mundial das IES do sistema.

[...] I attended the last World Assembly of the church, and there was our booth there, and there were many people, old folks, and young folks, from any corner of the world that just marched by to say, "Oh, I know your institution!" (Entrevistado 29 – Europa)

One of the issues we are taking very serious is to be present at international conventions of the church, like youth congresses, and things like that. We are very present there and seen, recognized. (Entrevistado 32 – Europa)

O caso Europeu tem aproveitado a realização de eventos internacionais denominacionais não acadêmicos para tornar-se mais conhecido na comunidade denominacional internacional, a fim de atrair mais estudantes. Tal iniciativa é especialmente relevante levando em consideração que a IES oferece programas de estudo internacionais. Foram encontradas indicações do aproveitamento desses eventos também entre os demais casos. Alguns, como o caso Latino-Americano ou Oceânico, talvez com uma presença mais marcante em eventos internacionais regionais. Neste aspecto, o fato de uma IES ser mantida pelo Escritório Mundial faz diferença. As IES mantidas pelo Escritório Mundial certamente estão presentes nas Assembleias Mundiais a cada cinco anos. O mesmo, não necessariamente acontece com as IES mantidas por ER ou EL.

Outra ação denominacional de destaque identificada nas falas dos entrevistados é a acreditação denominacional internacional.

No other accrediting agency could have done what you all did, because you understand mission, share mission and you bring expertise as well and brought an international perspective. So, that's on [the Denominational Accreditation Association]. [...] Generally [...] we have standards. We don't specify how somebody does something, but we specify what it should look like. (Entrevistado 100 – EM)

O Entrevistado 100 (EM) destaca o papel da AAD, no sentido de promover certo padrão acadêmico e institucional, ao mesmo tempo em que fortalece a identidade e missão denominacionais e promove a troca de experiências entre IES do sistema.

A [Associação de Acreditação Denominacional] só tem a função de avaliar as condições das instituições para que fossem acreditadas, denominacionalmente. Eles, o que fazem, é observar as fortalezas e fraquezas e poderão deixar recomendações. (Entrevistado 48 – América Latina)

A ideia de promover o desenvolvimento das IES do sistema é reforçada na fala do Entrevistado 48 (América Latina), uma vez que à cada visita de acreditação, a comissão de avaliação não apenas avalia a IES, mas faz uma análise e deixa um conjunto de recomendações. A interação entre diferentes IES e o desenvolvimento de um padrão acadêmico denominacional, promovidos pelas visitas de acreditação, podem ser constatados nas falas dos Entrevistados 2 (África) e 78 (Ásia).

We have the [Denominational Accreditation Association] evaluations [...] Three years ago I went to Indonesia and the Philippines, as part of an accreditation visit. (Entrevistado 2 – África)

You know that in our system of education [...] we have this [Denominational Accreditation Association], accrediting all these colleges with one standard, with one measurement, and I think it is internationalization, because no matter in what country is the college or the institution, we have one measurement for all of these institutions. So, I think, when it comes to our church organization, whether you like it or not, or you are aware of it or not, we are actually practicing internationalization, you know, in church organization. Because we went to [one of the western countries in our territory], for example, two months ago, we applied the same measurement, the same standard. (Entrevistado 78 – Ásia)

Percebe-se que os dois entrevistados participaram de visitas de acreditação em IES localizadas em outros países e que nesses processos de acreditação as comissões seguem um determinado roteiro de critérios ou padrões previamente estabelecidos. Os trechos de entrevistas que se seguem, destacam a relação percebida entre o processo de acreditação e internacionalização.

I think that the very core of the [Denominational Accreditation Association] is to look at education systems across countries, across national boundaries and look at issues of educational standards. [...]. They have a good template

and the criteria for evaluation, in my opinion, is pretty complete and they have a good process, [...] of self-study, closing the loop, identifying best practices and recommendation and then follow-up of the recommendation to see that education standards are met. (Entrevistado 15 – Ásia)

Another one, of course, is the [Denominational Accreditation Association], the intrasystem-accrediting agency. They come every five years and they try to guide us in relation to our vision, towards maintaining international quality, you know, because this institution is considered an international institution. (Entrevistado 16 – Ásia)

[...] we have these visits of the [Denominational Accreditation Association], as all institutions have, every 5 years, or something like this. So, we get to know the people who are in charge there[...] this visiting team is always composed of people from other institutions [sister institutions], so there's this giving and taking. [...] so, in a way, they help us to be on track with the system worldwide. We can't just do whatever we want, which, I think, is part of internationalization. [...]. I think it's really helpful because you're not just left on your own. (Entrevistado 30 – Europa)

Enquanto o Entrevistado 15 (Ásia) destaca o processo de estabelecer padrões educacionais que transponham fronteiras e sistemas nacionais de ensino superior, o Entrevistado 16 (Ásia) sugere que o processo de acreditação é um elemento importante na manutenção do caráter internacional pretendido pela IES Asiática. Finalmente, o entrevistado 30 (Europa) sinaliza uma função de supervisão e/ou controle da AAD que, para ele, compõe necessariamente parte do processo de internacionalização. Para o Entrevistado 56 (América do Norte), essa função de supervisão/controle, apesar de ser eventualmente questionada, é essencial para a manutenção das IES do sistema.

The World Headquarters plays a very important role in the educational institutions at the church around the world. They have an accrediting association [...], and they go to institutions all over the world, reviewing their curriculum, their mission statements, just like an accrediting body, going over all the process, and the finances, and so far. Their stamp of approval that'll give an accreditation for a certain period of time. Most institutions here in this country have other accrediting bodies, as well, and sometimes people may have gotten the idea that the accrediting association isn't important. But that's not true. It is important. This is recently been illustrated in an institution in this country that was having some challenges [...] and the Denominational Accreditation Association said, "we're not so sure we should accredit you, or we are not going to give you, maybe, the full accreditation..." Well, that was a big deal. There were questions about that raised. So, people had to take this into consideration upon that. (Entrevistado 56 – América do Norte)

Como ficará evidente na apresentação dos obstáculos à internacionalização, apresentados mais adiante, o processo de acreditação denominacional representa para muitas

instituições, que já precisam obter outras creditações, uma duplicação de esforços. Contudo, é um processo necessário caso a IES queira manter seu caráter oficial no Sistema Σ.

Além de um processo próprio de acreditação, há também verbas denominacionais, que podem permitir a internacionalização das IES do sistema. Talvez o tipo de verba que promova a internacionalização de maneira mais constante seja o destinado para as IES mantidas diretamente pelo Escritório Mundial.

[...] the role of [World Headquarters] institutions was to serve a broader global constituency, rather than a [District Headquarters] or a [Local Headquarters] constituency. As a result they receive more funding. That's the practical aspect of it. So, some places like [a North American Health Sciences institution] gets about 8 million dollars a year from the World Headquarters. In return, they are expected to serve more than the local constituency [...]. And [that institution] does many things around the world and health care, as well as educating. Although they are doing less in educating health professionals for a variety of reasons. One is that the financial incentive to stay in [North America] is so great. Another is that the cost of the education is so great that it takes them many years to service their debt and they are not able to go [to another countries] until they're later in their career. But [another North American institution] also gets more resources because they are educating on a doctoral level for Theological education. [...] The reason for investing the more resources for doctoral education in a selected number of institutions is that, in order to have balanced Theological education [...], at the graduate level [...], we need about 30 faculty with a doctoral degree, to get the breath and to get the depth necessary to supervise dissertations [...] You need that many to get a critical mass. Otherwise it becomes split, fractured Theology that is unbalanced. Either to the conservative side, or the liberal side [...] For [denominational] Theology, if you go to the seminary, you'll see that there is a mix. There are those that have degrees from [public or private Universities], but some including the seminary dean [...], he has two doctoral degrees. One is from a university from [Eastern Europe], and the other one is from [our seminary], which is ideally what we want. We want both for Theological education. [...] So, we, at the [World Headquarters] recognize that we need to financially support certain institutions, designating [World Headquarters'] institutions with money, so that they could hire the extra people that are needed to get balanced graduate, doctoral education. [The first institution mentioned] they do [health sciences], which is expansive, but we need at least one, until we develop more another places. [...] but now we have [an African institution], and the purpose is to develop and deliver doctoral education in Theology for the whole continent. [...] So, there are 5 [World Headquarters] institutions that we support: [one Asian institution offering doctoral degrees in Theology, Education and Business], [one African institution], [the North American Seminary], [the North American Health Sciences institution], and for historic reasons, we also support [another North American institution]. Although they may not be serving a global constituency, theirs is more the African-American, and the Caribbean American population. But, for historic reasons of slavery [...]. (Entrevistado 100 – EM)

Portanto, em termos de ações de internacionalização denominacionais relacionadas a recursos financeiros, a vinculação ao Escritório Mundial, como mantenedora denominacional, é a ação de caráter mais consistente, constante e permanente, como pode ser constatado nas falas dos Entrevistados 58 (América do Norte) e 19 (Ásia).

[...] all the big issues are taken to [the World Headquarters] level, which I don't think it happens at other institutions that are not plugged into [the World Headquarters]. So, that's nice. In [the World Headquarters] [...] the board is also composed of lots of international. So, that's helpful. We also, I think, get higher level of care, perhaps, than an institution that might have [the Local Headquarters] as their board. You know, [the World Headquarters] knows that we are representing them and that part of their reputation comes from how we perform. And so, they have an incentive to take care of us as well. And that's a benefit, definitely. (Entrevistado 19 – Ásia)

Well, one of the major things is, of course [the World Headquarters] president is on the board of the school, whether another schools in this region, you know, it is usually [the Local Headquarters'] president, or whatever, is on the board. [...] we also have a lot of [World Headquarters'] vice-presidents on the board. Some of the institutions here, in campus, are actually enmeshed what the [World Headquarters] like, the missions department also has world missions, [World Headquarters'] missions, staff that are in that department. Anywhere, professors do a lot of traveling, because they get invited everywhere, to do camp meetings, and talks, and things like that, and so they're gone more often than my professor on the undergrad. (Entrevistado 58 – América do Norte)

Mas, para as IES mantidas por ER ou EL, há também algumas ações denominacionais que promovem mobilidade internacional, não necessariamente de estudantes. Uma dessas ações é a reserva de um fundo para mobilidade inter-regional (entre territórios de ER) de colaboradores denominacionais.

The World Headquarters also is paying for people to work in other countries, and they take care of their travel expenses and so on. These are called [Inter Regional] employees. So, the church, again, because they want theses cross-pollination, they want people from at least other parts of the world also to go to another territory to give that new perspective, the church World Headquarters pays for the ticket, they pay for the travel of the children, and their education, so the church has in its mission, guided by the mission, has these policies which is a benefit, which is positively influencing internationalization. (Entrevistado 2 – África)

[...] this [institution] is highly subsidized by the World Headquarters. Part of the subsidy, or course, comes from the provision that the faculty should be missionaries and on [Inter Regional] budget. That makes it easy for this institution to get faculty from different parts of the world. Otherwise, the institution could not afford to have a big percentage of faculty coming from different parts of the world. (Entrevistado 17 – Ásia)

O fundo para mobilidade inter-regional tem o propósito de servir como um recurso que permita às IES localizadas em qualquer parte do mundo atrair colaboradores de qualquer parte do mundo. Quando um colaborador denominacional vai para outro país e, nesse processo, sai do território do seu ER, esse fundo inter-regional oferece todo o apoio necessário, tanto para o colaborador ir para o estrangeiro, quanto para voltar para o seu próprio país de origem. O pacote inclui educação para os filhos, despesas com viagens de férias para o país de origem, e recursos para que, ao voltar ao seu país de origem, tenha as condições necessárias para recomeçar. O uso desse fundo para mobilidade inter-regional de colaboradores denominacionais permitiu ao caso Africano, no passado, poder contar com um corpo docente internacional. É esse fundo que permite atualmente uma composição internacional entre docentes nos casos Asiático e Norte-Americano.

Mas, há ainda outra ação de mobilidade denominacional que permite ou promove a internacionalização nas IES do sistema. Neste caso, ação que facilita a mobilidade de estudantes e colaboradores, visando o trabalho voluntário nas instituições denominacionais espalhadas pelo mundo.

[...] nós temos um sistema mundial, pela denominação, do qual as diferentes IES fazem parte, que é o sistema de voluntários. Esse, na verdade, é o vínculo que nos une e que é o processo de idas e vindas de pessoas que passam por esse sistema [de missões]. Nós temos um casal que agora vai para o Oriente-Médio, por diversas habilidades que eles têm, mas são professores em um dos *campi* desta IES. Os dois têm mestrado, os dois estão em plena carreira [...] é um casal com trinta e poucos anos, com experiência no trabalho com adolescentes. Serão professores em uma escola do Ensino Médio [...]. (Entrevistado 49 – América Latina)

And we also have a few, thinking about the international context, we have volunteers here, volunteers, which are also international. (Entrevistado 34 – Europa)

Obviamente o programa de voluntariado, estendido a colaboradores, estudantes, bem como a qualquer membro da denominação, não tem o mesmo nível de suporte montado para os colaboradores inter-regionais, mas oferece seguro, remuneração para despesas pessoais, moradia e alimentação no estrangeiro. Também não é um programa em que ocorre aproveitamento de créditos, muito embora, dependendo do caso, possa estar associado a atividades e projetos de extensão universitária.

Além dos programas de mobilidade denominacional, foram identificadas ainda ações de internacionalização denominacional em termos de investimentos específicos. Tais investimentos podem ser direcionados às IES, como indicado nos trechos de entrevistas abaixo.

[...] eventually [the World Headquarters] put in some funds here to buy the property. Actually, it came from [the Regional Headquarters] only, the Money, but [the World Headquarters] approved it. And they built this institution and then slowly infrastructure came. Now, it is a well-established institution with all its policies in place, every academic standards are set and professors know what is expected of them and the students, when they come, they know what they are going to get. (Entrevistado 13 – Ásia)

And we took in [the distance education institution of the World Headquarters] which is the international homeschool. They brought in 7 thousand students in various countries. All around the world. What an opportunity! [...] So, the people are being educated in all these different campus [...] out of the country totally. (Entrevistado 94 – América do Norte)

[...] lifestyle medicine, we are getting support from higher up [the system] because it's got a potential to make a significant contribution. (Entrevistado 66 – Oceania)

É possível identificar investimento específico para a construção da IES Asiática, envolvendo tanto o EM quanto o respectivo ER. Há também investimento, na forma de decisões, como no caso da transferência da Escola Denominacional de EAD, mantida pelo EM, para a IES Norte-Americana. Assim, o EM proporcionou à IES Norte-Americana um impressionante aumento de matrículas, bem como, provavelmente, mais apoio denominacional, tendo em vista a assimilação de uma instituição mantida pelo EM. O Entrevistado 66 (Oceania) sugere que a IES está recebendo suporte do ER para desenvolver um estudo sobre estilo de vida e medicina preventiva.

Esses investimentos denominacionais específicos também podem ser direcionados aos estudantes como, por exemplo, é indicado pelo Entrevistado 97 (América Latina).

*Eu estava me lembrando agora também [...] que a IES começou a implementar, ano passado ou retrasado, um *trainee* que eles [IES e ER] estão fazendo nas instituições [denominacionais]. Eu estou participando nesse ano e é um método de internacionalização muito bom também, eu acredito, porque [...] tem a opção, quando você termina, você tem a *nominata* que é enviada para todas as organizações em instituições denominacionais no país e até fora. (Entrevistado 97 – América Latina)*

Neste caso, trata-se de um investimento para a formação de colaboradores denominacionais. Foi uma iniciativa da IES que encontrou suporte por parte do respectivo ER, envolvendo a mobilização de outras instituições denominacionais e lideranças dessas instituições a fim de que o programa de *trainee* denominacional fosse estabelecido.

Finalmente, há investimentos em termos de bolsas de estudo.

I would never dream to come so far, because, you know, is almost at the other side of the globe and I am a sponsored student and our [Regional Headquarters] has, according to the vision of our leaders, they decided to

send three students, three families actually, every fourth year. So, I am part of the second batch, [...] the good thing is that they are also sponsoring our espouses. They encourage them to enroll in whether it's masters or PhD. So, actually, this was their decision, this was their decision and they just asked me if I am willing or not. (Entrevistado 24 – Ásia)

The relationship with [the World Headquarters] has brought international students, because they subsidized the Seminary, for instance. They subsidized the pastors coming from other countries, [...]. So, people do come here, from other countries to study, because it's less expensive to be subsidized through [the World Headquarters] and through your [Regional headquarters]. (Entrevistado 94 – América do Norte)

As bolsas de estudos oferecidas pelos ER ou pelo EM para estudantes, especialmente estudantes de doutorado dos Seminários, beneficiam também as instituições. No caso do Entrevistado 24 (Ásia), o ER de onde ele veio determinou a instituição onde o doutorado deveria ser realizado. Obviamente essas bolsas de estudo são essenciais não apenas para os estudantes, mas também para as IES que, graças a tais subsídios, recebem novas matrículas, bem como recursos financeiros adicionais. No caso da IES Asiática que, comparativamente, oferece um programa de doutoramento a preços mais vantajosos que a IES Norte-Americana, torna-se possível aos ER ou ao EM subsidiar inclusive os cônjuges para também ingressarem em programas de mestrado ou doutorado.

Os subsídios denominacionais também podem se estender aos programas de mobilidade acadêmica denominacionais.

*Todo o arranjo financeiro é feito com essa universidade, por exemplo, eles tentam arranjar, por exemplo, as ajudas financeiras do governo, da igreja ou *scholarships* que eles têm daqui e dali e eles arranjam como se o aluno continuasse a estudar nessa universidade, por exemplo. (Entrevistado 101 – América do Norte)*

O Entrevistado 101 (América do Norte) ao descrever o que acontece no processo de envio de um estudante no programa de mobilidade estudantil do ER Norte-Americano, destaca que a IES Norte-Americana onde o estudante está matriculado toma todas as providências para que os auxílios financeiros e bolsas, incluindo as bolsas concedidas pela denominação, sejam mantidas, como se o estudante continuasse na IES de origem.

Um último tipo de ação de internacionalização denominacional é a promoção de eventos ou situações que facilitem a troca de ideias e melhores práticas entre IES do sistema. Neste sentido, o processo de acreditação, mais uma vez aparece em destaque.

We have [the Denominational Accreditation Association] evaluations, people come from different parts of the world and evaluate us, and we also go into other parts of the world and we evaluate them. So, when they come

here from other countries they see us, when we go we see them (Entrevistado 2 – África)

But yes, I think the visits by the accreditation teams, again, are some international links, in fact our own accrediting body here in Europe, our country makes it very, very clear that we are blessed by having these international connections, and this is something that we, as an institution, we are not aware of. Outsiders, from the accrediting bodies, when they looked at our programs and looked at our connections, they said “Wow! You are such a small institution, yet you have connections all over the world!” They were very very impressed by all of this, including the denominational accrediting process. They don’t recognize it, but they said, “It’s fantastic that you have these kinds of international links, and accrediting process. (Entrevistado 32 – Europa)

Muito embora não seja o propósito primeiro do processo de acreditação, o mesmo aparentemente tem servido para promover troca de informações e experiências entre as instituições do sistema. Os benefícios desse processo, em termos de conexões e interações, de acordo com um dos entrevistados (32 – Europa), são notados por outros agentes acreditadores. Mas, além do processo de acreditação, há também eventos diversos.

[...] this is an area that I see growing significantly in terms of the relationships among institutions, and that is around the world, under the auspices of the [Regional Headquarters] [...] the departments of education are pulling together specific groups of people from multiple institutions for meetings and professional events that serve as important points of contact and exchange ideas, to move the institution to a higher level of quality and, for example, just recently, the [Regional Headquarters in Central America] brought together the presidents, the academic vice presidents and treasurers of all of its institutions [...] they brought them all together for a week, to focus on specific aspects of education, of higher education, and this is a fertile opportunity for exchange of ideas, for working through system wide developments that I think is a very important way that the institution connect. Also the [Central American Regional Headquarters], in just a few months, they will be having, they will be bringing together all of the chaplains and the residence hall deans for a weeklong series of professional development, where they connect with their counterparts from other institutions. In Europe, for example, three [Regional Headquarters] recently brought together all of their leadership of the various universities and colleges within Europe and Russia, and they worked together, exchanging ideas, talking about common issues and how to resolve them. This type of events are becoming more and more common, where before each institution tended to solve their own problems as best as they could, now there is more concerted action, dialog, working together on strategic planning. (Entrevistado 91 – EM)

Like we have a faith and learning seminar. [...] that brings people from other places and then we talk to each other after that. [...] there was a librarians conference recently in [a North American sister institution] and we had to send somebody from here. (Entrevistado 2 – África)

[...] every three years we are invited to go and attend that conference that takes place for all business lecturers of the church system of education, for example [in another North American institution]. (Entrevistado 4 – África)

They have all these gatherings with all the academic vice-presidents once in a while [...] they bring all the student affairs people together [...] It's an education event from [the World Headquarters]. (Entrevistado 13 – Ásia)

In March we will have an international conference on "Scripture, Sexuality and Society." We are requesting 25 people [...] One third of those will be ministers, one third will be church administrators, one third will be deans of students. [...] It's only a 4 day conference [...] In March also we will have an International conference of Presidents here [at the World Headquarters]. All presidents of the universities and colleges around the world we invited to come here. [...] So we will have a 3-day conference here for college and university presidents from around the world. We have a variety of topics. [...] In the summertime, in August, we will have a 10-day conference [...] it's faith and science conference. That one we are inviting the Chief Academic Officer, the Academic Vice-President, somebody in science who teaches of philosophy of science and origins and somebody in religion who teaches on philosophy of religion and as it relates to the sciences. [...] So, that's another way that we will intentionally draw on international perspectives and cross-fertilize so that we calibrate our system so that whether somebody is in Latin America or in Africa, will still be sharing that same worldview [...] I don't think it has happened [a conference of presidents] for 15 years at least. I was able to get about \$1.000.000,00 to do it. It will be expensive, but I think well worth it, because the president does set the tone for the university in so many aspects. (Entrevistado 100 – EM)

O Entrevistado 91 (EM) indica que a realização de eventos e convenções que congreguem diversos públicos das IES denominacionais tem sido uma prática dos ER e que tais eventos têm aumentado recentemente. Os diversos entrevistados acima destacados citam uma variedade de eventos voltados a temas, áreas de estudo e públicos variados das IES do sistema. Contudo, na fala do Entrevistado 13 (Ásia), parece haver alguma confusão quanto ao patrocínio do evento pois, segundo o Entrevistado 100 (EM), a quinze anos não ocorriam encontros mundiais de diretores (presidentes) de IES denominacionais promovidos pelo EM. O Entrevistado 91 (EM) também indica que a iniciativa desse tipo de eventos tem sido por parte dos ER. Portanto, é bem provável que os eventos referenciados pelo Entrevistado 13 (Ásia) tenham sido promovidos pelo ER, a exemplo do que foi destacado pelos Entrevistados 52 (América Latina) e 78 (Ásia).

E do Departamento de Educação Regional, [...] nós nos reunimos [no ER] [...], passamos dois dias lá. A ideia era identificar nas instituições que pesquisas poderiam ser realizadas a fim de auxiliar o trabalho da sede regional [...] Então que pesquisas podem ser feitas. [...] Então, nesse momento em que você congrega os dirigentes de pesquisa dessas instituições, [...] você começa a trocar. [...] Então, depois disso, houve aquele congresso que, não foi um congresso de pesquisa, foi chamado, mas o

foco não era pesquisa porque vieram os departamentais de toda a região. São teólogos que não estão focados na pesquisa, nem têm experiência nisso, mas enfim, ali serviu também para a apresentação de trabalhos. E agora vai ter um em setembro no [país vizinho a noroeste] que a gente vai participar também. Mas, de qualquer forma, na hora em que o [diretor de educação regional] teve essa ideia de reunir os dirigentes de pesquisa, acho que já foi uma iniciativa interessante. (Entrevistado 52 – América Latina)

[...] just last week, or two weeks ago, there was an International Research Forum, conducted in our college in [a western country of the Regional Headquarters' territory], and it is in coordination with other denominational universities throughout the [Regional Headquarters], like two institutions that are located here [in fact the two institutions are very close to the Regional Headquarters building], and also the university from [the interviewee's home country]. So, they cooperated to establish an International Research Forum, just two weeks ago. [...] The event of the institution, but, of course, we encouraged them to do so. It was not organized by this Headquarters itself. But, last July, we also conducted a President Council, so all the presidents of the colleges throughout this Headquarters' territory come together in [the same country where happened the research forum]. This was a Regional Headquarters' organized event, together with the educational director of each Local Headquarters. So, the educational directors and the presidents of the colleges, we come together and we discuss things related to higher education in all this Headquarters' territory and, of course, it's all international, because they come from different countries. (Entrevistado 78 – Ásia)

Os dois entrevistados destacam eventos de promoção à pesquisa. No caso Latino-Americano, as primeiras iniciativas de incentivo e intercâmbio em pesquisa entre instituições denominacionais na região. No caso Asiático, o evento científico foi promovido por meio de uma parceria entre duas IES denominacionais. O ER Asiático também havia organizado um encontro de diretores das IES do seu território.

Ainda na área da pesquisa, há eventos específicos na área de Teologia. Estes, aparentemente, ocorrendo com certa regularidade.

[...] there is the Church Theological Society, which is also international and [...] it enriches us in different experiences and keeps us up to date with the newest and latest findings in different areas and, as far as I know, our church is not just trying to keep it our own theologians, they are always trying to invite some different scholars from some other protestant institutions. (Entrevistado 20 – Ásia)

[...] here in Europe we have what we call the European Theology Teachers Convention, which is every other year, where teachers, Theology teachers, from the three [European Regional Headquarters] come together and Exchange papers and discuss, etc. (Entrevistado 29 – Europa)

So, this [the European Theology Teachers Convention] is really professional exchange; academic and professional exchange. And I think this is what we need. And I think that these boards are good, are working fine at administrative level, and they offer a sense of belonging and exchange at

that level. But they have been never meant to substitute for what European Theology Teachers should do. (Entrevistado 92 – Europa)

Foi possível identificar por meio das entrevistas uma Sociedade Denominacional de Teologia e um Congresso Europeu Denominacional de Professores de Teologia. Nada parecido foi identificado em relação a qualquer outra área do conhecimento. O congresso Europeu de Professores de Teologia é organizado pelos próprios professores que se revezam na tarefa da organização. Também há revezamento entre as IES para sediar o evento. O papel do ER é apenas de apoio. Quanto à Sociedade de Teologia, com sede na América do Norte, também é organizada por professores de teologia do sistema, cujo comitê executivo é predominantemente composto por professores do Seminário Norte-Americano. A Sociedade publica dois periódicos e realiza pelo menos um evento a cada ano. Os eventos são sempre sediados na América do Norte.

Outra modalidade de encontros e, em alguns casos, até mesmo de estrutura administrativa de promoção ao intercâmbio entre IES do Sistema Σ têm sido os consórcios e conselhos que congregam mais de uma IES.

In North America, here, there is a formal consortium of the higher education institutions where they will meet together and talk about specific things that relate to their development and future. (Entrevistado 91 – EM)

[...] agora, aproximadamente uns 10 anos, [as IES Norte-Americanas] começaram a desenvolver estratégias conjuntas para certas áreas, seja unindo duas ou três universidades ou *colleges* da região para a estratégia de marketing ou diferentes áreas de trabalho. A mesma coisa tem acontecido no [Escritório Regional da América Central, onde] se formou um consórcio de universidades [denominacionais] da América Central e Caribe. Mas isso foi estabelecido em 2007, faz 5 ou 6 anos atrás. A região Sul-Americana também, o [...] conselho de reitores de universidades denominacionais é um conceito novo, que começou a 6 ou 7 anos. São estruturas novas que estão se criando para cumprir com a missão de maneira mais eficiente. (Entrevistado 90 – EM)

Recentemente tem havido, eu digo recentemente, não menos do que 7 ou 8 anos para cá, tem havido a criação de conselhos de dirigentes em um determinado âmbito. Por exemplo, nós temos o conselho de reitores das universidades Sul-Americanas do sistema. Deste conselho, nós já criamos políticas de colaboração, de estímulo recíproco, para permitir que todas as instituições conveniadas se internacionalizem nesses âmbitos. Soube agora que no próximo mês de setembro buscar-se-á fazer isso com o grupo de dirigentes das instituições de ensino superior do [Escritório Regional da América Central]. [...] Portanto, é inevitável que dentro de pouco tempo, o sistema mundial estará apoiando isso. Uma vez que o apoio vem explicitamente dos órgãos de gestão superior do sistema, a nível internacional. (Entrevistado 53 – América Latina)

As iniciativas de tais consórcios e conselhos são ainda relativamente recentes e foram encontradas nas IES visitadas raras referências a esses organismos. Por exemplo, na IES Latino-Americana incluída neste estudo, a menção do conselho de reitores foi associada à uma única ação específica, em que a instituição recebeu três estudantes estrangeiros por um período de duas semanas. A maioria, se não todas as iniciativas de mobilidade de estudantes realizadas na IES Latino-Americana foram desenvolvidas de maneira totalmente independente de qualquer tipo de acordo pré-firmado pelo conselho de reitores. Na verdade, o conselho foi citado por um dos responsáveis pelo programa de mobilidade da IES Latino-Americana como uma iniciativa ainda incipiente, carregada de intenções, mas cujos impactos sobre o processo de internacionalização da instituição ainda eram inexistentes.

Além das visitas de acreditação, dos eventos diversos, dos eventos científicos, dos eventos em Teologia e dos consórcios e conselhos interinstitucionais, há algum tipo de intercâmbio nas reuniões regulares de gestão do sistema, seja nas reuniões do Comitê Internacional de Educação, onde se reúnem anualmente todos os diretores de educação dos Escritórios Regionais, seja nos Comitês Regionais de Educação, onde se reúnem anualmente todos os diretores de educação e reitores dos Escritórios Locais e IES do território de um ER.

Uma última forma de intercâmbio e troca de informações entre IES do Sistema Σ citada nas entrevistas foi o periódico oficial do sistema, que trata de educação em todos os níveis, desde o fundamental até o superior.

I think another unifying factor is the [Journal of Denominational Education]. This is something that [...] is supposed to go to all denominational teachers, teaching at least half time in a denominational institution. So, this goes to teachers and it gives a unifying touch [...]
(Entrevistado 92 – Europa)

A fala do Entrevistado 92 (Europa) transparece que, muito embora o periódico seja um instrumento que propicie um senso de unidade e pertencimento ao sistema em todo o mundo, não está tendo o alcance desejado. A percepção do Entrevistado 92 (Europa) provavelmente seja verdadeira, tendo em vista que foi o único entrevistado a lembrar do periódico denominacional como um fator importante de compartilhamento e intercâmbio de informações entre as IES do sistema.

A exemplo das motivações, as Ações Denominacionais foram facilmente identificadas em diversos momentos. Considerando todas as entrevistas realizadas, foi possível destacar entre as Ações Denominacionais as seguintes possibilidades:

- Intercâmbio de ideias e melhores práticas entre IES do sistema.
- Investimentos específicos da mantenedora denominacional.

- Mobilidade internacional para voluntários e colaboradores denominacionais.
- Acreditação denominacional internacional.
- Eventos internacionais (não acadêmicos, não educacionais, não científicos) denominacionais.

Também foi possível identificar nas falas dos entrevistados ***Ações de Colaboração e Parcerias***. Nesta dimensão foram agrupadas ações que envolviam algum tipo de engajamento formal de duas ou mais IES com um propósito comum, relacionado à internacionalização.

As iniciativas de colaboração e parcerias entre IES de países diferentes, por muitos anos teve uma tendência a se caracterizar por IES localizadas em países mais desenvolvidos oferecerem programas em IES em países menos desenvolvidos. Com o tempo as IES parceiras localizadas nos países em desenvolvimento foram atingindo certo grau de maturidade e hoje, esse tipo de parceria tem sido menos frequente, conforme Entrevistado 91 (EM).

[...] I would characterize, at least, in the past 20 years, as perhaps, not becoming unimportant, but perhaps becoming less frequent. And that is the process of what we might call Affiliation, formal Affiliation of institutions, to offer programs on the campuses of other institutions. And about 15 to 20 years ago, a number of our institutions, as [one of the North American institutions] had extension programs or affiliations with many other institutions around the world, within the church system, to offer programs that, at that point in time, the institution either did not have the capacity to offer, or because of political circumstances where not yet authorized to offer, for example a graduate program or a doctoral program in a particular area. So, [it] was offered as a degree of another authorized established institution on that campus. And I would say that the reason why this is perhaps not as frequent as it was 10 or even 5 years ago, is because the institutions around the world in higher education institutions of the church are receiving official recognition by their correspondent governments, many of them to offer advanced degrees, graduate degrees, masters and doctoral programs, and they are also acquiring the institutional capacity themselves to offer these programs directly. And so, there are still many examples of that. In fact [the North American institutions just mentioned above] has a whole division in the university that deals with this extension programs and still has many of them [...] In fact, I can think right now of a number of institutions that have recently began the process of affiliation with another institution, to offer a specific program. So, [it] is not something that is died out, is simple perhaps that is not as frequent as it once was, just given that the institutions are coming into their maturation process and receiving the recognition affiliation, and the need of affiliation is decreasing. (Entrevistado 91 – EM)

Apesar da menor frequência, essas afiliações ainda podem ser encontradas no Sistema Σ sem muita dificuldade. Essas afiliações, do ponto de vista das IES que hospedam tais programas, significam a oferta de títulos internacionais. Do ponto de vista das IES que

concedem o título, podem ser programas exportados, licenciados ou franqueados. Este tipo de parceria foi identificado nos casos Norte-Americano, Europeu e Oceânico.

So we have now partnership with two foreign sister institutions. Both in Europe. So they are actually a part of our institution now. [...] They receive our certificates. (Entrevistado 27 – Europa)

Our program is exported [...] So, we have to work closely together so that they can confer this institution's degree. (Entrevistado 32 – Europa)

The other model is where we partner with the university and they offer our degree. We approve teachers to offer that degree. For example, in Europe, [...] we approve their teachers, as teacher of this institution; they teach on there on our behalf to the students [...] We have a different way in [a Southeastern Asian country] where we are attached to a university there. It's not a sister institution. Well, they study two years there, and then they come here for two years. [...] We have a similar arrangement with [a sister institution in an Eastern European country], where they spend, they come to do agriculture here, or landscape design. So they would stop there for two years and then transfer here for two years. (Entrevistado 80 – América do Norte)

[...] there are schools that use our name and what it means is someone from here evaluates that school. (Entrevistado 94 – América do Norte)

So, what we are doing is that we have an arrangement that if we are running courses that they don't run in their institution, their students can come and study here with us. (Entrevistado 79 – Oceania)

[...] certain students who are doing that program, if it is determined that they have the ability to complete our master degree, including the English language requirements, can apply to do our master degree. And the way it works in our master [...] currently, there are a total of 8 subjects. Four of which in this particular program are taken at that [partner foreigner sister institution], and we allow them to have them to put in our master [...] which means then that they have to do four of our subjects to take our master [...] degree. It will be a master [...] degree that they get from us. (Entrevistado 65 – Oceania)

A IES Asiática, muito embora ofereça programas em outros países, o faz essencialmente via modalidade de ensino à distância, presencial ou *online*, com seus próprios docentes.

Foi possível identificar a contrapartida dessas parcerias internacionais, as IES hospedeiras, nos casos Latino-Americano e Africano, que oferecem programas que conferem aos egressos títulos internacionais, não necessariamente reconhecidos localmente. Porém, em ambos os casos, a proposta envolve mobilidade de professores da IES Norte-Americana para ministrar parte das aulas.

[...] for many years actually we operated under the programs of [a North American sister institution]. We used to give degrees from that [institution][...] (Entrevistado 4 – África)

O mestrado é cem por cento da [universidade Norte-Americana]. Os professores deste campus são professores do programa, como professores da [instituição Norte-Americana]. São desta IES que oferece a mão-de-obra. Os alunos são orientados por professores nacionais. A gestão do curso, o programa, o projeto pedagógico, o sistema de matrícula, tudo é [da instituição Norte-Americana]. O título é concedido também pela [instituição Norte-Americana]. (Entrevistado 37 – América Latina)

A parceria no caso Africano não está em vigor no momento. Foi encerrada no final dos anos 90. Porém, passados mais de 10 anos, ainda é lembrada por professores e até mesmo estudantes. A IES Africana, devido a pressões dos órgãos de fiscalização do ensino superior locais, teve que encerrar os programas internacionais. Porém, muito embora esteja oferecendo atualmente programas nacionais e reconhecidos, ainda enfrenta dificuldades. Professores e estudantes sentem falta do apoio anteriormente recebido quando a IES ainda era afiliada da IES Norte-Americana.

No caso da IES Latino-Americana, por se tratar de uma instituição maior e com mais recursos, o programa internacional tem um caráter muito mais de formação de colaboradores denominacionais, muito embora esteja aberto para o público em geral. Contudo, o título de mestre conferido pela IES Norte-Americana não é reconhecido nacionalmente. Por isso, a instituição Latino-Americana, confere aos graduados apenas um título de especialização ou pós-graduação *latu senso*, este sim, válido localmente. Mesmo assim, o programa oferecido em módulos nos meses de Janeiro e Julho, com um dos módulos sendo obrigatoriamente cursado na América do Norte, está atualmente em sua terceira turma.

Outra possibilidade de parceria identificada foi a oferta de duplos diplomas.

Por exemplo, vamos falar de Seminário Teológico, ou faculdade de Teologia. Em alguns países é oficialmente reconhecido pelo país o ensino de Teologia, a formação ministerial. Mas nós temos a estrutura do próprio seminário regional, Seminário Teológico. Então, nesse caso, já tem uma dupla titulação, oferecida pelo Seminário Teológico e pela própria universidade, através de sua faculdade. (Entrevistado 90 – EM)

A fala do Entrevistado 90 (EM) é interessante por destacar um aspecto peculiar do Sistema Σ. O Seminário, na verdade, pode ser uma IES à parte, vinculada diretamente ao ER, que opera os cursos dentro da estrutura de outra IES denominacional, que pode ser mantida por um EL. Assim, o Seminário pode ser uma IES internacional, por exemplo, abrangendo toda uma região, um conjunto de países. Assim, um graduado no Seminário em qualquer um

desses países, recebe um título internacional do Seminário, válido para a denominação em todo o mundo. Porém recebe também o título local, conferido pela IES nacional.

Contudo, a modalidade de diplomas duplos, indo além da formação de ministros, é uma prática ainda em formação na IES Norte-Americana e no sistema como um todo.

[...] we are just developing a new model with [a Caribbean country] right now, where students will be able to do dual degrees [...] so they will have a general degree, a more general, liberal arts from here, plus a more specialized degree from our partner institution in the Caribbean. Those possibilities are opening up in a range of countries now. (Entrevistado 80 – América do Norte)

And we are starting [...] [with a Latin American sister institution] [...] through our department, is working on a master of arts in teaching English to speakers of other languages, so that students will have a degree from [this institution], as well as a degree from [the Latin American institution]. (Entrevistado 94 – América do Norte)

O Entrevistado 80 (América do Norte) deixa muito claro que se trata de uma nova modalidade que a instituição está começando a desenvolver. O Entrevistado 94 também indica que se trata de algo ainda não totalmente implementado.

Além das parcerias formais, que envolvem a concessão de títulos acadêmicos, foi possível identificar contatos iniciais sendo feitos entre IES. Contatos que ainda não redundaram em resultados específicos, mas indicam a iniciativa das instituições, seja para promover o desenvolvimento institucional, seja para a expansão da esfera de influência institucional.

[...] I had one or two [meetings] with the one [institution] in [the Northeastern neighboring country] and one with [...] a hospital in Africa. [...] they came here to see us, like you, to see what we could do. But it's not a managed sort of a thing. They chose to come here just like you chose to come here. Though the [Regional Headquarters] has told that they [the Northeastern neighbor] should work closely with us, but if you came from outside you have made the decision to go there. They made the decision to come here. (Entrevistado 66 – Oceania)

[...] we had a meeting in the east center [...] But the meeting was called by [a North American institution from the system]. The vice chancellor of that institution called a meeting of all the [Local Headquarters'] presidents and all the heads of institutions of higher learning. We met there to discuss how [that North American institution] could like mentor some of our universities here in our territory. [...] We met there and then, there were resolutions made, [...] that [the North American institution] was going to mentor and even send professors from there to the different universities. (Entrevistado 77 – África)

O fato de as IES fazerem parte de um único sistema internacional de ensino superior nitidamente facilita a realização de contatos iniciais, muitas vezes incentivados por instâncias superiores, tais como os Departamentos de Educação dos ER ou do EM. Neste sentido, as visitas de acreditação também foram indicadas como possibilidades de realização de contatos iniciais entre instituições, que podem se desenvolver em parcerias mais sólidas.

Uma das possibilidades de desenvolvimento desses contatos iniciais em parcerias, é a parceria em pesquisa.

[...] acredito que uma grande oportunidade que a instituição terá com essas parcerias é a questão de desenvolvimento melhor da pesquisa. Desenvolvimento da pesquisa em parceria. Por exemplo, acabamos de receber o reitor de [instituição irmã Norte-Americana especializada na área de ciências da saúde] estabelecendo então [...] possibilidades de pesquisa em parceria. Já temos um grupo que está desenvolvendo pesquisa de temática comum, em relação a estilo e qualidade de vida com [a instituição Norte-Americana citada]. Então, agora isto está sendo institucionalizado. Antes isso era por professores que, por iniciativa própria, que em contato com outros professores da [instituição Norte-Americana] desenvolviam pesquisa juntos. E agora, de forma mais institucionalizada. (Entrevistado 45 – América Latina)

Epecially here, in Archeology, all of our research is in connection with other, with international institutions or partnerships [...] we do excavations in [a Middle Eastern country]. So, we have connections to the department of antiquities in that country. [...] It's a governmental institution there. [...] Archeology is something this institution is really known for globally, especially in the Middle East. We're starting a partnership with some institutions in Europe. (Entrevistado 58 – América do Norte)

They also have access to research moneys that we can't get access to, through some of our country's aid programs directed to their country, and so, we are going to cooperate, to collaborate with them in some of those projects and some of those research projects as well. (Entrevistado 69 – Oceania)

Com exceção da instituição Norte-Americana, as parcerias em pesquisa identificadas, na América Latina e Oceania ainda estão em seus estágios iniciais. Tanto o caso Latino-Americano quanto o caso Oceânico estão desenvolvendo parcerias com instituições estrangeiras irmãs. Quanto à instituição Norte-Americana, trata-se de uma parceria mais sólida e complexa em pesquisa, envolvendo outras instituições Norte-Americanas e instituições de fora do Sistema Σ no Oriente-Médio.

Outra forma de desenvolvimento de pesquisa conjunta entre instituições irmãs pode ocorrer independente de qualquer parceria interinstitucional, mas por iniciativa e coordenação da instituição mantenedora. Esta foi a situação identificada na América Latina e Europa. Na América Latina, o ER, precisando fazer um levantamento junto à comunidade

denominacional em todo o seu território coordenou um estudo que envolveu diversas IES na região no processo de coleta de dados. Na Europa, exerce papel central a comunidade de pesquisadores em Teologia do ER, cujos membros desenvolvem projetos de pesquisa em conjunto. Porém, tais projetos, seja o Latino-Americano, seja o Europeu, não são desenvolvidos a partir de parcerias formais entre as IES. Trata-se de uma iniciativa dos ER.

Assim como foi possível identificar iniciativas de pesquisa, encabeçadas por outras instituições denominacionais, não necessariamente IES, também existem parcerias entre as IES com outras instituições denominacionais não educacionais.

The masters [...] they look for themselves too [internships], but often they go with [the denominational agency for social services], at all parts of the world [...] (Entrevistado 31 – Europa)

[The denominational agency for social services] is, everybody on campus knows on about the agency. The agency does its own initiatives or trips and things like that. (Entrevistado 62 – América do Norte)

Um dos destaques entre as parcerias denominacionais para-acadêmicas está na agência denominacional de serviço social. No caso da IES Europeia tem sido uma parceria que provê campo de estágio para os estudantes de um dos programas internacionais oferecidos. Na IES Norte-Americana, a mesma agência é bastante conhecida por oferecer diversas possibilidades de viagem de voluntariado de curta duração para os estudantes. Algo semelhante ocorre no caso Latino-Americano, porém a parceria ocorre não com a agência denominacional de serviço social, mas com o departamento de missões.

[...] é uma agência missionária, eu diria internacional, mas na verdade é transcultural. Porque nós temos diversos projetos aqui mesmo no país para comunidades indígenas que nós temos dado assistência, feito o chamado diálogo intercultural, [...] E aí nós temos projetos em países da África, Oriente Médio, Ásia e Comunidade Europeia. Alguns têm um cunho mais voltado para o social, médico, de auxílio humanitário. E, nos lugares em que isso não é tão necessário, nós entramos em outros patamares, que podem inclusive estar diretamente ligados com a parte religiosa. [...] E ali vai uma equipe de alunos, estudantes, profissionais, que vão lá fazer esse trabalho com a população. [...] Esta IES tem sido muito gentil em dar apoio, a autorização e o espaço para que a gente faça, mas já nos estatutos, desde o começo, está que seria uma organização de sustento próprio. Então financeiramente, nós dependemos de diversas fontes. (Entrevistado 49 – América Latina)

Os projetos desta agência de missões já haviam sido indiretamente apresentados, quando foram mencionados alguns mecanismos que facilitam a mobilidade de colaboradores e estudantes no contexto denominacional, mais especificamente o programa de mobilidade de voluntários. No caso específico desta agência, localizada na IES Latino-Americana, por meio

de recursos próprios oferece aos estudantes e colaboradores interessados a oportunidade de servirem em outros países como voluntários. Há a possibilidade de projetos de curta duração, para um período de férias, por exemplo, bem como projetos de longa duração, que demandam o envolvimento de profissionais já formados por um ou mais anos. A presença desta agência na IES tem permitido a mobilidade internacional de diversos estudantes. Contudo não se trata de mobilidade acadêmica, pelo menos não em seu sentido mais estrito. Até recentemente os programas da agência missionária eram os responsáveis pela maior quantidade de estudantes em mobilidade internacional na IES, superando com folga os programas de mobilidade estudantil acadêmica, realizado em parceria com outras IES do sistema na América do Norte e Europa.

Contudo, a expectativa na IES Latino-Americana é que o programa acadêmico de mobilidade estudantil cresça consistentemente.

Nós criamos uma escola de intercâmbios. Está criada já com o seu regulamento [...] para toda a comunidade da igreja no país. Essa escola está sediada nesta IES. Ela atenderá não só a instituição, mas também às demais IES do sistema no país, sem que os alunos tenham que vir estudar aqui para isso. Portanto, estamos sendo agora um elemento facilitador para que outras IES do sistema no país se beneficiem desses programas de intercâmbio que a gente tem construído. (Entrevistado 53 – América Latina)

É recente. O regulamento da nossa escola internacional já foi aprovado no nível mais alto da hierarquia no país, que é o presidente do ER. [...] Isso também já passou pelo segundo órgão maior, que é o EL. [...] E o presidente local, o diretor administrativo da mantenedora, junto com a reitoria e o nosso *campus*, já fizeram um *tour* pela América do Norte só para esse fim. (Entrevistado 37 – América Latina)

Esse papel de facilitador destacado pelo entrevistado 53 (América Latina) foi viabilizado porque, conforme destacado pelo Entrevistado 37 (América Latina), o programa, inicialmente institucional, encontrou apoio nas instâncias superiores do EL e ER, possibilitando o alcance nacional do programa às demais escolas do sistema.

Outra parceria, já destacada anteriormente como evidência de investimentos denominacionais específicos, mas que também é um tipo de parceria entre uma IES e outras instituições denominacionais não acadêmicas, é o programa de *trainee* denominacional existente no caso Latino-Americano já citado anteriormente.

Além de parcerias promovidas ou apoiadas pelos ER, há ainda parcerias coordenadas pelo EM.

[...] é um departamento [...] que faz um trabalho sério, científico, que estuda justamente os fósseis, a idade geológica da Terra. Então, esse departamento [do Escritório Mundial da mantenedora] tem representantes em cada

continente. E, para a América do Sul, o representante é o prof. [X], professor desta IES. Então 50% da carga horária dele é paga pela IES e 50% pago pelo EM. (Entrevistado 37 – América Latina)

Assim como esta iniciativa do EM, direcionada a estudos sobre as origens, há também espalhados em todos os ER, geralmente em uma ou mais das IES, centros de memória denominacional, onde ficam arquivados e/ou expostos documentos e artefatos ligados à história denominacional no mundo, na região e no país. Esses centros são estabelecidos e mantidos por meio de forte parceria entre instituições acadêmicas e não acadêmicas denominacionais. Em todas as IES visitadas para este estudo, havia um centro da memória denominacional.

A ação de colaboração e parceria mais facilmente identificável nas entrevistas foi a celebração de MOU com instituições estrangeiras. Na verdade, tomando a orientação denominacional encontrada nos apêndices do manual de acreditação, a maioria das parcerias destacadas até aqui são celebradas por meio de algum tipo de MOU ou contrato, ou carta de intenções. Contudo, ainda há um tipo de parceria, que inclui diversas IES do Sistema Σ que merece algumas informações a mais. Trata-se do programa de mobilidade acadêmica estudantil para as IES do território do ER da América do Norte.

[...] nós temos, por exemplo, duas instituições superiores que são membros do [consórcio] e que não estão na América do Norte. Uma fica na [Oceania], é um membro do [consórcio] e está bem longe. E outra fica na América Central. Este da América Central pertence um pouco à América do Norte. Mas, também fora, também é um membro do [consórcio]. Mas há uma diferença. É que nós temos os membros e as escolas afiliadas. Os membros são aqueles que enviam alunos. Por exemplo, a escola da Oceania, por qualquer razão, gosta de enviar alunos para a França. Mas, vem através de nós. Escrevem as notas através de nós, tudo como se fosse as universidades Norte-Americanas. A IES da América Central agora está mandando para a Argentina e para a França também. (Entrevistado 101 – ER América do Norte)

O programa acadêmico de mobilidade estudantil, mantido pelo ER Norte-Americano, na verdade é um consórcio, composto por 14 IES membro e 12 IES afiliadas. As instituições membro estão, em sua maioria (12), localizadas na América do Norte e são as instituições de onde partem os estudantes. As instituições afiliadas, espalhadas pelo mundo, na América Latina, Europa, Oriente-Médio, Ásia, são as instituições que recebem os estudantes para programas acadêmicos de férias ou programas anuais. O consórcio tem um Comitê Executivo, presidido pelo diretor de educação do ER Norte-Americano, secretariado pelo diretor do programa de mobilidade, e vice-presidido pelo reitor de uma das IES Norte-Americanas. Fazem parte do Comitê Executivo representantes de 6 das 12 IES Norte-Americanas membros

do consórcio. A direção do programa promove encontros anuais, cada ano em uma das IES afiliadas, com os representantes das IES afiliadas, a fim de que todos possam se conhecer e trocar experiências.

Em uma das instituições visitadas foi possível perceber que a afiliação da IES ao programa de mobilidade Norte-Americano era um fator importante para a sobrevivência da instituição. Em outra IES, o programa levou à melhoria da qualidade no ensino da língua local a estudantes estrangeiros.

Também foram visitadas duas instituições membro do consórcio. Em uma delas o programa de mobilidade é vastamente conhecido entre administradores, professores e estudantes. Na outra instituição membro do consórcio, localizada fora da América do Norte, aparentemente o programa está adormecido ou foi desativado. As referências feitas foram em relação a situações passadas e por parte de administradores. Entre professores e estudantes, a impressão que se teve foi a de que o consórcio não existe e que a IES não é membro de um programa em que seus estudantes podem cursar créditos em outros países.

Também é interessante destacar a iniciativa, em um dos casos estudados, de promover a celebração de um MOU, envolvendo todas as instituições pós-secundárias do território do ER.

So, the result is that we now have a MOU document that is going to all post secondary, all junior and senior tertiary institutions where we are inviting them to sign and say: we will cooperate, we will collaborate to help each other to develop whatever each of wishes to develop. (Entrevistado 102 – Oceania)

A intenção desta iniciativa do ER Oceânico é a de desenvolver entre as IES de seu território uma rede de apoio e desenvolvimento interinstitucional, que promova o crescimento e desenvolvimento para todas as instituições da região. Diferentemente de outras iniciativas passadas, ocorridas no mesmo território, o diretor atual de educação pretende liderar e coordenar um ambiente de parceria, que seja norteado pela adaptação e respeito às diferenças, fugindo do modelo em que uma instituição mais desenvolvida dita as regras para as demais que, por sua vez, precisam de qualquer jeito se adaptar às novas condições.

Assim, quanto às ações na dimensão Colaboração e Parcerias, considerando todas as entrevistas, foram identificados os seguintes tipos de ações:

- Celebração de MOU e consórcios com IES estrangeiras;
- Parcerias com outras instituições, não acadêmicas, denominacionais;
- Parcerias em pesquisa;
- Programas que concedem títulos internacionais;

- Contatos iniciais com IES estrangeiras visando possíveis parcerias;
- Programas exportados, licenciados ou franquias;
- Programas de diplomas duplos.

O último tipo de ação identificado nas entrevistas foi o de ***Mobilidade de Estudantes***. Nesta dimensão foram consideradas todas as ações de incentivo à mobilidade estudantil e de apoio ao estudante estrangeiro.

Para esta dimensão foram encontradas inúmeras referências, praticamente em todas as entrevistas. Dentro desta dimensão foi possível perceber uma série de ações que sustentam os estudantes estrangeiros vinculados aos programas de mobilidade estudantil denominacional, bem como ações que sustentam os estudantes estrangeiros que não estão inseridos nos programas oficiais de mobilidade. Para este último grupo de estudantes, a possibilidade de conseguir trabalho remunerado dentro do *campus*, e de acordo com a legislação local, é algo bastante relevante.

I work at the media center here in the library and I also, since this semester, work at the counseling center too, as a desk monitor. [I asked if the interviewee was paid for that] Yes. [...] I have to have a car to drive around here to go to my internships. So, [...] it covers my expenses for insurance and gas and some food, of course. [...] and I'm living with friends. So, we have an arrangement. So, I don't really pay rent, but I help out in the house. So, it kind of I help them and they help me. (Entrevistado 64 – América do Norte)

Muito embora o que o Entrevistado 64 (América do Norte) receba seja suficiente apenas para parte dos gastos de manutenção, trata-se de uma ação institucional que viabiliza a permanência de estudantes estrangeiros. De acordo com o Entrevistado 58 (América do Norte) trata-se de uma prática da IES dar preferência a estudantes estrangeiros no preenchimento de vagas de trabalho dentro *campus*.

Também para estes estudantes, que se movimentam internacionalmente de maneira independente, oferecer orientação quanto aos aspectos financeiros aos quais estarão sujeitos enquanto estiverem matriculados na instituição estrangeira foi outra ação identificada.

At first it was really confusing about all the financial stuff, but I got help like from the international financial advisor. (Entrevistado 64 – América do Norte)

Apenas no caso Norte Americano, que é o único que possui oficialmente a estrutura de um *International Office*, foi identificado esse tipo de orientação específica. Nos outros casos, trata-se de uma orientação oferecida em conjunto com as demais orientações dadas aos

estudantes estrangeiros, antes ou depois de sua chegada. O estudante sempre poderá procurar a pessoa responsável para atender os estrangeiros que, nas demais IES visitadas, também acumula outras funções e responsabilidades. Por isso, caso a pessoa responsável pelos estudantes estrangeiros não esteja disponível, as alternativas para o estudante estrangeiro são buscar por conta própria as informações ou contar com o auxílio de colegas para o esclarecimento dessas questões.

Para auxiliar os estudantes estrangeiros, especialmente os que precisam se manter por si mesmos, algumas IES criam alternativas que podem oferecer ao estudante algum tipo de ajuda para a sua manutenção e sustento.

Potluck also is a possibility, especially because it is good for students who have financial difficulties. At least there they could eat enough, nice food also. We have here also the chaplain. He and his wife do a tremendous work here trying to help international students, looking for clothes. [...] the first thing that we do, so the wife of the chaplain, they bring here like second-hand shop. This is not a shop, it is a place where things like clothes and dishes, whatever, are collected, sometimes used things, and when international students come they can look for things for themselves, for their rooms. To buy things here in this country it is extremely expensive. So when they are here for two years, it makes no sense to buy this stuff. (Entrevistado 27 – Europa)

[...] you can be given a chance during summer to go to Scandinavia and canvas there, I mean, selling books, Christian books, and then you can earn your own money and come back to school. That's another idea that made me join this university. (Entrevistado 36 – Europa)

There are people in this [...] Christian institution that are concerned for student. And there are then those, overtime, who have been people particularly concerned for international student. Do they have enough food? Are they adapting to the culture around them? What about their children and their education? (Entrevistado 56 – América do Norte)

O oferecimento de ajuda a estudantes estrangeiros foi identificado nos casos Norte Americano e Europeu. Contudo é difícil dizer se nos demais casos estudados esse tipo de ajuda também existe ou não, tendo em vista que, muitas vezes, como indicado pelo Entrevistado 56 (América do Norte), esse tipo de ajuda surge por iniciativas particulares e não necessariamente institucionais. Em relação a essas iniciativas, durante o período de visita à IES Norte Americana, foi possível observar que um dos entrevistados estrangeiros, sem aviso prévio, recebeu uma ligação em sua casa de uma pessoa anônima, procurando levantar necessidades do entrevistado e da sua família. Segundo o entrevistado aquela não era a primeira vez que ele recebia uma ligação daquele tipo e que, de fato, já havia recebido a

doação de diversos itens necessários para a sobrevivência e melhor qualidade de vida dele e da sua família.

Mas, além de ajuda do tipo caritativa, na IES Europeia, há também auxílio no sentido de oferecer aos estudantes meios para que, durante as férias, consigam juntar o dinheiro necessário para o restante do ano ou, pelo menos, para auxiliá-los no restante do ano.

Porém, proporcionar ao estudante em mobilidade internacional uma bolsa de estudos é, sem dúvida, uma ação das mais relevantes. Essas bolsas de estudo podem ser conseguidas no país de origem, muitas vezes concedidas pelos governos locais.

[...] a instituição fez cadastro no programa do governo. [...] A instituição fez o cadastro e os alunos têm a oportunidade de se inscrever individualmente. (Entrevistado 45 – América Latina)

O governo local tem recentemente implementado um programa de bolsas de estudo para estudantes de graduação que queiram cursar parte do curso em outros países. O programa está disponível para todos os estudantes de IES públicas ou privadas devidamente cadastradas no programa. Portanto, uma vez que a IES esteja cadastrada, os estudantes nela matriculados têm a oportunidade de fazer parte do curso em outro país de sua escolha, dentre as IES estrangeiras conveniadas ao programa governamental.

Porém as bolsas de estudo podem ser provenientes de outras fontes, até mesmo de organizações governamentais no país estrangeiro.

Many of our students are sponsored. It's not most, but many of them are sponsored [...] (Entrevistado 14 – Ásia)

Actually I am sponsored by [the World Headquarters], but through the [Regional Headquarters]. So, basically I am sponsored by the [Regional Headquarters] of my country's region. (Entrevistado 22 – Ásia)

When you finish at least, when you accomplish 12 units, then you are entitled to apply, you can apply for a scholarship. We have one for business students; we have two scholarships for Seminary (Entrevistado 23 – Ásia)

But we have an organization here [...] sponsored mainly by the government. It sponsors international students, and give scholarships and so forth. And we receive some grants that we can use for our international students, for scholarships. So, that really helps a lot. (Entrevistado 30 – Europa)

Agora, o fato de dar uma bolsa de estudo para alunos estrangeiros, porque para cada aluno doméstico que ganha bolsa, a IES precisa ter não sei quantos alunos bolsistas [exigido por lei para ser considerada uma IES filantrópica]. Agora, o aluno bolsista estrangeiro, a IES tem que como é que diz, *coverage*, todos eles. Então, eu acho isso um parte que eles estão indo para a frente. Eles estão oferecendo isso. Então, para a gente é uma coisa grande, óbvio. [...]tem aqui eu acho que uns 5 alunos ou mais, acho que 6, que eu saiba que eu lembro agora na cabeça que eles têm o plano de bolsa que eu tenho [...]

estrangeiros bolsistas [...] [bolsa] integral. (Entrevistado 44 – América Latina).

[...] and the intention there is to offer programs for our domestic students that can also be taken by students from the Pacific area in our church work, where a decision is made [by a District Headquarters, Local Headquarters or Regional Headquarters], very often, to sponsor those students to get a higher degree at masters level. (Entrevistado 65 – Oceania)

Eu acredito que [neste país] esta IES em específico, tem uma política de meritocracia na hora de proporcionar a facilitação desses estudos. Então isso promove uma internacionalização também porque eles têm estudantes que vêm de países muito pobres que não teriam condições de poder fazer um estudo mais avançado, pagando duas mensalidades, etc. Como existe a questão da meritocracia, se o estudante atinge notas altas, se ele mantém um GPA, que é uma média geral das notas, próximo a dez, [...] ele tem seus estudos pagos. Se ele, por exemplo, faz os testes de avaliação de entrada, como o GRE ou o GMAT e tiver notas altas ele ganha bolsas, estipêndios, etc. (Entrevistado 99 – América do Norte)

A existência de bolsas não foi identificada apenas no caso Africano. Nos demais casos, foi possível constatar diversas fontes de bolsas de estudos para estudantes estrangeiros. A primeira, e talvez a mais frequentemente citada, é a própria denominação que concede bolsas de estudo para muitos dos seus colaboradores, seja em nível de ED, EL, ER ou EM. Em geral, cabe aos ER e EM as bolsas para pós-graduação de ministros e demais colaboradores denominacionais. Tais bolsas além de sustentarem os estudantes, também ajudam a manter as IES. O caso Asiático estudado, provavelmente tem boa parte de suas receitas provenientes dessas bolsas denominacionais. Mas as bolsas denominacionais podem ser destinadas a qualquer das instituições do sistema.

Também há bolsas concedidas pelas próprias IES, seja por meio de doadores e ex-alunos, como no caso Norte-Americano e Asiático, ou por meio de recursos institucionais próprios, como no caso Latino-Americano, em que a instituição oferece estudo, moradia e alimentação e, em troca, recebe do estudante a realização de algum trabalho dentro do *campus*. Foi possível até identificar bolsas concedidas pelo governo do país estrangeiro, como indicado pelo Entrevistado 30 (Europa).

Além das bolsas de estudo, outra ação identificada entre os casos estudados é o empenho das instituições em formularem alternativas de mobilidade estudantil financeiramente acessíveis.

[...] studying here is much cheaper than in other parts of the world, and the cost of living is also lower. This is why many people come here, those who cannot afford to go elsewhere, so these things are contributing to make this institution even more international. (Entrevistado 24 – Ásia)

[...] to reduce the costs of living here on campus, they introduced now this apartment here. There's also another house in the nearby village, which is not run by the university, but by some other who want to help international students. So, many international students live there. The rent is cheaper [...]
(Entrevistado 34 – Europa)

[...] financeira não é nem tanto uma barreira, porque a proposta da instituição, a proposta, o programa favorece porque o aluno vai pagando o mesmo valor daqui e vai participar lá de um intercâmbio em outra organização nossa, com a mesma infraestrutura, o mesmo procedimento, etc.
(Entrevistado 37 – América Latina)

Nós temos aí o programa de um mês. Porque daí é outro programa que nós temos de imersão. Que nós levamos para a Europa e para a América do Norte. (Entrevistado 38 – América Latina)

Por que a gente faz à parte do [programa de mobilidade estudantil mantido pelo ER da América do Norte]. Porque o valor do [programa Norte-Americano] é muito alto. [...] aí eles dizem que é porque engloba viagens, tudo mais. E os nossos programas não. É só estudo, alimentação e tal.
(Entrevistado 39 – América Latina)

One advantage is: when they register for credit, for these tours, that credit money, all that money from the credits, goes towards the cost of the tour. [...] And thus, because the majority of that tour money, you think about the cost of the 3 credit class would be about 3 thousand bucks, 6 thousand bucks right there, for 6 credits [...] Of course we're taking 10%, and you need a 10% contingency, [...] and if you're doing at least a two week tour, [...] than you have to start adding on tour fees. But still, [...] you add on even 1 thousand bucks, what's going to cost living in the dorm, to eat, to pay for gas, for a month? It's going to cost, at least that. So, that's how we balance and say, [...] "Look, this is what it costs if you want to take the credits here on campus. This is what it would cost. You're going to need these credits. So, why not take them in a different country?" (Entrevistado 61 – América do Norte)

Foi possível constatar, especialmente nos casos Norte-Americano, Europeu e Latino-Americano a preocupação em encontrar alternativas financeiramente acessíveis, seja para os estudantes estrangeiros, seja para os estudantes domésticos que desejem uma experiência internacional.

O caso Asiático é interessante porque a instituição como um todo foi pensada para ser uma alternativa mais econômica para a formação de doutores em Teologia. Assim, os ER, que em geral concedem bolsas de estudos para os colaboradores e ministros, se optam pela instituição Asiática, conseguem enviar 3 estudantes pelo mesmo valor que gastariam para enviar apenas um estudante para a América do Norte.

A instituição Europeia procura oferecer alternativas de moradia, dentro e fora do *campus*, que tornem a manutenção do estudante estrangeiro mais econômica.

O caso Latino Americano é emblemático na busca de alternativas financeiramente acessíveis. Diante da inviabilidade para os estudantes Latino-Americanos em pagar os preços do programa de mobilidade de estudantes mantido pelo ER Norte-Americano, a instituição Latino-Americana desenvolveu sua própria rede de instituições parceiras na América do Norte e Europa, que aceitaram receber estudantes por preços Latino-Americanos. Além disso, a IES Latino-Americana também oferece como opção ainda mais acessível um programa de curta duração durante as férias para o aprendizado de línguas estrangeiras.

Finalmente há ainda a iniciativa da instituição Norte-Americana de procurar oferecer as viagens de estudo a um preço equivalente ao que seria o custo de manutenção de um estudante, caso fizesse a mesma quantidade de créditos na instituição.

Passada a barreira financeira, uma vez que o estudante proveniente de outro país chega na instituição, em alguns dos casos estudados foi possível identificar um programa de boas-vindas e acolhimento ao estudante estrangeiro recém-chegado.

And then, from where the student comes from, we have students who are currently here, and they welcome that person, and our student housing coordinator together with the house manager, they help the student to go to town, in the downtown, you know, to be oriented, to get acquainted of the place or where to get this and something like that. And then we also have the orientation program for the students. (Entrevistado 23 – Ásia)

[...] the very first morning we were provided with fruit and some food and stuff. We felt welcomed. Our apartments were ready to receive us, every wall was painted, and everything was renewed, [...] it was furnished. It was obvious that people were expecting us, welcoming us and the system of [...] tower captains, you know, every tower has a captain and our tower welcomed us at the very first meeting. And also we have communities here. We are divided by cultural groups or communities and, as soon as you come here, you become part of a certain community which is closer to you [...] So, actually from the very first step, the experience we got was very, very full of pleasure and full of gladness so far. (Entrevistado 24 – Ásia)

We don't know exactly what kind of experience our future students will have. So, that is why we make for them this detailed description. Give them information step by step. We tell them "try to follow this schedule. Don't spend time around in the capital, because otherwise you may face difficulties." [...] so, from the nearest city they have to take a taxi. So, we try to organize things in such a way, so that when they arrive here, there will be someone, either my volunteer or one of the international students, but they meet them, bring them to the room, give them the card to the cafeteria, bringing them to the cafeteria, explaining how the school is organized. At least, for the day, those are the important things. [...] then, as soon as possible, we try to organize the campus tour and we show them the places. Of course [...] we try to help them immediately. (Entrevistado 27 – Europa)

Os casos Asiático e Europeu foram os que indicaram a existência de um programa consistente de boas-vindas para os estudantes estrangeiros recém-chegados. No caso Asiático, foi desenvolvida uma prática de boas-vindas na qual os próprios estudantes, especialmente os de mesma nacionalidade ou com alguma proximidade cultural são envolvidos. Há no *campus* alguns edifícios residenciais. Cada edifício tem uma espécie de síndico que é responsável pela comunidade residente naquele edifício. Cabe a esse síndico mobilizar a comunidade do edifício para dar as boas-vindas aos recém-chegados. Além disso, há as comunidades étnicas ou culturais dentro do *campus*. Essas comunidades são responsáveis por receber, acolher e apoiar os novos estudantes provenientes do mesmo país, região ou cultura. A instituição dá a um representante dessa comunidade uma quantia em dinheiro para cuidar de todos os preparativos de boas-vindas, a fim de que os novos estudantes sintam-se acolhidos assim que cheguem à instituição. Assim, os estudantes estrangeiros, ao chegarem na IES Asiática são recebidos pela comunidade de vizinhos, do edifício onde irão residir, e também pela comunidade étnico-cultural mais próxima, que também será a comunidade de apoio desse estudante durante toda a sua estada na instituição.

Já no caso Europeu, a pessoa responsável por atender aos estudantes estrangeiros supervisiona o processo de recebimento que é realizado também com a participação de outros estudantes estrangeiros ou pelo voluntário que a assessora, e que também é estrangeiro.

Nas demais instituições visitadas não foi possível identificar nas entrevistas uma proposta consistente de recepção e acolhimento dos estudantes estrangeiros recém-chegados. Mas também não foi possível identificar por parte dos estudantes estrangeiros entrevistados algum tipo de descontentamento quanto a este aspecto. Na verdade, houve até quem interpretasse a falta de uma atenção específica para o estudante estrangeiro como algo positivo:

They are very inclusive, meaning welcoming. But, when it comes to differentiate between welcoming us and welcoming any other student, I don't know if there is a difference. [...] Which, on the one hand, could be a very good thing. [...] They are treating us as they are treating their own. Which is a very good thing. (Entrevistado 72 – Oceania)

Após o programa de boas-vindas, também foi possível identificar que algumas instituições oferecem orientação ao estudante estrangeiro quanto a adaptação à cultura local. Neste aspecto foi possível identificar algumas variações.

And so, they speak [...] about this country and its culture, how things are, because some of our students are single, so many of them also get married here, they get to find their partners here. So they speak about the culture,

they speak about what to expect and what is expected from them.
(Entrevistado 23 – Ásia)

At the first week, after the arrival of the international students, we have an introduction meeting. [...] One meeting where we explain the life in this institution and the life of this country a little bit, telling them how people in this country function, like, for example, they have to be punctual [...] these are things that need to be discussed immediately. Then we had another introduction meeting, which was held by our teacher in the program of Theological masters studies. He was trying to talk a little bit about this cultural adjustment, trying to show them different attitudes. So, the people in this country would do certain things differently from the other countries. So, they get aware of that. "You shouldn't expect these people to function like me, so what it is strange for you, you better ask to someone explain to you."
(Entrevistado 27 – Europa)

Por exemplo o [programa de mobilidade do ER Norte-Americano] oferece essas matérias de folclore, de cultura, porque para eles se entenderem e nesse momento a gente compartilha o que eles fazem e o que a gente faz aqui no nosso país, para que haja uma compreensão a nível de comportamento, de interação social mesmo. (Entrevistado 47 – América Latina)

So, what we've done in the past, [...] is that, you know, we've had orientation for new international students. That's only helping international students to adapt to the local culture. (Entrevistado 54 – América do Norte.)

Como pode ser verificado nas falas destacadas, as IES Asiática, Europeia, Latino-Americana e Norte-Americana oferecem algum tipo de orientação cultural aos estudantes estrangeiros. Interessante notar que no caso Latino-Americano, essa orientação é um dos requisitos do programa de mobilidade mantido pelo ER Norte-Americano e que foi incluída por conta dessa exigência do programa.

Mas, além da orientação cultural após a chegada ao país estrangeiro, foi identificada ainda a iniciativa de preparar o estudante para as diferenças culturais ainda no país de origem.

[...] nós temos uma parceria forte com o Oriente-Médio [...] Eles estão lá, nos próximos meses trabalhando com centros de atendimento social [...] E eles vão precisar de todo tipo de pessoas que possam ajudar. [...] Nesse momento nós temos, nós convidamos duas alunas daquela região para estudarem aqui e essas alunas, uma delas já fala fluentemente a nossa língua, mas ao mesmo tempo ela ensina árabe para aqueles que estão indo para lá. [...] Então é uma parceria, na verdade, de trabalho em conjunto [...] de preparo linguístico e cultural. Cultural também, porque esses jovens precisam saber se movimentar, por exemplo, na cultura árabe, eles precisam saber o quanto eles puderem antes de ir. (Entrevistado 49 – América Latina)

O relato acima trata especificamente da agência de missões, localizada dentro da IES Latino-Americana, que oferece diversas possibilidades de serviço social em outros países e

que precisa que os estudantes voluntários, que se dispõem a ir para esses países, estejam familiarizados com a cultura do país de destino antes de lá chegarem.

Talvez, a iniciativa de orientação para adaptação cultural que, até certo ponto, foi inesperada, é a orientação para readaptação do estudante à sua cultura original, depois de ter passado um ano imerso em uma cultura diferente.

[...] o [programa de mobilidade do ER Norte Americano] pertence à CIEE que é o *Council for International Educational Exchange*. [...] Há uns três anos tivemos uma reunião [...] nós somos, [o programa] é membro do *council*. [...] isso aí é um *award* do CIEE [...] a razão pela qual eles nos deram isso é porque nós fomos os primeiros no consórcio do “Study Abroad”, organizamos reuniões [...] seminários para estudantes que ao voltarem ao país necessitavam se adaptar de novo no seu país. E isso para eles era uma coisa muito nova, eles nunca tinham feito isso. Aprenderam isso conosco, que somos um consórcio pequenino, comparado com essa gente. Então, tentamos preparar os alunos para o que se chama de choque cultural quando chega a outro país, mas nunca tinha pensado em preparar os alunos quando voltam. Eu sei, por experiência pessoal, que os alunos têm um choque cultural muito grande quando voltam depois de um ano fora. Eles chegam aqui e têm um grande problema em se adaptarem [...] A adaptação pode chegar a pontos que depois a pessoa não sabe como reagir com seu país. Então é o chamado de *reverse cultural shock*, que é muito importante. (Entrevistado 101 – América do Norte)

O Entrevistado 101 (América do Norte) percebendo as dificuldades dos estudantes do programa de mobilidade em voltarem à cultura de seu país de origem, passou a fazer um trabalho de preparo para o retorno.

Além do preparo cultural, também foi possível perceber que são oferecidas orientações acadêmicas e institucionais para o estudante estrangeiro.

[...] *they get to know the professors, the administrators, the main people, like the accountant, the director. They get to know a brief information about the departments, whatever they need to know about the scholarship, about the clinic, [...] They have a booklet, they are being given a booklet, a student handbook, the academic bulleting for their information. But besides that the leaders, the department heads would also give information to them [...] that's a whole day affair. [...] sometimes they find it boring to just be seated there the whole day. [...] The administration somehow, requires them to attend the orientation, because it's an important event and we want to be sure that they really know things, is that they cannot register until they have fully attended the orientation.* (Entrevistado 23 – Ásia.)

So they have to start learning step-by-step, like every small child, about how things work here. Also referring to the educational system, they are used to have, for example, how the classes are given, the whole curriculum, how is the study process is organized, and it is totally different here. (Entrevistado 27 – Europa)

So it's our duty to tell them upfront that [financial requirements and cost of living], and also for them to understand responsibilities that they have once

they arrive. So, notifying us if they change addresses or if they change student loads, or [...] they take a lot more of work, yes, definitely, than a domestic one. Yes, it's a duty of care, that's the responsibility of this institution. (Entrevistado 68 – Oceania)

Muito embora não tenha sido mencionada pelos entrevistados essa prática de orientação acadêmica no caso Norte-Americano, foi possível observar que esse tipo de orientação ocorre, de maneira semelhante ao que foi descrito no caso Asiático.

Quanto ao caso Latino-Americano, no passado havia um manual do estudante que oferecia as informações e orientações essenciais. Porém, atualmente esse manual não mais existe.

Nos trechos de entrevistas apresentados é interessante destacar o aspecto compulsório da participação dos novos estudantes estrangeiros nessa orientação na Ásia. Na Europa, o Entrevistado 27, posteriormente, reconhece que nunca é suficiente o conteúdo apresentado nesses encontros de orientação. Por isso, indica que, na verdade, por mais que a instituição faça um encontro específico para oferecer esse tipo de orientação, o processo de assimilação dos mecanismos acadêmicos é sempre gradativo, demandando tempo e repetição. Portanto, justifica-se a atitude do Entrevistado 68 (Oceania) que indica uma constante vigilância, por parte da IES, sobre a situação dos estudantes estrangeiros, a fim de que estejam dentro dos requisitos legais exigidos.

Outra ação identificada entre os casos estudados foi a de integração dos estudantes estrangeiros à comunidade da IES.

When they place the students in the housing here, they never put the same country people in one building. They are always spread out. Intentionally. Even if they request, "I want to stay with my friend from [X] or I want to stay with [Y]". They don't. (Entrevistado 13 – Ásia)

They were 170 something students graduating, coming from 60 different countries. You don't need to know much about math to know that it's very few from each country. [...] So, you just don't come here knowing that, "Hey, I'm going to be only mixing with [people from my country]". It's not possible. It's not possible. You are forced to mix with other people and that is why, you know, in our groups whether is a singing group or a project team or whether it is working together in student association or wherever it is, you are mixing constantly with people from other cultures, constantly.[...] Here, at this institution, you are immersed in other cultures. So, when you talk of this institution, I mean, this is just probably very unique and, to a much greater extent that students have an international experience. (Entrevistado 14 – Ásia)

And that's more on the level of the size of the institution. It's not because of internationalization, but the effect is that the international students and faculty mingle more here. [...] Here, everybody goes to everything and so,

there is much more mingling between the international groups.
(Entrevistado 19 – Ásia)

[...] we have a very nice event, [...] it is called cultural evening. We have it once a year, approximately in May, where every culture and nation tries to make a presentation [...] and at the end, we cook also international food, and every nationality has a table with the description. Sometimes they even give recipes. [...] We have also worships, not always [in the main worship service] [...] but we have this on Fridays evenings, where international students can also participate. Normally during the [main worship service] it is somehow difficult for international students to show what they can or to be active. We also have an international choir [...] (Entrevistado 27 – Europa)

So, our intention now, starting in January, would be to help our national domestic faculty, staff and students to learn. So, we're gonna have forums and panel discussions, you know, in a regular basis. Maybe weekly or every other week, on Fridays or something like that, to help, to bring international students and domestic students to be on a platform to kind of discuss, open discussions, of what are they, you know, their concepts? What are they learning here on campus? How are they taking advantage of this broad internationalization we have on this campus? (Entrevistado 54 – América do Norte)

Nos casos Asiático, Norte-Americano e Europeu, há algumas semelhanças em termos de ações de integração dos estudantes estrangeiros. Todos realizam, pelo menos uma vez por ano, um evento de apresentação das culturas presentes no *campus*. Todos também realizam uma feira de alimentos típicos, na qual os estudantes estrangeiros preparam e oferecem à comunidade pratos típicos dos seus países de origem. Porém, os casos Asiático e Norte-Americano se diferenciam.

O Norte-Americano se diferencia no momento por estar em um processo de transição na liderança do *International Office*, em que ainda há muitos planos do que se deseja fazer e nem tudo ainda está implementado. Porém, é interessante a iniciativa proposta pelo novo diretor do *International Office*, responsável pela função acerca de um ano de, ao invés de promover apenas integração pela adaptação do estudante estrangeiro à cultura e costumes locais, promover entre a comunidade doméstica o desejo e a compreensão necessários para se integrarem em uma comunidade internacional.

Quanto ao caso Asiático, é único em diversos aspectos. É uma instituição internacional, com uma comunidade majoritariamente internacional. Essa comunidade é composta por representantes de todos os continentes habitados e é uma comunidade relativamente pequena. Ou seja, muito embora a instituição Norte-Americana tenha talvez uma representatividade internacional maior, em termos de países representados e em números absolutos, é uma instituição cuja maioria dos estudantes e docentes são domésticos e a

instituição está inserida no contexto cultural Norte-Americano. Enquanto isso, a instituição Asiática, muito embora esteja também inserida no contexto de uma cultura nacional, por ter a maioria da sua comunidade formada por estrangeiros, acaba se tornando uma instituição com uma cultura internacional própria e distinta da cultura local que a cerca. Além disso, por ser uma instituição relativamente pequena em número de alunos, o convívio entre diferentes nacionalidades torna-se inevitável. Portanto o caso Asiático é o que consegue, de maneira mais abrangente promover a integração do estudante estrangeiro à comunidade do *campus*.

Finalmente, quanto à questão da mobilidade estudantil, o tipo de ação mais aparente em todas as entrevistas foram os programas institucionais ou denominacionais de mobilidade estudantil, seja para a realização de créditos no exterior, seja para o aprendizado de línguas, seja para a realização de uma viagem de estudo que compõe o currículo de estudos de um curso, seja para uma viagem de voluntariado com o propósito do serviço social ou missionário.

Conforme diversos trechos de entrevistas já destacados anteriormente para outros fins, é possível identificar as seguintes opções de programas de mobilidade de estudantes:

- África – Recepção de voluntários denominacionais para trabalhar na IES;
- América Latina – Recepção de voluntários denominacionais para trabalhar na IES; viagens de voluntariado social e/ou missionário promovido por uma agência missionária no campus; programa institucional de intercâmbio de seis meses a um ano para o aprendizado de línguas e, quando houver proficiência, realização de alguns créditos; programa institucional de imersão para o aprendizado de línguas com duração de um mês; recepção de estudantes estrangeiros vinculados ao programa de mobilidade estudantil do ER Norte-Americano;
- América do Norte – Recepção de voluntários denominacionais para trabalhar na IES; recepção de colaboradores denominacionais inter-regionais; programa denominacional de mobilidade estudantil para aprendizado de línguas e cultura, com realização de todos os créditos anuais previstos, mantido pelo ER Norte-Americano; realização de créditos por meio de viagens de estudo de curta duração durante o verão; oferecimento de viagens de voluntariado missionário e/ou de serviço social promovidas pela agência denominacional de serviço social e pela agência missionária;

- Ásia – Recepção de voluntários denominacionais para trabalhar na IES; recepção de colaboradores denominacionais inter-regionais; viagens de voluntariado missionário e /ou serviço social de curta duração para países vizinhos.;
- Europa – Recepção de voluntários denominacionais para trabalhar na IES; recepção de estudantes estrangeiros vinculados ao programa de mobilidade estudantil do ER Norte-Americano; estágios em serviço social junto à agência denominacional de serviço social ou outras ONGs internacionais;
- Oceania – Recepção de voluntários denominacionais para trabalhar na IES; realização de créditos por meio de viagens de estudo; viagens de voluntariado de serviço social; teoricamente trata-se de instituição membro do programa de mobilidade estudantil mantido pelo ER Norte-Americano.

É possível perceber que as possibilidades de mobilidade de estudantes oferecidas nos casos estudados não são igualmente distribuídas. A única opção que é igualmente acessível para todos os casos estudados, porém nem sempre utilizada, é a possibilidade de receber voluntários de outros países, estudantes ou não, pelo programa denominacional de trabalho voluntário. A opção de receber colaboradores denominacionais inter-regionais, teoricamente também está disponível para todas as IES. Porém, na prática, devido à burocracia e os custos mais elevados, não é realmente uma opção viável para a maioria dos casos. Foi possível reparar que os casos que oferecem mais opções para a mobilidade dos estudantes também foram os casos em que preocupações de sustentabilidade financeira ficaram menos aparentes nas entrevistas, com exceção do caso Asiático. Muito embora dificuldades financeiras também tenham sido menos aparentes na IES Asiática, foram identificadas menos opções de mobilidade estudantil. Talvez a diferença esteja no fato de que a IES Asiática é uma instituição internacional, onde a grande maioria dos estudantes é estrangeira. Para estes estudantes estar na IES Asiática já é uma experiência de mobilidade estudantil.

Considerando todas as entrevistas, foi possível então identificar as seguintes Ações de Mobilidade de Estudantes:

- Programas denominacionais ou institucionais de mobilidade estudantil;
- Iniciativas institucionais de integração dos estudantes estrangeiros;
- Criação e oferta de alternativas financeiramente acessíveis;
- Concessão de bolsas de estudos para estudantes estrangeiros;

- Orientação acadêmica para os estudantes estrangeiros;
- Orientação quanto à cultura local para estudantes estrangeiros;
- Programa de boas-vindas e acolhimento para os estudantes estrangeiros recém-chegados;
- Orientação financeira para os estudantes estrangeiros;
- Inclusão da instituição em programas governamentais de bolsas de estudo para mobilidade estudantil;
- Oferta de trabalho remunerado para estudantes estrangeiros dentro do *campus*.

Muito embora tenha sido possível identificar uma série de ações relacionadas ao processo de internacionalização das IES do Sistema Σ , muitas vezes tais ações podem não promover o nível de internacionalização desejado ou esperado. Por isso é importante também identificar os eventuais obstáculos à internacionalização existentes.

4.6 Obstáculos à internacionalização identificados no Sistema Σ

Tendo em vista as motivações para internacionalizar e as ações relacionadas à internacionalização identificadas no Sistema Σ , torna-se interessante também levantar os eventuais obstáculos que tendem a retardar o processo de internacionalização entre as IES do sistema. Os obstáculos foram identificados e classificados de maneira indutiva, procurando-se priorizar, porém não restringir, essa identificação a partir do relato de fatos ocorridos, ao invés de expectativas.

O primeiro tipo de obstáculos identificados foram os ***Obstáculos Nacionais***. Foram identificadas quatro variações desse tipo de obstáculo, sendo a primeira, a legislação educacional. Esse tipo de dificuldade foi encontrado nos casos Latino Americano e Oceânico, estando também associada a outro obstáculo a ser tratado mais a frente, a dificuldade em transferir créditos.

É o seguinte: quando aluno cursa fora, para aproveitarmos os créditos dele no país, legalmente, ele teria que fazer tradução juramentada, passar pelo consulado e depois ser aprovado pela instituição. Esse é o procedimento que eu conheço que se faz fora [do Sistema Σ]. Dentro [do Sistema Σ], por analogia, também seria assim. Mas o que o convênio estabelece é que se o

aluno faz um curso similar ao nosso em uma instituição, dentro do sistema, essa transcrição para cá, não precisaria passar por esse caminho. E a lei dá margem para pular esse caminho. A [nova lei educacional do país] deu tanta abertura para o sistema educacional que nós nos perdemos com essa abertura. Então, vem o governo agora com uma porção de normatizações, orientações, porque as instituições falaram: “como eu vou fazer isso?” [...] Então, o governo foi normatizando alguns procedimentos da lei. Mas a lei dá abertura para fazer esses intercâmbios, para fazer aproveitamentos, sem problema nenhum. Então, esse impedimento legal, alguns coordenadores, eu diria assim, por excesso de cautela, não avançam no aproveitamento dos créditos. [...] Por quê? Porque o aluno está lá, fazendo fora, com vínculo na IES. Então ele é aluno da IES que foi enviado para fazer um conteúdo lá. Então, quando ele volta, ele não é um elemento estranho. Ele é aluno nosso. E a gente só aproveita o que ele faz. Então é como se nós resolvêssemos oferecer metade de uma disciplina fora do campus [...] a única diferença é que ficou fora da sala de aula. Ele não desvincula em momento algum. (Entrevistado 37 – América Latina)

Essa é a [opção] mais difícil [aproveitamento de créditos do que o estudante fez em uma IES parceira no exterior]. Essa é a mais difícil. Legalmente falando. Por causa do histórico, da compatibilidade. A questão é legislação. (Entrevistado 45 – América Latina)

É bastante nítida a controvérsia em torno da questão legal. Enquanto o Entrevistado 37 (América Latina) afirma que, por conta da manutenção do vínculo, não haveria qualquer impedimento legal, o Entrevistado 45 (América Latina) indica o oposto. Contudo, enquanto os problemas legais apontados pelo Entrevistado 37 (América Latina) giram em torno de questões estritamente burocráticas, os problemas apontados pelo Entrevistado 45 (América Latina) estão mais associados a questões acadêmicas, ligadas à compatibilidade entre o que o estudante faz no exterior e o que faria no seu país de origem para uma mesma disciplina.

Outro Obstáculo Nacional identificado para a internacionalização é a instabilidade política, econômica ou social em um determinado país. Por exemplo, esse tipo de obstáculo pode ser constatado historicamente em um dos casos estudados.

This institution, during World War II time, lost a lot of its international impact [...] (Entrevistado 32 – Europa)

O Entrevistado 30 (Europa) indica claramente que a IES teve desde sempre características internacionais, mas que um contexto de ruptura política primeiramente interrompeu o ímpeto internacional da instituição e, posteriormente, restringiu esse ímpeto aos países do bloco socialista. Porém, foi possível identificar exemplos mais recentes. Na África, uma das IES da região, diante de uma situação de ruptura e instabilidade política, perdeu muitos dos professores estrangeiros e domésticos do seu quadro de colaboradores.

But when you talk to educational institution, most of our workers trained by the church [to work in one specific country], are also in other countries. In

this continent, here in this country, in other neighboring countries. Why? Most of those, it is because of political, economic environment in those countries. I'll give you an example like one of our institutions in our territory [...] in [one of the Western neighboring countries]. With the president of that country, the man who has been in power for more than 30 years, I think 33 years now. He has been in power and the political economic environment is improving now. But it was so bad that we lost a lot of our teachers. They left, even those teaching in the university [...] they left the country. Many are here in this country, some in other countries [...] to teach in other countries. And to get those people to go back there, they are waiting, "Is the situation better? Is it good now?" Now, when we talk about internationalization, regionally, because it is also internationalization, you cannot get people from this country [where we are], where the economy is better, to go back to that country again. (Entrevistado 77 – África)

O Entrevistado 77 (África) continua indicando outros fatores de ordem nacional que dificultam a mobilidade de professores, tais como a incidência de doenças. Ou seja, uma das IES no território daquele ER Africano, no passado, contava com os serviços de professores estrangeiros. Diante da instabilidade política, tanto professores estrangeiros quanto domésticos deixaram a IES e mudaram-se para outras IES em outros países. Hoje, mesmo com a situação mais estável, aqueles professores que tiveram que abandonar o país no passado ainda sentem-se inseguros para voltar, ou não querem abandonar o contexto mais estável em que vivem atualmente.

A instabilidade nacional pode inclusive afetar programas de mobilidade estudantil.

*Tínhamos um programa no México, mas tivemos que deixar por questões de segurança porque há cartéis de drogas na área da IES [parceira] [...] a questão de *safety*, segurança para os nossos alunos é muito importante. [...] Tínhamos um programa de grego em Israel, hebraico em Israel. Depois, houve umas perturbações, como sempre há nesse país, em Jerusalém, tivemos medo. [...] E eles eram para vir, [...] mas era um grupo mais pequeno. Então que eles estavam para vir, na semana anterior, eles me telefonaram. Foi quando a moeda Brasileira caiu. [...] A moeda foi para baixo. [...] e então, todos os alunos que eram para vir, não puderam vir, nem sequer um. (Entrevistado 101 – América do Norte)*

A fala do Entrevistado 101 (América do Norte) refere-se exclusivamente a situações vivenciadas no programa de mobilidade estudantil mantido pelo ER da América do Norte. Questões de instabilidade nacional levaram à suspensão de programas e parcerias com instituições afiliadas (Israel), chegando até mesmo a impossibilitar a mobilidade de estudantes Brasileiros que iriam participar do programa de mobilidade estudantil da América do Norte.

Outro fator que pode dificultar a mobilidade de estudantes, professores e colaboradores são as leis de imigração.

And all the documentations, visa and everything, [...] that was hard for me to get here, like getting all my visa, all the documentations and everything. (Entrevistado 64 – América do Norte)

Em 2012 aconteceu um problema comigo. Eu fiquei ilegal no país sem eu saber. Em 2011 eu cheguei e todas as férias, no fim do ano, eu vou para o meu país. Aí, fui embora para o meu país. Aí voltei, dei entrada. [...] Daí fui em 2012, no final do ano para fazer a prorrogação de novo. Daí eles falaram, “Ué, mas você está ilegal!” Aí eu falei, “Como assim? Eu fiz a prorrogação!” Aí eles falaram, “Sim, mas são dois processos, a prorrogação do registro nacional de estrangeiro e do visto. Você somente fez do registro nacional de estrangeiro.” Bom, realmente também foi um erro meu, mas eu fui lá, e eu já tinha feito os outros anos passados, e eu entrei como processo normal, levei todos os documentos de sempre. Enfim, não sei se eles erraram, se eles esqueceram aquela vez que eu fiquei ilegal. Eu tinha oito dias para sair do país. Tive que pagar uma multa de 887,00 e tinha que pagar antes de sair do país. Ainda bem que eu já tinha comprado passagem e já faltava três dias para terminar as aulas. [...] Fui lá no meu país e entrei com o processo novamente, com toda a documentação para pedir o visto de estudante. E outra coisa que é chata, é cheio de taxas. Você tem que pagar uns 400,00 somente de taxas, todo ano, para prorrogar. [...] Então, não é fácil ser estrangeiro. (Entrevistado 97 – América Latina)

As leis de imigração podem se tornar um grande entrave, não apenas antes de o estudante embarcar para outro país, mas também durante o seu período de estadia no estrangeiro. O relato do Entrevistado 97 (América Latina) deixa bastante nítido inclusive o risco de inviabilizar ou, no mínimo, interromper os estudos na IES estrangeira devido a questões meramente burocráticas. Contudo as leis de imigração representam também um desafio para as instituições e pessoas responsáveis pelos estudantes estrangeiros.

Um dos trabalhos mais horrorosos que temos aqui é ajudar com os vistos de estudantes, em que os cabelos ficam todos em pé. [...] Depois nós aqui enviamos também as cartas de aceitação, por exemplo, de outras universidades, que têm que ser juntamente com documentos originais e não sei o que, juntamente com a nossa aceitação daqui, depois [...] isso e aquilo, tudo quanto é necessário para que o aluno depois puder ter o visto de estudante. [...] Para cada aluno parece um pacotão de coisas e depois toda a espécie de informações sobre coisas acadêmicas. (Entrevistado 101 – América do Norte)

For sure we have guidelines to follow, we've got immigrations that we've laid eyes with, there's entry requirements that they have to meet [...], and we have to make sure that they are studying at full time capacity, and meeting all the requirements, as for the national code that, you know, that we loop up for. So, we have to follow all the guidelines. [...] There are always changes, you know. I mean, the national code or the immigration requirements, there's always change and things that we have to keep to, to make sure that the people who are studying here are doing it legally. That they are not just getting a student visa, for example, and they are not turning up to class. (Entrevistado 68 – Oceania)

We've had programs that weren't really meeting the federal immigration guidelines. We've closed the gap on that. [...] they were not in compliance, the students were not on real full time load, although they were required to be full time. [...] they want to maintain the integrity of this institution [...] we have closed the gaps. So, all the programs now are in line, in accordance with the immigration regulations. (Entrevistado 54 – América do Norte)

Em primeiro lugar, é possível perceber na fala do Entrevistado 101 (América do Norte) a confirmação dos relatos anteriores, de estudantes, quanto a disfunções burocráticas nos processos de imigração. Porém, não apenas isso, mas também, além de ser um processo desgastante, é um processo que sofre frequentes mudanças nos requisitos exigidos, como pode ser identificado na fala do Entrevistado 68 (Oceania). A combinação de mudanças frequentes, agregadas às disfunções no processo, pode levar uma IES a ter os estudantes estrangeiros sob sua responsabilidade em situação legalmente irregular, afetando também a integridade da IES perante as leis do país, conforme Entrevistado 54 (América do Norte).

Mas, além das instabilidades, das leis educacionais e das leis de imigração, um país também pode dificultar o desenvolvimento no processo de internacionalização de uma IES, por meio de outras políticas nacionais, tais como as que isolaram no passado o caso Europeu.

[...] and afterwards [the World War II], in communist times, it [the institution] lost its impact all together, because you could not leave the country basically, nor could anybody come from outside to the country. Except for some very few African countries. So, that's where we lost international status and it's only about twenty years we are working on regaining it. So, that was very, very limited [communist time] and thus, it has been very isolated during those years. But that's changing and it's changing rapidly now. (Entrevistado 32 – Europa)

O Entrevistado 32 (Europa) claramente indica o quanto políticas nacionais podem impedir ou, no mínimo, restringir o processo de internacionalização de uma instituição. Mesmo quando a instituição já tenha desenvolvido a internacionalização em diversos aspectos. Outro exemplo de limitação à internacionalização sustentada por políticas nacionais, dizem respeito a tentativas de nacionalização.

[...] the national government don't really like international universities in the country at such. They wanted to keep it that way. So, we were, not forced, but we were strongly recommended to give up our affiliations with [the North American sister institution]. (Entrevistado 1 – África)

But what would happen is you live here and you are affiliated to a higher education institution that is in another part of the world, and you can't really be hired here in this country, because your qualification is kind of awkward. No one really knows what to do. So, they forgot that [affiliation to the North American sister institution] and then they started their own national system, so it's easier. (Entrevistado 5 – África)

The national labor laws, we have to employ the local persons first, before you employ outsiders. We have to show through advertisements, and how many applications you received [...] so, it's the other way around. The government is trying to support the indigenous people, the local people, so internationalization of the institution is not the priority at this stage. (Entrevistado 2 – África)

Os Entrevistados 1, 2 e 5 (África) exemplificam bem as consequências de uma política de nacionalização e seus impactos sobre uma IES. Primeiramente a instituição teve que suspender programas oferecidos em parceria com uma instituição irmã Norte-Americana que conferia os títulos. Além disso, os títulos ou diplomas estrangeiros passaram a ser inválidos no país. Finalmente, as leis trabalhistas dificultam a contratação de estrangeiros. Diante de tantas restrições, o caso Africano obviamente foi o que apresentou menos indícios de internacionalização, muito embora, no passado tivesse sido uma instituição, para os padrões da época, bastante internacionalizada, segundo relatos de administradores, professores e estudantes.

Contudo políticas de nacionalização estão presentes em outras partes do mundo, talvez de maneira menos restritiva, mas com impactos diretos sobre as possibilidades de internacionalização das IES.

[...] eu vejo um contrassenso tão grande! Qualquer título que o professor faça lá fora, não é reconhecido. Ele tem que ser validado, ou convalidado aqui. Foi validado lá e precisa ser convalidado aqui. Então, não é uma incoerência? A gente fala em internacionalização e ao mesmo tempo a gente cria barreiras. [...] Nós não podemos receber um professor que não tenha revalidado o seu diploma aqui, de mestrado, de doutorado. Então, não é um contrassenso? (Entrevistado 52 – América Latina)

I am aware that that in a few Asian countries, it is not possible for a nurse to get registration in that country unless they have done their qualification in that country. So, that, of course, means that coming to this country to do their degree is not going to be a viable option. [...] (Entrevistado 65 – Oceania)

Nos dois casos citados, de países em desenvolvimento, há claramente a intenção de valorizar a formação profissional nacional, a exemplo do que também foi feito no caso Africano. No caso da América Latina, trata-se de uma restrição que, na visão do Entrevistado 52 (América Latina), atrasa a composição de um corpo docente com visão e experiência internacionais. Ao invés de contratar docentes que já tenham essa visão e essa experiência, a instituição precisa formar esses docentes, de tal forma que mesmo no estrangeiro, tenham mantido o seu vínculo com o país.

No caso da Oceania, a política de nacionalização adotada em países Asiáticos em desenvolvimento reduziu drasticamente o número de estudantes estrangeiros que a instituição recebia para cursar alguns de seus programas.

Porém, políticas restritivas à internacionalização também foram identificadas no contexto de países desenvolvidos.

And what happens with that is the government [...] pays part of their tuition fees, and leaves what is called the student's contribution for the student to pay. And that amount that the student has to pay, the government pays part of it by giving the money to us as an institution. The student contribution, the student either pays it upfront to us, or, if they are domestic citizens, they can defer their student contribution until they are earning a threshold of earnings, and then it is taken out as a tax. [...] And currently it's not until students are earning, I think it's in high 40 thousand mark per year that they have to start paying that back. However, students can only use that here. So, if we had a student who's doing an education or nursing, who had that kind of funding, they can't use that overseas. There's a separate kind of funding, where there is a certain amount of money that they could get for a semester, to do some study overseas. But it isn't as generous as it would be for paying their tuition fees. (Entrevistado 65 – Oceania)

A fala do Entrevistado 65 (Oceania) indica uma política de valorização de programas de graduação nacionais. Os estudantes domésticos, comparativamente aos incentivos que recebem para permanecerem no país, não têm incentivos, pelo menos no nível de graduação, para buscar uma formação internacional.

Além disso, ainda na Oceania, parece haver uma política de controle bastante rígido sobre as IES que, pelo menos no caso estudado, tem dificultado o processo de internacionalização em alguns aspectos.

And that [the Denominational Accreditation Association], in this country context, is seen as a threat by the regulatory bodies here, because they would say any external body that can actually take away your accreditations is actually a threat to the national educational system. (Entrevistado 69 – Oceania)

[...] the amount of government regulations we've had has forced us to be able to be, well we have to be compliant with all the national rules of our country. National rules have been predominantly setup for domestic people. So, what we've done then, is that we've gone to the period when we've been a big focused on ourselves. (Entrevistado 79 – Oceania)

O Entrevistado 79 (Oceania) deixa claro que a política do país está centrada nas questões nacionais, a ponto de levar a IES estudada a adotar uma perspectiva de crescimento e desenvolvimento menos internacional.

O caso Oceânico é curioso. Se por um lado o governo tem entre os critérios de avaliação da qualidade das IES no país o engajamento internacional, conforme foi apresentado nas Motivações Nacionais, por outro, aparentemente, tem apresentado resistência a um processo de acreditação internacional, mais especificamente à acreditação denominacional.

Considerando todas as entrevistas realizadas, os Obstáculos Nacionais identificados foram os seguintes:

- Políticas nacionais.
- Leis de imigração.
- Instabilidade nacional.
- Leis que regulam a educação.

Além dos Obstáculos Nacionais, também foram identificados **Obstáculos Acadêmicos**. O primeiro deles está na falta de programas atrativos ou de mais opções para um mercado internacional.

They could offer more, because they are very restrictive in what they offer here in terms of education, very restrictive. And I think that, you know, your options are very limited when you graduate from here, when you go unto the world's stage, when you want to go for work. Because they only offer just a couple of degrees. So, I think this institution still has a way to go in being a fully globalized, offering an education that will be able to compete in a globalized world. I don't think it's up there. (Entrevistado 12 – África)

[...] our system course offerings, what we offer, is very narrow. For example, here at this institution, in the graduate school, we have just 3 departments [...]. What about the other sciences? You know, engineering, law, sociology, and other fields. Somebody wants to do something on psychology, something on anthropology, or some other fields of study? It's just not there. Unless the church invests, I don't know, it's very expansive affairs, because you need to have marketable degrees, unless the church invests in a system which has broad course offerings, things are going to be difficult. We cannot attract international students. You know, there are more international students from the church in the secular institutions of this country than in our denominational institutions. From Africa, from my country, many believers, they are studying elsewhere. [...] more of them are studying because those courses are not available in our institutions. So, we could have attracted some students, but because we don't have those fields, students don't come to us. The same is true in my country, the foreign students from the church in my country are studying in public universities, they are maybe 10 times more than those who are studying in our denominational institution. Huge bodies. They have youth churches in some cities, foreign students, believers. But they are not studying in our institution because the course offering is so narrow. (Entrevistado 15 – Ásia)

We would wish to have more students from all parts of the world, but, of course, you know, with the many schools of the church in Europe, and our

limited number of programs, that's a certain limitation. (Entrevistado 30 – Europa)

To understand that, basically, when we are talking about higher education in Europe, basically, we are talking about Ministerial and Theology college education. Mainly. I mean, we have a tiny bit of something else, but this is not the main business of education in Europe. (Entrevistado 92 – Europa)

Foi possível perceber, no discurso de estudantes e professores, a percepção de que um dos obstáculos à internacionalização das IES do Sistema Σ está na restrita oferta de cursos em boa parte das instituições. O Entrevistado 15 (Ásia) associa essa falta de opções à possibilidade de dificuldades futuras para as instituições e até para o sistema como um todo. A fala dos Entrevistados 30 e 92 (Europa) trazem à tona outros fatores complicadores. No contexto Europa, há diversas instituições, todas oferecendo a mesma coisa: programas em Teologia. Essa limitação e consequente similaridade poderia promover melhor utilização de recursos entre as instituições, caso operassem com algum nível de cooperação. Porém, em termos de programas, de ampliação dos programas oferecidos mediante parcerias com instituições irmãs, a similaridade e restrição de áreas oferecidas elimina quase que por completo quaisquer possibilidades de parcerias entre as instituições Europeias.

Esta limitação nos programas oferecidos não foi apontada como um problema nas IES Latino-Americana, Norte-Americana e Oceânica. Porém, alguns entrevistados dessas três regiões, ao considerarem as possibilidades de parcerias internacionais, indicaram a falta de opções nas IES irmãs de outras regiões, especialmente na Europa, como um fator limitador.

Outro Obstáculo Acadêmico claramente identificado nas entrevistas foi a dificuldade no processo de transferência e reconhecimento de créditos realizados no exterior.

[...] usually people took a semester out in another country. Usually when they took classes there, it got not really accepted in my country. But if they would go there, to study there, and they have taken classes in my country, in the other countries they would accept those credits. (Entrevistado 64 – América do Norte)

O Entrevistado 64 (América do Norte) é originário da Europa e se refere ao processo de Bolonha. Aparentemente, nem todos os países Europeus alinharam-se aos padrões estipulados, pois conforme o relato, um país A aceita os créditos realizados no país B, mas o país B, além dos créditos feitos no país A exige créditos adicionais a serem cursados no país B para aceitar os créditos feitos no país A. Uma situação portanto que, caso estivesse sendo utilizada uma mesma diretriz, com os mesmos critérios, jamais deveria ocorrer. Ou seja, a fala do Entrevistado 64 (América do Norte) revela que as dificuldades na transferência de créditos

não foram eliminadas nem no contexto Europeu que tem diretrizes regionais e internacionais de equivalência para o ensino superior. Mas, talvez, o problema esteja na dificuldade em aceitar o diferente, ainda que atenda as diretrizes gerais propostas.

[...] bom, não sei dizer legalmente, mas o que eu penso seria o seguinte: que o currículo estudado lá deva ser compatível com o currículo estudado aqui. Que seja pelo menos, no mínimo isso [...] o currículo, o conteúdo da outra instituição tem que ser compatível com o nosso, porque se não fica uma atividade de enriquecimento e não uma atividade profissional, de acordo com o curso [oferecido aqui no país]. (Entrevistado 45 – América Latina)

A fala do Entrevistado 45 (América Latina) na verdade indica o que talvez seja um dos entraves para o aproveitamento de créditos realizados no exterior: o que é um currículo ou conteúdo compatível? Quanto de compatibilidade deve haver? Como avaliar essa compatibilidade? São perguntas cujas respostas nem sempre podem ser objetivamente justificadas.

[...] this institution has local accreditation from a local accrediting board. But we are also going in for [an international accreditation][...] one of our North American institutions has this, another one of our North American universities has this [...] We believe that because we are an international institution, we must have international accreditation. [...] So, an international accreditation helps you to take a recognized, an accredited and a worthwhile educational service across borders. If the degrees from this country are not recognized in another country, you cannot attract students from that country. That has been one of the problems. You know, degrees from this country have some issues. Issues in the sense that there are some countries, they have their own rules, regulations and laws. They do not recognize some countries, you know, and we have had some difficulties. Then, again, this is a matter of accreditations and it is good to have your institution listed in the list of accredited universities in the higher education bodies. (Entrevistado 15 – Ásia)

O caso Asiático sugere que pode haver questões não necessariamente acadêmicas envolvidas no processo de aproveitamento de créditos. A definição de uma política nacional que rejeita todo e qualquer crédito realizado em um determinado país, independente da instituição onde tenha sido cursado, pode ter justificativas práticas, operacionais, ou até mesmo políticas, mas não necessariamente acadêmicas.

O fato é que a falta de uma diretriz universal quanto aos parâmetros, critérios, padrões, resultados esperados no ensino superior acaba penalizando o estudante.

Like for my masters here in this country, you don't have to have a master's thesis. But for my country I do have to do that. [...] I would consider that more of a challenge and it would be so much nicer if the regulations would be the same for every country. But since it's not, I have to write a thesis plus, in a system where the time is calculated in the way that you don't have to write one. So, I don't really have the time to write it but I still have to write

it. [...] so, I thought: If I wanna be international, then I want to write a thesis. (Entrevistado 64 – América do Norte)

O Entrevistado 64 (América do Norte), por conta da falta de um parâmetro mundial sobre o que é um mestrado e quais os requisitos necessários para um mestrado, porque deseja uma educação internacional e denominacional, mas que seja posteriormente reconhecida no seu país de origem, precisa se sujeitar a uma situação academicamente inadequada.

Diante dos desafios que a dificuldade na transferência de créditos coloca diante das instituições, se desejarem desenvolver o processo de internacionalização, obrigatoriamente precisam considerar a busca de uma diretriz única e compartilhada, que ultrapasse fronteiras institucionais e nacionais.

[...] a pouco tempo nós trabalhamos nos projetos pedagógicos, os mesmos cursos, dentro da mesma instituição, sob as mesmas leis. Os projetos são diferentes. Não sei, às vezes eu até penso: será que é bom mesmo ser tudo igual? Mas isso também facilita o trânsito dos alunos internamente. Quanto mais quando eles vão sair para outras instituições dentro [do território do nosso ER] ou para fora. Quer dizer, como é que vai ser o trânsito desse aluno, o aproveitamento, se você não trabalhar nesse sentido? (Entrevistado 52 – América Latina)

Para o Entrevistado 53 (América Latina) a busca e a definição de diretrizes gerais que facilitem o trânsito dos estudantes entre as instituições e entre instituições localizadas em países diferentes é condição essencial para que as IES do Sistema Σ possam melhor trabalhar com a questão da mobilidade dos estudantes. Neste sentido, talvez a coordenação do sistema, seja por meio do Departamento de Educação do EM, seja por meio da AAD deveria coordenar e facilitar esse processo.

If it [the Denominational Accreditation Association], and I don't think it's doing it at the moment, if it was going to get a role, then it could be helpful for us, it is to try and look at equivalent standards and that kind of thing. [...] It would be really nice if our accreditation could provide us more information as to what standards were of certain qualifications, you know, if someone applies from, for example, from one of our universities in Africa, if someone applies from there, with a diploma or a degree, how do I know, how our accreditation would see the equivalence of that to our program? [...] It would be nice if they can provide us with a little more information that can make it a little easier for us to internationalize [...] to say to our students: "Yes, go to that institution and do that subjects and, yes, we will accept that to your course back here. (Entrevistado 65 – Oceania)

Muito embora a AAD tenha também a função de garantir a comparabilidade entre os programas oferecidos dentro do sistema, de acordo com o Entrevistado 65 (Oceania), seria

necessário fazer mais nesse sentido, especialmente disponibilizando informações, com fácil acesso, sobre as instituições, programas, currículos, conteúdos e carga horária.

Portanto, considerando todas as entrevistas realizadas, entre os Obstáculos Acadêmicos, foram identificados os seguintes desdobramentos:

- Falta de programas internacionalmente atrativos;
- Dificuldades para a transferência e aproveitamento de créditos cursados no exterior.

Também podem retardar o processo de internacionalização **Obstáculos Econômicos**. Foram identificados dois obstáculos econômicos bastante relacionados. O primeiro obstáculo é formado pelos altos preços e condições de pagamento desvantajosas que, muitas vezes, estudantes, professores e/ou colaboradores estrangeiros precisam enfrentar, simplesmente porque são estrangeiros.

As condições de pagamento e preços estipulados são muitas vezes uma importante barreira no processo de atração de estudantes estrangeiros.

[...] when they [international students] get here, they need to pay all of their fees in advance and square up all their account, whereas we [domestic students], when we register, we pay 50% of our fees and then we're given, I think, it's about 2 moths, to square up the rest of the fees. But international students, when you come to register, you need to pay up everything for the semester, all the fees for the semester upfront, before you can start your classes. (Entrevistado 9 – África)

Fees are different, yes. [...] They [international students] are charged more. Their accommodations are the same, facilities are the same, but their tuition costs, and that's the same with all private providers within this country, I don't know outside, whether you are a member of the church or not, fees are more for international versus domestics. [...] (Entrevistado 68 – Oceania)

A possibilidade de pagar em mensalidades, oferecida também a estudantes estrangeiros foi identificada apenas nos casos Latino-Americano e Europeu. A prática de preços mais altos para estudantes estrangeiros foi identificada apenas no caso Oceânico. Nos demais, há algumas diferenças em taxas diversas ou na cobrança de depósitos caução maiores para estudantes estrangeiros, porém, com exceção do caso Oceânico, o preço do programa acadêmico é o mesmo para estudantes domésticos ou estrangeiros. Na Oceania, um estudante estrangeiro precisa pagar cerca de 30% a mais do que um estudante doméstico. Além dessas diferenças, um estudante estrangeiro ainda precisa ter recursos para seguros, passagens, vistos, entre outras despesas relacionadas ao simples fato de estar em locomoção e em um país estrangeiro.

No caso Asiático, o fato de a IES ser internacional, ou seja, por oferecer programas internacionais, para um público internacional, com professores internacionais e oferecer um ambiente internacional, faz com que o preço seja mais alto do que os praticados localmente.

Being an international institution, of course, this is more expensive when it comes to tuition fees. Compared to, let's say, [the sister institution only 10 km away]. So, it is your choice. If you want international education, you must be willing to pay more expensive. (Entrevistado 78 – Ásia)

Obviamente, com uma IES irmã a 10 quilômetros de distância, a IES estudada, cuja proposta é ser internacional, coloca os preços mais elevados até por uma questão de posicionamento de mercado e não concorrência à instituição irmã. Porém, o argumento utilizado é que educação internacional é mais cara. E, de fato, a instituição que queira oferecer educação internacional poderá incorrer em custos mais elevados.

I know there [in another sister institution in the same country] when we were talking about, "Oh, this would be an international person", I think they didn't like the costs, the headaches of having to arrange visas and it becomes challenging, but I think there's much more openness to that here. (Entrevistado 56 – América do Norte)

Outro aspecto seria, por mais que exista a globalização, as distâncias, o custo de você manter uma interação, por exemplo, de um professor fazendo intercâmbio, trabalhando, vezes o tempo em outra instituição, você tem um custo maior dependendo da distância. Enfim, isso acaba complicando um pouco. (Entrevistado 82 – América Latina)

You'll find some institutions, maybe there's one or two, where they have Inter Regional workers. But on the local conditions, they are treated like local people. Not getting all the benefits from the World Headquarters. But this school is to provide those benefits, which is a drain on the school. It's heavy. (Entrevistado 77 – África)

Oferecer educação internacional tem um custo mais alto para as instituições. Isso fica bastante nítido nas falas dos Entrevistados 56 (América do Norte), 82 (América Latina) e 77 (África). Além dos custos, o processo de trazer um professor ou um colaborador internacional é mais complexo para a instituição. Até mesmo as verbas Inter Regionais, ainda que possam ser um incentivo para os colaboradores, são um peso financeiro para as IES. Ou seja, uma IES precisa ter recursos para manter um professor ou colaborador Inter Regional.

Aos preços e custos mais elevados associados à educação internacional, soma-se ainda a falta de recursos financeiros, identificado como o segundo desdobramento dos Obstáculos Econômicos.

Because usually in the chain of problems we have is the resources, the money. And if the leaders in our organizations would invest it definitely will go forward, and if they'll even put resources into this partnership it would work very well. [...] to embark on internationalization it means you have to

have the resources, the resources are needed to do that and we don't have the resources right now. (Entrevistado 3 – África)

And this I have noticed so many times when I was in the other sister institution. Lecturers traveled to North America, they go down to Oceania. They go over to Middle East for a dig and they would have a team with them. But this is what I don't observe here. And I can only ascribe it to a state of lack of finances. (Entrevistado 5 – África)

[...] the World Headquarters sponsors some of the professors. So, we have some professors who are working on local budget and some that are Inter Regional workers. Think, for the institution is hard to get new positions like, for example, the Theology department. We are overloaded, but it's like, "Just get another professor!" but it's very hard, you know. For an Inter Regional worker you have to go through the World Headquarters and it's a very long process. But to get it in a local budget, there is no money. So, it's just one example. I think it's quite a lot of such, because we always, "Oh there is no money, there is no money". We would like to develop something, we have to think about how are we going to get the money. (Entrevistado 20 – Ásia)

Quando nós enviamos um aluno para o exterior, ele tem que ser um aluno bom pagador, responsável pelos seus compromissos financeiros. Ele tem que ter uma estrutura financeira para se manter lá fora. É um aluno regular [aluno que paga mensalidade completa, sem qualquer tipo de desconto ou bolsa] que sai daqui. E não tem um tesoureiro que gostaria de perder a receita de um semestre ou de um ano de um aluno que paga a mensalidade. Então, quando você olha esses aspectos, eu até consigo compreender que a administração de um *campus*, de repente diz: "Não, mas isso aqui eu estou tirando aquilo que eu tenho e necessito para dar para o outro." (Entrevistado 38 – América Latina)

There are North American institutions that don't want their students going on [the North America Regional Headquarters program for mobility of students], because they lose the Money. So, rather than getting 4 years tuition, they get 3 years. So, it's institutional self-interest. They don't see the benefit. (Entrevistado 100 – EM)

It costs Money. If it [internationalization] is new to somebody, they may think it's not worth the price. [...] it does cost to bring workers from different places to here, rather than hiring here locally. [...] so, the question is, first, "How much resources do you have available and if it's worth to invest this in internationalization?" Some institutions, their finances are so limited that it's a dream to think about internationalization, unless there are resources from another source. [...] But a local institution sometimes on its own, its level of economy is such that they cannot think those kinds of [things], they may like to think about that, but it couldn't do it on its own. (Entrevistado 56 – América do Norte)

Obviously this institution is underfunded, administratively challenged, and in terms of investment of financial resources in internationalization as such, that's a challenge. And it comes down to money, to a large extent, that's the harsh reality of it. (Entrevistado 71 – Oceania)

And the trouble here in our institution is, well, we have huge financial constraints, because running an institution of about [X students] with a number of courses we have and everything else, it's a very costly business. And we lose money every year, and the only way we survive is that the Regional Headquarters gives us some money to cover some of our [...] losses. (Entrevistado 79 – Oceania)

One point is always the question of money. We could have much more students from Africa. I could show you so many letters from students from Africa. But I have to tell them, "It's not possible for you because we don't have the money." (Entrevistado 96 – Europa)

Não importa a região, não importa a IES, a questão da falta de recursos financeiros está presente em todos os casos. Obviamente em alguns, tomando a fala dos entrevistados como parâmetro, a situação é mais crítica. Porém, em todos os casos, é possível perceber entraves no processo de internacionalização devido à falta de recursos financeiros ou até mesmo do receio de deixar de receber recursos financeiros que, provavelmente, sejam considerados escassos.

Os entrevistados dos casos Africano e Oceânico sugerem uma posição mais vulnerável, na qual a internacionalização pode significar drenagem de recursos ou uma fonte extra de recursos. A IES Africana, aparentemente encontra-se em situação mais delicada, reduzindo muito as possibilidades de desenvolvimento da internacionalização.

O caso Europeu, a exemplo da IES da Oceania, também depende de recursos provenientes do ER para se manter. Porém, aparentemente trata a questão da falta de recursos com menor sensibilidade ou simplesmente com maior discrição.

Tanto a IES Europeia quanto a IES Oceânica estão em um processo de busca de alternativas que viabilizem a sustentabilidade financeira. Ambas, no rumo que decidiram tomar, estão desenvolvendo o processo de internacionalização, porém de maneiras diferentes. A IES Oceânica está tomando o rumo do ensino na modalidade a distância, mais especificamente *online*. Com isso pretende alcançar um número maior de estudantes, inclusive estudantes internacionais. Por outro lado, a IES Europeia está investindo em programas internacionais tradicionais, ou presenciais, oferecidos em língua Inglesa.

O caso Asiático, muito embora receba recursos do EM, também enfrenta dificuldades, tendo em vista que trabalha simultaneamente com um orçamento local e um orçamento do EM. Depender do orçamento do EM implica em demora e, talvez, perda de oportunidades ou prejuízos e o orçamento local, aparentemente não é suficiente para anteder às necessidades. Contudo, como se trata de uma escola internacional, o processo de internacionalização avança, pois é parte da identidade da instituição.

Os casos Norte-Americano e Latino-Americano foram os que aparentaram melhores condições financeiras para o desenvolvimento da internacionalização. Muito embora devam existir limitações de recursos, nos dois casos as referências ou citações que sugeriram problemas financeiros foram bastante limitadas, indicando que, apesar das limitações, as pessoas percebem que as instituições estão avançando de maneira consistente.

Interessante notar que a dificuldade indicada pelo Entrevistado 38 (América Latina) não é apenas enfrentada em relação a outras IES do sistema no país, mas também dentro da própria IES. Ou seja, mesmo tendo a oportunidade de oferecer aos estudantes um programa de mobilidade estudantil, há quem prefira não oferecer o serviço aos estudantes, para não perder a receita semestral ou anual daqueles estudantes. A fala do Entrevistado 100 (EM) deixa claro que este não é um fenômeno exclusivamente Latino-Americano, mas que ocorre também entre IES Norte-Americanas, em relação ao programa de mobilidade estudantil do ER Norte-Americano.

Portanto, quanto a Obstáculos Econômicos foram identificados os seguintes:

- Preços mais altos e condições de pagamento menos favoráveis para estudantes, professores e colaboradores estrangeiros.
- Falta de recursos financeiros para serem empregados em internacionalização.

Outra possibilidade de entrave no processo de internacionalização identificada no Sistema Σ foram os ***Obstáculos Humanos***, ou seja, dificuldades originadas em problemas relacionados às pessoas que compõem as IES.

Quanto às pessoas, uma das possibilidades em termos de obstáculos pode ser a falta de conhecimento sobre o processo de internacionalização no ensino superior.

Está sendo devagar, eu acho que ainda nós precisamos compreender melhor o benefício da internacionalização. Algumas instituições que já começaram a desenvolver mais seus departamentos e de alunos internacionais estão recebendo benefícios e você vê um crescimento maior no número de seus alunos e uma visão muito mais cosmopolita, universal do corpo dos estudantes, mas também dos professores. (Entrevistado 90 – EM)

I think it's been low priority, mainly because of the lack of the awareness, or ignorance, if you like, but I think it is climbing, it is moving pretty quickly actually. (Entrevistado 102 – Oceania)

Precisa ter a contribuição de alguém que entenda do assunto e veja que caminhos podem ser abertos. Porque eu posso estar olhando agora a pesquisa e a pesquisa pode ser uma coisa estreitinha dentro de um leque de possibilidades, de um leque de possibilidades. Outro já pode ver o intercâmbio de alunos, “nossa, isso aqui é o máximo!” Então eu acho que um desafio é ter pessoas que saibam do que se trata essa questão da internacionalização, que benefícios se tem com isso, que possibilidades se tem, o que pode ser feito nesse sentido. [...] Então, não se discutiu assim a

questão da internacionalização, nem conceitualmente, nem o que se quer com isso, a não ser essa questão dessas parcerias para intercâmbios. (Entrevistado 52 – América Latina)

O Entrevistado 90 (EM) sugere que no sistema, como um todo, o desenvolvimento do processo de internacionalização no ensino superior tem sido lento por falta de compreensão sobre o assunto, especialmente os benefícios que podem ser obtidos por meio da internacionalização. O mesmo pode ser identificado na fala do Entrevistado 102 (Oceania). O Entrevistado 52 (América Latina) explicitamente indica a falta de alguém que tenha conhecimento sobre o assunto e consiga identificar as nuances envolvidas em um processo de internacionalização.

Essa questão de falta de conhecimento sobre a internacionalização não foi levantada nos casos Norte-Americano, Asiático, Europeu e Africano. Quanto à América do Norte e à Ásia, as duas IES, de todas os casos estudados, são as que atuam em um contexto de maior internacionalização. Portanto, têm já desenvolvido um *know-how* maior e uma compreensão maior sobre internacionalização. A IES Europeia, por conta da oferta de programas internacionais e do seu histórico, também tem acumulado um certo conhecimento sobre o assunto. Além disso, é uma instituição que atua no contexto da Comunidade Europeia e do Processo de Bolonha, o que também proporciona para as pessoas nas instituições uma maior consciência e compreensão sobre a internacionalização no ensino superior. Quanto à IES da África, há algum conhecimento e compreensão, por conta de experiências passadas. Mas, é possível que a questão não tenha vindo à tona, tendo em vista que, para a instituição, de acordo com as entrevistas e com o que foi possível observar, internacionalização talvez seja um ideal inviável no momento. O foco de atenção das pessoas está direcionado para outras questões.

Além da falta de conhecimento sobre internacionalização, também impacta negativamente o processo de internacionalização a sobrecarga de trabalho e envolvimento com outras prioridades.

Então, a sua carga horaria, a sua atribuição de trabalho vai facilitar ou não. Esse é outro ponto que é preciso se analisar. Se você é um professor que tenha carga completa, sobra muito pouco tempo para você fazer essas interações. É impossível também a gente cobrar desse professor que ele tenha todo o processo de internacionalização dentro do seu cotidiano. (Entrevistado 82 – América Latina)

And the weaknesses to me are the sad truth that people are, [...] so wrapped up and exhausted in their responsibilities that they do not have time to take a walk up the hill and look at the view, to talk metaphorically. They have not taken the time to say, "I need a professional develop myself, I need to step

back and read beyond what I'm doing every day. I need to make contacts with some more people. I need to attend some meetings outside of my limit. [...] So, the isolation and overwork are barriers to internationalization. (Entrevistado 60 – América do Norte)

A princípio a fala dos entrevistados 82 (América Latina) e 60 (América do Norte) é apenas genérica, sugerindo que uma eventual sobrecarga de trabalho poderia inviabilizar a realização de ações e o desenvolvimento do processo de internacionalização. Porém, os trechos de entrevistas destacados a seguir, demonstram que se trata de uma realidade comum a todos os casos estudados.

We have the reality, as in anything, our lecturers are overloaded. Our teaching loads are very high. So everyone is studying to get qualification [...] And if you don't follow through [contacts with international professors or researchers], as time passes, then it just disappears again. [...] Otherwise, as you know, just in normal routine: Monday starts, then it's Friday, and you didn't do everything you were supposed to do, never mind doing the bigger things. (Entrevistado 1 – África)

[...] we are overloaded, considering that we have advisees for dissertation thesis, we have also directed individual research, we have to attend the needs of the distance learning, and to travel for 2 weeks and be there, and then we also have some meetings, a lot of meetings, and then service request, you know, considering that this institution is one of the World Headquarters' institutions, we are receiving a lot of requests from different District Headquarters. (Entrevistado 16 – Ásia)

[...] we are a very, very small university, which means basically we are understaffed [...] even though we have a very good, excellent teacher/student ratio. So, we are very, very busy and that makes it difficult to say, "Well, let's do something about our international connections", in addition to everything else. It's just the practicality, not that we wouldn't be interested at all, or wouldn't like to. [...] I'm always, every semester, above teaching load here. Sometimes twice as much, and even more than that, occasionally, but not very often. But, I think, in addition to the teaching load, the administrative jobs, taking care of the students, plus, and again that is something typical of the denomination, there's an expectation that you offer services to the church, that you go beyond the academic institution. So, we are preaching regularly, we are having meetings, conventions, and these kinds of things for the church. So, that keeps us pretty busy and that's one of the reasons why international connections, well, are there, but the desire is higher than work can be done. (Entrevistado 32 – Europa)

[...] and maybe another issue might be time. Already teachers are overloaded often with classes and with research and with other responsibilities that we have. It seems like we often have to do more and more in terms of paper working forms. In today's world, at least in this country, you have to be so careful with all the consent forms and everything that, for a lot of teachers, it might seem more trouble than it's worth. (Entrevistado 61 – América do Norte)

Percebe-se que há acúmulo de funções e responsabilidades sobre os entrevistados. É possível identificar algum sentimento de frustração, especialmente nas falas dos entrevistados 1 (África) e 32 (Europa). Mas, além da sobrecarga de atividades acadêmicas e administrativas, caso o professor decida se envolver com pesquisa, pelo menos na América do Norte, ainda terá o desafio de superar barreiras burocráticas e legais que tomarão ainda mais do seu escasso tempo. Porém, as responsabilidades de um professor denominacional podem não se restringir apenas às questões acadêmicas, mas podem envolver ainda, como destacam os entrevistados 16 (Ásia) e 32 (Europa), serviços prestados à denominação mantenedora, junto a comunidades denominacionais diversas.

A sobrecarga de trabalho não se restringe aos professores. O Entrevistado 27 (Europa) que não é um professor, mas está diretamente envolvido com o atendimento aos estudantes estrangeiros, também indica a necessidade de assumir uma pesada carga de responsabilidades, especialmente no caso de uma IES pequena.

Whatever we write, we write both in our language and in English. Of course, you can imagine, it takes doubled time. It is my personal time. How much time I have to spend now for all the activities that I am responsible for? It is doubled time. [...] It's doubled work, actually. Because these are small things. But when it all accumulates... Sometimes you ask yourself, "What did I do today? Just dealing with the small things. "But you cannot leave students without giving them an answer. You have to help. [...] It costs me a lot of my free time. It costs my health. Personal life. It is difficult, but on the other hand, we are also here like a family, we are a small institution. (Entrevistado 27 – Europa)

Foi possível notar o compromisso do Entrevistado 27 (Europa) com suas funções, especialmente o seu compromisso e desprendimento para atender os estudantes estrangeiros em suas necessidades e dificuldades em qualquer dia da semana, inclusive finais de semana, como foi possível observar durante a visita à IES. Porém, além do desgaste pessoal, a sobrecarga de trabalho também pode impedir que uma IES, por meio de seus professores e colaboradores, desenvolva os contatos internacionais necessários para desenvolver o seu processo de internacionalização.

You know, on a personal level, I have tried to network more with other higher education providers of [this system]. For example, [a sister institution in North America and another in Europe]. Both offer courses similar to the one I teach. But it's been a struggle. They are not really interested. So, it's nice in theory, but in reality, they are in different parts of the world and different cultures and contexts, and they are wondering, you know, "What is the point of corresponding with [this guy] over there?" I've given up on the international context, but I'm working with [a sister institution in the neighboring country]. I think they [from the North American and European sister institutions] are just too busy, just trying to survive in their own course. Probably understaffed in the programs they

offer, and generally, time poor. And when everybody is time poor, it's really hard to interact on the global scale with each other. And there's no clear agenda as well. But, in the ideal world, I'd like to know what my colleagues, in other denominational institutions, are teaching. I'd like to know about the quality of their programs, I'd like to know about the textbooks they are using, I'd like to know about the quality of the research that they are conducting. I'd like to know their graduate outcomes. I'd love to enrich my program through access to what they have learned and what they can share. However, I'm too busy. (Entrevistado 71 – Oceania)

[...] we had a meeting [...] the meeting was called by a North American sister institution [...] We met there to discuss how that institution could like mentor some of our universities in our territory. [...] Unfortunately, there hasn't been a follow up to that. (Entrevistado 77 – África)

Mais uma vez é possível identificar, na fala do Entrevistado 71 (Oceania) certo nível de frustração, ao afirmar que havia desistido do contexto internacional. Internacionalização para o Entrevistado 71 (Oceania) tornou-se um ideal inacessível e distante pela falta de tempo. Sem ter recebido resposta dos contatos que procurou estabelecer, ao descrever os motivos porque julgava não ter recebido uma resposta, o Entrevistado 71 (Oceania) apresenta uma descrição das IES denominacionais contatadas que se aproxima muito do contexto de trabalho descrito pelo Entrevistado 32 (Europa).

O relato do Entrevistado 77 (África) sugere impotência diante de uma situação do mais completo desperdício de tempo, recursos, pessoas e oportunidade, também por conta de alegada falta de tempo. Todo um esforço realizado por parte de uma instituição irmã Norte-Americana, colocando-se a disposição para mentoriar IES Africanas, estava se perdendo por falta de acompanhamento.

Na verdade, a falta de tempo, além de ser ocasionada por acúmulo ou excesso de atividades e responsabilidades, também é uma questão de estabelecimento de prioridades. Obviamente, ainda que os entrevistados nem sempre tenham explicitado quais eram as prioridades, em todos os casos acima apresentados, certamente as ações que poderiam desenvolver a internacionalização da instituição não foram priorizadas. Porém, houve casos em que os entrevistados explicitamente indicavam que internacionalização não era uma das prioridades institucionais.

Quanto aos nossos alunos, esses que saíram [no programa de mobilidade estudantil da instituição], eu não tive ainda um retorno. Eu só tive notícias [...] informais. Eu ainda não sentei para ver esse programa. Porque são tantos outros programas que estamos cuidando, que este ainda está adormecido para graduação [...] hoje se nós pensarmos nós temos que pensar nas questões internas. E quando a gente pensa nas questões internas, nós temos muitas coisas que nós estamos trabalhando [...] E se você pensar hoje em termos de prioridade que eu tenho para trabalhar, eu não vou colocar

[internacionalização] aqui em cima. [...] Eu tenho outras prioridades. (Entrevistado 45 – América Latina)

No momento a gente vive outra prioridade que é a intencionalidade de tornar a nossa IES em uma universidade. [...] Então, internacionalizar o ensino é algo que ocorre, mas eu não julgo que seja uma prioridade, embora esteja ocorrendo. Tendo em vista o passado, esteja ocorrendo a passos largos. (Entrevistado 50 – América Latina)

[...] at the moment it wouldn't be the highest priority, because our high priority at the moment is gaining university status [...] (Entrevistado 65 – Oceania)

You know, as soon as you leave her, I will be into, basically, administrative trivia all day, to try to clean up things that you can say that's locked in here, trying to get things going again, for the only days I don't have classes. So, you know, I will be working to try to clear paper and that sort of things. So, I will have this talk with you in the big picture of internationalization, globalization, and all those sort of things. And I will say to you that it would be fantastic to expand our little world more in this way. But, having said that, the pressures are such that as soon as you leave here, and within 5 minutes, I will have forgotten about internationalization and I will just be trying to cope with the day to day sort of stuff. (Entrevistado 70 – Oceania)

Os casos Latino-Americano e Oceânico têm a mesma prioridade, qual seja, alcançar o status de universidade. Por conta desta prioridade, os Entrevistados 45, 50 (América Latina) e 65 (Oceania) entendem que o processo de internacionalização torna-se secundário. O Entrevistado 70 (Oceania), a exemplo do Entrevistado 1 (África), acaba priorizando a resolução das questões burocráticas e cotidianas.

Porém a sobrecarga de trabalho não se restringe às IES. Na verdade este obstáculo está bem presente desde o Departamento de Educação do EM.

So, I think that what we've been able to do is use the international community to strengthen each other, through things like the World Headquarters accrediting process, and so on. And when I would go into somewhere, you know, that's the part of that job I enjoyed, it was going to an institution and talking with them [...] and giving them some ideas and possibilities. But then, you go away. And it's not feasible or practical for four people in the World Headquarters, or five people now, to do more than just touch stuff, right? Therefore, it becomes the only way you really get strength the internationalization, but as lines that cross between countries and between places of their own accord, rather than being something that's in anyway organized. (Entrevistado 80 – América do Norte)

Como foi destacado na descrição do processo de autorização e acreditação denominacional, o presidente das comissões de visitação em geral são dos diretores associados do Departamento de Educação do EM que, ao todo, contando com o diretor do departamento, somam 5 pessoas. Cinco pessoas para organizar todos os processos de

autorização e acreditação de mais de 100 IES espalhadas pelo mundo. Essas mesmas cinco pessoas também devem acompanhar as atividades educacionais em conjunto com os diretores de educação dos ER. Essas mesmas 5 pessoas dividem entre si ainda funções de editores de periódicos e membros de diversos comitês e comissões. Essas mesmas 5 pessoas são responsáveis por coordenar todo o Sistema Σ , inclusive o processo de internacionalização. Por isso, conforme o Entrevistado 80 (América do Norte), o fortalecimento do processo de internacionalização no sistema ocorre, mas não como um esforço intencional, organizado e coordenado. Trata-se apenas de um resultado periférico e às vezes acidental.

O único discurso que, apesar de também indicar excesso e sobrecarga, demonstra que o processo de internacionalização está invariavelmente ligado aos objetivos institucionais, é o do Entrevistado 80 (América do Norte).

So, I think our biggest challenge, to be honest, is to manage the possibilities. There's so much, there are so many requests for this institution in particular, to be part of this, or part of that, or to do this, or to do that, and you can't do it all, you can't do it all well. So, eventually, we have to ask ourselves how can we prioritize? How we stretch ourselves this way? While at the same time develop our own core on the internationalization of the campus here, in the physical campus here, while we still make these global connections in another way. (Entrevistado 80 – América do Norte)

O ato de priorizar, para o Entrevistado 80 (América do Norte), não elimina a internacionalização. Muito pelo contrário, coloca-a no centro, não como meta final, mas como meio para atingir os objetivos institucionais. Enquanto os demais casos lutam para formar e manter suas redes internacionais de contatos, o caso Norte-Americano tem excesso de contatos e convites internacionais, levando à necessidade de definir o que, no processo de internacionalização, priorizar.

Outro elemento entre os Obstáculos Humanos, que pode estar associado à sobrecarga de trabalho, bem como à falta de conhecimento sobre internacionalização, é a falta de docentes ou colaboradores qualificados para o desenvolvimento do processo de internacionalização.

There is not enough staff, lecturers, because even now, for us, with accounting, we can't get accreditation because of the fact that we don't have enough staff, enough qualified staff. (Entrevistado 7 – África)

And they can't actually make the recruitment of... staff recruitment is an issue always, because we're not near major population centers. So, if you want to work here, chances are you've got up and bring your family to work here. We could pay perhaps one third less, to even half of what you are getting at a major university. (Entrevistado 67 – Oceania)

A princípio a eventual falta de colaboradores qualificados para o desenvolvimento do processo de internacionalização ocorre porque as IES podem ter dificuldades para contratar colaboradores em geral, mesmo para o contexto doméstico. Em parte essa dificuldade pode ser atribuída à localização de boa parte das IES denominacionais que, em geral, estão afastadas de grandes centros urbanos. Mas, em parte essa dificuldade também pode ser uma consequência da política de remuneração utilizada no sistema denominacional que, comparativamente com os salários praticados pelo mercado, pode parecer desvantajosa.

A própria denominação mantém um banco de dados de profissionais. Porém, segundo o Entrevistado 60 (América do Norte) as possibilidades de uso desse banco de dados quando se deseja procurar alguém para contratar, são muito restritas.

[...] the professional network of the church, that the World Headquarters office has tried to create, database of professional assets, as in "What's your qualification?" But the sad thing is [...] that the average person doesn't have access to that. If you're an institution you can request, if you're looking for a person to employ, who's a Marketing teacher, you can ask them and they will run an ad. [...] So, they send data, a communication of this position is open. But that's all they're using it for. But, what if you just want to develop a new course and you would like to talk to all the Marketing professors? That database could be used in more ways. (Entrevistado 60 – América do Norte)

Uma vez que as IES consigam encontrar colaboradores e docentes em quantidade suficiente e até mesmo qualificados, tal qualificação pode não ser adequada ou suficiente para trabalhar em um contexto internacional e multicultural. Neste sentido um dos principais desafios é o domínio de línguas estrangeiras, especialmente da língua Inglesa.

Um outro grande desafio da instituição é preparar professores para receberem alunos de outros países, que não falam ainda a sua língua. (Entrevistado 38 – América Latina)

The challenge's that some of our teachers are not yet ready to teach in English. (Entrevistado 92 – Europa)

Além do domínio da língua Inglesa, por parte de colaboradores e docentes, também é necessário o preparo das pessoas na IES para lidarem com pessoas de culturas diferentes, costumes e hábitos diferentes e que ainda não conseguem se comunicar adequadamente na língua local.

[...] eu tenho grupos pequenos. Eu estou com 8 alunos estrangeiros que fazem parte do meu programa. Se eu tivesse 60 [...], ou 90 [...], eu não daria conta. Por quê? Porque eu dependo de outros departamentos, porque os alunos dependem de outros setores e que não estão preparados para isso. Por

exemplo, o tratamento que você faz para um aluno estrangeiro no dormitório. [...] (Entrevistado 39 – América Latina)

We have students who arrive and not being picked up on time, or not being picked up. And so, they have to find their own way. (Entrevistado 54 – América do Norte)

E se não fosse o meu primo [...] íamos ter que fazer tudo sozinhos. O povo não está nem aí. Vai te mostrar onde é seu quarto, mas não vai te mostrar onde que é o banheiro [...] (Entrevistado 98 – América Latina)

One experience that I had a really hard time with the hosting institution was when I went to immigration. I had to go, like three different times, because I had gotten there a week late. [...] They didn't want to stamp it. Also, they only sent a staff member with us, for the other two students, because the appointment was in the same day. Mine was one week or some days later, or maybe a month, I forget. But they didn't send a staff with me so. [...] My friend went with me. But she missed class. She had to miss things that she was supposed to go to. [...] So, I email to dad [...] "Now I'm illegal in this country!" [...] So, that was really rough. But they called me in, and they were really, really apologetic, they were really sorry that I had a bad time. [...] But after that, I was ready to go home, like "I can't do this anymore." (Entrevistado 57 – América do Norte)

O Entrevistado 39 (América Latina) responsável por atender os estudantes estrangeiros, prefere manter um grupo pequeno de estudantes estrangeiros no *campus* porque os colaboradores na IES não estão preparados para receber estudantes estrangeiros. As dificuldades podem iniciar já na prestação do serviço de transporte do aeroporto até a IES, passando pela falta de paciência ao orientar o estudante estrangeiro sobre a localização das coisas no *campus*, chegando até a falhas no processo de suporte e orientação relacionado a questões de imigração.

A última forma de Obstáculos Humanos à internacionalização identificados no Sistema Σ foi a falta de liderança para a internacionalização. Foi possível constatar na fala dos entrevistados a percepção de falta de liderança seja no nível da IES, do ER ou do EM.

Because until you raised it, I haven't had anybody even talking about it, even considering it. I have not. Look, our idea of internationalization maybe is very low level. You know what I mean? We know we are accredited by the World Headquarters, we know we are a religious institution, just those bases. But beyond that, what is that we can do to internationalize ourselves? I haven't had anybody talking about this. (Entrevistado 4 – África)

And how do we internationalize someone whose vision doesn't realize the benefits? They haven't seen, they haven't tasted it, you know, taste and see. Unless you have traveled outside of this town, how do you know what the world is like? [...] And so, schools are isolated instead of internationally connected, just because of lack of visionary leadership, truly. (Entrevistado 60 – América do Norte)

Pessoalmente, eu acho que poderia estar na falta de visão dos próprios líderes da instituição, porque aqueles que começaram a desenvolver isso, de uma maneira mais apaixonada, eles investiram. No início é um investimento que se tem que fazer em uma estrutura de um serviço para o aluno internacional, ou para se estabelecer os contatos de intercâmbio, de parceria com outras instituições do mundo. [...] Lamentavelmente tem muita gente que ainda não tem a visão da necessidade de abrir as nossas instituições, mais e mais, para uma internacionalização. (Entrevistado 90 – EM)

Para o Entrevistado 4 (África) o tema internacionalização da IES foi trazido à discussão pela primeira vez, por meio deste estudo. Ainda que o entrevistado estivesse desatualizado, sendo um dos principais docentes de um dos departamentos da instituição, tal desinformação indicaria, no mínimo, problemas na comunicação com a liderança institucional. Para o Entrevistado 60 (América do Norte) um dos possíveis entraves para uma liderança institucional engajada no processo de internacionalização é a falta de vivência ou experiência internacional. Essa vivência e experiência proporcionariam aos líderes a visão e o conhecimento necessários sobre os benefícios que podem ser obtidos por meio da internacionalização. O Entrevistado 90 (EM) associa a falta de liderança no nível institucional à falta de visão, ou talvez à uma visão míope, que impede a compreensão da necessidade de abertura institucional a um contexto internacional que demanda investimentos iniciais no curto prazo, mas que pode trazer benefícios importantes para a sobrevivência da IES no longo prazo.

Outros entrevistados percebem falta de liderança no nível do ER.

I think, perhaps, it is more an issue that relates to our leaders [...] it could be all the way up to the Regional Headquarters. And this is where, I feel [...] there is a void, there is something missing between our top structure and this institute. [...] So, I think there could be a problem with leadership. (Entrevistado 5 – África)

Well, there are many reasons for that. To me, one reason is, no one is initiating. Why no one is initiating? Probably because it has not come yet to the awareness of our educational leaders. (Entrevistado 16 – Ásia)

Quem está regulando o crescimento e a expansão das nossas instituições? Ninguém está regulando isto! Deve haver uma política de “estado, a nível dos Escritórios Locais e Regionais, para estabelecer o limite de crescimento de uma instituição, para que não escape da gestão. (Entrevistado 48 – América Latina)

Os Entrevistados 5 (África), 16 (Ásia) e 48 (América Latina) aparentemente percebem falhas na liderança dos ER. Enquanto o entrevistado da África sugere a mais completa desconexão entre a IES e a liderança educacional do ER, o entrevistado da Ásia entende que o que falta à liderança no ER é a consciência da necessidade de internacionalização. O

Entrevistado 48 (América Latina), por sua vez, clama por uma atuação mais firme por parte das lideranças dos EL e ER, exercendo funções de maior coordenação e controle sobre o sistema de escolas e IES nos seus respectivos territórios.

Mas, em algum ponto da fala dos entrevistados não fica muito claro se o que está sendo apontado são problemas de liderança nos ER ou no EM.

Somebody has to take an initiative. There should be an entity, which takes an initiative to make this linkage. It is not going to happen from one, because everybody is so busy doing his or her own thing [...] (Entrevistado 13 – Ásia)

Right now we are trying to get it up there, we need somebody to drive the vision that institutions need to get together once in a while and share their ideas and maintain our true identity (Entrevistado 3 – África)

O Entrevistado 13 (Ásia) não deixa claro se a iniciativa viria do ER ou do EM. A princípio tanto o ER quanto o EM poderiam promover ou ser essa entidade que promoveria as conexões entre as IES do sistema. Mas, talvez, considerando a abrangência mundial do Sistema Σ , talvez fosse uma iniciativa melhor coordenada a partir do EM.

A necessidade de alguém que reúna em um só lugar os representantes das IES do sistema é a constatação do Entrevistado 3 (África). Para ele, assim como a denominação promove encontros mundiais quinquenais para tratar das questões denominacionais religiosas, deveria haver, também por iniciativa da denominação, encontros ou convenções de diretores das IES denominacionais de todo o mundo. Tal iniciativa poderia ser tomada também no nível do ER, promovendo encontros entre as IES da região. Porém, a congregação de IES denominacionais de todo o mundo demandaria uma liderança do EM, como de fato foi na última convenção de diretores de IES denominacionais, realizada no último mês de Março de 2014. A conversa com o Entrevistado 3 (África) foi feita mais de 6 meses antes da realização da convenção, que já não ocorria, de acordo com o EM, a 15 anos.

Há ainda indicações explícitas de falta de liderança do EM.

Eu acho que essa história de globalização deveria vir de cima [...] Do Escritório Mundial, vamos dizer. Porque nós somos regidos por eles. (Entrevistado 39 – América Latina)

[...] I don't think that we play on our worldwide education system. I think that we have a lot of isolated entities. And, you know, that's obviously what people in the World Headquarters should be doing. But I've certainly never heard anything. (Entrevistado 79 – Oceania)

So, I think our Regional Headquarters are always thinking in their own territory. For that reason, I cannot see that the World Headquarters is ruling about it, because to say, "This is our direction." I cannot see any really god direction. (Entrevistado 96 – Europa)

Em princípio, por se tratar de internacionalização e globalização, o Entrevistado 39 (América Latina) entende que as iniciativas, de promover, coordenar, definir políticas e incentivos, deveriam partir do EM. O Entrevistado 79 (Oceania) é ainda mais contundente, dando a entender que o EM não realiza o trabalho que deveria estar realizando de construir e manter um sistema de IES mundial, coordenado e interconectado. O Entrevistado 96 (Europa) sugere o tipo de coordenação que desejaria ver por parte do EM. Uma coordenação que auxiliasse os ER a formarem uma visão do sistema de ensino superior como um todo mundial, indicando uma direção para todo o sistema, ao invés de, segundo o Entrevistado 96 (Europa), permitir que cada ER tome decisões considerando apenas o seu próprio território.

Os Entrevistados 70 (Oceania) e 38 (América Latina) indicam ações específicas que entendem deveriam ser exercidas pelo EM.

[...] if we can only tap into the worldwide church's tertiary sector in a research and scholarly sort of a way, enormous benefits to be had. So, should we? Yes. Will we? In small amounts, highly disconnected. Someone, I guess in the administration, has to take it on and make it a priority in a strategic plan, and then have it measured that is actually happening.
(Entrevistado 70 – Oceania)

Mas, por exemplo, o Escritório Regional já tomou algumas iniciativas de promover o intercâmbio entre as instituições. Mas se não partir das instituições, isso não acontece. [...] então, no meu ver, se as instituições tivessem uma compreensão maior nesse sentido... Nas conversas que eu tive, pelo menos em três instituições lá na América do Norte, quando eu apresentei esse projeto [de mobilidade de estudantes], eles ficaram extremamente maravilhados. E na Europa também. E eles disseram: “Mas isso deveria ser um programa [...] mundial! [...] O Escritório Mundial da igreja deveria estar fazendo isso que vocês estão fazendo agora. Isso aqui é algo que pode revolucionar [as instituições denominacionais] [...] Porque nós podemos estar aqui com milhares de jovens fazendo esses intercâmbios!”
(Entrevistado 38 – América Latina).

Muito embora o Entrevistado 70 (Oceania) não cite nominalmente, ao indicar que o sistema mundial de ensino superior deveria ser compreendido, ou estudado cientificamente, o EM seria a única instância capaz de realizar tal tarefa. Também seria a única instância de onde, por meio de suas estruturas democráticas representativas, poderiam ser formuladas metas relacionadas à integração de todo o sistema. Da mesma forma, somente o EM poderia, fazendo uso da representatividade democrática, elaborar um plano estratégico para o sistema mundial de ensino superior. De certa forma, os anseios do Entrevistado 70 (Oceania) se assemelham aos apresentados pelo Entrevistado 96 (Europa).

Quanto à fala do Entrevistado 38 (América Latina), muito embora esteja citando o que outros lhe disseram, indica que a iniciativa que foi tomada por uma instituição, deveria ter sido realizada pelo EM. Ou seja, na falta de iniciativas do EM para proporcionar um programa de mobilidade estudantil semelhante ao que é oferecido aos estudantes da América do Norte, alguém, representando uma IES, não um EL, nem um ER, tomou a iniciativa, fez as parcerias e montou um programa de mobilidade estudantil acessível financeiramente ao público Latino-Americano.

Portanto, os Obstáculos Humanos identificados, ao serem consideradas todas as entrevistas, foram:

- Falta de liderança para a internacionalização;
- Falta de docentes e colaboradores qualificados para atuação em um contexto internacional;
- Sobrecarga de trabalho e/ou absorção com outras prioridades;
- Falta de conhecimento sobre internacionalização do ensino superior.

Também foi possível constatar a presença de **Obstáculos Sociais**. Um destes obstáculos é a falta de iniciativas de integração dos estudantes, professores ou colaboradores estrangeiros à comunidade local.

I don't see that active initiative of the professor influencing that cross dialog. Most of what I see is kind of segregation. There is people of a certain nationality grouping together in one corner, or one side of the classroom, that is kind of "them". And I'll admit that I am guilty of doing the same thing. I just kind of group together with people that I know, with the same language, and etc. [...] Most of them [professors] are international. [...] So, I don't see that active day-do-day interaction, at least within the classes that I am in. (Entrevistado 59 – América do Norte)

Well, my first semester, I felt a little lost in my class, with my classmates, because you have the Hispanic group, you have the Asian group, you have the domestic group, you have the Afro-Americans sticking together, have all the mothers together and then I was kind of like alone. Like I'm the only European, not just only from my country, European. There's no other person from Europe there. And I couldn't really figure out where to fit in. (Entrevistado 64 – América do Norte)

Students when they finish our language program, go out into the university, they come back and tell me that they miss the community that existed in our program. They miss the feeling that they could come in and get a tea, make a hot chocolate or just say hallo. They miss that interaction with faculty and students from all over. Because as soon as they leave here, it's almost like they are expected that if they are Spanish speaking, to meet with Hispanics. They speak Portuguese, stick with the students that speak Portuguese. And so, there is this pluralism, this grouping of people according to their

language groups, mostly is by language. That polarization is one area that makes it so they are not quite as integrates. I believe that it could be helped if the domestic students were more aware of the privilege of going to school with people from so many backgrounds, but they are not. [...] I think the people of this country need to be open to listen to the international and integrate in the campus. This is an assimilated pluralist type of campus. In other words, everyone is basically trying to be what this country is and they are with their own group. But truly, truly integrated, it's not. (Entrevistado 94 – América do Norte)

There are concerns at several levels, I'm in several committees, and I'm being involved with student life too. We can't make as much as we could of helping students gain from the rich diversity around them. They naturally become friends, they engage in the social spaces, and yet, because there is such a large number from very many countries, they tend to have [...] a Brazilian club, there's a Korean club, and they, you know, in English we have the idiom that says "birds of a feather flock together", and so, you know, we gravitate to people who think and act like that and, sometimes, those bonds are stronger than cross cultural bonds. And so, there is an intentional development right now to try and make more student international teamwork available. In class they do projects as the groups are assigned internationally randomized. The social atmosphere and spiritual dynamics outside classroom in our co-curriculum settings is open and there's an acceptance. There is no animosity, as such, that we or I can detect. But there is the natural, Koreans get together and they do things, there is even a Korean church. We have 14 churches and many of them represent certain dynamics. So, yes, I think it's a process, and [...] the administration is very supportive and that is a priority and is clearly articulated that way too, and they even proudly discuss it. But they are also [...] aware that at the student level more intentionality could help enrich and may take advantage of this diversity. (Entrevistado 60 – América do Norte)

We pick the students up from the airport but I don't know if there's a particular thing for just international students. I think the ideal is that we're trying to involve them in as part of the whole college, and this institution life thing, rather than segregate them as internationals. (Entrevistado 68 – Oceania)

A recepção foi muito boa do preceptor do residencial masculino, mas eu me senti só mais um. Só me senti mais um aluno internacional, me senti só mais um. Em relação, quando vem um aluno da América do Norte aqui para a IES, eu vejo que ele não é só mais um aluno. Todo mundo fica sabendo, todo mundo olhando, "Oh, o Americano!" Agora, vem um Africano, só mais um. Achei isso muito [...] estranho. (Entrevistado 98 – América Latina)

Aparentemente, a falta de iniciativas de integração na comunidade do *campus* parece não ser uma questão relevante nos casos Asiático e Europeu. No caso Asiático, como cerca de 80% dos estudantes são estrangeiros. O convívio intercultural é inevitável. Trata-se da instituição onde foi possível observar muita integração intercultural.

No caso Europeu, cerca de 30% dos estudantes são estrangeiros, em uma instituição muito pequena em número de estudantes e que oferece programas internacionais. A

instituição está investindo na atração de estudantes estrangeiros para a sua sobrevivência. Além disso um dos programas internacionais, para os padrões da IES, tem sido um sucesso. Portanto, com diversas iniciativas que demonstram o esforço da instituição em se comunicar em Inglês, não apenas na sala de aula, mas em todos os departamentos, oferecendo inclusive tradução simultânea na principal reunião religiosa da semana, é possível que os estudantes estrangeiros sintam-se integrados à vida no *campus*. Ou, pelo menos, é possível que se sintam valorizados, respeitados e acolhidos pela comunidade no *campus*. Tendo sido esta também a percepção do pesquisador durante a visita. Contudo, o mesmo não pode ser dito sobre a comunidade fora do *campus* onde os estudantes estrangeiros enfrentam dificuldades.

Muito embora não tenha sido identificada uma fala marcante de um dos entrevistados estrangeiros do caso Africano, trata-se da instituição onde foi possível observar e sentir desafios maiores no processo de integração intercultural. Contudo, tais desafios, aparentemente, não acarretam em um clima de tensão ou que inviabilize a convivência. Mas, há diversos tipos de segregação na comunidade do *campus*, seja em grupos étnicos, linguísticos, nacionais, tribais ou raciais. Em alguns casos foi possível observar resquícios de ressentimentos e necessidade de demarcação, inclusive territorial, de diferenças. Talvez, por ser uma instituição pequena em número de estudantes, localizada em uma região que historicamente foi marcada por dificuldades de integração cultural, as dificuldades de integração sejam ainda mais aparentes tornando a integração ainda mais difícil.

Na América Latina, há uma diferenciação entre os estudantes estrangeiros que vêm para a IES por conta do programa de mobilidade estudantil do ER Norte-Americano, e os demais que vêm por conta própria. Enquanto os estudantes Norte-Americanos têm um conjunto de atividades, excursões e aulas específicas que são exigências do programa, os demais, comparativamente, recebem menos atenção. Mas, na maioria dos casos, a comunidade doméstica, em sala de aula e nos residenciais, costuma ser receptiva e disposta a se aproximar e ajudar os estudantes estrangeiros. Contudo, de fato, iniciativas intencionais e planejadas da IES no sentido de integrar e valorizar as diferentes nacionalidades presentes, poderiam ser implementadas. Neste sentido, talvez a falta de um *International Office* seja um dos motivos desse tipo de obstáculo na IES Latino-Americana.

O caso Oceânico seja, talvez, uma incógnita. Comparativamente a instituição não tem um grupo tão expressivo de estudantes estrangeiros no *campus*. Não foi possível identificar iniciativas específicas para integrar os estudantes estrangeiros à comunidade doméstica do *campus*. Não há nem mesmo um instituto de línguas para ensinar a língua local para estrangeiros. Porém a inexistência de atividades exclusivamente voltadas aos estudantes

estrangeiros foi apreciada por um dos entrevistados estrangeiros, corroborando a fala do Entrevistado 68 (Oceania). Pelo que foi possível observar, aparentemente a comunidade doméstica, semelhantemente ao que acontece na IES Latino-Americana, demonstra-se acessível e disposta a aproximar-se dos estrangeiros, o que, talvez possa compensar a falta de iniciativas específicas e deliberadas de integração.

A IES Norte-Americana é uma das mais diversas culturalmente no país, conforme levantamentos oficiais realizados e diversas vezes destacados por muitos dos entrevistados. Porém, a falta de iniciativas da comunidade doméstica em explorar o convívio intercultural de maneira mais intensa, talvez seja o aspecto a ser desenvolvido. De certa forma, por um lado, a instituição oficializa a segregação, com a existência de diversos clubes linguísticos, nacionais, étnicos ou raciais. Esses clubes são mantidos com o patrocínio institucional. Por outro lado, a existência desses clubes permite a preservação, até certo ponto, da identidade cultural de cada grupo, além de funcionarem como comunidades de apoio aos estudantes estrangeiros. Como se trata de uma instituição com um número maior de estudantes, é possível que um estudante estrangeiro, ainda que fique bastante isolado na maior parte do tempo, encontre todo o apoio e convívio social de que precisa no seu respectivo clube. Portanto, a existência dos clubes é um fator extremamente positivo para os estudantes estrangeiros. Oferece apoio, identificação cultural e linguístico e uma forma de divulgação da própria cultura no *campus*. Não foi possível observar qualquer tipo de animosidade entre grupos. Há apenas a falta de desenvolvimento de um convívio mais próximo entre domésticos e estrangeiros, que ultrapasse os contatos meramente casuais, profissionais ou acadêmicos. Os responsáveis pelo *Internacional Office*, cientes desta necessidade, têm como projeto um trabalho junto à comunidade doméstica para a conscientização, valorização e melhor aproveitamento da interculturalidade disponível no *campus*.

Talvez uma das explicações para a falta de aproveitamento mais pleno do convívio intercultural na IES Norte-Americana esteja na acomodação, na inércia de permanecer na “zona de conforto”. Este foi outro dos Obstáculos Sociais identificados.

Well, inertia is the biggest problem. It's hard work to change. It's hard work to move, and it's comfortable to be the way you use to be in the 50's, when this was not only a domestic university, but it was a local one, and all our student just about came from within 300 miles distance [...] It's a lot easier not to push the boarders or to push through them. And so, inertia. Do I have to do that? Do I have to learn another language? Do I have to put up with students whose English is so bad that I have to explain things twice? So, I think that is the biggest obstacle. [...] (Entrevistado 55 – América do Norte)

I think one of the big things that we all have to fight is, it's very easy to become comfortable on your own place [...] it's hard work, you've got to change people's attitudes and that's hard work. (Entrevistado 66 – Oceania)

The problem is that we are trying to do the same education that we did 30 years ago in a different world. Trying to replicate the classroom space in Internet, for example. So, this is the problem. [...] It's our key tendency in education to be attached to the old time. [...] the biggest challenge [...] is in our head. (Entrevistado 93 – América do Norte)

Os entrevistados 55 e 93 (América do Norte) e 66 (Oceania) representam bem as ideias que podem ser associadas ao obstáculo social da inércia. Trata-se de querer permanecer na “zona de conforto”, de não estar disposto a mudar ou não aceitar adaptações às condições dos dias de hoje, trata-se também de ignorar a necessidade de questionar ideias pré-concebidas e modelos mentais arraigados. Foi possível verificar que essa inércia ocorre entre docentes, colaboradores e estudantes, em relação ao processo de internacionalização do ensino superior e suas diversas repercussões.

Tem pessoas que não têm esse interesse e trabalham aqui. E que além de não ter o interesse, não ajudam. Ou tem outras pessoas que acham que está ótimo assim, que está bom e que é isso mesmo [...] tem aluno que fala “eu já sei falar Inglês. Para que que eu vou para o intercâmbio?” Ou então, “eu já viajei, eu vivo viajando nas férias. Para que que eu vou fazer intercâmbio?” (Entrevistado 39 – América Latina)

But it's the students we have who don't want to travel at all, and we have those who have told us, “I don't want to go anywhere. Why do I need to learn anymore than what's here?” And I just want to bang my head against the wall. Those are the students who they don't like change, they don't like anything different or outside of their comfort zone. I think that translates in the every single part of their life. (Entrevistado 61 – América do Norte)

A indiferença, o não envolvimento ou o apego à crença de que “as coisas estão ótimas do jeito que estão” são exemplos de inércia entre docentes e colaboradores que, na visão do Entrevistado 39 (América Latina), dificultam o desenvolvimento de uma maior internacionalização da instituição. Porém, até mesmo os estudantes, que no momento são os maiores beneficiados de todas as iniciativas de internacionalização da IES Latino-Americana, por conta da inércia, deixam de aproveitar as oportunidades que a internacionalização do *campus* pode lhes proporcionar. O mesmo fenômeno pode ser verificado na América do Norte, demonstrado na fala do Entrevistado 61 (América do Norte). Porém, enquanto a inércia entre colaboradores e professores parece ser envolta em uma busca pelo maior conforto, de comodismo ou de preservação do *status quo*, os estudantes parecem apresentar uma inércia quase arrogante, como se nada mais precisassem aprender.

A inércia pode se manifestar ainda de outras formas. Por exemplo, pode levar a IES a ignorar sinais de alerta.

[...] quando alguém vem falar alguma coisa negativa, “Ah, é porque a pessoa vem de uma outra cultura. É isso. Ah, é adaptação.” (Entrevistado 25 – Ásia)

O Entrevistado 25 (Ásia) indica que pode ser mais fácil atribuir a questões de choque cultural ou de adaptação a um novo ambiente os problemas trazidos para resolução, do que realmente considerar os problemas e suas possíveis soluções. É interessante que o próprio ambiente intercultural que, por um lado, desafia a inércia, pode levar a instituição à acomodação de reduzir às diferenças culturais situações que podem ser apenas operacionais ou questões que precisam de uma intervenção institucional pontual.

A inércia também pode fazer com que os docentes não exerçam o seu papel no processo de internacionalização.

With that come challenges because the way you present a program by distance education, it has to, in many ways, be different to how it would be if it were on campus and face to face. And not everyone recognizes that it has to be different. And so, that can be very challenging to those who set the program up, particularly if they don't recognize those differences. (Entrevistado 65 – Oceania)

[...] você escrever em parceria com uma instituição irmã de uma outra língua é abrir mão de um certo comodismo. É aprender outra língua, aprender a escrever em outra língua. Então, um certo conformismo faz com que eu queira produzir, mas não em parceria com outra instituição que vai me exigir algo, que vai me custar um pouco mais, não em termos financeiros, mas em termos de esforço mesmo, de dedicação. (Entrevistado 50 – América Latina)

O Entrevistado 65 (Oceania) indica a inércia dos docentes para lidar com o novo, para a adaptação ao novo, para a busca de novas abordagens. Já o Entrevistado 50 (América Latina) ressalta o papel da inércia impedindo que docentes desenvolvam parcerias com outros docentes em outros países. Neste caso, um dos desafios está no domínio de línguas estrangeiras, que é mais um dos Obstáculos Sociais identificados.

Para o Entrevistado 15 (Ásia) uma das condições para que a internacionalização do ensino superior aconteça é a transposição das barreiras linguísticas.

[...] language sensitivity and language skills. If you are an international school, and internationalization of education must transcend the language barriers, it must transcend, otherwise you can take education only to another country, which is lingually similar. For internationalization of education to happen, it must transcend. [...] internationalization of education cannot take place unless we have language studies, institute of language studies. Very important. (Entrevistado 15 – Ásia)

Enquanto o docente, o estudante ou até mesmo a instituição não tiverem condições de transpor as barreiras linguísticas, o potencial existente na internacionalização do ensino superior ficará limitado à própria língua ou às línguas similares.

Foi possível constatar nas diversas entrevistas que o desafio linguístico é bastante presente no Sistema Σ. Em especial onde o Inglês não é a língua local.

Você sabe qual é a maior barreira? A língua. A língua. E eu falo por mim e por vários outros. [...] [Precisaria] ter pelo menos o domínio do Inglês. Porque, como é que você vai se abrir para outras instituições e até fazer visitas e até conversar, quando você tem a barreira da língua? Eu tenho, outros têm. Então esse é um ponto crucial e que só no momento que você recebe, ou que você faz essas visitas, você percebe [...] (Entrevistado 52 – América Latina)

Now in Europe, that becomes a problem. Because to get students from one side of the continent to the other side to spend one year, and then go back to your home country, and get credits for what you have done, it is made almost impossible by language barriers. You either have to have people who speak the language of instruction in your country, so they can come, or you have to provide English. The problem is local people coming from high school, most of them, there are some exceptions in Europe, especially the Scandinavian countries, Germany, Austria, they are doing well in teaching English at such a level in high school that you can go and study in English in a university without too big challenges and problems. But I look at Portugal, or Romania, or Spain, or France, and to get a high school student and drop him in a place where they study English or teach in English, and study in English, that's not automatic, that's not by default. It's not natural. And this is a challenge in Europe. This is a big challenge. On the one hand, for teachers to be able to get a good command of the language, to teach that language. On the other side, for students to be comfortable studying in English. Of course it is attractive, in some cases, to study in German or in French. But nowadays, when you anyway have to study English in order to survive in an academic context, English is the language, there's no other way to go. (Entrevistado 92 – Europa)

Enquanto o Entrevistado 15 (Ásia) fala em termos gerais, o Entrevistado 52 (América Latina) fala em termos pessoais e locais, o Entrevistado 92 (Europa) apresenta evidências muito mais abrangentes e contundentes de que, talvez, as barreiras linguísticas realmente possam inviabilizar todos os esforços de internacionalização do ensino superior. De acordo com o Entrevistado 92 (Europa), mesmo com o processo de Bolonha e programas Europeus para mobilidade de estudantes, mesmo com toda estrutura de suporte e incentivo à internacionalização do ensino superior, tudo isso perde o efeito e aplicabilidade quando as pessoas e as instituições não conseguem ultrapassar as barreiras linguísticas.

As limitações provenientes da falta de proficiência em línguas estrangeiras, principalmente o Inglês pode ser observada nos trechos de entrevistas abaixo.

Se a instituição do meu país fosse primordialmente de fala inglesa, quem sabe, talvez poderia aproveitar mais essa rede internacional. Mas, por ser na língua [X], se limita aos canais e ligações latinos que existem. E quando se procura atrair alguém de outra parte do mundo, de onde não há nenhuma conexão, o idioma é limitante. (Entrevistado 21 – Ásia)

Ela [a pessoa responsável pelo programa de mobilidade estudantil do ER Norte-Americano] [...] falou pessoalmente comigo, “Olha professor, vai continuar aqui. Enquanto eu for [o responsável], vai continuar aqui, porque aqui é o centro. Eu conheço todas as 100 instituições da rede no mundo, na palma da mão e eu creio que essa instituição, na América do Sul, é a instituição ideal. [...] É uma pena que a língua falada no país não é outra. Porque se falassem outra língua, a quantidade de alunos que o país vizinho recebe, vocês receberiam.” (Entrevistado 37 - América Latina)

O Entrevistado 21 (Ásia), ao se referir à IES denominacional localizada em seu país de origem, onde deverá exercer suas atividades acadêmicas depois de terminar o seu programa de doutorado, percebe o quanto o fato de não estar localizada em um país de fala Inglesa limita as possibilidades e oportunidades da IES.

De acordo com o Entrevistado 37 (América Latina), o responsável pelo programa de mobilidade estudantil mantido pelo ER Norte Americano teria afirmado que, caso a língua falada na IES Latino-Americana incluída neste estudo fosse outra, a IES provavelmente estaria recebendo todos os estudantes Norte-Americanos que hoje escolhem ir para o país vizinho. Assim, enquanto a IES Latino-Americana incluída neste estudo recebe em torno de 10 estudantes Norte-Americanos vinculados ao programa de mobilidade do ER Norte-Americano, a IES Latino-Americana do país vizinho, chega a receber 90 estudantes. Todas as vantagens, benefícios e infraestrutura que a escola incluída neste estudo oferece, a sua localização privilegiada e a própria atratividade que o país e a cultura representam, perdem completamente a relevância por conta da língua falada no país.

Em um dos casos estudados, o Europeu, onde a língua local não é o Inglês, foi tomada uma decisão radical de oferecer programas de pós-graduação em Inglês. O Entrevistado 27 (Europa) descreve bem parte do que essa mudança representou e tem representado para a instituição.

First, of course, we wanted to expand. We were looking for possibilities, somehow to attract more students. Before we started this program [...] it was taught in our native language. But, because of the purpose of this study program, the students are prepared to work in developing countries, so it doesn't make really sense to teach it in our country's language. So they decided to change it to English. And since it was changed, many more potential students got interested in it. This obstacle to learn the local language for a two-year study program, and the local language is a very difficult language, very often an obstacle. Now the obstacle does not exist. That's why it is so much easier. [...] So, beginning with the staff, it is

required now that at least one person at the departments speaks English. Because we have two English speaking programs, master programs [...] Beginning with the personnel, at least one person of every department must speak English. So, at the beginning, when the school decided to introduce these two English-speaking programs, of course our administration made ideas of what could be the results, what is important to think about. But what we experienced is that we never expected this, so many different small things! For example, beginning with the official documents. Everything has to be translated into English, because when we invite here people who speak only English, it is our responsibility to provide them with all the necessary information, so that they feel comfortable. If they come and there is only information in our language, it is not acceptable. So, they started translating all the documents. Whatever we write, we write both in our language and in English. [...] Also the homepage, [...] sometimes it is very difficult to translate things, because certain things just don't exist in another country. Things work differently, and that is why just translations very often do not help. You have to describe it. It creates of course a lot of misunderstanding. [...] In this part of the country, hardly someone speaks English. It means whatever our students do here, they need a translator. When they go to the doctor, when they go to the authorities, even the foreigners office! Until two years ago they did not have anyone that speak English. [...] And, of course, students receive many letters from banks, from insurances, TV, or radio, and etc, whatever. Everything is in the local language. So they come with every letter, "Can you please help me? What is it? I don't know what it is." And, of course, sometimes it creates a lot of difficulties and problems, because, sometimes they receive a letter and they don't know what to do with it. They put it somewhere, and this may be a bill or whatever, and in the end it is a big problem. (Entrevistado 27 – Europa)

The professors, do they speak the language? Because we have those English speaking master programs. How well can they handle that, in the language that is foreign for them? (Entrevistado 28 – Europa)

A decisão tomada no caso Europeu, pelo que foi possível perceber e ouvir, foi tomada como um recurso para garantir a sobrevivência da IES que tinha pouquíssimos estudantes. Um dos programas oferecidos em Inglês, para os padrões da escola, tem obtido sucesso. O outro, que foi pensado para atender especialmente um mercado denominacional da África, não tem atingido os mesmos resultados. O público-alvo, ministros Africanos, não dispõe dos recursos financeiros para bancar os estudos na Europa, salvo se são subvencionados com bolsas de estudos dos seus respectivos ER, ou se nas férias conseguem, por meio da venda de livros, juntar o dinheiro necessário.

Contudo, mesmo com o sucesso de um dos programas, o Entrevistado 28 (Europa) questiona o nível de proficiência na língua Inglesa dos docentes. Muito embora seja um questionamento de consideração importante, em nenhum dos casos em que foram entrevistados estudantes dos programas internacionais, veio à tona a questão de falta de proficiência dos docentes. Da mesma forma, durante a visita, todos os administradores e

professores entrevistados demonstraram excelente fluência no idioma Inglês. Por conta do uso de um idioma estrangeiro, tanto para professores quanto para estudantes, é possível deduzir que se trata de um contexto de ensino e aprendizagem bastante complexo. O caso Asiático, que também oferece programas internacionais, deixa isso bastante evidente.

People have to learn the language from almost zero, not zero, but the very basic, and they kind of jump into higher education and Master degrees. So, it is challenging for teachers and for students. The requirements are quite high and with the limited language, it's hard to fulfill in a good way all the requirements for Masters, Doctoral. But doctoral usually, by the time they go into doctoral, they're already okay with it. It is the masters when we have lots of challenges. (Entrevistado 20 – Ásia)

A julgar pelo que foi relatado em outras entrevistas e em outros momentos, as dificuldades linguísticas são resolvidas com muita paciência por parte dos docentes que, procuram, pelo menos no início, e como forma de incentivo, não atentarem tanto para as questões gramaticais, mas concentrarem-se nas ideias e no conteúdo que o estudante está apresentando. Mas esta obrigatoriamente precisa ser a atitude em uma instituição onde 80% dos estudantes são estrangeiros e para os quais a língua inglesa não é a língua-mãe.

Por isso é interessante verificar como a barreira linguística é tratada no caso Norte-Americano, onde a língua local é o Inglês e a IES conta com uma comunidade significativa, de estudantes estrangeiros de diversas nacionalidades.

Language could be an issue. We have students who are coming here just to specifically learning the local language in the first semester. To them you can't, you know, lecture at a rate that you would for a domestic student. They're gonna be totally lost (Entrevistado 54 – América do Norte)

There are a few international faculty, which I appreciate. But at the same time, it's difficult, first of all, to understand a half of them. I had a foreign teacher from Africa. I could not understand a word of what he said for the first week. His accent was so thick. And he is a very intelligent man but uff... that language barrier was rough. That's kind of downside to having a professor who is international. (Entrevistado 57 – América do Norte)

When students come from different cultures, there is the cultural shock of adapting to a new place. There's also the challenge of language. From most of our international students, English is not their mother tongue. And I know, having learned your language, that it takes, if you're very focused on it, about a year to become fluent in a language, fluent to a level where there's comfort. And it's challenging. Most people don't realize the emotional price, which you pay for becoming bilingual. I believe the price is well-worth it. But most people don't realize that. We've had a challenge of students coming here, who come into the classroom and couldn't understand what the professor was saying. And so, their grades were suffering [...] We've recently changed our entrance requirements to raise our TOEFL score from 80 to 90 and we're going to be more stringent as to who's allowed [...] not to keep international students away, but actually to give

them a better experience and make a smoother experience of the academic level. (Entrevistado 56 – América do Norte)

Percebe-se que no caso Norte-Americano as dificuldades são as mesmas, porém, há menos flexibilidade ou, pelo menos, há um maior empenho em manter o padrão linguístico acadêmico independente de qualquer barreira linguística. Isso é possível porque a maioria dos estudantes na IES é nacional. Também é possível notar que as limitações linguísticas não se restringem aos estudantes, mas alcançam também os docentes estrangeiros que atuam na instituição. O Entrevistado 57 (América do Norte) exemplifica bem o tipo de dificuldades que surgem quando os professores são estrangeiros. Para procurar reduzir as barreiras linguísticas está sendo prevista a tradução de algumas páginas do *website* institucional para as línguas estrangeiras mais faladas no *campus*.

One, we have an application process that may be a little cumbersome to a lot of students who don't have the local language as their first language, or they're not as proficient. So, we need to translate some of those forms of applications or at least information pertaining to, you know, to filling our application on line in some of these other languages, for example, [...] students from your country are on the rise. Our largest number of students is from Asia. [...] So we need to have information in their language. [...] So, we need to have all of this different links on our webpages, as how to guide students in making the application process very smooth. (Entrevistado 54 – América do Norte)

É possível perceber a intencionalidade da IES Norte-Americana em atrair estudantes estrangeiros quando traduz as informações para matrícula. Uma atitude, a princípio desnecessária, uma vez que a língua falada na instituição é o Inglês, considerada a língua internacional e que todos os estudantes que desejam cursar um programa acadêmico na IES deveriam ter o mínimo de proficiência para preencher formulários de matrícula. Essa mesma preocupação não foi percebida em nenhum outro caso estudado. Em geral, quando muito, há tradução das informações para o Inglês. Contudo, se é objetivo da instituição ampliar a presença de estudantes estrangeiros no *campus*, sem dúvida é uma medida mais do que justificada.

Finalmente, é interessante constatar um pouco da experiência reversa, de um estudante cuja língua materna é o Inglês, sendo estrangeiro, parte de um grupo minoritário, em uma IES onde a língua falada é outra.

The trouble that I had [when the interviewee was in Latin America], besides the loneliness, because you get lonely when you can't talk to people. I do. I got really lonely for a little while. I supposed to stay for a whole year, but I couldn't. I left in December because I was just going crazy. [...] I went home early because I was missing my home, being able to communicate, so hard.

[...] I tried to stay busy. Because when you can't speak to people, and then you have nothing to do, it's double worst. [...] But it was hard to stay busy.
(Entrevistado 57 – América do Norte)

O Entrevistado 57 (América do Norte) participou do programa de mobilidade estudantil do ER Norte-Americano em uma IES Latino-Americana e a falta de proficiência linguística foi igualmente um desafio dos mais importantes enfrentados.

Assim, em relação aos Obstáculos Sociais, considerando todas as entrevistas realizadas, foram identificados os seguintes:

- Barreiras linguísticas;
- Inércia e acomodação;
- Falta de iniciativas para integração dos estudantes, docentes e colaboradores estrangeiros à comunidade do *campus*.

Na sequência de análise das entrevistas foram também identificados **Obstáculos Organizacionais**. Um dos obstáculos organizacionais até certo ponto curiosos identificados de forma bem marcante em um dos casos foi uma autoestima institucional baixa.

And because we are so small, I think sometimes you think it's easier to "Oh, well, we're just too small, people won't take notice of us." Sometimes small institutions can start feeling inferior, because they think they are not good to compete to. I mean, just in this area we have three big public universities, and they are very good [...] ranked very well internationally. So, here is this little institution, and how on Earth can we compare to these big massive powerful universities? [...] So, in that sense, for us, here in this institution, being part of a worldwide education is challenging, because we are so small. (Entrevistado 1 – África)

We've become static in our approach. In the past, when you heard people talking about this institution, they would tell you about how there were students from all over the place and there would be international students, and international students would want to study here. It was one of those places where [...] people wanted to be here. People from all over the world would say there was a good university. But now, it's a mission and a half to get students to come here and to me, I feel that we are not growing with globalization. We are not growing as a university we kind of, maybe even we might be deteriorating to a certain extent. (Entrevistado 11 – África)

Foi perceptível no conjunto das entrevistas realizadas na IES Africana o sentimento de nostalgia em relação a um período no passado em que eram oferecidos programas e títulos internacionais em uma parceria forte e muito próxima com uma IES irmã Norte-Americana. Durante aquele período a escola recebia gente de todo o mundo. Pelo que foi possível ouvir a respeito, foi o período áureo da instituição. Em contraste, os últimos anos têm sido difíceis. A

parceria com a IES Norte-Americana teve que ser encerrada. Os professores e estudantes estrangeiros começaram a reduzir em número. A infraestrutura física do campus começou a se deteriorar. Erros administrativos e operacionais levaram a perda de credibilidade diante de potenciais clientes estrangeiros. A falta de alunos levou ao fechamento do instituto de línguas. Em um período de 4 anos passaram pela IES 3 diretores. Soma-se a tudo isso, um contexto social de desagregação. No momento em que a visita foi feita a instituição estava com poucos estudantes, porém estava muito longe de ser uma opção de ensino superior financeiramente acessível para a população. Muitos dos que podem pagar, por questões acadêmicas se dirigem às universidades públicas. Outros que gostariam de estudar ali, não podem pagar. A baixa autoestima institucional pôde ser constatada na fala de administradores, professores e estudantes.

Por muitas vezes foi destacado o fato de a instituição ser pequena, especialmente em número de estudantes. Porém, apenas para comparar, em um dos outros casos estudados também havia dificuldades financeiras e um número ainda mais reduzido de estudantes. Porém, baixa autoestima institucional seria uma das últimas coisas a serem percebidas entre administradores, professores e estudantes. Enquanto o caso Africano vinha em uma trajetória de instabilidade administrativa com um sentimento de abandono, a outra instituição, tem um histórico administrativo estável, um contato bastante próximo com a mantenedora denominacional e está plenamente envolvida no processo de internacionalização, com limitações e dificuldades, mas envolvida.

Quatro meses antes da visita realizada à IES Africana para este estudo, um novo diretor havia assumido a instituição. Tratava-se de um dos docentes da instituição que foi promovido à função. Foi possível identificar um pequeno fio de esperança em alguns entrevistados de que o novo diretor ficaria mais tempo em sua função e, assim, poderia ser recobrada a estabilidade, renovada a confiança e resgatada a autoestima institucional. Ao visitar o *website* da instituição, cerca de seis meses após a visita, foi possível constatar a reabertura do instituto de línguas.

Outro Obstáculo Organizacional ao desenvolvimento da internacionalização identificado foram disfunções da burocracia institucional.

But the policies that we have in the curriculum, the policies that we have in the register office, all those things, they don't change. (Entrevistado 93 – América do Norte)

One of the things as well, that we face is, we have co-structures and process-structures that are fitted for our country, but not necessary fitted for a student studying in another country [...] (Entrevistado 69 – Oceania)

[...] when, as an international student, you go asking questions, you know, regarding papers in this country, what you need to do for this and that, you know, bridging that gap. For example, I'm from North America, and I'm trying to receive stuff like that, in education, as you know, in North America, is from September to April. It's not January to December. So, it's everything is different. I think that that's one of the things that is lacking, and there is always a gap that make the students quite frustrated once in a while. [...] it can make a person very frustrated. (Entrevistado 72 – Oceania)

O processo de internacionalização no ensino superior faz com que as instituições entrem em contato com outras instituições, em outros países, em outras culturas, que têm processos, procedimentos organizacionais e administrativos diferentes. Logo, assim como espera-se que a internacionalização promova a capacidade de compreensão intercultural, também acaba colocando estruturas administrativas diferentes em contato. Daí a necessidade de muitas vezes fazer adaptações e até mudanças. Contudo, a inércia também afeta as instituições. Mudar sistemas, procedimentos e processos de secretaria, por exemplo, pode gerar considerável resistência dentro da instituição. Porém, a negligência em tratar dessas questões e buscar soluções e alternativas pode gerar bastante frustração, especialmente quando estão envolvidos estrangeiros que, além de estarem fora do seu ambiente cultural e organizacional familiar, ainda podem apresentar dificuldades linguísticas e de comunicação.

[...] we have an application process that may be a little cumbersome to a lot of students who don't have the local language as their first language, or they're not as proficient. [...] We've had a situation with a student, who happens to be a relative of one of the administrators that didn't have a very good experience going back and forth, getting the run around. So, those are the things that the administration is expecting us to close the gap on. (Entrevistado 54 – América do Norte)

That made it a little tricky, like registering. I was so lost, so lost! [...] So, the student that got there before me, who had figured it out, she took me around, but she knew the local language a little bit more than I did [...] That was tricky [...] The [more difficult communication because of language barriers] makes bureaucracy a little harder to deal with [...] They might have to change their policies [...] in order to make room for different cultures, ideas and stuff. (Entrevistado 57, América do Norte)

At first I was really confused about all the financial stuff [...] It was hard for me to figure out what I have to pay for what. Because in my country you pay for a semester and that's it. And you pay like 500. Whether here, you pay like already 800 for one credit, and each class is 3 credits and then you have those other fees, and usually I forget some kind of fee. [...] But they always have just estimates and not real... "ok, that's the money you pay and it won't get more expensive." But usually it gets more expensive because they always give you just the estimate, which annoys me, which I've told them. So, but I don't think they'll change that. (Entrevistado 64 – América do Norte)

É possível perceber que o contato com estudantes estrangeiros pode acentuar ainda mais as disfunções burocráticas existentes nos processos de uma IES. Essas disfunções podem interferir no processo de internacionalização de uma IES desde o momento em que um estudante estrangeiro se dispõe a fazer sua matrícula *online*, até o momento em que já na IES o estudante precisa fazer o seu registro e pagamento.

O Entrevistado 64 (América do Norte), por exemplo, apesar de não entender e frustrar-se com os procedimentos institucionais utilizados para a definição do preço do programa cursado, não espera presenciar uma mudança. Contudo, como estudante estrangeiro e cliente, teria um ganho significativo em termos de planejamento financeiro se a instituição adotasse um procedimento que permitisse saber com antecedência exatamente quanto vai precisar pagar.

Além de impactos sobre os estudantes estrangeiros, as disfunções burocráticas também podem servir de obstáculos para que os docentes se engajem em atividades que promovam a internacionalização da instituição.

You know, as soon as you leave here, I will be into basically administrative trivia all day, to try to clean up things [...] I will be working to try to clear paper and that sort of thing [...] (Entrevistado 70 – Oceania)

[...] it seems like we often have to do more and more, in terms of paper working forms. [...] all it takes is one student or a fellow colleague who feels something has not been done correctly and they can cause a real problem. If every “t” is not crossed and every “i” not dotted, you can get in trouble. Many number of things, and, again, some teachers do not feel it’s worth the risk. (Entrevistado 61 – América do Norte)

O Entrevistado 70 (Oceania) é cercado de tantas questões burocráticas e administrativas que não consegue desenvolver contatos internacionais. As disfunções burocráticas podem inclusive desmotivar a realização de pesquisas com parceiros estrangeiros, como é o caso relatado pelo Entrevistado 61 (América do Norte).

Outro Obstáculo Organizacional ou Administrativo encontrado foram ruídos na comunicação ou obstrução no fluxo de informação dentro das IES ou dentro do Sistema Σ. Abaixo seguem alguns trechos transcritos de entrevistas que exemplificam alguns problemas de comunicação dentro do sistema.

[...] we are part of a system. However, we often operate as though we are an island [...] if I wanted to go and do my MBA in Asia I wouldn’t know how to do about it. I wouldn’t even know if the institution there offers MBA programs. [...] it’s very difficult to get information about other institutions of the system. Because there is a reason why we are here. Because we prefer to have a confessional-based qualification, we want to be under the umbrella of this system. So, I personally would like to do my MBA, and if it’s possible, I

would like to do it under the umbrella of this system as well. However, I do not have access to that information about other institutions under the umbrella of the system. [...] I have no idea what other institutions are there. I only know the institutions of my country, of which this institution is the only one that is of higher education. [...] The only other one I know outside of my country is the institution in [the Western neighboring country]. The rest I have no idea what they offer. I don't even know what countries have higher education institutions under the umbrella of the same system. (Entrevistado 9 – África)

Em plena era da informação, um estudante matriculado em uma das IES do Sistema Σ , um estudante membro da denominação mantenedora, residente em um país que oferece infraestrutura de telecomunicações, já em seu último ano na IES, afirma não saber nada sobre outras IES do sistema disponíveis em outros países. A princípio, é possível interpretar a afirmação do estudante como um exagero. E, na verdade, provavelmente não deve ter havido um esforço de busca de informações na Internet por parte do estudante. Uma simples busca na Internet com os termos “[denominational] higher education”, trará no topo da lista o link para uma página do Wikipédia com uma lista de IES do Sistema Σ espalhadas pelo mundo. Além disso, no *website* do Departamento de Educação do EM, é possível encontrar, sem dificuldade, uma lista de todas as IES do sistema e os respectivos *links* para os *websites* institucionais.

Porém, a fala do Entrevistado 9 (África) indica um aspecto importante na divulgação de informações sobre o sistema, para os estudantes do próprio sistema. São raros os *websites* de IES do Sistema Σ que apresentam um *link* que destaque o fato de que a IES faz parte de um sistema mundial, oferecendo ao visitante, a partir deste *link* o acesso a qualquer IES do sistema. Muito embora as IES sejam claramente identificadas como denominacionais e confessionais, não há um esforço intencional por parte das IES em mostrarem-se inseridas em um sistema de ensino superior mundial. Também parece não haver uma intenção do sistema em promover esse tipo de integração.

Também foi possível identificar problemas de comunicação e transmissão de informações dentro das instituições, com impactos diretos sobre alguns aspectos relacionados à internacionalização.

We have students who arrive and not being picked up on time, or not being picked up, and so they have to find their own way. So, we're trying to address [that]. That's a big issue for us: transportation. And so, we have proposed, in our proposal we're proposing that this department acquire a vehicle for ourselves, a minivan, they can carry at least 7 passengers. And so, if we know the time of arrival, and we are trying to work closely with the housing of the dormitories, we know when student is arriving, we're working with the transportation department on campus. So, we know, because they

are the ones of being contacted. [...] so we can coordinate better. When students arrive on campus, they come to an empty apartment. If they arrive, for example, at midnight, they have nothing to sleep on, no sheets, no food the next morning, they don't know where to find food. So we're trying to put together a welcome basket into the apartment, so when the student arrives they got something, banana, peanut butter or something to eat the next morning. These are all plans, I mean, these are all observations we've noticed issues. We've identified the issues (Entrevistado 54 – América do Norte)

O relato do Entrevistado 54 é pródigo em problemas e ruídos de comunicação dentro da IES. Muito embora a IES tenha um departamento de transportes bem estruturado e com diversas opções de veículos e capacidades de transporte, o entrevistado indica a necessidade de adquirir um veículo exclusivamente para o transporte de estudantes estrangeiros. Muito embora a IES tenha toda a infraestrutura de hospedagem e alimentação, e apesar de ser uma instituição que recebe estudantes estrangeiros há décadas, um estudante que chega fora do horário de expediente corre o risco de não ter onde dormir e não ter o que comer.

Aparentemente todas as dificuldades indicadas no relato do Entrevistado 54 (América do Norte) envolvem problemas e ruídos de comunicação interna. Como critério de comparação, é interessante lembrar que, durante a visita realizada na IES Norte-Americana para este estudo, tudo transcorreu sem qualquer dificuldade, mesmo com a chegada ocorrendo em pleno feriado nacional. O transporte já aguardava no aeroporto no momento da chegada e uma farta cesta de boas-vindas com frutas e bebidas estava à disposição em um quarto limpo, arrumado e equipado. A experiência da visita para este estudo demonstra que a IES provavelmente tenha condições de, na maioria dos casos, receber muito bem os estudantes estrangeiros que nela chegam com a estrutura disponível.

Outro exemplo de problemas na comunicação interna institucional, relacionada à internacionalização, está no trecho transcrito abaixo:

Hoje a instituição tem uma política institucional de internacionalização. É um documento aprovado pelo conselho superior universitário. Portanto, é algo que faz parte hoje da própria estrutura de gestão da instituição, do projeto institucional. Para o estágio em que nós nos encontramos, eu diria que uma instituição que até então não tinha uma política dessa natureza, eu acho que já é um grande passo. (Entrevistado 53 – América Latina)

Aparentemente, nada de errado pode ser detectado na fala do Entrevistado 53 (América Latina). Entretanto, é bem possível que haja problemas de comunicação quando se constata que nenhum dos entrevistados diretamente envolvidos com as principais iniciativas de internacionalização da IES mencionam a existência ou fazem referência à uma política institucional para a internacionalização. O completo silêncio em relação à política

institucional também foi verificado entre administradores e professores. Apenas dois entrevistados, situados no topo da hierarquia organizacional da IES citaram essas políticas.

Além das dificuldades no processo de transmitir informações, seja através do sistema, seja através da instituição, a instabilidade administrativa também pode atuar como um Obstáculo Organizacional à internacionalização. O caso Africano é, provavelmente, o mais emblemático.

[...] the administration of the institution has been a bit unstable [...]. Now, at least, we're in place again, and now, of course, every administration has their vision, dream, that they want to do. (Entrevistado 1 – África)

[...] we've had so many changes here at this institution in terms of the president, where we don't have a stable president. This has occurred quite number of times [...] I think that the challenges are that we are faced to with internationalization, is that we are just trying, at this stage, to gain strength when we have just started now with a new president. [...] There are quite a number of changes now. I think those changes really make it difficult for us to rise, to get in our strength for once again. (Entrevistado 5 – África)

[...] since I've come, we've had two or three [presidents] in the last four years [...] I think one of the problems that they have faced is the fact that our presidents have been changing constantly [...] the last president had a 2020 vision [...] I'm not exactly sure, but he had a vision and because of circumstances that happened we've had to get another president. So, that president will come with his own ideas and his own vision. So, there is no continuation. Each administration will come with their own vision and I foresee that being a challenge. If, maybe, they maintain stability in administration, there is a possibility of continuing to develop that globalization. (Entrevistado 7 – África)

A instabilidade gerada pelas constantes trocas alimentam certo ceticismo entre professores e estudantes que percebem um ciclo de descontinuidade e enfraquecimento institucional. As constantes trocas ocorreram por motivos diversos, incluindo questões de ordem pessoal e familiar de um dos diretores. Porém, há nesta instabilidade ou descontinuidade administrativa um pouco também de política denominacional.

So, they do that [gatherings with institution representatives], but not very often, once in a while, one education director will suddenly think of this idea. The next one comes and he doesn't have that idea. (Entrevistado 13 – Ásia)

Uma ameaça que eu vejo [para a manutenção do programa de mobilidade estudantil em parceria com outras IES do sistema na América do Norte e Europa] é que de repente, nas mudanças contínuas das diretorias nos outros países, mudar a renúncia financeira. (Entrevistado 37 – América Latina)

Vai depender muito da direção. Nós temos eleições este ano e pode ser para o bem ou para o mal, a gente não sabe. Eu acho que o administrador faz uma grande diferença. Eu só estive aqui nos últimos quatro anos. Mas antes, que

eu não era da instituição, mas morava próximo, a gente sabe de todo o processo difícil pelo qual a IES passou. Então, vai depender muito do administrador. (Entrevistado 39 – América Latina)

Você pode até ter um convênio macro de cooperação entre as instituições, só que quem executa esse convênio? São as pessoas e as pessoas aprofundam essa relação dependendo do contato, do companheirismo, do conhecimento, de quanto tempo vocês já passaram juntos. Quando muda um administrador, um reitor, ele entra nesse processo e, às vezes, ele não conhece os outros administradores. Então ele vai ter um tempo de adaptação [...] Se mudam essas administrações, nós temos que quase que recomeçar o processo com eles, logo de uma forma mais acelerada, para que a gente possa avançar como rede. (Entrevistado 82 – América Latina)

O *modus operandi* do Sistema Σ , aparentemente favorece à instabilidade e descontinuidade. Por ser um sistema democrático representativo que opera por ciclos, em geral de cinco anos, há realmente um receio de descontinuidade. Porém, o mesmo sistema também garante a renovação, conforme foi indicado pelo Entrevistado 39 (América Latina) e 13 (Ásia).

Além da forma de funcionamento do sistema, que abre a possibilidade de mudanças a cada cinco anos, há ainda outro fator que pode contribuir para um aumento nessa instabilidade gerada pela troca de diretores, administradores e lideranças: as parcerias informais fundamentadas apenas em relacionamentos pessoais.

Um dos nossos cursos no ano passado teve uma experiência bastante positiva. Nós montamos aulas da nossa língua que eram ministradas em uma escola secundária na América do Norte. Os nossos professores, os nossos alunos, eles organizavam as aulas e essas aulas eram dadas. E só interrompeu, isso foi interrompido agora neste ano, porque a pessoa que estava trabalhando aqui, fazendo essa função, foi transferida para outra instituição, em outro estado, e estava tão envolvida com o projeto que levou o projeto consigo. E agora é uma outra instituição da rede, em outro estado, que está continuando esse processo com essa outra escola da rede na América do Norte. (Entrevistado 46 – América Latina)

A fala do Entrevistado 46 (América Latina) coloca em evidência uma fragilidade do sistema em termos de continuidade e sustentabilidade, não apenas do processo de internacionalização, mas também de outros processos importantes para uma IES. Projetos, parcerias são construídos apenas sobre relacionamentos pessoais, ficando as IES à mercê, num sistema que favorece a mobilidade de colaboradores entre instituições. Foi possível identificar uma tendência muito forte entre os casos estudados de parcerias informais.

I can just share a feeling, I think it's not so much planned but it happens because of the trustful feeling we have for each other in the church. [...] The basic feeling is trust and then you go [...] otherwise you'd need to fill out forms and to check on it and to phone and all these processes. So this is

easier. [...] I think we could more. [...] there's so much good that already happens, but it's more because of people who know each other and come together and have ideas. And this is really nice. But sometimes, I have the idea that if you put it in more structured ways, it could benefit more. We would have more benefits. (Entrevistado 31 – Europa)

[...] we are not intentional about it, because we have grown up with it, so to speak. It comes so natural to us that we don't realize it. So, we are not saying, "Okay, we have a connection to a North American country, we have a connection to an Oceanic country, or to a Southern Asian country." Things like this. We are not sort of maintaining awareness and utilizing it in an intentional manner. And I think that has to do [...] because it's so natural to us, we take it for granted. (Entrevistado 32 – Europa)

[...] because our system is a wonderful family, the church family. (Entrevistado 55 – América do Norte)

Referir-se ao sistema ou às IES como uma família foi algo relativamente comum, observável em todos os casos estudados. As falas do Entrevistados 31 e 32 (Europa) indicam as consequências benéficas dessa visão familiar sobre as parcerias desenvolvidas dentro do sistema. Porém, o Entrevistado 46 (América Latina) demonstra que a informalidade pode trazer prejuízos para a instituição. Esses prejuízos podem até ser mais profundos do que apenas a perda de um projeto de um curso, considerando que todas as IES passam por ciclos de renovação administrativa a cada cinco anos. Os efeitos combinados de informalidade, dependência de relacionamentos pessoais, mudanças no quadro de administradores institucionais, agravados por mudanças nas políticas nacionais para o ensino superior, podem ser atestados no caso Africano.

Há ainda outro Obstáculo Organizacional que pode aprofundar ainda mais as dificuldades de uma IES do Sistema Σ em dar sustentabilidade e continuidade a um processo de internacionalização. Trata-se da falta de um plano para a internacionalização institucional ou mesmo denominacional.

[...] we don't have a deliberate strategy to make it international. We don't have a strategy, or we don't have a deliberate plan to make it international. (Entrevistado 1 – África)

It is happening. That's why I said it's happening, but it's not a deliberate, it's not a plan, if you ask me a paper, you know, "how do you do this? Is there a procedure? Is there a flowchart?"[...] It is happening, but not formalized. (Entrevistado 15 – Ásia)

Os dois trechos acima refletem bem o que acontece em praticamente todos os casos estudados, talvez com exceção o Norte-Americano. As IES, em níveis diferentes, estão todas desenvolvendo a internacionalização. Porém, sem uma intencionalidade planejada pela IES. É

possível deduzir que IES cujo foco esteja voltado para o mercado internacional tenham a internacionalização impregnada em todos os aspectos de seus planejamentos estratégicos institucionais, talvez eliminando a necessidade de um plano ou uma política específicos para a internacionalização institucional. Mas este seria o caso de apenas um, no máximo dois dos casos estudados.

O caso Latino-Americano, neste aspecto de ter um plano para a internacionalização, é bastante curioso.

[...] quando você diz, “quem é o aluno que nós vamos enviar para fora?” Ele tem que ser um aluno de bom comportamento na escola. E não tem nenhum diretor que gostaria de perder um bom aluno interno, porque este acaba sendo uma influência positiva. Quando enviamos um aluno para fora nós procuramos um aluno que tenha um bom desenvolvimento acadêmico. [...] ele não gostaria de perder um aluno que é bom, porque nós temos as avaliações governamentais [...] Quando nós enviamos um aluno para o exterior, ele tem que ser um aluno bom pagador [...] E não tem um tesoureiro que gostaria de perder a receita de um semestre ou de um ano de um aluno que paga a mensalidade. [...] Então, as pessoas têm que ter um olhar muito desprendido para incentivar uma quantidade grande de alunos que vão para lá. [...] E tem que ter um certo planejamento para isso também, porque se não, você vai ter problemas. Se não você acaba sendo irresponsável em nome de um sonho. (Entrevistado 38 – América Latina)

Então, nós temos um grande afã de nos internacionalizarmos. No entanto, o processo de ajustamento interno para que isso ocorra com maior efetividade, ainda sofre um processo mais de arrasto do que propriamente de empuxo. (Entrevistado 53 – América Latina)

Eu acho que não é complicado. Pelo contrário. Eu particularmente, em termos de graduação, eu só vejo vantagens. Por isso que eu acho que nós temos ainda que fazer esse estudo até na questão jurídica que eu mencionei. Nós não temos ainda um estudo sobre como isso funciona na legislação do país [...] (Entrevistado 45 – América Latina)

É eu acho que não está claro mesmo. Mas justamente porque a gente não tem essa visão de como internacionalizar a nossa universidade, ou de como internacionalizar as escolas. Eu acho que a gente não tem essa visão ainda do que é necessário para fazer isso. (Entrevistado 39 – América Latina)

De um lado a IES tem um programa de mobilidade estudantil, em parceria com IES Norte-Americanas e Europeias, inclusive com critérios de seleção para os estudantes que desejem participar. Ou seja, são indícios de algum nível de planejamento. Até porque, como o próprio Entrevistado 38 (América Latina) destacou, o envio para o exterior de aproximadamente 200 estudantes por um período de seis meses a um ano, pelo menos em termos financeiros, exige algum nível de planejamento. Porém, a fala do Entrevistado 53 (América Latina) sugere que a instituição, como um todo, não está consciente do processo de

internacionalização. O Entrevistado 45 (América Latina) deixa bastante claro a falta de um plano para a internacionalização, pela falta de sincronia identificada no conjunto dos trechos transcritos acima. De um lado, há todo um programa de mobilidade estudantil. De outro ainda se fala na necessidade de fazer um estudo sobre os aspectos legais envolvidos no envio de estudantes para o exterior, quando estes alunos já estão indo e voltando. Ficam assim bem representadas as forças de empuxo e arrasto para a internacionalização indicadas pelo Entrevistado 53 (América Latina). No final, as pessoas (Entrevistado 39 – América Latina) na instituição podem acabar percebendo a falta de clareza e definição dos rumos institucionais.

Talvez a falta de clareza e de um plano para a internacionalização nas IES seja um reflexo da falta de um planejamento para a internacionalização em todo o Sistema Σ.

[...] não é uma política estabelecida mundialmente, mas são iniciativas próprias das instituições ou das próprias regiões. [...] Lamentavelmente, tenho que reconhecer que nós não temos uma política que esteja estabelecida, votada, que esteja documentada, para poder dizer: aqui está. Mas que é a intenção, ou o desejo da administração da igreja a nível mundial e do próprio departamento, sim, com certeza é parte. (Entrevistado 90 – EM)

Nesse desenvolvimento rápido, não coordenado, não organizado dentro da rede, fez com que instituições particulares, individuais, querendo servir ao mundo, iniciarem os contatos com instituições que necessitavam de seus serviços, sem coordenação do sistema. E aí houve problemas. Há intentos de regulamentar esses serviços. Mas aqui entramos nos interesses particulares das instituições, daquelas que oferecem o serviço e daqueles que recebem o serviço. (Entrevistado 48 – América Latina)

Há deficiências em termos de planejamento, estratégia, políticas que orientem, coordenem e regulem as iniciativas de parcerias internacionais e o processo internacionalização das IES do sistema.

É possível perceber que há um sentimento de que o sistema todo está perdendo com essa falta de definições.

But I think there is even more to internationalization that is getting a more internationalized view of the needs of the church. But I would doubt that this is really already a fact that is part of the thinking (Entrevistado 29 – Europa)

This is the key point here: that you need some people who get into, some communities of researches, in which they became or become respected. But that takes time, that takes brain, it takes resources. That's why, I think, we have to have a strategy, as a church, on research, like say: "Listen, our church, in the future, is interested in this, this and this. Who could be the persons who could do that?"[...] I'm not aware of the global ways of research strategy. We have been talking about this at the World Headquarters Education Department. (Entrevistado 92 – Europa)

I don't see us all working towards a common aim. I see very much static statements that come out that we think best practices, and it's very general

guide lines, and you can go down them and I have seen them. General guidelines. There is no global push for excellence. If you have a global brand, and we do have a global brand, then you put it out as a global brand. We don't. We say, "we think globally but act locally". But we don't even do that, sadly. We all run our own races, and that doesn't make the best use of resources, by a long shot. (Entrevistado 67 – Oceania)

O Entrevistado 29 (Europa) percebe a oportunidade de, por meio da internacionalização do ensino superior, as IES do sistema poderem ser colocadas a serviço também das necessidades mundiais da denominação mantenedora. O discurso do Entrevistado 92 (Europa) é bastante semelhante. Porém, o foco é direcionado especificamente para as necessidades de pesquisa que a denominação possa ter. Por fim, o Entrevistado 67 (Oceania) percebe os ganhos possíveis que poderiam ser acessíveis às IES de todo o sistema se, nesse processo de internacionalização, fosse coordenada uma estratégia de construção de marca e posicionamento de mercado do sistema.

Uma das possíveis consequências dessa falta de planejamento, seja no nível institucional, seja considerando todo o sistema, pode ser a falta de conexões interinstitucionais. Este tipo de Obstáculo Organizacional foi identificado de maneira muito marcante em quase todos os casos estudados, exceto o Norte Americano.

I think we need to work more on that, because maybe each person is operating in his own field of influence. I am not sure if we have internationalized it. (Entrevistado 4 – África)

To my understanding, we do not have much contact with the other sister universities [...] We don't even hear or see anyone coming from the West, from South America, the North America, Oceania, or the Far East. It is so silent here, unless I am blind. So that could be that I have not noticed anything. But anything that is done it seems to be very much internal, rather than what we would have had in the past. (Entrevistado 5 – África)

Maybe in the high board they are working on something to really feel the impact of globalization. But personally, and from a student perspective, nothing much that I can see that would make us feel like part of one big family. (Entrevistado 7 – África)

[...] we are part of a system, however we often operate as though we are an island. Because there is not much interaction with other institutions of this system [...] It's as though we are an island and we were taken and we were just placed in the mountain and that's this religious institution and everything that happens there it stays there [...]. (Entrevistado 9 – África)

A IES Africana foi a que apresentou, por meio das entrevistas, inclusive entre estudantes, o sentimento de isolamento, quase abandono, e o desejo de que houvesse mais interação com outras IES do sistema.

[...] if we have diversion to views of achieving the world, but we also know where we are going and together we can move in that direction, instead of each one doing it in isolations. We can move together. That is what my belief is. And that's why there should be more exchange of personnel, ideas and logic of doing things (Entrevistado 13 – Ásia)

But in terms of collaboration with sister institutions like, for example, forming a consortium, I'm thinking if we can even form a consortium here in our region with a sister institution within the territory of our Regional Headquarters. That would be great. But I think we are not there yet. (Entrevistado 17 – Ásia)

A IES Asiática apesar dos Centros de Ensino a Distância, apesar de um corpo docente e discente altamente internacional, apesar da oferta de programas internacionais, também indica a falta de conexões com outras IES do sistema.

I am not dealing so much with these political policies. Actually I don't know how it goes on. It is more on the administrative level. But I myself did not have this experience of being or feeling somehow part of this global system. I feel more isolated. Like cooking our own soup. I don't know, maybe it is just my experience. (Entrevistado 27 – Europa)

We have two Regional Headquarters' schools. [...]. And we have a number of small schools that are Local Headquarters' schools. Right now, the situation is that each entity thinks only within its own nationality and there is no willingness whatsoever to look beyond. They want to be international in the sense that they get students from all over the world. But they don't care what happens in any other school in the other place. (Entrevistado 29 – Europa)

Quanto ao caso Europeu, também foi possível perceber o sentimento de isolamento. Porém, o que o diferencia dos demais, pela fala dos entrevistados, é uma aparente falta de vontade política para construir conexões, ainda que se tenha a percepção de que o desenvolvimento de conexões interinstitucionais poderia ser benéfico para todas as IES Europeias do sistema. A internacionalização parece ser vista como vantajosa para atrair mais estudantes, mas não necessariamente para o crescimento e desenvolvimento institucional e acadêmico.

Aqui na América do Sul já houve várias tratativas nesse aspecto. Já houve várias discussões para se fazer esse intercâmbio entre as instituições da região. [...] Mas, ficou muito ainda dentro de um campo mais filosófico. Não houve assim uma iniciativa mais direcionada. [...] Houve apenas no sentido de que é interessante, é importante, há uma conscientização. Mas poucas, pelo menos dentro, eu estou me referindo agora entre o que eu estou vendo dentro desta IES e outras, pode que haja entre as outras, que já se execute. Mas aqui dentro e outras instituições, até o momento, não houve assim algo mais efetivo. (Entrevistado 38 – América Latina)

Então, nós temos aí centenas de escolas ao redor do mundo e nós docentes temos poucas chances de lecionar nessas universidades. Quase nenhum professor vem de lá para cá a não ser em curso restrito como Teologia. Aí você tem com certa frequência docentes. Mas porque não em outras faculdades? Devido à facilidade que temos, eu acho que nós estamos realmente atrasados nisso. (Entrevistado 50 – América Latina)

Mas até pouco tempo eu falava assim, “nós não aproveitamos nada, nada por sermos uma rede mundial.” Então, o que vale ser uma rede se você na verdade não se articula e não aproveita a trabalhar como rede? Nós não trocamos uma série de coisas. [...] A internacionalização na região não tem esse espírito. Porque se não eu já teria sentido. Pode ter em conversas individuais [...] Mas uma coisa nada formalizada [...] Acho que não se despertou para isso ainda. (Entrevistado 52 – América Latina)

Na América Latina, foi possível perceber o senso de individualismo institucional, expresso na fala dos entrevistados. Porém há também certo inconformismo em relação à falta de mais conexões, especialmente quando é considerado o fato de que a IES faz parte de um sistema mundial, com diversas IES irmãs no país e nos países vizinhos.

In terms of our level of connectedness with other higher education providers in our denominational global network, a serious constrain is our geographic disconnectedness. We are a long way away from everybody else [...] the reality is that in terms of strong international partnerships, conference attendance within our church, research collaboration, curriculum design and development, exchange of resources at the university level, I don't think this institution is highly connected. I think we are poorly connected. (Entrevistado 70 – Oceania)

We can develop rich research communities, learning and teaching communities that connects teams of church member academics to enhance and enrich our church's scholarly activity. I think that's something that every church institution could benefit from. (Entrevistado 69 – Oceania)

O caso Oceânico em diversos momentos e entrevistas transpareceu o desejo de construir conexões. Há também a percepção de isolamento, acentuada pela localização geográfica. Porém, a tendência nos discursos, quando se fala em parcerias é ver a IES como mentora e as IES parcerias como mentoreadas. Ser mentoreada, para a IES Oceânica, é uma possibilidade considerada apenas no caso de parcerias com IES Norte-Americanas.

This is ridiculous! We have a Church system and no way to share recourses! Why do we keep inventing the same things in different countries when we could share? So, I've spent 15 years helping people find what is in different Regional Headquarters and, I mean, I tell you the history recently. The North American Regional Headquarters is thinking about redesigning the secondary curriculum. And I said. "Wait, have you visited Australia? Come and see. I know the people who are doing it. They have some good stuff. Visit them first. (Entrevistado 60 – América do Norte)

Muito embora no caso Norte-Americano não tenha sido possível identificar discursos de isolamento, até porque em todos os demais casos o alvo mais desejado para parcerias sempre estava direcionado para a América do Norte, foi possível perceber outro tipo de dificuldade: a de verificar o que está sendo feito no sistema em outras partes do mundo a fim de buscar soluções. Considerando o interesse existente em todas as demais regiões, tudo que uma IES Norte-Americana precisaria fazer seria sinalizar o desejo de entrar em contato. Não faltariam IES candidatas a parcerias dentro do sistema.

Outra característica marcante identificada nas entrevistas realizadas na IES Norte-Americana é que as possibilidades de conexões com outras IES localizadas em outros países, em geral, são consideradas como uma missão em que a IES Norte-Americana teria sempre o papel de promover o desenvolvimento da IES parceira e do local em que a parceira estiver inserida, ou de oferecer um programa ou um título que a IES parceira não tem como oferecer.

Portanto, considerando todos os casos e entrevistas analisados, os Obstáculos Organizacionais identificados foram os seguintes:

- Falta de conexões com outras instituições;
- Falta de um plano de internacionalização;
- Instabilidade e descontinuidade administrativa;
- Ruídos na comunicação organizacional das instituições e do sistema;
- Distorções da burocracia institucional;
- Baixa autoestima institucional.

Assim como foram detectadas motivações denominacionais para a internacionalização, também foram encontrados **Obstáculos Denominacionais** para a internacionalização das IES do Sistema Σ.

O primeiro Obstáculo Denominacional está associado a uma das ações de internacionalização denominacionais: o processo de autorização e acreditação denominacional.

Num primeiro momento, o processo de acreditação de autorização denominacional pode se tornar um entrave burocrático que atrasa o desenvolvimento das IES.

Before it starts [formal partnerships] there is a sort of a proposal being studied by both institutions and once the proposal is acted, then it has to be acted by the board, this institution's board, and then the International Denominational Committee of Education. And then, once it is approved, we start the partnership. So, it goes with... in fact they consider us very bureaucratic, but that's how we operate. (Entrevistado 16 – Ásia)

Você sabe que abrir um novo curso de estudos em uma instituição, do ponto de vista denominacional, requer um protocolo que leva 2, 3, 4, 5 anos? Porém, algumas instituições não querem esperar esse processo de 4, 5 anos, onde toda a estrutura do sistema participa. Você envia, via denominacional, ao Escritório Mundial, um projeto pedagógico de abertura de novas carreiras. O Departamento de Educação do Escritório Mundial vai submeter esse projeto a outras instituições com maior experiência e isso leva tempo. Isso é a única coordenação que nós estamos tendo nesse momento. Nenhuma coordenação está sendo feita a nível mundial para que uma instituição de tal região ofereça um serviço aqui, lá e aquele outro lugar. Isso deveria existir. Mas, como nossa experiência é adolescente, é de uma instituição jovem, ainda não adulta, amadurecida, as instituições estão crescendo, e sem muito controle. (Entrevistado 48 – América Latina)

Por um lado, apesar da demora que representa para uma IES ter suas propostas acadêmicas aprovadas em todas as instâncias denominacionais, trata-se do único controle que a denominação exerce sobre o sistema de IES no mundo, para garantir o mínimo de ordenação. Para o Entrevistado 48 (América Latina) seria necessário haver outros mecanismos de controle do sistema. Por outro lado, demorar 5 anos, pode significar a diferença entre ser o primeiro no mercado a oferecer um determinado curso, ou ser o último.

Porém, além da demora, há outros aspectos sobre o processo de acreditação que também têm gerado algum tipo de desconforto entre as IES do sistema.

Well, with the Denominational Accreditation Association, which is located at the World Headquarters, there is already some framework of coordinating, of establishing certain quality standards, in terms of infrastructure, qualification of professors and so on, and certain academic standards and spiritual standards and so on and so forth. So, it plays a certain role. But the Denominational Accreditation Association has also to consider that not everything can follow a certain North American based standard. I remember they were here once and they told us to reduce the workload on the students, to minimize the offer of our courses. But it was a state requirement, to have the workload and to have this diversity of modules offered to the students, and we couldn't change it. Still it was written there as a recommendation. (Entrevistado 33 – Europa)

De acordo com o Entrevistado 33 (Europa) a denominação adota uma tendência a usar um padrão Norte-Americano de ensino superior. Tentar aplicar os padrões Norte-Americanos nem sempre é viável, nem sempre é legal. As recomendações deixadas pela comissão de acreditação à IES, se são ou não recomendações alinhadas a uma visão Norte-Americana de ensino superior, dependerá muito das pessoas que compõem essa comissão. Se for uma comissão com forte composição Norte-Americana, corre-se o risco de que haja realmente um viés. Por outro lado, se for uma comissão internacional, incluindo membros da própria região onde se encontra a IES, é mais provável que não haja predominância do pensamento Norte-

Americano. Os critérios e padrões definidos no manual de acreditação, de fato não estipulam detalhes, mas indicam, em cada dimensão, uma descrição de quais seriam os resultados esperados. Portanto o manual não oferece detalhes sobre como atingir esses resultados. Cada IES tem a liberdade de definir como fará para procurar alcançar aquele resultado proposto no manual. O relatório final, com todas as recomendações e congratulações, é revisado pelo presidente da comissão de acreditação. Portanto, se durante a visita a comissão adotou um olhar tendencioso para avaliar as condições da IES, cabe ao presidente da comissão, conduzir os ajustes necessários. Mas, ainda que no relatório final tenham permanecido recomendações que seriam pertinentes para uma IES Norte-Americana, mas inviáveis para o contexto Nacional de uma IES Europeia, por exemplo, a IES, no seu relatório de autoavaliação, quando da renovação da acreditação poderá justificar porque a recomendação não foi realizada.

Mas os principais problemas em relação ao processo de acreditação foram identificados no caso da Oceania.

Now, here at this institution we are actually disobedient to them [Accreditation Association and the International Denominational Committee of Education]. Because instead of asking them whether [...] we can offer a course, [...] because we face local accreditation, and so we decided it was time for our institution to advance to the point where we would offer PhDs. So we didn't ask to the denomination boards whether we could offer PhD. We just decided this is the right thing for our institution. [...] And so, what we actually said to the Denominational Accreditation Association was, "we should love you to come in here and do a complete audit on whether we are on track, as far as being a denominational institution. You don't need to come in here and find out whether our finances are fine, or whatever. Yes, ask whether we are actually investing in what it means to be a denominational institution. You don't need to look at all of the things that you think you need to look at. Because we want somebody else to come and tell us whether we are a genuinely denominational institution or not." (Entrevistado 69 – Oceania)

That's why we have a higher organization foreseeing, looking at the total program. That's why there is a guideline in opening a new program of study and I think there are many aspects that they look at. And a lot of them that are already offered here, do not offer it over there. So, there is a body controlling the offering. [...] I can see also many colleges are beginning to think, "We need to expand our program. Let us offer master program. Not only Bachelors degree." But again, one institution cannot offer the program without the approval of the higher organization. So, I think it works well, although not perfectly, because sometimes they offer programs over there without the approval first. [...] It creates a little trouble, but, of course, at the end we approve. (Entrevistado 78 – Ásia)

A IES da Oceania ignorou o procedimento de buscar aprovação denominacional para a abertura de novos programas. Por outro lado, o Entrevistado 78 (Ásia) indica que esse tipo de situação cria problemas para o sistema, ainda que no final o novo programa seja aprovado. A

IES Oceânica entende que as IES localizadas em países onde há sistemas de acreditação bem desenvolvidos, estáveis e sérios, a AAD deveria concentrar o foco de sua atenção apenas na garantia e na qualidade do caráter e da identidade confessional.

[...] there was actually a question asked about, “what on Earth is this Accreditation? We had it in full, but what on Earth is that? And does that really”, it was almost as if the question was being asked, “Do you have the required autonomy as a university if from the World Headquarters level where coming in and doing this accreditation process?” There was some level of concern expressed by the panel that was the external panel that was looking at [...] (Entrevistado 65 – Oceania)

I find that the system that is the denomination educational system is both a force that helps us and also constrains us. [...] So, I think that the church, the global church, based on the World Headquarters, does have the right to be able to say that “we believe in our church education, but we want to be involved in a quality assurance process to make sure that whenever the name of the church is put on education that is genuinely done well, it’s done in a way that benefits the local communities and it doesn’t harm them.” I think that the church has the right to do that. And so, if they came up with processes that then follow through on that, I would welcome them. [...] I think with the church comes a bit on stuck, is that the church wants to have the same system for everywhere. And in the international community there is now such divergence in the level of tertiary education that, if you’ve got a small little institution that is just beginning in a very remote area, where they don’t have constant electricity and they don’t have necessarily a stable government or regulations, there is not an in-country quality control process, well, the way that you would relate to that institution, in my mind, would be different to a place like our institution that’s in a very mature education environment, where you’ve got a lot of government regulations of what we do, where you’ve got a place of [x] years of history, where you have a proven record of success, showing the way that you would relate to those two institutions might be very different. But the World Headquarters seems to be in the tact that they want to use the same system for everyone. And I think that’s where the tension comes and that’s where the constrains are. I think the World Headquarters needs to make some careful considerations about the level and competence of the in-country government, and what that government is doing in terms of quality control. And then, what they should do is add to the in-country processes, particularly in the area of special character, to make sure the institutions are overtly Christian institutions, and overtly institutions of the church. And that should be the role they play. (Entrevistado 19 – Oceania)

Toda a dificuldade gira em torno do fato de que a AAD pode suspender a acreditação. Diante disso, os órgãos nacionais questionam se a IES Oceânica teria autonomia como universidade, estando sob o regimento da AAD. Considerando o contexto da IES Oceânica que tem como prioridade atingir o *status* de universidade, é compreensível a frustração em relação ao processo de acreditação. Daí as propostas, ouvidas mais de uma vez, de diferentes entrevistados, de que, no caso de uma IES que já precise responder a critérios nacionais de

acreditação muito rigorosos, como é o caso da IES da Oceania, a AAD deveria concentrar a sua atenção apenas nos aspectos que garantem a manutenção e a qualidade da identidade confessional.

Há uma questão prática que também impacta o posicionamento Oceânico frente à AAD, como pode ser verificada na fala do Entrevistado 102 (Oceania).

I think, certainly out here, the government of this country higher education group, they come in and they do thorough accreditation of this institution. And they are saying, and I support them, "Why do we have to do it twice? Why don't the Denominational Accreditation Association just come in and measure that ethos, that whole... because that is the important part as far as our church is concerned. If the government says, "you are doing an excellent job academically", we don't need the World Headquarters to tell us. [...] I would really like to see the World Headquarters Education Department at least just back off a bit and relax.[...] (Entrevistado 102 – Oceania)

De fato as IES que passam por processos rigorosos de acreditação nacionais ou internacionais, ao passarem pela acreditação denominacional, precisam fazer outra vez o mesmo trabalho realizado para as outras creditações. Sem dúvida, se a AAD se concentrasse apenas nos aspectos confessionais, o trabalho gerado nas IES que, como foi visto, já sobrecarrega os colaboradores, teria uma redução significativa. Por outro lado, com o processo de internacionalização no ensino superior é possível que as instituições cada vez mais precisem se submeter a mais de uma acreditação onde, a cada acreditação, haverá repetição de trabalho e esforços para as IES.

Se há certo nível de tensão entre algumas IES e a AAD, foi possível também encontrar alguma competitividade entre as instituições do Sistema Σ.

Every Local headquarters has its only view. They say, "Ok, I have my school in my territory. My students would not go to your school or other schools in other territories." But [...] if you have, for example, in some countries, three or four students, sometimes eleven, in Theology, you must have five or six professors at least. This is difficult to have as many. Perhaps some people are not aware of that. (Entrevistado 26 – Europa)

Right now, I know for Theology, there is a debate of whether the institution in the neighboring country is a better institution than this one. So, there is that animosity. (Entrevistado 7 – África)

There is a kind of competition, because we have two institutions for our language. But the competition between both is not directed by these two schools. It's coming from outside. [...] I talked to the principle of a North American sister institution. So he has been at the other institution in the Southeast neighboring country. [...] He said [...] "You are only a player in a game that is not your game." (Entrevistado 96 – Europa)

É possível perceber, na fala dos entrevistados, que a estrutura organizacional da denominação mantenedora está associada à existência de competitividade entre IES vizinhas. Historicamente cada EL era incentivado a manter uma escola para formação de colaboradores, missionários e ministros. O contexto em que essas instituições foram construídas mudou. Mas, a estrutura de uma IES para cada EL, continua. O resultado tem sido disputas por estudantes, professores e recursos, dificultando diversos esforços de internacionalização. Além disso, como em geral os EL acompanham mais ou menos as fronteiras de estados ou de países, mistura-se nessa competição, além do jogo de poder entre os EL, certo orgulho nacionalista ou regionalista de ter a própria IES no território.

Porém, às vezes, o resultado da competitividade entre IES de EL diferentes pode ser um ganho para uma terceira IES, no território de outro ER, no outro lado do mundo, como relata o Entrevistado 14 (Ásia).

[...]you look at countries where you have more than one college or university. There is usually competition. Or even within the same Regional Headquarters' territory, there is competition within those universities, strong competition [...]Because one tries to undercut the other one. They try to steal students from each other and that kind of thing. Is self-destructive. [...] I can give you an example from this institution. For a number of years the church has needed a doctoral degree in Business. No university could start. [...] Why? Because no university had all the resources that were needed. [...] Our institution, which is the smallest managed. Not because we are wonderful, not because we are clever. But why? Because our institution is not seen as a threat. And so, the professor from that university, the administration from that university and that university all said, "Oh yes. We will teach at this institution". And this institution was able to start the first PhD in Business, not because we have the resources, but because people wouldn't look at us. It's like ridiculous! The smallest institution, just because there is that competition [...] (Entrevistado 14 – Ásia)

As disputas entre IES irmãs Norte-Americanas impedia que houvesse colaboração e compartilhamento de recursos, especialmente professores, para a abertura de um doutorado denominacional em Administração. O programa só foi implementado porque acabou sendo hospedado em uma IES na Ásia. Assim, todos os que antes não conseguiam cooperar, conseguiram colaborar porque a IES Asiática não era vista como uma ameaça. Essa mesma problemática, de dificuldade de colaboração e compartilhamento de recursos pode ser percebida em todos os casos estudados. Em todas as IES incluídas no estudo foi possível identificar histórias em que as instituições viram-se envolvidas em disputas com instituições irmãs.

Outro aspecto interessante foi a constatação de que na medida em que há programas e recursos disponíveis em âmbito global, as disputas também tomam proporções internacionais.

Para você ter uma ideia, já houve uma outra instituição da rede, em outra região, que tentou levar o [programa de mobilidade estudantil do ER Norte-Americano] para lá. (Entrevistado 37 – América Latina)

If you think of [the North American Regional Headquarters' student mobility program], it's a scheme to get folk from North America particularly institutions out to other areas in the world. That's designed to get them to learn other culture, and learn other languages. I've contacted them about getting new North America students, or students from anywhere. As being a receiving organization, under that scheme and we've been designated an organization that can supply students but not one that can receive. And I questioned them about this. And unfortunately, we speak English, which is seen as a drawback. We may speak English with a different accent and there are a whole lot of words that North American students would have to learn if they came here. But that wasn't deem to be sufficient enough. And they want us to speak Spanish or Portuguese, or Italian, or French, or something before we could be seen to be a receiving organization of students from elsewhere, under that scheme. Which is really crazy. Especially if they're saying "we want you to learn a different culture" [...] And it's very shortsighted on the part of the North American institutions to put that forward and we believe it's because they are just simply scared of losing their own students. (Entrevistado 67 – Oceania)

O programa de mobilidade estudantil do ER Norte-Americano, que tem alcance global, tornou-se motivo de disputas que transcendem as fronteiras dos EL e ER. No caso relatado pelo Entrevistado 37 (América Latina) outra IES, no mesmo país, mas localizada em outro estado, a quase 2 mil quilômetros de distância, procurou trazer o programa Norte-Americano para o seu *campus*. O caso relatado pelo Entrevistado 67 (Oceania) é ainda mais curioso. A IES, por ser membro do consórcio que sustenta o programa de mobilidade de estudantes do ER Norte-Americano, não pode receber estudantes, apenas enviar. Aparentemente, trata-se de uma limitação comum aos demais participantes do consórcio. Todas as instituições membro recebem estudantes estrangeiros, porém esses estudantes vêm de maneira independente, sem vínculo com o programa de mobilidade do ER. Portanto, a posição de não enviar estudantes para a IES Oceânica, aparentemente foi a mesma adotada para os demais membros do consórcio. Contudo, os motivos e argumentos do Entrevistado 67 (Oceania) para justificar o recebimento de estudantes Norte-Americanos, são pertinentes. Até que ponto é correta a leitura que o Entrevistado 67 (Oceania) fez da resposta recebida, associando-a a questões competitivas e ao receio das instituições Norte-Americanas de perder alunos é uma pergunta para a qual não se tem resposta. Porém, a situação relatada deixa bastante claro que a competição interna entre instituições de um mesmo sistema de ensino superior é capaz de chegar a distâncias que levariam quatorze horas de voo ininterrupto para serem cruzadas.

Às vezes o espírito competitivo pode levar à perda de visão ou da missão institucional ou do sistema, o que, para um sistema denominacional global, implica em mais um obstáculo para a internacionalização.

Boa parte da perda de visão ou missão está relacionada à competição, à territorialidade na estrutura denominacional, no medo de perder para o outro, esquecendo que o outro também faz parte do mesmo sistema. Essas ideias podem ser percebidas nos trechos selecionados abaixo.

Eu vou te dizer aquilo da maneira como eu encaro as coisas. A igreja, ela foi se regionalizando muito. E cada região começou a atender e focar apenas a sua região. [...] E nós, em algum momento, nós começamos a olhar apenas em volta do nosso próprio umbigo. Nós definimos que a nossa missão é aquele território e aquele espaço apenas e perdemos a questão da visão de que nós devemos estender os nossos braços e alcançar o mundo inteiro. Então se tem pessoas que estão em maiores necessidades do que nós em algum lugar da América Central, América do Sul, na África, ou em qualquer outro continente, isso é de responsabilidade da administração local, da administração lá. Não é da minha aqui.[...] (Entrevistado 38 – América Latina)

Because I still believe that education should be the main focus of the church. Yeah. I think it is doing a much better job then what the church system is doing at the moment. [...] I think that if you've got globalization and internationalization occur within our church's tertiary communities, one of the first things that you don't want to do is setup a competitive environment. So, I think, what the World Headquarters should be doing, so that, if it wants to make sure its money is well spent, it should be financing collaborative structures, not competitive ones. [...] I think it would be money that are very well spent. I don't see it as a drain in on the resources at all. I think it's a call mission to the church. (Entrevistado 79 – Oceania)

O Entrevistado 38 (América Latina) chama a atenção para o mesmo fenômeno apontado no obstáculo de disputas dentro do sistema, a regionalização, a supervalorização da dimensão local. Aparentemente não se trata de uma perda de visão e missão. Na verdade trata-se de um estreitamento na abrangência da visão e da missão, restringindo-as apenas ao contexto local imediato. Essa restrição e esse entendimento de que a responsabilidade se restringe ao contexto local parece estar na base do espírito competitivo destacado anteriormente.

Para o Entrevistado 79 (Oceania) não se trata apenas de uma questão de abrangência da aplicação e responsabilidade pelo cumprimento da missão, mas na própria essência de missão: o que se pretende fazer, o que se quer realizar. Para o entrevistado, não ter a educação como o principal foco denominacional é perder a visão e a missão. Para ele, o resgate dessa visão e dessa missão, tendo como foco principal a educação, envolve o investimento na

construção de uma estrutura organizacional do sistema, que seja colaborativa ao invés de competitiva. A internacionalização poderia ser o elemento catalizador desse processo.

O foco e a abrangência adotadas para a visão e a missão institucionais e do sistema portanto, podem impulsionar ou inibir o processo de internacionalização.

Vai depender muito de quem estiver na liderança. Se a pessoa for uma pessoa que vê que esse é um projeto útil na formação dos seus educandos, que é um projeto que contribui com o cumprimento da missão, vai ser um projeto de sucesso. Agora, se tiver uma outra pessoa, que ela coloca mais os aspectos locais da instituição apenas e não da formação do aluno, ele pode ser um projeto falido. Porque se a pessoa pensa: “eu vou perder meio milhão por semestre, pra que? Minha preocupação é manter a instituição.” É aquilo que falava lá atrás. Se a minha visão é apenas regional, é apenas institucional, aqui e não com a responsabilidade que eu tenho com o educando que eu recebo, então as coisas podem ser diferentes. (Entrevistado 38 – América Latina)

De acordo com o Entrevistado 38 (América Latina) o foco e a abrangência adotados para a visão e a missão institucionais e do sistema é o que determinará a manutenção, sustentação e crescimento do processo de internacionalização. Caso o foco não seja a educação, a formação do educando, provavelmente será mais difícil justificar ações como parcerias internacionais para a pesquisa ou a realização de viagens de estudo ou de serviço, que muitas vezes implicam em renúncia financeira para a IES, investimento ou ainda alguma perda. Da mesma forma, caso a abrangência dessa visão e dessa missão não seja global, será difícil justificar ações internacionais, sejam quais forem. O relato do Entrevistado 39 (América Latina) ilustra tanto a perda do foco quanto da abrangência da visão e da missão.

Eu falei basicamente deste *campus*, porque com os outros *campi* eu não tenho tanto contato. Mas eu posso englobar, porque os poucos contatos que eu já tive, relacionado ao meu departamento, aos programas de intercâmbio, eu posso dizer que eles estão mais atrás ainda. Talvez por medo? Talvez achando que... Durante uma conversa que eu tive com o pessoal do *campus* X, eu acho que eles têm medo de que vão perder os alunos abrindo as janelas, abrindo as portas: “eu vou deixar o meu aluno voar?” Ué, você vai preparar ele para que então? Se não é para voar e voar bem? Então eu não sei se é só esse medo, mas eu já ouvi isso também. (Entrevistado 39 – América Latina)

A fala do Entrevistado 39 (América Latina) exemplifica as lutas internas, dentro de uma IES ou dentro de um sistema, para promover a internacionalização. Por mais de uma vez foi possível perceber, na fala de diversos entrevistados, que uma das formas de se abrir caminho para a internacionalização, no contexto do Sistema Σ , é associando-a com a visão e a missão denominacionais. Contudo, ainda assim, nesta constatação há um desafio de conhecer e compreender qual é o foco, qual é a abrangência vigentes na missão institucional e

denominacional. Por que, como pode ser constatado no relato do Entrevistado 39 (América Latina), não basta identificar o foco e abrangência indicados em declarações de visão e missão impressas e expostas na organização. É preciso considerar como as pessoas entendem o foco e abrangência dessa missão e como entendem que deve ser operacionalizada em termos de *trade offs* com os interesses locais e imediatos.

Um outro fator denominacional que em algumas vezes funciona como um obstáculo é a questão da localização da IES e a consequente disponibilidade de serviços e infraestrutura disponíveis. Aparentemente este poderia ser um obstáculo talvez relacionado a fatores econômicos, ou até sociais. Porém, a localização das IES do Sistema Σ , como foi possível constatar no descritivo histórico do sistema, é, na maioria das vezes, determinada por motivos denominacionais. Por isso, neste estudo, a localização das IES constitui-se em um Obstáculo Denominacional.

Todas as IES visitadas encontram-se fora dos grandes centros urbanos, ou então em regiões urbanas periféricas. Há no Sistema Σ IES localizadas no meio de grandes concentrações urbanas. Porém, as IES do Sistema Σ em geral foram estabelecidas em áreas rurais. Algumas delas, com o passar dos anos, acabaram sendo alcançadas e incluídas em grandes estruturas urbanas. Não foi este o caso de nenhuma das IES estudadas. Todas estão ou em zonas rurais (América Latina, América do Norte, Europa, Oceania) ou na periferia de zonas metropolitanas (Ásia e África).

Not good transport system. There are no buses. [...] If you need to go into town, to the mall, you need to call a taxi. If you need to go to the city, you need to call a taxi, go to the train station and then to the city. [...] And also in terms of finding jobs for students, part-time jobs, there are no opportunities here. When I came here I thought I would find jobs.
(Entrevistado 10 – África)

I think the challenge with it however is this school is in a millionaires playground. Other people who live here are rich people. So, in this country the cost of living here is ridiculous for me. When I am at home, I am used to getting on the taxi paying 8 to get to town, do whatever I need to do in town then, coming back with 8. Here, one trip to town is 20. That is the students' transport. So the cost of living is very high which makes staying here not as comfortable as you would want to be and it have many students who are struggling on the campus. [...] I think that kind of hinders it because it is an area where you need to spend a lot of Money and some people [...] let me say most people, like me, can't really afford it. But helps, [it's] pretty.
(Entrevistado 11 – África)

[...] for international students is in the beginning good, I think, because it's nice and cozy here. But, for internationalization? That's the question. Because this institution is quite of... if the public transportation system would assist them to come here, would be easier, because with globalization and being connected, also you have to be able to come here easily, and this

is difficult. There is public transportation, but the last bus, for example, from the nearest town leaves at 6. If you're not there by 6, you'll have to go with taxi. That costs you 22. (Entrevistado 34 – Europa)

I think it's a negative factor because, look at the students who arrive here from somewhere in the world. They come to this country for studies and they end up in a village that is in the forest. And they wonder, "where is [the country]?" So, that doesn't really add to the publicity. Of course they experience a good time when they study here, I hope at least. But, you know, we can't really say, "come to the capital" to study at this institution. It's something different. (Entrevistado 30 – Europa)

Eu morava no meio da capital do meu país, no meio da bagunça, do barulho, da poluição, tudo. Eu jamais imaginei que a instituição seria totalmente fora da *civilization*. Não imaginei isso de jeito nenhum! Me assustei muito, porque direto do aeroporto eu vim para cá. [...] e eu comecei a olhar, tudo verde, nenhum prédio, nenhuma casa no caminho, eu, “Ai meu Deus onde a gente está?” Mas tudo bem, na viagem. Quando a gente chegou, ele falou, “Chegamos!” Eu, “Onde? Onde? Como assim?” (Entrevistado 44 – América Latina)

And also because here you need a car. Like, they [the institution] have a bus service to the nearest train station, but it only runs at certain times, and that station is still in a small town. International students, when they come, don't have car, often. (Entrevistado 73 – Oceania)

It's a bit of a hole, isn't it? A hole in the ground. It's a strange place, this town. In the middle of nowhere. I don't know, it's pretty isolated. It's far away from bigger cities. Nobody knows where it is. (Entrevistado 75 – Oceania)

Like, everyone that comes here to this university, came here for a reason. No one chooses, unless there's a really, really good reason to come to a school that in the summer smells like the cow done, cow poop, [...]. So, in the summer it's a really, really, really, really, REALLY bad smell ALL around campus. And the winters are extremely cold. Then, no one chooses to put themselves to misery when it comes to... like, two weeks ago we didn't see the sunshine for days in a row, unless they have a really good reason to be at this university. (Entrevistado 81 – América do Norte)

A IES Africana encontra-se nos subúrbios de um dos principais centros urbanos do país, e que, por conta da beleza natural, tornou-se uma região residencial altamente valorizada. Por isso, não há opções de transporte público, o transporte existente é caro e há poucas opções de trabalho para os estudantes.

Na Europa, em termos de transporte, a situação é um pouco melhor, mas a IES, apesar de ficar a apenas uma hora e meia da capital do país, é ainda mais isolada que a IES Africana.

A IES Latino-Americana está localizada no meio de pomares e plantações, a menos de uma hora de um grande centro urbano. Também dispõe de serviços de transporte limitados.

O caso Norte-Americano foi onde não foram detectados muitos comentários negativos

sobre a localização. Porém, trata-se de uma pequena cidade, cercada de pomares e plantações e próximo à IES há uma fazenda de criação de gado leiteiro.

De todos os casos estudados, o Asiático, quanto ao obstáculo da localização, se diferencia. A IES localiza-se nos subúrbios, a cerca de uma hora da capital do país. Está em uma zona relativamente rural, porém, como se trata de um país densamente povoado, não se trata de um local realmente isolado. Há facilidade de transportes, comunicação e comércio. Além disso, por estar no país em que está, o custo de vida, especialmente para estudantes que vêm do ocidente ou de outros países em desenvolvimento, é bastante acessível. Porém, a localização da instituição naquele país, trouxe dificuldades para que alguns egressos tivessem seus títulos de mestrado ou doutorado reconhecidos em seus países de origem. O país não tem um sistema educacional tão bem desenvolvido e a educação nacional não é percebida como de qualidade em outros países. Assim, determinados países não reconhecem títulos obtidos naquele país Asiático.

Foi possível constatar que, em quase todos os casos estudados, a localização e infraestrutura de serviços disponíveis foram mencionados como possíveis obstáculos à internacionalização, especialmente no que diz respeito à atração de estudantes e colaboradores estrangeiros, bem como em relação ao reconhecimento de títulos. Porém, há algumas diferenças entre as IES. Em algumas, um bom acesso à internet permite a superação desse tipo de obstáculo, pelo menos no que diz respeito a alcançar estudantes estrangeiros por meio de cursos EAD. Porém, quando o foco se volta à atração de estudantes estrangeiros para viverem no *campus*, os problemas são bastante semelhantes.

Outro Obstáculo Denominacional identificado foi a falta de incentivos ou apoio denominacional ao processo de internacionalização das IES do Sistema Σ. Mais uma vez, as indicações da existência deste obstáculo foi percebida em quase todos os casos estudados. Foi possível observar que há variadas nuances. Abaixo são destacadas as que demonstraram-se as mais relevantes.

Lamentavelmente, tenho que reconhecer que nós não temos uma política que esteja estabelecida, votada, que esteja documentada, para poder dizer: aqui está. Mas que é a intenção, ou o desejo da administração da denominação a nível mundial e do próprio departamento, sim, com certeza é parte. (Entrevistado 90 – EM)

Porque como a nossa organização é uma organização que, como eu falei, atende a múltiplos interesses, ou seja, são várias coisas e educação não é o ramo principal, eu não vejo uma expectativa, ou um desejo, ou um esforço para a gente se tornar um organismo internacional, no nível educacional. Pode haver alguma outra coisa em outros níveis. Mas, não vejo nenhum

interesse ou esforço, ou muito pouco interesse e muito pouco esforço em internacionalizar esse sistema educacional. (Entrevistado 46 – América Latina)

Look, I mean, it's a recommendation [exchange of lecturers], a suggestion, but they don't help with any other incentives. The college has to deal with all finances, the practical things. The college has to arrange it. So, there's no help or aid or fund or something from the World Headquarters that I know, of that actually makes it happen in that sense. (Entrevistado 1 – África)

They certainly have interest, but they don't give us incentive to do that. There's certainly a great interest on us doing that [...] And I think that the Regional Headquarters doesn't always recognize that [...] there is a cost to the institution. Like if we are actually going to provide the institutions overseas with the kind of mentoring that they actually need, that is going to cost us. And very often, a lot of these institutions overseas don't have the financial resources to send people in here. [...] it is a costly exercise. (Entrevistado 69 – Oceania)

[...] the initiative is not from them [Regional Headquarters or World Headquarters]. But we don't know if they'll support it [ideas of the president] or not. Because usually in the chain of problems we have is the resources, the money, ok? And if the leaders in our organizations would invest it definitely will go forward. And if they'll even put resources into this partnership, it would work very well. But, as you know, the resources that we have are not much as we say, but the World Headquarters do have money, the Regional Headquarters do have money. That's the initiative they don't have to want to support us. (Entrevistado 3 – África)

This could be a vision for the future [better working together with other sister institutions], but sometimes the countries and the Local Headquarters are too strong and not really interested now in a real cooperation. So, we are not able to do it now. (Entrevistado 26 – Europa)

Está começando a ter interesse de que as instituições conversem umas com as outras. Eu vi isso acontecer a nível de pesquisa no ano passado, 2012. [...] Em 2012 nós tivemos quatro encontros promovidos pelo Escritório Regional. [...] Nesse sentido nós estamos então bem atrasados, para poder se tornar isso que é o interesse do Escritório Regional. Não vejo muito interesse por parte do Escritório Local [que é a mantenedora da IES], até porque eles não são acadêmicos. (Entrevistado 40 – América Latina)

Olha, na verdade, o que eu vou te dizer é o seguinte: O nosso diretor tem uma visão assim e ele tem a vontade de fazer todos esses investimentos. Mas ele não tem esse apoio o tempo todo. Então, o que que ele consegue, dentro do possível, com muita briga, sabe? Essa coisa de mandar aluno para lá. (Entrevistado 39 – América Latina)

[...] nasceu das bases [a iniciativa de construir um programa de mobilidade estudantil institucional]. Nasceu daqui. As instâncias superiores começaram a ser incomodadas, no bom sentido, e aí, começaram a dialogar. Como um *campus*, esse *campus*, estava avançando nesta direção, a instituição se viu obrigada a legalizar tudo isso. É isso que aconteceu. E isso foi bom. (Entrevistado 37 – América Latina)

Considerando que não há uma política claramente e formalmente definida para a internacionalização das IES do Sistema Σ (Entrevistado 90 – EM), a falta de incentivos é provavelmente uma consequência (Entrevistado 46 – América Latina). Há o chamado encorajamento para que as IES busquem a internacionalização. Mas este encorajamento se manifesta apenas em palavras e sugestões. Seja por parte do Escritório Mundial, representado pela AAD, que em seus relatórios pode até deixar recomendações para que haja mobilidade de professores (Entrevistado 1 – África), seja por parte do Escritório Regional, que pode querer desenvolver parcerias entre as IES do seu território (Entrevistado 69 – Oceania).

As instituições mantenedoras podem ter interesses envolvidos na promoção da internacionalização do sistema, especialmente no que diz respeito a mais parcerias entre as IES. Contudo, todos os custos envolvidos na criação e manutenção dessas parcerias, segundo o Entrevistado 69 (Oceania), ficam por conta das IES.

Portanto, é justificável que haja insegurança entre as IES quanto à real capacidade de realização de diversos projetos, sejam os solicitados pelas mantenedoras, sejam projetos próprios. O apoio das mantenedoras é percebido pelos entrevistados como fundamental para o sucesso do processo de internacionalização dentro do sistema (Entrevistado 3 – África). Além disso, pode haver o encorajamento por parte de um nível da denominação, porém, sem o apoio do nível da denominação que é a mantenedora mais próxima da IES, acaba inviabilizando os próprios interesses denominacionais (Entrevistado 40 – América Latina). Outras vezes, questões políticas entre EL ou ER podem desincentivar iniciativas de internacionalização entre as IES do sistema (Entrevistado 26 – Europa).

Foi possível identificar a realização de ações específicas de internacionalização por iniciativa das próprias IES ou, mais especificamente, por alguns dos responsáveis dessas IES. Porém, tais iniciativas enfrentam resistências em diversos níveis, seja na própria IES, seja na mantenedora. Eventualmente as resistências e falta de apoio das mantenedoras são vencidas e os projetos de internacionalização começam a obter sucesso. Porém até que chegue nesse ponto, a IES precisará seguir sozinha, com recursos próprios e sem qualquer incentivo que vá além de palavras de alguns setores da mantenedora (Entrevistados 39 e 37 – América Latina).

Há uma percepção identificável em diferentes partes do mundo de que seria necessário um incentivo maior e mais presente do EM. A atribuição desta responsabilidade ao EM se deve, principalmente, à visão privilegiada que o EM tem de todo o sistema, no sentido de promover, facilitar, intermediar contatos e parcerias entre as IES do sistema.

Our education system, the channels of communication, does not allow fluidity, easy movement of best practices from one place to another. Why is

that not happening? Maybe at the design level, you know, when you are designing an education system, and the design itself, the structure itself, those channels of communication are not there. The scope to interact is not there. So, I would attribute it to a design flaw, problems of design, a design of our education system. It does not allow that, or discourages that. It is too standoffish, you are stand-alone. So, you have islands of excellence, no use, unless you are able to replicate that elsewhere. (Entrevistado 15 – Ásia)

Now, the World Headquarters Education Department is there. But I don't know how much they would do this, but they should do. They are the ones who have connections with all these institutions of higher education. If they can make a cell among themselves, which connects all these institutions, it would be great. That's what I feel. (Entrevistado 13 – Ásia)

What I mean is we have people that are skilled and have a certain expertise in all over the world. But we don't know. I guess, having a database or whatever, where there are certain needs that arises here, we could invite a certain teacher that normally is restricted to a certain institution. [...] So, as a network is one thing, personal network, knowing people all around the world, and also having access, maybe, to a database where certain skills of people. I guess that could help. (Entrevistado 29 – Europa)

In terms of research, there is no formal network for research that I know of. For example, there should be one single web portal, where all sister universities and researchers can literally log in and you can access the research of all of your peers in that area, and we are all working towards common goals. [...] why don't we use the strengths that we have, rather than working in small isolated groups? Absolutely astounds me. [...] The sum of the whole is much greater than the sum of the parts. And that's what I don't see. I don't see us all working towards a common aims. [...] I, for example, should know all of my colleagues who did the same things as me, on a first name basis, at least across North America and the United Kingdom. But I don't. And they are not necessarily interested in that. [...] do I actually have to spend the money and travel through all my fellow North American organizations to build those bridges with them? Or should we have already built something that embraces the world? (Entrevistado 67 – Oceania)

[...] it seems to me there could be a lot of benefit, and the Department of Education at the World Headquarters level could, I think, facilitate this more of trying to increase the networking and that kind of thing. I mean, even if I try to find out about some of our other institutions, you know, try to go to their website, the information is difficult to find, if I want to see if they've got accreditation other than our own, because at times that is important. It's difficult to find. (Entrevistado 65 – Oceania)

A estrutura do sistema, de acordo com o Entrevistado 15 (Ásia) não oferece incentivos para que haja comunicação e fluxo de informação dentro do sistema. São destacadas algumas sugestões, feitas por alguns dos entrevistados, para sanar parte desses problemas. Essas sugestões, na verdade, indicam áreas em que esses incentivos estão faltando. E não se trata apenas de incentivos financeiros, mas de incentivos organizacionais, que facilitem ações de internacionalização. O Entrevistado 13 (Ásia) sugere que o EM deveria ser um elo, ou ser um

facilitador de conversas entre as IES do sistema. Essa intermediação para os entrevistados pode ser feita mediante a criação de bancos de dados que poderiam facilitar a identificação de quem são e onde estão as pessoas com determinadas habilidades (Entrevistado 29 – Europa), quem são e onde estão as pessoas que exercem determinadas funções no sistema, ou quem são e onde estão as pessoas envolvidas em uma temática específica de pesquisa (Entrevistado 67 – Oceania), ou quais são, onde estão, quais as condições legais, quais os programas oferecidos e outras informações sobre as IES denominacionais.

Diante do obstáculo da falta de incentivos, é possível tomar pelo menos uma de duas posições. A primeira é a de, como foi possível observar no caso Latino Americano (Entrevistados 40, 39 e 37), e como foi sugerido pelo Entrevistado 33 (Europa), a IES e/ou seus representantes tomarem a iniciativa, independente de ter apoio ou incentivo do EM, do ER ou do EL.

This interaction and the networking exercise could be improved. But we shouldn't and cannot wait until, maybe, the World Headquarters to establish such a network for us. The network exercise could be intensified, but this is more or less our responsibility to get it active and do something about it. And we are in the process of working on it. So, even that is at our disposal and, hopefully, something will work out in the future. (Entrevistado 33 – Europa)

A segunda opção é a de aguardar uma definição e uma tomada de posição por parte do sistema, sem envolver a IES em um processo de internacionalização, até que a internacionalização torne-se uma estratégia clara e oficial da denominação e de todo o sistema. A falta de incentivos claros por parte do Escritório Mundial, ou de outros níveis das mantenedoras, poderia colocar em risco IES que, sem esse apoio, na busca pelo desenvolvimento acabariam em situação ainda mais vulnerável, não apenas no contexto local, mas num contexto internacional.

Mas é bem possível que o obstáculo de falta de incentivos esteja diretamente relacionado com outro obstáculo mais abrangente: as políticas e estratégias denominacionais ou institucionais. O primeiro, e talvez o mais importante de todos os aspectos relacionados à este obstáculo à internacionalização, esteja no nível de prioridade dado à educação no sistema denominacional.

[...] educação, eu não gosto desse termo, [...] Não é o nosso negócio principal. Ele é um negócio secundário, eu não vejo a organização dar para a educação. [...] Embora, eu vou ser injusto se eu não disser que [...] muitas igrejas tiram de seus próprios recursos para iniciar escolas e tudo mais. Então, eu vejo que em certa medida isso acontece. Mas, a preocupação nunca é de fato educação ou raramente é de fato educação. A preocupação é sempre a disseminação da fé. É esse o movimento que move tudo o que

fazemos em educação. E eu não estou de maneira nenhuma diminuindo a importância desse objetivo. Mas a educação tem que ter por objetivo a própria educação, porque em si mesma, a educação já tem dimensões redentoras que são profundamente observadas na vida dos nossos alunos. Então, se nós investíssemos mais em educação, por causa da educação, nós estaríamos obtendo resultados muito mais positivos no sucesso do nosso sistema de educação e, portanto, a internacionalização do nosso sistema educacional. (Entrevistado 46 – América Latina)

The priority of the denomination today is more on mission, not so much on the education aspect. So, we are spending a lot of dollars in this particular part of the world, for example the [new global mission project], because of evangelism, but not so much on education. [...] Of course, in the context of the denomination's writings, redemption and education are one. But they want the result of mission [...] Education is a good investment, but you know, the result of that will be 10, 15 years, but you cannot see the direct result [...] I'm not saying that is wrong, but our priority is towards that. So, to us it appears that, yes, we are investing good money for education, but not so much compared to mission. (Entrevistado 16 – Ásia)

A forma de estrutura da denominação, a forma como a denominação operaciona de ser autossustentável é uma benção do ponto de vista administrativo, mas é uma maldição no ponto de vista de quem tem trabalho importante a ser feito, mas que não vai ter resultado, não vai colher verdura. Às vezes tem que plantar uma mangueira que vai dar manga daqui há uns dez ou quinze anos. [...] A forma de estrutura que acontece, ela atribui ou ela valoriza trabalhos que você pode colher frutos de forma rápida. (Entrevistado 99 – América do Norte)

Por outro lado, o órgão maior da denominação, o Escritório Mundial, a denominação cresceu bastante e está com *n* preocupações e, de repente, não tem se preocupado ou focado mais nisso aqui. Em algum momento a própria denominação, ela viu que não deveria ter um olhar tão acentuado às instituições, mas sim ao aspecto da missão [...]. Em algum momento as instituições não eram mais tão relevantes [...]. Aí você pode ver que nós deixamos de crescer ou diminuimos [...]. As nossas instituições educacionais, em algum momento, salvo em um ou outro país, elas tiveram uma estagnação. [...] Em face disso aí, também esta questão de que nós fomos regionalizando bastante as atividades [...] (Entrevistado 38 – América Latina)

[...] Before we had many. Where we had missionaries from North America, from Europe. When I was studying as a student, years back in one of our institutions in this territory, we had missionaries from all over. But those budgets, most of those budgets have been withdrawn, especially from educational institutions. Because of this, the [new global mission project], this new spot has mostly really affected us. [...] Some of it [inter regional budgets] is already withdrawn, and some of it is in the process of being withdrawn. [...] Not completely, yeah, we still have some. [...] But in some instances you will find that those budgets are held by positions in the office that don't need those budgets. [...] you know, something is really missing. Probably in the priorities. Education to be a priority. [...] (Entrevistado 77 – África)

Within our own Regional Headquarters, in the strategic plan, [...] There are only pretty much two or three lines devoted to this institution in that entire strategic plan. [...] There is nothing else on integration of this organization with other organizations, and where we would best fit and add value to the health company, to the Regional headquarters, to the Local Headquarters, to the Denominational Social Service Agency, to anything else. We don't work with our own organizations, or we don't have a gain plan, that stretches out above and beyond their own organizations. (Entrevistado 67–Oceania)

A prioridade do sistema denominacional está na missão denominacional e não na educação, conforme diversos entrevistados, em diferentes regiões do mundo. Seria possível destacar outros tantos trechos de entrevistas indicando direta ou indiretamente esta percepção. Muito embora os entrevistados mostrem-se alinhados à missão denominacional, sugerem, explícita ou implicitamente, que a missão denominacional e a educação não deveriam estar competindo por recursos ou por priorização. Aparentemente, não fazem separação ou diferenciação entre a missão denominacional e educação. A consequência dessa separação entre missão denominacional e educação, com a priorização da missão denominacional tem sido o envio de recursos para ações que tenham um potencial de trazer resultados a curto prazo para a missão denominacional. Por isso, menos investimento nas instituições educacionais, menos recursos disponíveis para a mobilidade de colaboradores inter Escritórios Regionais. A quase não inclusão das IES denominacionais em um planejamento estratégico denominacional é apenas uma consequência da política adotada na denominação. Uma outra forma de apresentação deste obstáculo, conforme apontada pelo Entrevistado 38 (América Latina) é a regionalização, que será tratada mais adiante.

Provavelmente relacionado à essa priorização da missão denominacional está também uma política de maior ênfase na educação e formação de ministros e colaboradores denominacionais.

I think they are more focused on the fact that they are the only theological college in the country, dedicated to people that want to become pastors. I think that is what they are more focused on, or I feel that way, anyway. (Entrevistado 8 – África)

But this institution, specifically, the focus is a lot in the seminary [...] I know it's a university of the church, and there's the seminary, but it's not the only degree here. So, I know half of the students here are probably seminarians [...] I feel sometimes they focus too much on, like the denomination degrees. [...] Chaplain, ministers, or if you're school counseling in the school, a dean, a teacher, like all those professions where we have institutions of the denomination. (Entrevistado 64 – América do Norte)

A ênfase na formação de ministros e colaboradores denominacionais, pelo menos em alguns casos, é claramente percebida não apenas por professores, administradores, ou colaboradores denominacionais, mas também por estudantes, conforme os Entrevistados 8 (África) e 64 (América do Norte). Poderia ser talvez uma percepção distorcida de alguns estudantes em um contexto isolado. Mas, a fala de entrevistados diretamente envolvidos com os Seminários confirma essa percepção.

Então, como eu vejo a IES, como eu vejo o [Seminário]. Altamente global, altamente global. Assim, quando existe vagas nos seminários ou em escolas para lecionar ao redor do mundo, essas vagas são mandadas para o diretor do PhD e ele manda *e-mails* para o pessoal poder aplicar. (Entrevistado 99 – América do Norte)

Interessante que as dificuldades de conexão entre instituições denominacionais, a falta de fluidez no fluxo de informações dentro do sistema, parece não ser problema quando se trata de fazer um recrutamento de ministros em âmbito global.

Por exemplo, na semana passada, eu estava em um congresso internacional, como professor representante desta IES. [...] outros professores que foram também, nós fomos ajudados pelo Escritório Local. Então, há essa disponibilidade para poder ajudar nesse sentido que, talvez, não houvesse se eu fosse um engenheiro civil que estivesse querendo participar de um congresso de engenharia civil. [...] É porque foi um congresso de Teologia. (Entrevistado 46 – América Latina)

Eu não posso falar por outros departamentos. Mas, na Teologia, que é onde eu atuo, há um incentivo muito grande. Agora [...] nós passamos dez dias em um encontro internacional, num simpósio internacional em Teologia, em um outro país da América Latina, com patrocínio 100% da IES. Então, há realmente assim uma intencionalidade na formação docente. [...] nós temos aí centenas de escolas ao redor do mundo e nós docentes temos poucas chances de lecionar nessas universidades. Quase nenhum professor vem de lá para cá, a não ser em curso restrito como Teologia. Aí você tem com certa frequência docentes [estrangeiros]. Mas porque não em outras faculdades? Devido à facilidade que temos, eu acho que nós estamos realmente atrasados nisso aí. (Entrevistado 50 – América Latina)

Parece também não haver dificuldades em realizar e patrocinar encontros denominacionais entre docentes de Teologia ou em promover mobilidade de docentes entre os Seminários localizados em países diferentes. A diferença entre os Seminários e as demais áreas é claramente indicada na fala dos Entrevistados 46 e 50 (América Latina).

But what I see, our Regional Headquarters is only supporting the education for ministers. Nothing else. So, the understanding of the education is so small. [...] I don't know who is responsible, but we say we need ministers. Yes. When they started here, they educated for many, many professions, working as missionaries [...] So, their understanding of the denomination mission, [...] was much broader than it is today. We sometimes think the denomination mission is to educate ministers. No. My understanding is to

educate as many young people as we can. They are working in the society, and they are working knowing, "I am a Christian" [...] But I think we don't have often this understanding of mission what I see when I look back. [...] but it needs that our understanding of education is more than to get new ministers, as the understanding of education is much more. (Entrevistado 96 – Europa)

Ainda que o contexto regional, político e histórico das IES denominacionais Europeias tenha conduzido à uma concentração na oferta de programas em Teologia, diante do que foi possível verificar nos demais casos, em outras IES localizadas em outras regiões do mundo, a fala do Entrevistado 96, parece refletir uma tendência em todo o sistema denominacional.

Mas, há um outro obstáculo relacionado a políticas denominacionais, cujo impacto inibidor parece ser bastante pronunciado sobre o processo de internacionalização das IES do sistema: a própria estrutura organizacional do sistema, montada sobre a ideia de territórios distritais, locais e regionais.

Normalmente as expectativas deveriam ser as mesmas para todas elas [IES]. Todas são partes do mesmo sistema de ensino superior denominacional. Sem dúvida nenhuma as instituições que são dos níveis superiores da denominação poderiam estar recebendo mais apoio econômico-financeiro que as outras. As instituições de ensino superior do Escritório Mundial são aquelas que prestam um serviço a mais de um Escritório Regional do mundo. Quando temos uma instituição que está servindo a todos os Escritórios Regionais do mundo ou a pelo menos dois ou três Escritórios Regionais, normalmente essas são as instituições que têm uma dependência do Escritório Mundial. Nós temos somente cinco instituições no mundo que hoje são dependentes da estrutura do Escritório Mundial [...] As instituições dos Escritórios Regionais, é uma decisão do próprio Escritório Regional. Alguns Escritórios Regionais têm instituições de ensino superior que são instituições do Escritório Regional. Outros Escritórios Regionais decidiram não assumir a responsabilidade de nenhuma das instituições de ensino superior. [...] Agora, tem outras instituições que seu trabalho está mais relacionado regionalmente, dentro do território, ou focado para o preparo de recursos humanos, profissionais para esse Escritório Local. Mas esse conceito também já é passado, porque muitas dessas instituições que prestavam quase que exclusivamente um serviço educativo de formação, de profissionais de recursos humanos para esse território, para esse Escritório Local, já deixaram, e hoje estão prestando um serviço muito mais amplo, para muitos outros Escritórios Locais e para vários Escritórios Regionais do mundo. Então, essa estrutura, um dia poderia ter que ser reavaliada, porque tem hoje universidades que estão prestando serviços muito mais amplos à denominação mundial que instituições de Escritórios Regionais, ou alguma instituição do próprio Escritório Mundial, mas continuam sendo instituições de Escritórios Locais, porque a estrutura antiga era: eles estão prestando um serviço quase exclusivo para esse território deste Escritório Local. Hoje não tem mais fronteiras. [...] Temos instituições hoje no mundo que são instituições de Escritório Local, e que têm uma exposição internacional muito maior e com porcentagem mais elevada de alunos internacionais que outras instituições que são de Escritórios Regionais ou de Escritório Mundial. Então, você encontra de tudo, tanto nos assuntos econômico-

financeiros, como no impacto de internacionalização ou universalidade dos seus serviços educativos. (Entrevistado 90 – EM)

O Entrevistado 90 (EM) mais uma vez (há outro trecho de entrevista já apresentado do Entrevistado 100 – EM que também trata desta questão) explica a diferenciação entre IES mantidas pelo EM, IES mantidas pelos ER e IES mantidas pelos EL. Contudo, deixa claro que a lógica histórica que justificava essa diferenciação, hoje, não faz mais sentido. As decorrências dessa política territorial para o processo de internacionalização do sistema são diversas e, talvez, ainda mais sérias do que a questão da falta de priorização da educação no sistema. Nesta questão o caso Europeu representa bem os efeitos da estrutura organizacional territorial sobre o desenvolvimento da internacionalização no sistema.

[...] we serve in a way the World. We have students from all over the World. But the World is not our defined constituency. It is Europe. But because of historical developments, our sister school [in the Southeastern neighboring country] and our institutions are rather mainly serving, at least it seems, their own fields. But not the Regional Headquarters. They are not Regional Headquarters' schools, in a way. So, we are right now trying to figure out, understanding how schools within the Regional Headquarters territory will function. (Entrevistado 29 – Europa)

The denomination system in Europe, if there is a system, I doubt if there is a system [...] National traditions of course and institutions that have grown and that have kind of developed in their own way, like in this Regional Headquarters' territory, we have two Regional Headquarters' institutions, institutions [X] and ours. This one is attached to this country and the other one to the Western neighboring country. And it's hard for any of the constituency to accept that perhaps we don't have this school anymore at some time, even though these are some expensive, and they're small, and they're not efficient, perhaps, from one perspective. It's hard to let go. And you have all those small seminaries in Eastern Europe. [...] that's why I'm saying, I don't think it's really a system, as such, because it just grew somehow and there it is. But it was not strategically devised. It happened to be. (Entrevistado 30 – Europa)

O Entrevistado 29 (Europa) reforça a fala do Entrevistado 90 (EM), de que a estruturação das IES no sistema, tendo como critério uma delimitação territorial de atuação, definida pela mantenedora, se EL, ER ou EM, em alguns casos pode não fazer mais sentido. Essa definição territorial, aparentemente, ao invés de impulsionar, tem retardado o desenvolvimento das IES e da denominação na região. O Entrevistado 30 (Europa) acrescenta ainda que apesar dessa estruturação, o sistema na Europa formou-se sem coordenação e sem estratégia. Além das dificuldades apontadas pelo Entrevistado 29 (Europa) interferem no processo aspectos de orgulho nacional ou, talvez, orgulho denominacional local ou histórico.

Além de questões nacionais, históricas e organizacionais, essa estruturação em territórios também tem gerado dificuldades políticas entre os diferentes níveis denominacionais.

The Regional Headquarters' boundaries in Europe are so high! [...] So, these boundaries are terrible. We cannot decide with both schools, because each Regional Headquarters has their own understanding, "don't work too close together, because you are not in the same Regional Headquarters." (Entrevistado 96 – Europa)

So, I think the Regional Headquarters are always thinking in their own territory. For that reason I cannot see that the World Headquarters is ruling about it [...] (Entrevistado 96 – Europa)

There is nothing worse than having people who cannot see things in their global setting. People who think tribally. Let me give you some examples, concrete examples. District Headquarters president, who want to cut their subsidy to the Local Headquarters' school, because they say, "I'm not having too much benefit from this school, why should we have that school there? Why do my District Headquarters is there? The school is there, it's not even in my territory. Why should I pay 6%?" or whatever how much "percent of my tithing when I could do with that money something better in my own district?" If we have people like these, they have never understood what it means to be part of a global mission. [...] Having people like these, on your board makes your life miserable [...] (Entrevistado 92 – Europa)

Parte do problema político pode estar associado à alocação de recursos financeiros. Se uma IES pertence a um ER, os EL que pertencem àquele ER deverão contribuir para a manutenção daquela IES, ainda que tenham uma IES presente no seu próprio território. Se uma IES pertence a um EL, os ED que pertencem àquele EL deverão contribuir para a manutenção daquela IES. Portanto, todos os que investem, sejam ED, EL ou ER têm expectativas de obter algum retorno da IES para o seu território, seja recebendo estudantes, enviando profissionais ou prestando serviços, em geral por meio dos docentes. Contudo, é natural que uma IES, com escassez de recursos e pessoal e com expectativas tão diversificadas não tenha condições de atender igualmente e diretamente a todos os territórios compreendidos pelos ED, EL ou ER. Essa dificuldade provavelmente gerará ainda mais questionamentos por parte dos mantenedores, com a possibilidade de redução de recursos destinados à IES e ainda maior dificuldade da IES em atender todos os territórios. Contudo, a denominação funciona por meio de comitês representativos que eventualmente têm dificuldade de visualizar a missão denominacional de maneira mais ampla do que aquela que está posta em seu próprio território.

Em outras regiões do mundo também foi possível encontrar algum desconforto em relação à esta política de estruturação do sistema educacional da denominação.

You find one institution is under the World Headquarters. Another institution is under the Local headquarters. Another institution is under the Regional headquarters. I don't know, is it too late to internationalize our institutions, to practically be under the same footing, from a managerial standpoint, to enable those that are still weak get on board? [...] That's what puzzles me. Whereas this institution has so much opportunity, there is one institution down there in Africa that is under the Local Headquarters, that they don't care whether these guys keep fighting themselves. If people fight themselves at this institution, the board rushes so fast! If these people fight each other [...] these other universities in Africa, "Oh, it's ok!" They have no structure? "It's ok." It puzzles me. (Entrevistado 18 – Ásia)

Muito embora haja IES mantidas por EL que tenham um alcance e escopo de atuação mais amplos do que IES mantidas por ER ou até mesmo EM, conforme indicado pelo Entrevistado 90 (EM), o Entrevistado 18 (Ásia) sugere que pode haver diferenças significativas no fato de uma IES ser mantida pelo EM ou por um ER ao invés de um EL. Esta também foi a percepção com os casos incluídos neste estudo, dos quais dois eram mantidos por EL, dois por ER e dois pelo EM. As possibilidades de contatos internacionais e de atuação internacional entre as IES do EM, entre as IES estudadas, eram significativamente maiores. Além disso, os casos mantidos pelo EM apresentaram menos dificuldades em relação aos obstáculos à internacionalização e mais ações realizadas. Também foram instituições onde as dificuldades financeiras, ainda que presentes, foram menos aparentes, mesmo não sendo as maiores IES em número de alunos.

Assim, considerando todas as entrevistas, foi possível identificar os seguintes Obstáculos Denominacionais:

- Políticas e/ou estratégias denominacionais e/ou institucionais;
- Falta de incentivos denominacionais para a internacionalização das IES do sistema;
- Localização geográfica e infraestrutura de serviços;
- Perda de visão ou missão denominacional;
- Disputas e concorrência entre IES do sistema;
- Processo de acreditação e autorização do sistema denominacional.

Considerando os objetivos deste estudo resta ainda a apresentação dos resultados levantados sobre os riscos e benefícios associados à internacionalização do ensino superior no Sistema Σ.

4.7 Riscos e benefícios associados à internacionalização identificados no Sistema Σ

O último aspecto levantado nos casos estudados do Sistema Σ foram os riscos e benefícios associados ao processo de internacionalização. Riscos e benefícios podem ser identificados a partir de expectativas não necessariamente realizadas. Podem indicar apenas um receio ou uma esperança. Neste estudo, muito embora as expectativas tenham sido consideradas, os riscos e benefícios aqui apresentados tendem a se concentrarem em fatos relatados e que foram associados a aspectos ligados à internacionalização do ensino superior.

Como em todo o estudo até aqui, também foi possível identificar **Riscos Denominacionais**. Um desses riscos identificados foi a possibilidade do aparecimento de movimentos independentes que possam colocar em risco, não necessariamente a integridade denominacional, mas o sistema educacional, em suas políticas e ações.

[...] you're probably aware of this, that we have our Denominational Accreditation Association and the International Committee of Education, which is supposed to decide whether an institution can offer a course or not. Now, here at this institution we are actually disobedient to them. [...] So, we didn't ask the denomination boards whether we could offer PhD. We just decided this is the right thing for our institution. [...] so, we just went ahead with that and told them that we have a PhD program. In other words, we reported what we've done rather than ask permission to do it. (Entrevistado 69 – Oceania)

[...] I can see also many colleges are beginning to think, "We need to expand our program. Let us offer Master program. Not only bachelor degree." But again one institution cannot offer the program without the approval of the higher organization. [...] So, I think it works well, although not perfectly, because sometimes they offer programs over there without the approval first. [...] It creates a little trouble, but of course, at the end we approve. (Entrevistado 78 – Ásia)

Enquanto o Entrevistado 69 (Oceania) relata uma decisão independente, o Entrevistado 18 (Ásia) indica o potencial de contágio desse tipo de ação no sistema. É possível que situações como esta, repetidas vezes, venham a colocar em descrédito o processo de autorização do sistema, além de inviabilizar qualquer tipo de controle global sobre a abertura de cursos, o que poderia fortalecer um dos obstáculos à internacionalização do sistema, apresentados anteriormente, o de disputas e concorrência entre as IES do sistema.

Na verdade os movimentos independentes sinalizam outro risco denominacional: o receio de maior concentração de poder no sistema.

[...] but my gut feeling on that is that we have developed an idea that a global church means everybody is doing the same thing. [...] I think it's a

false sort of globalization and it doesn't involve the other arm of globalization that is there as well, which is actually contextualization. So there's been a lack of contextualizing the principles of the denomination's education into the various areas in the world. (Entrevistado 69 – Oceania)

Look, the denomination's system of administration above this institution means nothing to us. We do according to our administration and our strategic plan and we've seen enough of what's happened at places, like [a North American sister institution], to say, you know, "leave us alone, we'll do our thing, we understand what the denomination mission is, we don't need to be told by a higher body", and so, you know, anything higher than our administration here is meaningless to most of us here. (Entrevistado 70 – Oceania)

O Entrevistado 69 (Oceania) indica claramente o receio de que as forças da globalização sejam aproveitadas pela denominação de maneira desbalanceada, havendo maior ênfase na padronização do que na contextualização. De fato, o caso Oceânico apresenta as posições mais contundentes a esse respeito, como pode ser observado na fala do Entrevistado 70 (Oceania) que, afirma ignorar os níveis mais altos de administração do sistema. Tal atitude nada mais é do que uma forma de prevenir ou contrapor a concentração de poder.

Portanto, os Riscos Denominacionais identificados na entrevistas foram os seguintes:

- Receio de concentração de poder no sistema;
- Movimentos independentes dentro do sistema.

Também foram identificados **Riscos Acadêmicos** associados ao desenvolvimento da internacionalização. O primeiro foi o de subdesenvolvimento da IES hospedeira. Este risco refere-se especificamente às IES que oferecem programas estrangeiros no *campus*, coordenados, geridos e cujos títulos são conferidos por IES estrangeiras. Esta situação foi especificamente identificada no caso Africano.

[...] because [this institution] was a baby [North American institution, meaning that the institution was very closely connected to a sister institution in North America] for years. We used to teach most of our classes from the North American institution [...]. (Entrevistado 3 – África)

So, we phase out the North American degrees and then we had to gain our own registration and accreditation, and that of course was quite a task. (Entrevistado 1 – África)

A IES por muitos anos havia oferecido apenas programas estrangeiros, em parceria com a instituição Norte-Americana. Porém, por mudanças nas políticas nacionais, a parceria teve que ser descontinuada e, aparentemente, pela fala do Entrevistado 1 (África) a IES não estava preparada para isso. Provavelmente os órgãos denominacionais da mantenedora

também não estavam. Considerando as diversas referências saudosas ao tempo em que eram oferecidos os programas da instituição Norte-Americana, entende-se que a instituição, passados mais de dez anos, ainda não conseguiu reassumir a sua antiga posição. Mas, é bom destacar que as dificuldades do caso Africano não se restringem apenas a um possível subdesenvolvimento institucional decorrente de sua dependência de uma instituição estrangeira. Há outros fatores, principalmente a instabilidade administrativa, que contribuíram também para esse quadro.

Um risco identificado de maneira mais presente, na maioria dos casos estudados, é o receio de que a internacionalização leve à uma perda de qualidade acadêmica.

[...] the danger is that academic standards are lowered, because not all over the world the academic standards are the same kind of quality. In some countries academic quality is developing and it's easy to go the easy way, the easy route rather than aiming at the highest quality possible. So, that's one of the drawbacks I would see (Entrevistado 32 – Europa)

So, in the past, while each continent or country had its own system, there was no interchange, and today in a globalized world we try to be flexible and open from all sides to all sides. But it may not be good for the quality. It may lead to a decrease of quality, because there is competition [...] you need to win students, you have to fight for students. [...] I am teaching here in this country and in this program for 21 years [...], and since we have founded the [international degree taught in English] [...] and when I teach the same course with my English speaking students it's not the same course as if I do it with the domestic students. [...] here we have to lowered our standards a bit for the English-speaking program, yes, in order to make those students successful, which we gladly do. But we do know the difference. (Entrevistado 95 – Europa)

O receio de perda de qualidade acadêmica, na maioria das vezes expressou-se na dificuldade em validar créditos cursados no exterior. Mas, a questão de transferências de créditos envolve ainda aspectos mais técnicos e objetivos que, às vezes, mesmo que o estudante tenha cursado créditos em uma IES que ofereça um programa de qualidade, poderá ter dificuldade em validá-los.

A questão da qualidade foi diversas vezes levantada nas entrevistas realizadas. Porém, não foi um risco associado à internacionalização na maioria dos casos estudados. Na verdade houve até indicações de aumento na qualidade. Porém, de todos os casos estudados, o Europeu se destacou, em algumas entrevistas, porque o receio de perda de qualidade acadêmica foi não apenas sugerido, mas também afirmado, como um fato constatado na IES. Enquanto o Entrevistado 32 (Europa) apenas sugere que a perda na qualidade acadêmica pode ser um dos possíveis prejuízos da internacionalização, o Entrevistado 95 (Europa) claramente afirma que a instituição teve que rebaixar o padrão de qualidade para acomodar

os estudantes estrangeiros em um dos programas internacionais oferecidos. Contudo, é importante destacar que nem todos os entrevistados docentes, pertencentes ao mesmo programa ou à mesma instituição indicaram esse tipo de problema.

Considerando todas as entrevistas realizadas, foram então identificados os seguintes Riscos Acadêmicos:

- Receio de perda na qualidade acadêmica.
- Subdesenvolvimento da IES hospedeira de programas estrangeiros.

Além dos Riscos Denominacionais e Acadêmicos, foram percebidos **Riscos Econômicos**. Uma das variações deste tipo de risco está na possibilidade de, no caso de problemas na prestação do serviço, um maior dano à imagem institucional.

[...] maybe we weren't giving the right kind of service for the students and there was some dissatisfaction that, much I know, in giving them what they had hoped for. [...] he came and stayed with them and they studied at the language school and then he also tried to form a relationship where he would bring a number of students. But the person, who led that, maybe conveyed the wrong kind of information regarding the finances. So, when the group of students came here they found that they didn't have enough money to register for their course and it was a difficult situation. Anyway, so there was that kind of dissatisfaction amongst those students and it's, you know, the students who come here on and on are students who are studying at universities, or they have studied at universities, and they have expectations, so you have to meet those expectations as well. (Entrevistado 6 – África)

O caso Africano relatado acima, na medida em que situações semelhantes ocorreram, não recebeu mais estudantes para o instituto de línguas que a escola mantinha. Um instituto de línguas que havia construído um histórico de bons serviços durante décadas, mas que, devido a erros administrativos teve a imagem desgastada no mercado denominacional, em outros países. À época da visita para este estudo a escola estava como projeto de reestruturar e reativar o instituto de línguas.

Porque eu não vi um aluno vindo aqui, estrangeiro estudando aqui, sem sair daqui triste, que esperava muito mais da IES. Com certeza, eu moro dentro, eu vejo dentro, eu estou por dentro como os outros alunos estão. Talvez eu vejo isso melhor. Então, por exemplo do projeto [de mobilidade de estudantes Norte-Americanos mantido pelo ER Norte-Americano], eu conheço pelo menos uns cinco que reclamaram. [...] Aquele menino [referindo-se ao conterrâneo que veio para a IES mas logo voltou], se hoje você acha que, por exemplo, no meu país, um aluno quer vir estudar aqui, e perguntar para o menino, ele vai incentivar ele a vir? Isso é realmente o que aconteceu já. Eu estava em contato com algumas pessoas de lá para virem estudar aqui, só que eles falaram: “Não, tenho medo.” “Mas, por quê?” “É porque eu conversei com aquele menino que veio aqui e eu prefiro não.” Então, eles preferem uma coisa mais segura que tem retorno positivo. [...]

Se não está preparado, melhor não, para não piorar. (Entrevistado 44 – América Latina)

O Entrevistado 44 (América Latina) descreve o risco de danificar a imagem institucional em um contexto internacional. A IES Latino-Americana, em seus primeiros passos mais efetivos no sentido de internacionalizar o *campus*, tem procurado atrair estudantes estrangeiros, pelo programa de mobilidade estudantil do ER Norte-Americano, bem como estudantes estrangeiros que venham independentemente de qualquer programa institucional ou denominacional. Contudo, no processo de aprendizagem institucional, aparentemente alguns deslizes foram cometidos que, de acordo com o Entrevistado 44 (América Latina) causaram certo nível de insatisfação entre estudantes estrangeiros.

Durante as visitas às IES incluídas neste estudo foi possível encontrar dois estudantes que haviam passado pela IES Latino-Americana. Muito embora ambos tenham retornado aos seus países de origem antes do tempo inicialmente previsto, quando perguntados, não atribuíram a alguma falha da IES a decisão de retornarem mais cedo. Porém, mesmo que os dois estudantes não atribuam à IES a razão do retorno prematuro, caso a IES deseje construir uma imagem internacional atrativa para outros estudantes, deverá ficar atenta a relatos como o do Entrevistado 44 (América Latina).

O caso Europeu também indicou dificuldades relacionadas à danos na imagem institucional no contexto internacional da denominação.

The farther you are away from a place, the bigger become the things that you hear about. [...] You are in your country and hear about this institution. Whatever you hear, if you come to the campus, look at it, it's certainly very different. These are stories that are told, because we don't know each other enough. Because we are, for historical reasons, maybe, critical of each other.[...] So, there are definite differences, but as soon as you meet the people and face them openly and communicate with them, it's a really different world from what you hear about. So, this institution particularly, I would say, suffers from that. (Entrevistado 95 – Europa)

O Entrevistado 95 (Europa) destaca uma situação um pouco diferente das anteriores, porém também relacionada à imagem institucional no contexto internacional. Neste caso, o dano na imagem institucional não se deve a insatisfações em relação aos serviços prestados, mas a diferenças de visão em relação a questões denominacionais e confessionais entre a IES Europeia e outras IES denominacionais. Essas diferenças aparentemente têm levado a algum tipo de isolamento ou receio de aproximação por parte de algumas IES em relação à IES Europeia. Mesmo sendo uma questão não relacionada aos serviços prestados, essa questão de imagem denominacional leva à redução no número de estudantes que procuram a

IES Europeia para estudar. Isso também foi possível constatar quando, em visita à IES Norte-Americana ao entrevistar um estudante Europeu que, muito embora pudesse estar cursando no seu país de origem, na IES Europeia, escolheu fazê-lo na América do Norte. O estudante buscava uma experiência internacional, mas indicou que os pais preferiram que fosse para a IES Norte-Americana, ao invés da IES Europeia, exatamente por conta da questão da imagem denominacional que a IES possui.

Outro Risco Econômico identificado foi o *brain drain*.

And I was at [a denominational institution in Southeast Asia], the last time I was there it was their 25th celebration. I think their previous graduating class, I think it was about 100-125 students graduates. Not one of those graduates stayed in the [country], every one of the students went either to Europe or North America for jobs. So, it's a brain drain for the region. So, I see that as a downside. (Entrevistado 100 – EM)

We have had problems where students leave their countries to go to other countries. Of course they lose their identity. And they become integrated into the cultures of these foreign countries. And, as a result, some do not come back. They do not come back to their homeland, because they don't fit anymore. They would rather stay, for example, in North America, than come back here. [...] We've had those challenges, right in this territory, where people went to one of our universities in North America and never came back. And these were sponsored students. [...] We lost those funds. Well, we sponsored people for further studies and they never came back. And, because of that, we have changed our strategy. We never sponsor people to North America anymore. We sponsor students to Asia [the interviewee mentions 2 Asian sister institutions]. They go and come back because, you know, in Asia, once you are sponsored and you are a student, the government, they will not give you work permit, because you are a student. (Entrevistado 77 – África)

But there is an increasing number of students from Southeast Asia wanting to come here. And I think in part, it's because they feel that once they're here, once they get their qualification [...] in this country, they may in fact be able to stay on and work here and eventually get permanent residence. So that may be part of the agenda there. (Entrevistado 65 – Oceania)

Eu penso em estudar mais, em outro país e... pois é, aqui também. Mas eu penso me radicar aqui, me estabelecer aqui. São duas coisas que pesam para mim: pelo lado do meu curso, primeiramente eu gostei muito daqui; Segundo, querendo ou não, muda a prática da profissão daqui com a do meu país, se for o caso de eu voltar para o meu país. Na América do Norte vai ser a mesma coisa. [...] É uma coisa que pesa, falo assim, aprendi aqui, gostei daqui, então vou dar uma chance, vou ficar aqui. Outra coisa, eu tenho um relacionamento sério aqui também [...] (Entrevistado 97 – América Latina)

So, a lot of people come here, they are smart people and they get degrees and many of them stay. They may go home, but they stay. And the country, government, sometimes thinks that is terrible because the immigration and all that stuff. And some other people are saying, "It's foolish to send them back home! These are the smartest people in the world! They went abroad,

out of their comfort zone to get an education! They can function anywhere and can contribute enormously to a world like ours! (Entrevistado 55 – América do Norte)

Como pode ser verificado, o risco de *brain drain* está presente, seja na ponta receptora ou na ponta emissora em praticamente todos os casos estudados. Não foram identificados comentários referentes a essa questão na IES Europeia. Porém foi possível encontrar estudantes Europeus na América do Norte pensando em permanecer permanentemente. Além de o *brain drain* representar perda econômica para os países de origem desses estudantes, também representa perda econômica para a denominação, como pode ser constatado na fala do Entrevistado 77 (África).

Contudo, foi interessante verificar que o Sistema Σ tomou algumas iniciativas no sentido de reduzir esse risco.

The reason this institution was established in the first place was because of the brain drain. Thirty or forty years ago, the students that were sent to the west, to go and get their masters and PhD degrees, very few of them would come back, very few. [...] As the World Headquarters and the Eastern Regional Headquarters looked at this phenomenon, they said, "We've got to do something." And so, the decision was made to establish graduate education of a similar quality as the west here within the Eastern Regional Headquarters territories. (Entrevistado 55 – América do Norte)

Aparentemente foi acertada a decisão do EM de abrir uma escola de pós-graduação na Ásia, com padrão de qualidade semelhante ao encontrado na América do Norte. Desde então, a IES Asiática tem sido destino de Africanos, Sul-Americanos, Asiáticos e até mesmo Europeus, sem que haja *brain drain*. Há dois motivos para isso. O primeiro, no país onde está localizada a IES é muito difícil conseguir autorização para permanência. O segundo, os estudantes, em sua grande maioria, não têm interesse em permanecer no país.

Portanto, considerando todas as entrevistas realizadas, foram identificados os seguintes Riscos Econômicos:

- *Brain drain;*
- Maior dano à imagem institucional.

Finalmente, o último tipo de risco identificado foram os **Riscos Sociais**. Talvez este tenha sido o tipo de risco que tenha gerado mais preocupação nos entrevistados. Primeiramente pelo receio de perder o contato com o contexto local.

[...] each year education students teach in schools in an Asian country [...] Arguably that's actually harmful to their development as a domestic teacher, because of the very low standards in those schools. Language difficulties, culture shock... my opinion is that our students who go to teach in those Asian

countries are not being prepared for teaching here in our country. However, they are learning a great deal about themselves, culture and international poverty and other dynamics that are important for their holistic development. (Entrevistado 71 – Oceania)

The reason why not [internationalize], I think, [...] We need people who can engage the European mindset. [...] we need to graduate physicians that can work in South America, not in North America. We need to graduate theological thinkers who could in Eastern Europe, and not necessarily in North America. So, that would be why not to be international. At the lower levels and certain disciplines, let's take nursing, for example, there are fields that are regulated by national entities, national license, and national certification. The global is less important. However, it's not irrelevant. [...] I think that part of the graduating physicians who can meet the medically underserved in remote areas of [the Amazon region], means to train them there. And they have to have clinical experiences there and we have to train some indigenous people who, again, know the language, have the burden that you or I could not have. (Entrevistado 100 – EM)

Um dos receios associados à perda de contato com o contexto local está no perfil do egresso. O Entrevistado 71 (Oceania) destaca o seu receio de que uma experiência de magistério em um contexto internacional para um estudante de pedagogia, por exemplo, não necessariamente prepare esse estudante para dar aulas no seu país de origem. Essa preocupação com a adequação do graduado às condições de trabalho do seu próprio país pode ser extrapolada para outras áreas. O Entrevistado 100 (EM) destaca a necessidade da denominação de ter colaboradores que se identifiquem com um determinado contexto cultural e com uma determinada forma de pensar característica de um povo, de uma região, de uma cultura. Também considera importante que os estudantes sejam formados no ambiente e no contexto em que posteriormente exercerão suas atividades.

De fato, é possível que experiências no exterior possam dificultar a reinserção do estudante ou do graduado no seu contexto cultural original, como foi possível identificar em pelo menos dois casos.

Individualmente falando, eu acredito, para mim, que a identidade individual é uma coisa que melhorou [com a experiência de ter passado um ano na Europa pelo programa de mobilidade estudantil institucional]. Agora a identidade social é uma coisa que eu acho que, não que piorou, mas como eu entrei em contato com outras ideias e essas ideias moldaram o meu ponto de vista sobre certos assuntos, isso acaba me fazendo entrar em conflito muitas vezes com visão e pontos de vista das pessoas daqui, das pessoas da sociedade em que eu vivia, porque eles não têm esses mesmos pontos de vista, até porque eles não tiveram as mesmas experiências e não tiveram contato com as mesmas informações. (Entrevistado 41 – América Latina)

And ever since we have never worked in our country. I will be retiring very soon. I'll just go home to retire. Not to work. Because they said that I am too

over qualified for that Local Headquarters territory. (Entrevistado 77 – África)

As duas situações acima relatadas demonstram que a perda de contato com o contexto local é um possível resultado do processo de internacionalização. O Entrevistado 41 (América Latina), após ter passado um ano na Europa, em um programa de mobilidade estudantil da IES Latino-Americana, sente que perdeu parte de sua identificação com o pensamento local, da sua comunidade de origem. A situação do Entrevistado 77 (África), por outro lado, depois de ter cursado mestrado e doutorado em outro país, com o objetivo de voltar para o seu país de origem, foi impedido de trabalhar em seu país de origem, porque foi rejeitado por sua própria comunidade.

Bastante próximo à perda de contato com o contexto local está outro risco percebido da internacionalização do ensino superior que é a perda de identidade denominacional ou cultural. Trata-se da perda da identidade nacional que ocorre quando um indivíduo não mais se vê como um cidadão deste ou daquele país, não mais se identifica com esta ou aquela cultura.

So, you know, that's the threat of it is, I think that everything can become the same, and that's not necessarily good either. If everything mixes and blends, then you can actually lose distinctiveness and sometimes those distinctiveness in themselves are important. (Entrevistado 80 – América do Norte)

[...] we may take it too far in a sense, we may say, "Well we are internationalizing". At the expense of cultural downplay, degradation. [...] That means people lose their identity as people. That may happen, which we should guard against because let the cultures flourish. We don't want everybody to look the same. (Entrevistado 13 – Ásia)

Os Entrevistados 80 (América do Norte) e 13 (Ásia) traduzem bem o receio indicado por uma parte significativa dos entrevistados de perda da identidade cultural, que pode ser gerada por iniciativas de internacionalização. Ambos entendem que as identidades e diferenças culturais precisam ser não apenas protegidas, mas valorizadas e nutridas. A compreensão é a de que a padronização cultural representaria uma grande perda. Ambos os entrevistados representam casos incluídos neste estudo que lançam mão de diversas iniciativas que permitem a preservação das culturas individuais. Na América do Norte a IES incentiva e sustenta a formação de diversos clubes nacionais e/ou culturais, além de oferecer e facilitar, no contexto extra-acadêmico, diversas iniciativas de congregações para culturas e línguas específicas. Procedimentos semelhantes são realizados no caso Asiático, com o estabelecimento de comunidades de vizinhos e grupos formados por afinidade cultural ou

linguística. Contudo, mesmo assim, o contato com culturas diferentes, ou com uma cultura dominante afeta a identidade cultural de um indivíduo, podendo trazer consequências, nem sempre desejáveis, em diversos aspectos da vida, conforme destaca o Entrevistado 49 (América Latina).

[...] com a perda de identidade nacional, existem muitas pessoas em crise. [...] Então, cada vez mais existe a chamada “terceira cultura”. [...] Pessoas desenraizadas, que saem do seu país de origem e vão para aquele outro país e têm alavancado países como, por exemplo, países das Américas, incluindo o nosso, um país típico de imigração. Então esse é o efeito positivo. E o efeito negativo é sobre a psique e o sistema de valores dessas pessoas que não se encaixam nem em um lugar direito e nem em outro lugar. Isso pode ter efeitos inclusive sobre a família, sobre os filhos, sobre a estabilidade emocional da pessoa, etc. (Entrevistado 49 – América Latina)

Nos casos estudados, foi possível identificar relatos de perda de identidade cultural. Alguns destes casos foram selecionados e estão apresentados a seguir.

Então um Africano vem para cá e Africanos tornam Norte-Americanos em 3 ou 4 anos. [...] Você acaba se tornando. Você fica crítico de algumas coisas e eles não aceitam algumas coisas, mas você se torna porque você está num ambiente, passa dez anos da sua vida num lugar, você se torna, você absorve. [...] Neste país tem pessoas de várias culturas, mas essas culturas não são mais as culturas originais. Essas culturas são culturas acomodadas ao sistema Norte-Americano. (Entrevistado 99 – América do Norte)

I am an Asian living in an Asian country, but in an international ambience. So, it's too much of a concoction. Right now, if I can say, I am a cocktail. So, right now, I'm an international mixed up cocktail. [...] You see, if I can be brutally honest with you, that is what is my main concern. I have definitely been looking, but what I really worried is my children. They have completely, 100% lost the cultural identity. [...] If I go back, what will happen to my children? I have adopted, I have incultured, I have contextualized to this culture. But my children have completely become western international. I am very afraid whether if I go back [...] (Entrevistado 22 – Ásia)

[...] I feel I need to get out. I feel like this country has given me as much as it can give me, and taken away more than it has [...] In the sense that I've lost my culture. Like I said, I'm a coconut. I'm brown outside and white in the inside. Somewhere in these 12 years, I speak more English than my native language. I think, I dream, I interact in English and I've lost a little bit of that little girl who's 12 years old, who came here from [Latin America] [...] they call this country the melting bowl. It used to be a salad, it used to be. You kept your personality. But now, it's a melting bowl. And it's a bowl melting from different metals into something specific. And I think that is not good [...] (Entrevistado 81 – América do Norte)

[...] for development wise, in my country, yes, it's done really good impact on the culture. It's slowly becoming westernized. Our culture, like I said before is very much socialist, communal culture, everything everyone shares. But its slowly becoming westernized and people are becoming individual, and do your own thing, keep your stuff. You don't share as much or be as

much friendly like you used to. [...] a bit of gaining in some ways, like western development, but losses on another hand, on the cultural, cultural values. (Entrevistado 76 – Oceania)

É curioso notar que, pelo relato do Entrevistado 99 (América do Norte), não importa o que uma IES faça para preservar as culturas nacionais, como é o caso da IES Norte-Americana, a interação com outras culturas e o cotidiano em uma cultura dominante inevitavelmente afetam a identidade cultural do indivíduo, não importando a sua origem.

O Entrevistado 22 (Ásia) confirma a afirmação do Entrevistado 49 (América Latina) que a perda de identidade cultural tem impactos importantes sobre os filhos daqueles que, por algum motivo, colocam-se em contextos internacionais e transculturais. Após o término do programa de doutorado que está realizando o entrevistado deverá voltar para o seu país de origem, marcado por fortes tradições familiares. Ele teme pelo futuro dos filhos que, ainda pequenos, assimilaram a cultura ocidental e internacional existente no *campus* da IES Asiática.

A situação do Entrevistado 81 (América do Norte) indica um sentimento de perda e o desejo de resgatar a identidade perdida. Demonstra o desconforto de ao mesmo tempo reconhecer-se estrangeiro e ter assimilado a cultura e a língua locais. Posteriormente o entrevistado afirma que pretende voltar ao seu país de origem para somente lá ter filhos, pois não aprecia a prevalência de valores ligados ao consumo presentes no país em que está estudando. Quer que os filhos um dia aprendam a valorizar as coisas, o dinheiro e as pessoas. Coisa que, no seu entender, será impossível se continuar na América do Norte.

O relato do Entrevistado 76 (Oceania) é um pouco diferente pois não se restringe à sua experiência pessoal, mas à experiência coletiva do seu país de origem. Trata-se de um país que, no passado, enviava diversos jovens para estudar em países mais desenvolvidos e ocidentalizados. Um desses jovens foi o Entrevistado 76 (Oceania). Os resultados foram que os nativos, ao voltarem do estrangeiro, trouxeram progresso e desenvolvimento, mas também trouxeram valores ocidentais. Assim, foi se perdendo o senso de comunidade, característico da cultura daquele país. Houve gradativamente a inserção na cultura local do valor do indivíduo, característico da cultura ocidental. A posição do Entrevistado 76 (Oceania) é ambígua quanto às consequências dessa perda de identidade cultural nacional. Reconhece que houve perdas, mas também houve ganhos. Ele mesmo, após estudar no exterior, voltou ao seu país de origem. Mas, depois de alguns anos, retornou ao exterior e hoje está estudando na IES Oceânica. Porém, agora, não mais como estrangeiro, mas como cidadão naturalizado.

O Entrevistado 21 (Ásia) indica o receio de que no processo de internacionalização do ensino superior a própria IES venha a perder sua identidade.

[...] se não se segue um processo cuidadoso na internacionalização, de até onde, de como e de que, poderia acontecer que a presença de um determinado país, ou uma determinada influência cultural acabe marcando o rumo da instituição ao invés da instituição marcar o rumo para onde ela irá. Acredito que, ao abrir as portas à presença não apenas de docentes estrangeiros mas de alunos estrangeiros, deve ser um processo bem guiado para que os objetivos pelos quais está internacionalizando possam se cumprir. Ao contrário, poderia acontecer que essa instituição se torne uma sucursal daquele país ou daquela cultura, ao invés de cumprir com o seu objetivo. (Entrevistado 21 – Ásia)

Para o Entrevistado 21 (Ásia), uma IES deve ser cuidadosa ao promover a internacionalização, a fim de não se tornar uma sucursal local de uma cultura estrangeira. Esta é também a preocupação de diversos entrevistados, porém com um foco mais voltado para a identidade denominacional e confessional das instituições.

Por isso, neste estudo, faz parte das possibilidades de Risco Social de perda de identidade, aspectos relacionados ao receio de perda de identidade denominacional. Entretanto, trata-se de uma questão que pode ser analisada tanto pela ótica denominacional, ou até mesmo teológica, quanto a partir de uma perspectiva cultural.

Muito embora em essência os aspectos confessionais permaneçam oficialmente os mesmos em todo o mundo e em todas as IES estudadas, as manifestações comportamentais, de estilo de vida, de liturgia e até mesmo de pesquisa (no caso de teologia) sofrem mudanças em função do contexto cultural local. Há quem entenda que essas diferenças, mais do que culturais, representam a perda de aspectos da identidade confessional e a assimilação de valores de uma cultura secularizada, consumista, materialista, etc., contrários aos valores denominacionais e confessionais. Assim, de acordo com esta visão, na verdade, essas diferenças representariam uma perda de valores e princípios e da própria identidade denominacional. Por outro lado, há quem interprete essas diferenças como manifestações culturais da confessionalidade. Assim, de acordo com esta visão, não haveria perda de identidade denominacional, mas adaptações culturais da confessionalidade aos diversos contextos em que a confessionalidade está presente. Obviamente discutir se há perda de identidade confessional não é o foco deste estudo. Porém, entende-se que, seja a partir de uma ou de outra visão deste fenômeno, trata-se de uma questão cultural e, portanto um Risco Social, que pode ou não ter consequências para a identidade denominacional. Por isso, considerando que para os casos estudados esta é uma questão muito relevante, entendeu-se ser

necessário destacá-la como um tipo especial de perda de identidade, como pode ser constatado nos trechos das entrevistas destacados abaixo.

Well, I think in terms of, like, from our religious perspective, it's hard to know when to be accommodating towards other cultures and their views of things and when to say, "Well, this is the core beliefs of our religion and you're a member of the church from another place and you do it this way, but it doesn't seem to be aligned with the core principles", you know, it's hard to know when to say, "hey, what you're doing is wrong", and when to realize, "Well, maybe I just think it's wrong, but looking at from their perspective, it seems appropriate." [...] So, in terms of faith, it's hard to know, sometimes, when you draw the line. (Entrevistado 58 – América do Norte)

O Entrevistado 58 (América do Norte) ao descrever os desafios da sua própria experiência pessoal, em contato com diferentes culturas no contexto denominacional, descreve bem as questões que preocupam administradores e docentes de IES denominacionais, especialmente na América Latina.

[...] acho que um dos grandes desafios que oferece a expansão do saber é o que já indiquei antes: a perda de identidade. Se podemos receber a influência do saber, mas conservar nossa identidade, que se revela em valores e princípios de vida, então é um negócio significativo. Mas, quando nessa negociação, há uma perda de valores, uma perda de princípios, em busca de ferramentas para o progresso, temos que avaliar. [...] Aqui, vamos pensar nesta IES. Esta IES pode entrar em negociações, [...], com IES estrangeiras para oferecer, por exemplo, carreiras com titulação binacional. Nós passamos por essa experiência já em outra instituição da rede aqui na Latino-América, que tive o privilégio de administrar. [...] Esta IES quer oferecer uma capacitação com titulação dupla, nacional e estrangeira. Com que visão vamos trabalhar o oferecimento desse serviço com dupla titulação? Com que visão e missão? É a visão e missão da instituição que oferece o serviço de fora? Ou a visão e missão da instituição que empresta sua estrutura para esse serviço que vem de fora? Tenho a impressão de que aí está o problema. Quando se negocia que o serviço será dado no marco da visão e da missão da instituição que recebe os serviços e não simplesmente da instituição que oferece o serviço, a preservação da identidade traz o equilíbrio que se espera. [...] Se você estuda nossas instituições internacionais de maior renome na rede, o que você observa? Isso está estudado pela denominação. Isso é claríssimo. É claríssimo. É complexa a situação, porque tem que ver muito com a visão da administração de turno das instituições envolvidas no processo. Mas a perda de identidade é o maior impacto nesse processo de intercâmbio. (Entrevistado 48 – América Latina)

O Entrevistado 48 (América Latina) destaca o risco de em um processo de construção de parceria com uma IES estrangeira, perder-se o controle sobre a missão e visão institucional e, consequentemente perder-se a identidade confessional da IES. Sua experiência pessoal, como administrador em outra IES denominacional em outro país Latino-Americano, demonstrou que uma IES estrangeira pode estar interessada em uma parceria, porém sem estar

disposta a preservar a missão e visão institucionais da IES local. Esta foi a realidade vivida por ele, como administrador, que o levou a cancelar um programa de dupla titulação por entender que a missão e a visão denominacionais expressas na IES local estavam sendo violentadas pelo novo programa que seria oferecido em parceria com a IES irmã estrangeira. O receio de perda de identidade denominacional e confessional tem, portanto, direcionado algumas escolhas institucionais.

Olha, eu na verdade, quando penso porque a gente não tem mais contatos, mesmo com gente da rede, a minha compreensão é que a gente fez algumas escolhas em função dessa nossa confessionalidade mesmo. Porque a despeito de nós partilharmos da mesma confissão religiosa com essas escolas irmãs, com essas universidades irmãs, a confessionalidade desta IES, aqui neste país, eu diria que ela é da linha assim, eu diria, mais conservadora mesmo. E essas [estrangeiras] não. Elas são mais assim da linha mais progressista. Os professores mesmo [das IES estrangeiras], nem sempre têm compromisso com as ideologias que a denominação defende, que a confissão defende. Eu acho que o que está por trás desse não avanço é isso aí, o temor. [...] Se você me perguntasse o que eu penso disso, [...] eu acho que é positivo e negativo. É positivo porque há um interesse em manter uma linha de trabalho. É negativo porque a gente acaba enquadrando todo mundo em um pacote e não permitindo que essa pessoa venha e nos acrescente, nos faça crescer com o seu conhecimento, com sua experiência. [...] Eu creio que este sistema educacional denominacional e que esta IES não seriam como são, não fosse esse impulso ideológico que é: nós temos uma missão a cumprir. [...] Razão pela qual eu acho de que há um cuidado assim de dizer, “Olha, não vamos abrir tanto não, porque onde fica a nossa identidade confessional?” Eu acho isso positivo. Se foi isso que fortaleceu o sistema, então é necessário cuidar disso. (Entrevistado 50 – América Latina)

O Entrevistado 50 (América Latina) sugere que o receio de perder a identidade denominacional e confessional tem restringido e retardado o processo de internacionalização da IES Latino-Americana. A IES tem aberto mão de possibilidades de internacionalização, para preservar a identidade institucional, denominacional e confessional. Muito embora seja um fator que tem limitado o processo de internacionalização institucional, o Entrevistado 50 (América Latina) destaca que esta identidade tem sido um fator em torno do qual o sistema foi construído e que, portanto, é importante a sua preservação.

Aparentemente a preservação dessa identidade tem assumido certa relevância na busca de parcerias com outras IES denominacionais.

[...] algumas parcerias foram muito difíceis de serem construídas. Internamente, no nível da instituição e no nível da organização da denominação. Nós temos instituições que têm notadamente uma postura mais aberta, mais secular, etc. [...] uma dessas instituições eu fui pessoalmente à instituição para saber, ponto por ponto, aqueles pontos que estavam sendo levantados como possíveis obstáculos e que seriam elementos influenciadores negativamente de alunos nossos que vão para lá’ ou de gente de lá que vem para cá. Então tive um diálogo franco, olho no olho com os

administradores para conhecer a realidade da instituição. [...] A parceria está avançando. A parceria está avançando. Mas, inevitavelmente, quando se estabelece uma cláusula de parceria, a gente não pode ignorar que há certas características institucionais que devem ser preservadas para garantir a identidade institucional. (Entrevistado 53 – América Latina)

É importante notar que, muito embora haja a preocupação com a identidade denominacional, quando há o interesse em estabelecer uma parceria, a IES Latino-Americana procura construir essa parceria, ainda que haja alguma expectativa de que, na visão de alguns e, aparentemente na visão do próprio Entrevistado 53 (América Latina), o contato com a IES estrangeira poderá colocar essa identidade em risco.

O Entrevistado 90 (EM) talvez traduza a essência dos receios associados à identidade denominacional e internacionalização.

Mesmo que passem 5, 10, 15 anos, vai chegar também aquilo que está hoje lá [outros países]. Então, filosoficamente falando, [...] alguns ensinos em outras instituições, nós não gostaríamos que chegassem a algumas das regiões que hoje estão livres desse pensamento. Estamos falando das áreas sensíveis, [...] nós temos sempre áreas regionais, culturalmente falando, que são muito mais tradicionais e conservadores que outras áreas, que estão na área liberal. Então este poderia ser um dos riscos que nós poderíamos ter se a internacionalização [for implementada] vai levar menos tempo em chegar algumas coisas [das regiões mais liberais] a algumas das instituições [das regiões conservadoras] que aconteceriam [mais tardiamente] se ficassem um tanto isoladas. Mas, se nós fizermos um balanço entre os assuntos positivos e negativos, os benefícios são bem maiores que aquilo que hoje nós temos consciência. Lamentavelmente tem muita gente que ainda não tem a visão da necessidade de abrir as nossas instituições, mais e mais, para uma internacionalização. (Entrevistado 90 – EM)

Na medida em que há mobilidade de estudantes e docentes, na medida em que IES estabelecem parcerias, há também o contato com outras formas de expressão da confessionalidade. Algumas dessas diferentes expressões podem causar choques culturais no contexto denominacional. Há a compreensão de que a tendência para o futuro é a disseminação de manifestações da confessionalidade mais liberais e a diminuição das expressões confessionais conservadores. Uma alternativa seria retardar esse processo com o isolamento. Entretanto, para o Entrevistado 90 (EM) esse risco, diante dos benefícios que podem ser obtidos, não deveriam impedir as IES denominacionais de abrirem-se cada vez mais para a internacionalização. Contudo, o risco de perda de identidade denominacional, ou pelo menos o risco de mudanças, é uma constante no processo de internacionalização.

Another one is we are too afraid of the effect that this can have in our belief that we are trying to protect ourselves. Instead of going to the others, we hide ourselves and have some kind of isolation. This tendency to be isolated is another problem. (Entrevistado 93 – América do Norte)

Então, porque não [internacionalizar]? Para evitar problemas talvez. Problemas teológicos. Tem uma certa ordem, um certo “establishment”, se você quiser manter esse establishment [...] melhor não internacionalizar. (Entrevistado 99 – América do Norte)

O receio pode levar ao isolamento (Entrevistado 93 – América do Norte) que pode ser realmente uma alternativa caso não haja a disposição para dialogar com o novo, com o diferente ou, como afirma o Entrevistado 99 (América do Norte), caso se queira evitar problemas. Porém, ao tomar esse caminho há também perda de missão e visão denominacionais e, conseqüentemente, de identidade denominacional, pois, historicamente a missão e visão denominacionais impulsionaram o Sistema Σ para o contexto internacional.

De certa forma, esse risco de perda de identidade cultural ou denominacional pode ser alimentado, em parte, por choques culturais, mal-entendidos culturais ou até mesmo alguns preconceitos. Esse tipo de situação pôde ser constatado até mesmo entre estudantes domésticos de origens culturais diferentes.

I don't attend really anything of campus, outside class times, because for me it doesn't quite fit into my cultural value system. So, I feel that even though I am on campus, I feel like a little bit of an outsider, because my way is all European, western in terms of time, for instance, so even though I am from this country, I don't feel really a part of a community on campus. (Entrevistado 12 – África)

Mesmo sendo um estudante doméstico, o distanciamento cultural do Entrevistado 12 (África) em relação à cultura predominante na IES é tanto que ele mesmo coloca-se em isolamento, evitando qualquer possibilidade de choque. Algo semelhante, porém diferente, é relatado pelo Entrevistado 41 (América Latina).

[...] negativo é você entrar em conflitos com pessoas por coisas que você não entraria normalmente, lá e aqui. Porque quando você vai é uma pessoa e quando você volta é outra. (Entrevistado 41 – América Latina)

A semelhança está no fato de o Entrevistado 41 (América Latina) indicar não apenas dificuldades no relacionamento com estrangeiros, mas mesmo com seus patrícios. A diferença está no não isolamento. O Entrevistado 41 (América Latina) destaca que um aspecto negativo de uma experiência internacional que, no caso dele, foi o programa de mobilidade estudantil da IES Latino-Americana, são os inevitáveis conflitos ocasionados por diferenças culturais. Mas também destaca que depois, ao voltar ao país de origem, por ter sido transformado pela experiência internacional, passa a ter conflitos até mesmo com os seus conterrâneos. Os tipos

de conflitos ocasionados por conta de diferenças culturais, diferentes visões de mundo, diferentes valores e prioridades podem ser bastante variados.

[...] when I go to the Middle East, I have this problem as being a director on the excavation, people are going to listen to my husband. The locals are going to listen to my husband far more than they are going to listen to me. And the only reason is because I'm a female. I can get mad at that and it sometimes still irritates me. But I know I'm not going to change that. They're good people, but in their eyes, I'm still a woman and that means that I'm not the boss. (Entrevistado 61 – América do Norte)

It was different. There was a cultural shock. There's a lot of things that are different. But, I mean, I think there was more my side of things friction [...] it doesn't matter where we came from, everybody becomes this one, one people, and so, I think more of the conflicts were at my side, like, it's unusual, for instance, it's unusual for me that people just walking buy, who don't know you, and say, "Hey, how are you?", you know, that's strange. Because you don't do that in my country. You only do that like they are really good friends of yours. And so, it's kind of "What's your problem?" It's almost like offensive, like they're making fun of you. (Entrevistado 62 – América do Norte)

De onde eu venho, nós temos que ter muito respeito pelos pais, pelos mais velhos, pode não ser seu pai, mas basta ele ser mais velho, você tem que ter respeito, tem que saber conversar, tem que saber se direcionar para aquela pessoa. Principalmente em casa, a criancinha tem que respeitar o pai, a mãe, a irmã mais velha ou o irmão mais velho. Aqui, eu achei um absurdo. Eu senti que aqui não há respeito. O povo é muito liberal. [...] Eu vejo, quando eu vejo uma família local, ou o quarto onde eu morei no internato, o cara, do jeito que ele falava com os pais dele, era assim como se estivesse falando com uma amiga quando falava com a mãe. Eu não via respeito nisso. [...] Até na sala de aula, eu já vi alguns colegas, acho que aqui é cultural, aqui chamar o mais velho ou o professor pelo nome direto. Mas nós, todo o sítio que eu passei antes, de onde eu sou, o aluno tem que se dirigir ao professor falando "Professor!" Não pode ser só "Fulano!" em sala de aula. Tem que ser "Professor Fulano!" Mostrar respeito. Mas aqui, eu já vi aluno falar direto o nome do professor como se fossem amigos. Isso foi um choque para mim. (Entrevistado 98 – América Latina)

Os relatos dos Entrevistados 61 e 62 (América do Norte) e 98 (América Latina) são apenas alguns exemplos de aspectos que podem causar problemas ou desentendimentos. São questões relacionadas aos papéis determinados para cada gênero, o grau de informalidade e intimidade no tratamento e maneiras de se demonstrar respeito. Além dos exemplos demonstrados nos trechos acima transcritos, foi possível identificar ainda, por meio de entrevistas e observações realizadas durante as visitas, questões relacionadas à alimentação, maneiras de se demonstrar reverência, dificuldades de aproximação por conta de diferenças raciais, comportamentos de demonstração de superioridade acadêmica e/ou cultural, diferenças nos códigos de vestimenta apropriados para determinadas situações, entre outros.

Essas diferenças e pontos de potencial choque ou incompreensão, podem também afetar os aspectos acadêmicos, como o Entrevistado 98 (América Latina) já indicou. Mas é possível perceber alguns detalhes a mais sobre as dificuldades acadêmicas que podem surgir a partir dessas diferenças.

[...] we have some that are international, but also we have some particularly in the service and staff level who really haven't had an international experience. And so, don't necessarily know how to respond and, you know, we're not immune to the usual problems of assuming that someone who doesn't speak English, the best way to talk to them is to talk louder. Of course, it's not the solution. Or to think that lack of language ability means lack of intelligence, right? So, that is still something that I think we continue battle with this campus, while we do very well, we still need to do better [...] (Entrevistado 80 – América do Norte)

There's a lot of problems here with plagiarism, in terms of, especially people from certain cultures, they have a different idea of what plagiarism is, and it's not in mind with how we define it. And so they may plagiarize something and not completely understand that what they're doing is not right, and that's a problem. And it's not just a risk, but it definitely can be a problem. (Entrevistado 58 – América do Norte)

So, we're helping them to take a step back to say, "Look, you got students!" In some cultures, in the culture that I grew up in, I grew up in a British educational system, where you're supposed to be quiet in the classroom. You're allowed to, you know, the professors speak and you absorb everything they speak. In the local culture, If you're quiet, they will presume you to be dumb, or an unintelligent. [...] Time concept: we have so many students who would make an appointment, for example, to come and see me at ten o'clock and they show up at 10:45 saying, "But I said I would come!" "Yes, but you said you would come at 10 o'clock. Time is important, because now I'm seeing another student." (Entrevistado 54 – América do Norte)

O Entrevistado 80 (América do Norte) destaca as dificuldades institucionais relacionadas às diferenças culturais e, mais especificamente, a ideias preconcebidas relacionadas à proficiência linguística e a capacidade cognitiva ou até mesmo auditiva dos estudantes estrangeiros, o que mostra o quanto essas diferenças podem ocasionar reações completamente ilógicas. Portanto, são aspectos que podem trazer diversas dificuldades às IES, aos docentes e aos estudantes. O Entrevistado 58 (América do Norte) destaca a situação do plágio que, em alguns casos encontra justificativas culturais. Mas, no contexto Norte-Americano, trata-se de um significativo choque cultural que pode colocar estudantes estrangeiros em sérias dificuldades. O Entrevistado 54 (América do Norte) destaca algumas outras dificuldades enfrentadas em sala de aula que também podem trazer prejuízos, tanto para docentes quanto para estudantes. O entrevistado destaca que a IES está tomando iniciativas para auxiliar a comunidade acadêmica a lidar com essas questões.

As diferenças culturais e os choques causados por essas diferenças podem alimentar sentimentos de preconceito, incompreensão ou favoritismo que podem acirrar ainda mais os pontos de atrito entre culturas diferentes.

[...] como tem muito contrerrâneo, então o povo até olha com desdém para os do meu país. [...] No [restaurante do bairro onde mora], um belo dia, nós comemos e tinha um grupo de estudantes locais. Eles estavam conversando, mas eu estava atento. Aí o cara falou, “Ah, esses [mencionou a nacionalidade do entrevistado], também invadindo isso!” Falou qualquer coisa assim. Eu olhei para ele e ele viu que eu olhei para ele. Ele ficou todo envergonhado. Mas eu achei aquilo muito mau. (Entrevistado 98 – América Latina)

[...] this part of the country was closed for foreigners. First, the attitude of the general population here towards foreigners is more negative than positive. So, very often you notice that. And also the students complain that they are not treated in a nice way, as a second-class people. And it is not only because the people of this country see them as second-class people. It is because they are afraid of foreigners. And when they are afraid, they have this feeling of uncertainty. This is the reaction, “I don’t want to do anything with you.” And that is why a foreigner gets this feeling, “I am treated like a second-class person.” (Entrevistado 27 – Europa)

[...] this country does not have a good multiracial track record. You go to the Pacific, they ask you where do you come from. If you say that you are from this country, their body language straight away tells you that they did not approve. [...] in the Pacific, in the past [the people from this country] have adopted more of a “we push you around, we tell you what to do” approach. (Entrevistado 102 – Oceania)

O potencial de atritos, incompreensões, ressentimentos e preconceitos num contexto multicultural é consideravelmente aumentado e pode extrapolar o ambiente do *campus*. Esses atritos e dificuldades podem ser originados tanto do lado doméstico quanto do lado estrangeiro, conforme pode ser observado nos relatos do Entrevistado 98 (América Latina) e 27 (Europa). As dificuldades de convívio cultural também podem ter origens históricas, conforme indicado pelo Entrevistado 102 (Oceania).

Essas diferenças, preconceitos, incompreensões e favoritismos afetam também o próprio Sistema denominacional Σ .

Sometimes, I’m going to be very honest with you, those higher ups in our system, especially in the western, because they have graduated from a certain university, there is a lot of favoritism. And you have to know, when it comes to an academic institution, particularly in the context of internationalization and globalization, the denomination must play no favoritism. What I mean, I will explain you towards. For example, we have many faculty here who have graduate of one specific North American sister university. [...] We are very proud [of that university]. No prejudice. But that does not mean that they are the only experts in the whole world. I don’t

believe in exclusivity of globalization. Globalization is not exclusive. Globalization is all-inclusive. (Entrevistado 22 – Ásia)

There is a lot of favoring one culture over another, whether it is employment of faculty, of staff, whether is assigning duties, you know, but I've seen it here in Asia too. It's not limited to one country, I can assure you of that and to me all that says is, it's too much prejudice, it's too much misunderstanding of the value of diversity (Entrevistado 14 – Ásia)

O Entrevistado 22 (Ásia), sente-se incomodado com o que entende ser favoritismo por docentes formados em uma das IES denominacionais Norte-Americanas. Ele gostaria de ter professores formados em outras IES do sistema, especialmente Asiáticos. De fato, o Entrevistado 14 (Ásia), com vasta experiência internacional no Sistema Σ, reconhece que, não importa a cultura, se dominante ou não, há favoritismo, há preconceitos, há sentimentos de superioridade cultural e há falta de compreensão sobre o valor da diversidade no contexto denominacional. Os trechos abaixo demonstram algumas dessas dificuldades.

Hoje o nosso país é um dos que têm o maior número de fiéis. [...] E também há um pouco de presunção ao qual esse crescimento nos levou. A gente acha que está crescendo assim porque a gente acha que nós somos melhores do que os outros. Quando eu converso com administradores da denominação, eles sempre tratam os Norte-Americanos e os Europeu com pena: “Coitados, eles não conseguem mais fazer isso e nós conseguimos.” O que, a meu ver, é uma leitura equivocada da evidência. Ou seja, nós estamos tendo o sucesso educacional e religioso que temos no país porque o país ainda não está inteiramente entregue a um processo de secularização. (Entrevistado 46 – América Latina)

There is an anti-American sentiment. One of the faculty [in Europe] said to me, “Who wants an American degree?” Because Europeans feel very superior to Americans and they feel very hostile towards Americans, particularly in the denomination. [...] They didn't want student coming to a North American sister university, because they felt they were not preparing them for ministry to address European issues. (Entrevistado 100 – EM)

I believe the World Headquarters often has one way fix everything. It happens to be like all the World Headquarters way. But it is the American way. I think the larger your nation, the less the ability you have to see that the rest of the world exists. And America doesn't know about the rest of the world. It is as simple as that, and even for those of them that do travel. I don't know they have fully appreciated what a different culture really means. [...] They come to a place, but they don't see it in another places, it is always through the American eyes, which is very hard to get through sometimes. And so, we have had some major debates here in this Regional Headquarters with the World Headquarters and along with, I think was the European Regional Headquarters, or one of those European Regional Headquarters [...] (Entrevistado 102 – Oceania)

É possível perceber que pode haver sentimentos de superioridade em relação a outras culturas, mesmo entre culturas e nacionalidades consideradas mundialmente periféricas.

Superioridade, neste caso, não é uma prerrogativa apenas das chamadas culturas dominantes e imperialistas. O sentimento antiamericano que se espalha por todo o mundo também tem seus impactos sobre a denominação e sobre o Sistema Σ . Na verdade, as falas dos Entrevistados 100 (EM) e 102 (Oceania) não apenas demonstram que os riscos de atritos gerados por um processo de internacionalização são reais, mas também sugerem que, na medida em que esses riscos se concretizam, podem acabar se tornando em obstáculos ao processo de internacionalização.

Portanto, considerando todas as entrevistas realizadas, foram identificados os seguintes riscos sociais associados ao processo de internacionalização no Sistema Σ :

- Choques culturais, mal-entendidos culturais e preconceitos;
- Perda de identidade cultural e/ou denominacional;
- Perda de contato com o contexto local e/ou nacional.

Porém, além de riscos, o processo de internacionalização também traz benefícios. Em primeiro lugar, são apresentados os ***Benefícios Denominacionais***.

Na medida em que as IES do Sistema Σ se internacionalizam, ampliam-se também as possibilidades de exposição ou apresentação dos valores cristãos denominacionais, partindo do pressuposto que as IES preservem a identidade denominacional.

[...] you see, we have some students in one of our international programs that are not members of the church. So, I hope for these students, to get an idea of the Christian message and a Christian value system. (Entrevistado 26 – Europa)

So, I was talking with a businessman in Asia, who has a degree from this institution, an MBA, some years ago. And he was a president of the company [X]. This company is one of the five largest containership companies in the world. So, I said to him, "How did our degree from our institution help you?" He said, "Oh, it was good studying in North America, visiting the campus, so one semester was great! And", he said, "don't forget to include something about your ____ [he identifies another Christian denomination] beliefs." I said, "We are not _____. We are _____." "Oh", he said, "whatever it is this, just teach us that because I am Asian. I import, export to companies in North America and Europe. I need to understand that they go to church on Sunday or on Sabbath. And I need to understand that you don't take bribe, because it's against your Christian conscious. I need to know that to be an international businessperson. And you help me by giving me one semester in your institution, and you took me to church, and taught me these values that you have that I've never thought about before." So, that was a recognition on his part that we cannot rid and be successful in a world unless we... to extend our interests that way. I think that if it's true in the business world, it's even more true in the church, where we deal not with people's money only, but with their heart and soul. How can we be helpful to believers in Asia, or in Africa, anywhere and among the Eskimos? And, on

this, do we have some understandings of what kind of people they are, where they came from, what their language and culture is, and what their fears are in the world? (Entrevistado 55 – América do Norte)

O Entrevistado 26 (Europa) ao se referir a um dos programas internacionais oferecidos na IES, que atrai estudantes das mais variadas origens e crenças, indica o desejo de que ao passarem pela IES esses estudantes tenham contato com os valores denominacionais cristãos. O relato do Entrevistado 55 (América do Norte) ilustra uma situação em que esse desejo, expressado pelo Entrevistado 26 (Europa) se realiza. No caso, o estudante Asiático citado, valoriza o contato com os valores e crenças denominacionais, a partir de uma perspectiva de aprendizado cultural.

As IES estudadas são claramente identificadas como confessionais. Todas, intencionalmente apresentam os valores e crenças denominacionais a todos os seus estudantes de diversas formas e em diferentes momentos, procurando adequá-los aos contextos locais. A confessionalidade pode ser apresentada por meio de disciplinas incluídas no currículo, semanas especiais com a presença de oradores convidados, e/ou por aspectos não curriculares e extracurriculares como a atmosfera do *campus*. Por isso, ao abrirem-se para estudantes estrangeiros ou abrirem-se para IES estrangeiras, há a expectativa de que a esfera de exposição da IES seja ampliada, não apenas em termos acadêmicos, mas também em termos de valores e crenças denominacionais.

Outro Benefício Denominacional identificado foi o fortalecimento ou ampliação do senso de pertencimento a uma comunidade mundial. O Entrevistado 33 (Europa) descreve bem esse benefício denominacional proporcionado pela internacionalização.

[...] the church is an international church, and this identity is also communicated. It stabilizes, it gives you a sense of interconnectedness that is for many a very supportive experience. And it would like also... in one of the church periodicals, you have there listed, in a couple of pages, what is happening elsewhere in the world, somewhere in Siberia, or in another corner of the world where we usually don't go. So, this interconnectedness, I don't know how, it provides a sense of belongingness, or a sense of being interconnected, also a certain responsibility, even to show interest for these things, because it's part of your identity. And so, internationalization helps in this process and it makes you feel that you are not confined to the territory where you happened to exist, but you are part of a global movement, and that has its certain events, certain developments, certain contributions, certain establishments worldwide, this is good to communicate and see what's happening. (Entrevistado 33 – Europa)

A consciência de que a denominação atua em diversas partes do mundo e que divulga aos seus membros as ações desenvolvidas em diversas partes do mundo, de acordo com o entrevistado, gera um sentimento de conexão e de responsabilidade não apenas em relação à

comunidade local, mas em relação também à comunidade mundial. Esse senso de conexão, de pertencer a algo maior e que transpõe fronteiras, é potencializado quando colaboradores, docentes e estudantes cruzam fronteiras nacionais e culturais.

And we are a family, and we're still in a family, the church as a family. I mean, the fact that you're here, you are very comfortable, aren't you? Why are you comfortable? You are home! Because this is your place, this is your church. You're not a stranger. You see, that's already the aspect of internationalization. You are free, you are welcome wherever you're going in the church environment. We need to strengthen that. (Entrevistado 3 – África)

Então, eu acredito que o fato de ter várias instituições da igreja em vários lugares do mundo, cumpre parte da missão que é ter vários pontos, onde qualquer pessoa da mesma crença tenha um porto seguro onde ele pode aprender, pode se dedicar ao conhecimento e, querendo ou não, se torna uma base, uma fortaleza para ele naquela cultura. (Entrevistado 41 – América Latina)

So, I still remember the first day I came here. Semester started, I was outside eating my lunch, and there were people, where there are all these benches around, they were praying for their meal. For me, even though I was grown as a member of the church, it was kind of, "Oh yeah, we can just pray! Because it's part of your college! No one is going to think this and that", not that that stopped me before, but you are kind of one of people. Now you are part of the community that all believe in the same thing. So, I loved that. (Entrevistado 72 – Oceania)

É diferente aqui na IES porque a igreja tem uma cultura peculiar e essa cultura é meio que igual nas culturas. É uma cultura semelhante. [...] existe uma série de coisas que são próximas, bem semelhantes. Então isso facilita muito você cruzar a fronteira porque tem algum em comum. (Entrevistado 99 – América do Norte)

Os Entrevistados 3 (África), 41 (América Latina), 72 (Oceania) e 99 (América do Norte) destacam o senso de pertencimento proveniente do fato de que em um país diferente, em uma cultura diferente, em um contexto que pode ser completamente estranho, um estrangeiro ao encontrar-se em uma IES denominacional, pode mais facilmente sentir-se integrado à uma comunidade cujos membros, pessoalmente, podem ser totalmente desconhecidos.

O Entrevistado 62 (América do Norte) destaca outra faceta desse benefício.

When you're just going for trips, the farther it is, the more of a cultural shock it is. But I've noticed that if you're going as an institution, there's not as much friction between, because, I mean, I'm sure if I were by myself, [...] there would be a lot more of problems and things. But people seem to be a lot more receptive if you're representing something bigger. Like, when we do engineering trip, "We're students of this university, it is a college here", and they were like, "Oh, ok', you know, people take you in a completely

different understanding when you're representing something bigger [...]
(Entrevistado 62 – América do Norte)

Neste caso parece que perceber que as pessoas desconhecidas em outros países valorizam o fato de fazer parte de algo que, segundo o Entrevistado 62 (América do Norte) é “algo maior”, provavelmente fortaleça no próprio entrevistado o senso de que faz parte desse “algo maior”.

Mas, além da conexão resultante do compartilhamento de crenças, valores e adesão à uma mesma denominação mundial, também é possível promover o senso de pertencimento por meio de ações específicas.

What we have in Europe [...] we call Europeans Theology Teachers Convention. [...] And this happens every second years [...] For me, this is a very good way of making the teacher aware the fact that we are part of a global system. (Entrevistado 92 – Europa)

[...] than we take part in community service. It is not only their own community that goes there. Community service, it is organized by the church sometimes, organized by the departments, they go as group with different languages, different countries and they go out here and there and they do certain work. And they come back laughing, joking and saying that, “Oh, we did something nice today!” So, that makes them feel we are family here. (Entrevistado 13 – Ásia)

Para o Entrevistado 92 (Europa) a realização de convenções periódicas reforça entre os docentes a noção de fazerem parte de um sistema internacional. A situação relatada pelo Entrevistado 13 (Ásia) destaca as saídas para serviço comunitário dos estudantes da IES Asiática, em sua maioria estrangeiros. Nessas saídas os estudantes, de diferentes nacionalidades, raças e línguas têm experiências em que trabalham juntos e superam dificuldades para conseguirem prestar o serviço pretendido. De acordo com o Entrevistado 13 (Ásia) esse tipo de experiência também desenvolve o senso de pertencimento à uma comunidade denominacional internacional.

Portanto, considerando todas as entrevistas realizadas, foram identificados dois tipos de Benefícios Denominacionais proporcionados pela internacionalização:

- Fortalecimento ou ampliação do senso de pertencimento a uma comunidade mundial;
- Ampliação da possibilidade de exposição dos valores cristãos denominacionais.

Outro tipo de benefícios identificados foram os Benefícios Econômicos. Dentre as possibilidades, foi identificado o benefício da divulgação da IES, de apelo publicitário, em todos os casos estudados.

[...] because when we were offering the North American institution degrees, this was a great advantage for the college, because we could now advertise and say, "Come and study with us and gain a North American degree." (Entrevistado 1 – África)

Now, we have office for public relations and so, that office has a task to go to different countries, different places and whenever they have convention anywhere, that person goes there and presents this institution as something that, for say, "if you want higher education, at an affordable price", this is quite affordable here as compared to other countries. So, affordable cost, higher education with international taste, international flavor. "If you want to come and get it, you will fit anywhere in the world. Once you finished your degree here, you'll fit anywhere in the world. Because you are not only getting international education, but also you are made to fit globally." (Entrevistado 13 – Ásia)

[...] I think the way this institution markets itself, it puts a lot of priority on the overseas placement and trips available, in terms of student's life. (Entrevistado 74 – Oceania)

[...] porque assim, dinheiro você não está ganhando [com o programa de mobilidade de estudantes institucional]. Não. Não está. Só paga o valor de lá. Eu que estou no [departamento que cuida disso] sei que é assim que é. Então, seriam alunos mais preparados, que vão sair da IES, com uma visão diferente. Então isso para a IES é muito bom em questão de recomendações. Por exemplo, "Ah, esta IES...", "Ah, esta IES tem intercâmbio"... Então para a IES, em termo de propaganda é muito bom. Isso nem se discute. (Entrevistado 43 – América Latina)

Um dia eu vou voltar para o meu país. Eu estudei onde? Naquele país, naquela IES. Então, com certeza, para a escola receber essas pessoa aqui é um privilégio muito grande, para os dois. (Entrevistado 44 – América Latina)

We are a well established and our program [the international masters offered in English] is also reflected on the web page of national academic exchange service, that is quite a good reputation for our small university that we are reflected there and we are getting quite a few students, [...] on the basis of this positioning of our international study program on the backseat of the national academic exchange service. (Entrevistado 33 – Europa)

[...] in a sense of ethnic backgrounds and ethnic diversity, this institution, about 2008, this university came out in one of the magazines of this country. This university came out as the 6th most multicultural school in the country. (Entrevistado 81 – América do Norte)

I wanted to go to a college of the church and, as far as engineering goes, really the only two offering colleges were another sister institution in the West and this one. And I liked this one more than the Western institution,

because it is a very international campus. You have lots of different ethnicities coming together and I really enjoyed that [...] (Entrevistado 62 – América do Norte)

É possível perceber que o rótulo “internacional” tem sido ou foi utilizado como apelo publicitário, bem como um atrativo ou um fator que provoque recomendações. Destacam-se os casos Norte Americano e Europeu. Na América do Norte, o caráter internacional e diverso do campus recebeu divulgação gratuita na mídia impressa, chamando a atenção para a IES que, para os padrões Norte-Americanos, é relativamente pequena. Na Europa, o fato de oferecer um programa internacional, colocou a IES na lista de instituições do *website* do órgão governamental que fomenta o trânsito de estudantes estrangeiros no país, inclusive com a oferta de bolsas.

Além das vantagens publicitárias, a internacionalização de uma IES também pode permitir à instituição ter acesso a uma maior variedade e quantidade de recursos. Neste sentido é possível destacar as possibilidades a partir de tudo o que já foi apresentado até aqui.

Em primeiro lugar, todas as IES do Sistema Σ , por estarem inseridas em um sistema internacional, têm acesso a alguns recursos que outras IES de mesmo porte provavelmente jamais teriam. Por exemplo, as comissões de acreditação que proporcionam para todas as IES, incluindo as mais remotamente localizadas, orientação quanto aos principais aspectos que compõem uma IES, oferecido por parceiros denominacionais, bem como especialistas em áreas ou assuntos que tenham necessidade.

Uma segunda possibilidade de recursos internacionais que pode estar disponível para as IES do Sistema Σ é o recebimento das bolsas de estudos que a denominação pode oferecer para ministros e colaboradores da denominação e seus cônjuges e filhos. Essas bolsas podem ser concedidas por qualquer ED, EL, ER ou pelo EM e podem ser destinadas a qualquer IES do sistema que ofereça o programa desejado.

A terceira possibilidade restringe-se às IES que têm como mantenedor um dos ER ou o próprio EM. Estas IES recebem recursos financeiros internacionais, uma vez que as respectivas mantenedoras são estruturas internacionais. Os recursos são canalizados como subvenções originadas em diversos países para a IES. Muito embora, segundo entrevistados do EM haja exceções, a tendência é que IES mantidas por ER ou EM recebam também mais recursos e tenham acesso a uma rede maior de contatos internacionais.

Uma quarta possibilidade de as IES terem acesso a recursos internacionais, de maneira não contínua, mas pontual, é através do programa denominacional de direcionamento de ofertas de todo o mundo. Esse programa foi mencionado especificamente no histórico de

formação do Sistema Σ . Porém ainda é uma prática corrente. O programa consiste do seguinte: A cada trimestre, parte das ofertas recolhidas nas igrejas em todo o mundo é destinada para o desenvolvimento de projetos específicos no território de um dos ER espalhados pelo mundo. Para que uma IES seja beneficiada, basta que o respectivo ER encaminhe ao EM um projeto específico que precisa ser desenvolvido na IES. Pode ser a construção de um prédio ou a compra de equipamentos, etc. Durante o trimestre em que a oferta mundial é destinada àquele ER, o EM fará a divulgação nas congregações denominacionais espalhadas por todo o mundo dos projetos escolhidos pelo ER. Se entre os projetos escolhidos estiver um projeto de uma IES, o projeto será divulgado. Depois de todos os ER terem sido contemplados, reinicia-se o ciclo.

A quinta possibilidade identificada pode ser constatada no caso Europeu. Conforme apresentado no Benefício Econômico de publicidade para a IES, a IES Europeia, por oferecer um programa internacional, não apenas foi incluída na lista de instituições recomendadas pelo governo do país, mas também passou a receber as bolsas oferecidas pelo governo para pagar os cursos de alguns dos seus estudantes estrangeiros.

Assim, a partir de todas as entrevistas analisadas foi possível identificar dois tipos de Benefícios Econômicos resultantes do processo de internacionalização das IES do Sistema Σ :

- Acesso a uma maior variedade e quantidade de recursos;
- Divulgação da IES e apelo publicitário.

Também foi possível identificar a existência de ***Benefícios Acadêmicos*** provenientes da internacionalização. Um desses benefícios está no fato de as IES passarem e utilizar ou operar utilizando padrões equivalentes, o que facilita a transferência e validação de créditos para e do exterior e repercute em maior facilidade de acesso dos estudantes estrangeiros às IES.

Neste aspecto, tomando por base o que já foi apresentado, há internamente no Sistema Σ o processo de acreditação denominacional que tem entre seus propósitos desenvolver entre as IES no sistema certo padrão acadêmico internacional que facilite a transferência de créditos. No caso dos Seminários, os aproveitamentos são garantidos, uma vez que um ministro formado em qualquer uma das IES em qualquer lugar do mundo é um ministro reconhecido pela denominação em todo o mundo. Assim, se um ministro faz a graduação em teologia na América Latina, poderá fazer o seu mestrado na Europa, na Ásia, na América do Norte, na África ou na Oceania, pois o seu título de bacharel é reconhecido dentro do sistema

denominacional. Para as demais áreas o aproveitamento não é garantido, mas pode ser possível ou, no mínimo, pode ser mais simples e rápido.

A adesão ao padrão internacional denominacional também permite às IES maior facilidade em processos de mudanças acadêmicas nacionais, quando os países decidem adotar padrões acadêmicos internacionais.

For us it wasn't all that difficult here, because we already were very acquainted with the American system, very acquainted with the British system. So, that's exactly a point where the internationalization is very, very helpful. For us, at this institution, it was easy to adjust to Bologna. Comparatively, we were the first academic institution in the whole area, [...] that was accredited through the Bologna process, which is wonderful, because this area has some famous universities, but we were the first.
(Entrevistado 32 – Europa)

O benefício de já estar alinhada com padrões internacionais permitiu à IES Europeia não só passar a usufruir mais rapidamente das vantagens previstas pela adoção do processo de Bolonha como, aparentemente, pela fala do Entrevistado 32 (Europa), houve também um ganho de imagem institucional junto às autoridades governamentais que regulam a educação na região.

Outro Benefício Acadêmico associado à internacionalização identificado foi o da ampliação da oferta de cursos da IES. O caso Europeu, para conquistar o mercado internacional, ampliou a oferta de cursos, passando a oferecer dois programas internacionais, oferecidos em Inglês. Essa ampliação, pelo menos em um dos cursos, mostrou-se acertada pois tem atraído novos alunos, levando a IES a considerar a possibilidade de oferecer mais programas internacionais e até, transformar-se em uma escola totalmente voltada para o público internacional.

Mas, na maioria dos casos, a ampliação na oferta de cursos se dá pela parceria com uma IES irmã estrangeira. Assim, uma IES, tendo o interesse de oferecer um determinado programa pode buscar o licenciamento ou a importação de um curso estrangeiro, com titulação estrangeira. Esta prática tem sido muito utilizada no Sistema Σ como uma maneira de fortalecer instituições menores ou que não tenham ainda os docentes necessários. Dessa forma a IES hospedeira começa a oferecer um programa rapidamente e, mediante parceria com a IES irmã estrangeira, que já tem o *know how*, pode formar os docentes necessários para posteriormente, se desejar, assumir o programa e passar a oferecê-lo com titulação nacional ou dupla. A titulação dupla também foi identificada no Sistema Σ , porém trata-se ainda de uma possibilidade incipiente, excetuando-se os Seminários.

Um último Benefício Acadêmico destacado é a superação das barreiras linguísticas. As barreiras linguísticas anteriormente neste estudo foram caracterizadas com um tipo de Obstáculo Social à internacionalização. Porém quanto aos benefícios, ainda que se reconheça que a superação dessas barreiras tenha um elemento essencial que é pessoal, neste estudo chamaram mais a atenção a superação das barreiras linguísticas como um benefício acadêmico para a IES. Foi possível perceber que em alguns casos, como o Asiático, a IES se mobilizou no sentido de preparar uma estrutura completa de superação da barreira linguística, envolvendo a elaboração e tradução de material de aula, contratação de tradutores para as aulas e escolha de livros que estivessem disponíveis ao mesmo tempo em inglês para os professores e na língua dos estudantes.

O caso Norte Americano também é repleto de exemplos de superação das barreiras linguísticas. A IES oferece programas em diversos países em diferentes línguas. Esses cursos, quando presenciais podem ser realizados com ou sem ajuda de tradutores na sala de aula, dependendo da língua.

Outro exemplo de IES que obteve o benefício de superar barreiras linguísticas foi o caso Europeu. A superação foi além da abertura de programas internacionais oferecidos em Inglês. Envolveu toda uma alteração da política de contratação de pessoal para que cada departamento venha a ter pelo menos uma pessoa que fale Inglês, envolveu a reformulação e tradução do *website* e de todo o material de publicidade, incluiu a adoção da prática de duplicar todos os comunicados e avisos no *campus*, colocando-os todos também em Inglês e até a criação de uma infraestrutura de tradução simultânea para os serviços religiosos aos finais de semana.

Dos seis casos estudados, à época das visitas, quatro possuíam dentro do campus institutos de línguas que ofereciam cursos da língua local para estrangeiros. Esses institutos atendem os estrangeiros matriculados pelo programa de mobilidade estudantil do ER da América do Norte, bem como os vindos de maneira independente e que precisam aprender a língua local antes de adentrarem uma sala de aula do ensino superior.

Seja por meio de tradução para a língua dos estudantes (Ásia e América do Norte), seja por meio do uso de uma terceira língua (Europa), seja por meio do estabelecimento e manutenção de institutos de línguas (América do Norte, América Latina, Europa e Ásia), o ímpeto institucional de internacionalizar levou à superação das barreiras linguísticas.

No que diz respeito aos Benefícios Acadêmicos, por meio das entrevistas, foram identificados os seguintes:

- Superação das barreiras linguísticas;

- Expansão da oferta de programas;
- Adoção de padrões internacionais equivalentes.

Destacaram-se também nos casos estudados **Benefícios Sociais**. O primeiro destaque foi o do desenvolvimento de uma rede de contatos internacionais. Em um primeiro momento, essa rede de contatos ocorre em uma dimensão pessoal.

Well, I love the fact that I now have friends who, when they graduate, they are going to be all over the world. So I really do think that's amazing.
(Entrevistado 58 – América do Norte)

E também ter contatos no mundo. Se eu quiser, por exemplo, ir para a Suécia, você tem um amigo lá. Você tem essa facilidade. Agora você tem essa mobilidade muito maior no mundo que você não tinha antes. Pelo fato de ter conhecido essas pessoas. (Entrevistado 41 – América Latina)

I've been to higher education, you know, I've been to Asia, I lived in Asia for 13 years and it was not in one of our schools, when I did my PhD. It was a State university. I formed friendships that are still there up to now.
(Entrevistado 77 – África)

They have an inherent openness to the world church, because they know people all over the world. Like me. I have been to a sister North American institution twice. I've been to another sister institution in Europe [to study]. You know, when you go to the World Church Assembly, you see all these people that you have met so many years ago. You know people that are everywhere in the World. You feel almost like a family, and so there is a close attachment to the international community of the church.
(Entrevistado 29 – Europa)

I went to [a denomination institution in Europe] and then I went to Asia myself and then to North America and it was a great experience to live in Asia for 2 years, without hot water, going to the market on Friday morning when it's still dark, bargaining for vegetables and all of these things. I made friends; I got an understanding of the world that helps me be effective in my work now. The president of an African university was my classmate in Europe. When I go to that African country, I am not just a white person that's a stranger. I'm somebody; it helped me create social capital. And I think social capital is of tremendous value in the denomination. I consider the denomination a global multinational organization that has to be able to draw on a lot of good will and social capital to overwrite national interest and in order to achieve mission. You know, we need these friendships; we need these social groups [...] of having rubbed elbows with one another to get passed the cultural full pause that naturally happens when you are working on a global organization. We can't pay each other enough to work together harmoniously. So, we need that social capital. And our educational system is the prime place where the social capitals develop. (Entrevistado 100 – EM)

O benefício de desenvolver uma rede de contatos internacional foi associado à internacionalização, seja pelo simples fato de estudar em um *campus* internacional

(Entrevistado 58 – América do Norte) e ter colegas de classe de outros países, seja pela experiência proporcionada por um programa de mobilidade estudantil (Entrevistado 41 – América Latina), seja por conta da experiência de ter realizado cursos de pós-graduação no exterior (Entrevistados 77 – África; 29 – Europa e 100 – EM). Em especial é interessante notar que, na fala dos Entrevistados 29 (Europa) e 100 (EM), é perceptível que essa rede de contatos pessoais passa a ser importante para as instituições e para o próprio Sistema Σ . Para o Entrevistado 100 (EM) essa rede de contatos é o seu capital social, essencial para o desenvolvimento das suas atividades profissionais em um sistema denominacional e educacional internacional. Muito embora não tenha sido afirmado explicitamente, é possível perceber na fala do Entrevistado 29 (Europa) a mesma importância desse capital social desenvolvido em experiências internacionais nas IES denominacionais. Para o Entrevistado 100 (EM) é no sistema de IES denominacionais que se constrói esse capital.

Além da dimensão pessoal, o benefício dessa rede de contatos também se manifesta na dimensão institucional.

Our faculty provides service throughout the world. It's very much international. And it's probably because we have got connections, because our faculty comes from so many places. (Entrevistado 14 – Ásia)

[...] this institution always operates in sympathy with the universities in North America. We certainly have many of our Theology lecturers who's PhDs were done in a sister institution in North America. And so, we probably consider ourselves linked a bit to the North American university system, particularly in Theology. (Entrevistado 79 – Oceania)

A rede de contatos internacionais institucional pode ser construída a partir das redes de contatos dos seus docentes. No caso Asiático, a rede de contatos internacional da IES foi formada em função da composição internacional do corpo docente, formado na sua grande maioria por professores estrangeiros. Já no caso Europeu, que não tem docentes estrangeiros, a rede de contatos internacionais da IES foi construída sobre os contatos dos docentes que, em sua grande maioria, fizeram parte dos seus estudos de pós-graduação em outros países.

Mas, as IES do Sistema Σ também podem desenvolver redes de contatos internacionais facilitadas pelo próprio sistema, independente de terem em seu quadro docentes estrangeiros ou docentes que tenham estudado no exterior.

Considering that this institution is one of the World Headquarters institutions, we are receiving a lot of requests from different District Headquarters. (Entrevistado 16 – Ásia)

This institution is accredited by the Denomination Accreditation Association. They come regularly here to visit us. [...] the denomination accreditation would not be recognized in Europe by any institution outside

of the denomination. But, yes, I think the visits by the accreditation teams, again, are some international links, in fact our own accrediting body here in Europe, our country, makes it very, very clear that we are blessed by having these international connections. And this is something that we, as an institution, we are not aware of. Outsiders, from the accrediting bodies, when they looked at our programs and looked at our connections, they said, "Wow! You are such a small institution, yet you have connections all over the World!" They were very, very impressed by all of this, including the Denomination Accreditation process. They don't recognize it, but they said, "It's fantastic that you have these kinds of international links, and accrediting process. (Entrevistado 32 – Europa)

O caso Asiático, por estar vinculado ao EM, é visto pelas demais instituições denominacionais à sua volta, instituições de ensino ou não, como uma referência ou fonte de orientação e apoio. Neste sentido, IES vinculadas a um EL não têm as mesmas vantagens ou facilidades de desenvolver essa rede de contatos internacionais, a não ser que, por iniciativa própria, busquem se tornar relevantes ou fontes de conhecimento que atraiam a atenção de instituições denominacionais vinculadas a outros EL ou ER.

O relato do Entrevistado 32 (Europa), mais uma vez destaca o papel da Associação de Acreditação Denominacional como uma fonte de contatos internacionais. Este sim é um recurso disponível e acessível a todas as IES do sistema, não importando se são mantidas por EL, ER ou EM.

Dentre os Benefícios Sociais obtidos com a internacionalização destacou-se ainda o desenvolvimento de tolerância e boa-vontade para com as diferenças culturais.

Once you have been in a place like this institution, you don't only tolerate diversity, but you appreciate it, you value it. When you form a committee, you don't try to look for everybody who thinks the same. Your first question is, "Ok, let's see how diverse we can make it!" Yes, it's gonna be challenging, but we've come to accept that challenge. We welcome the challenge. We say, you know, we actually want those kinds of conflicts within the committee. These are not personality conflicts, because when you work in a situation like this, you move beyond personality. You start realizing, "These are conflicts of ideas, because he/she comes from different backgrounds." You recognize it as idea conflicts, not personality, not people. In mono-cultural setting, I find much more frequently people differ in committee or in a meeting, and it's too quick that they start thinking of it as, "That person doesn't like me." When really, is not the person, they bring a different perspective, you know, let's value the diversity. So, to me, the evidence is there that we are not doing enough. (Entrevistado 14 – Ásia)

O Entrevistado 14 (Ásia) indica alguns aspectos ligados não apenas à tolerância com as diferenças, mas com a valorização das diferenças. Considerando que o caso estudado se trata da IES que apresenta o ambiente mais internacional, o relato do Entrevistado 14 (Ásia) reflete sua própria experiência ao participar de comitês institucionais, compostos por ampla

diversidade cultural. Além disso, o Entrevistado 14 (Ásia) trata-se de um dos entrevistados que talvez mais tenha procurado demonstrar que acredita nos benefícios que a internacionalização do ensino superior pode trazer para a formação de egressos e, especialmente, para a formação de líderes, mais especificamente, líderes denominacionais. Talvez, devido ao seu histórico pessoal, sendo natural de um país onde tensões culturais e raciais se misturam, talvez pelo fato de também ter uma trajetória profissional internacional, talvez ainda para promover o tipo de ensino superior oferecido na IES em que atua, apesar de conhecer de perto os desafios envolvidos quando há contato intercultural, ele entende que mais deveria ser feito nesse sentido. Na continuidade da sua fala, indica que, aparentemente os egressos da IES Asiática levam consigo este aprendizado, e que este benefício tem sido um diferencial no desenvolvimento de suas carreiras.

What has happened is that our graduates have become leaders in the denomination, particularly, the denomination, but also outside of the denomination, because the international experience they have here. [It] breaks down a lot of the prejudice. They may have worked in one country, but after having been at this institution for a couple of years, they didn't have the same prejudice towards other cultures,, you know, those strange people that think differently, that eat strange food and they just think strangely. They don't see that anymore. They have sat together in a classroom, sometimes very mixed classes [...] they have worked on projects and it was inter-cultural experience, every project it's diversity to extreme. They have been forced to think beyond their culture all the time. And so, it's very normal for our students at this institution to almost naturally get to the point where they are functioning in these diverse teams all the time. [...] Every group here is a minority, there is no majority. There is no dominant [national] culture at this institution, which is a blessing, because it allows for that intercultural experience and the breakdown of prejudice, forcing them to work with other cultures, which at first is somewhat challenging, but with time, it becomes easier and becomes natural. And I think you'll understand why our graduates find it very easy to relate to other cultures. It's not a challenge anymore, because they have already experienced being able to move beyond that difficulty, that prejudice. (Entrevistado 14 – Ásia)

Para o Entrevistado 14 (Ásia) a experiência multicultural e intercultural vivenciada na IES Asiática é o que permite aos estudantes egressos a superação de preconceitos e a capacidade de não apenas saber conviver com as diferenças, mas também de buscá-las.

I had always looked at other cultures through my prejudiced window. I had always been judgmental, because I have been thinking, every culture everybody does the same, I have been thinking that my values, my etiquettes, my ethics were the best. And there has always been a tendency after coming here, "Why is this person doing this? Why is this person doing this?" [...] So, even when I will go back, I will encourage both ways, import and export. And I am going to have international seminars. Whenever possible I am gonna send my staffs, my students, "Go, and be involved in mission trips! Don't always be there!" Because sometimes this idea of exclusivity is very

shallow, very shallow minded. So, I think I will hold on to the belief, to the culture of globalization, because these are very positive influences. Because that's what this PhD, that's what this place's exposure has done to me. Not just academics, it's beyond. (Entrevistado 22 – Ásia)

A fala do Entrevistado 22 (Ásia) sugere o tipo de transformação que o Entrevistado 14 (Ásia) entende que deveria ser mais promovida nas IES. Chegou à IES com uma forte carga cultural e preconceitos do seu país de origem, criados e desenvolvidos ao longo da história. Durante os anos de estudo na IES teve que se defrontar com costumes diferentes. Percebeu que alguns de seus comportamentos, hábitos ou costumes culturalmente promovidos, naquele novo contexto, não faziam sentido. Identificou que há outros hábitos, outros comportamentos, diferentes e igualmente aceitáveis. Ao se encaminhar para a conclusão do seu programa de estudos, pretende voltar para o seu país e promover entre os seus, oportunidades para que também tenham contato com outras culturas.

Muito embora o caso Asiático tenha sido talvez o que melhor proporcione esse aprendizado de tolerância, aceitação e valorização do diferente, o mesmo benefício foi identificado nos demais casos estudados.

If you really break it down to the basic, to people, in the BA program, just studying here, I have a lot of students coming from the cities nearby. It's a very atheistic environment and just being exposed to these different influences and cultural things and different people, it makes people more tolerant, more aware that the world is bigger than the local culture, and they get more open-minded. And I think that's very very needed in a world that wants globalization. [...] This internationalization contributes to this, be able to personal grasps what it is in the daily life, to be in interaction with different people. When you go to the cafeteria, you sit there to be able to speak with different people, just to see what there is in the world. We have different colors and we love different food. We can interact. (Entrevistado 31 – Europa)

[...] this country is also, by definition, kind of a combining of people from all over the world. And no matter where you teach, if it's in a school of the denomination, but even if it's not, you're going to be dealing with people from different places, different cultures, and it's important to understand that isn't supposed to just thinking, "My culture is important. I was born in this country, you know, everybody who comes here need to be like me." That's something I really... I don't want that worldview to..., you know, I don't want to have that worldview. I want to have the view that people, no matter where they're from, are valuable. And my country is not the only place in the world, you know. It's a big problem here, in this country. (Entrevistado 18 – América do Norte)

Os dois relatos acima representam as experiências dos que, mesmo sem sair do país de origem, têm a oportunidade de conviver com culturas diferentes no *campus* da IES. Ambos

indicam o quão importante percebem ser o desenvolvimento desse tipo de habilidade. O Entrevistado 31 (Europa) destaca as possibilidades de desenvolver essa tolerância e apreciação pelo diferente em situações cotidianas no *campus*, seja em sala de aula, seja no horário das refeições. O Entrevistado 18 (América do Norte) entende a necessidade, como cidadão do seu país, composto por uma população multicultural, em ser capaz de lidar e conviver com as diferenças. Mas, mais interessante ainda é o seu inconformismo, sua atitude de não mais aceitar acomodar-se com a tendência de muitos no seu país de adotarem uma postura culturalmente egocêntrica.

E essa questão da internacionalização, isso eu achei a melhor coisa do mundo ter ido para [a Europa], porque você tem contato com ideias de todos os lados do mundo. Então, em um minuto eu estou conversando com um cara da África sobre o que ele acha sobre as revoltas de um determinado país. Ele está falando a opinião dele e eu estou falando a minha, do meu ponto de vista Latino-Americano. E daí, um minuto depois, chega um cara que é Escandinavo e ele tem outra ideia. Aí passa 5 minutos e chega um cara que é do Leste Europeu e ele também tem outra visão de mundo, completamente diferente, por diversas razões, história e tudo. E daí, de repente, a gente começa a conversar e a gente vê que todo mundo é diferente, mas, sei lá, está todo mundo aqui conversando e a gente tem coisas em comum. E disso, de toda essa conversa, parece que você amadurece mais rápido. Você sente que, às vezes, eu estava tendo essa visão única, só olhando para o meu país, aqui as nossas necessidades, as nossas coisas, como me tornar alguém aqui, como ter uma carreira aqui. E, às vezes, eu não estava olhando que existem pessoas que pensam completamente diferente e a maneira que eles pensam também é válida. E daí você começa a questionar o que você pensa. E daí você começa a mudar um pouco a sua visão sobre diversos assuntos. Então, foi isso assim que eu mais apreciei. (Entrevistado 41 – América Latina)

[...] há muita coisa a ser aprendida, independente do país em que estivermos. A cultura, a informação, a crença, a norma, o símbolo dos outros, de alguma forma podem nos acrescentar algo. Então, essa capacidade de aprender a lidar com o diferente, essa capacidade de desenvolver tolerância em relação àquele que não pensa igual a você. Eu tive que abrir mão de algumas coisas para uma convivência mais harmônica. E me fez muito bem. Olhar para cima do muro e dizer, “poxa, há um campo vasto a ser alcançado!” Se a denominação tem essa pretensão de alcançar, avançar, ir para todo o lugar, não faz sentido ficar enclausurado então. Daí que, motivar o aluno para isso, significa coloca-lo dentro do processo que é a raiz da nossa identidade, que é um movimento local com alcance global. (Entrevistado 50 – América Latina)

Os entrevistados Latino-Americanos representam os benefícios obtidos por aqueles que se dirigem ao exterior para estudar, seja em um programa de mobilidade estudantil promovido pela IES (Entrevistado 41 – América Latina), seja para a realização de estudos de pós-graduação (Entrevistado 50 – América Latina). É nítida a empolgação do Entrevistado 41

(América Latina) com as situações de contato intercultural, o aprendizado proporcionado por esses contatos, o contentamento com as mudanças ocorridas e com a nova capacidade desenvolvida de dialogar com o diferente. O Entrevistado 50 (América Latina) destaca a ampliação de horizontes que o simples fato de aprender a conviver com o diferente proporciona. Um dos resultados tem sido o incentivo aos seus alunos que busquem também o mesmo tipo de experiência. Para o Entrevistado 50 (América Latina) o desenvolvimento dessa habilidade intercultural está na base da própria identidade denominacional.

Finalmente, é interessante ainda destacar a fala do entrevistado 57 (América do Norte), destacando os efeitos prolongados de uma experiência internacional que tenha desenvolvido a capacidade de apreciar o diferente.

So, but I went to one of my friend's house and he is from another ethnicity, and it was so a refreshing experience to go back to that and I think I and my boyfriend were in an apartment with like ten to fifteen people from different ethnicity. It was so much fun! I forgot about how awesome that cultures were and I enjoyed it very much. I think my life would be less rich without that.
(Entrevistado 57 – América do Norte)

O caso do Entrevistado 57 (América do Norte) é especialmente significativo, pois sua experiência no exterior não foi das mais agradáveis, chegando a voltar para o seu país de origem mais cedo do que havia sido previsto. Mas, mesmo assim, depois de mais de um ano, o fato de ter ido a um encontro social onde pode entrar em contato com pessoas de outras culturas renovou o sentimento e o desejo de não apenas conviver com o diferente, mas de apreciar e desejar esse convívio.

A partir da análise de todas as entrevistas feitas no Sistema Σ , foi possível identificar os seguintes Benefícios Sociais, obtidos por meio da internacionalização:

- Desenvolvimento de uma rede de contatos internacionais;
- Desenvolvimento de tolerância e boa-vontade para com as diferenças culturais.

O último tipo de benefício alcançado com a internacionalização identificado no Sistema Σ foram os **Benefícios Pessoais**. Dentre os Benefícios Pessoais possíveis, destacaram-se três. O primeiro está na ampliação das oportunidades de trabalho.

[...] the minister ordination, that's a universal license. If they have that, they can go anywhere. Unlike with law, medicine, nursing, because we, as a church want to facilitate that. We want a Brazilian minister to be able to go to Mozambique, Angola, at work, because of the language competency.
(Entrevistado 100 – EM)

Em princípio todo ministro formado em qualquer uma das IES do Sistema Σ carrega um título válido mundialmente, que automaticamente abre oportunidades de trabalho, dependendo de suas qualificações, em outros lugares do mundo. No caso de alguém, como o entrevistado 99 (América do Norte) que em breve terá um título de PhD em teologia, literalmente o seu mercado de trabalho denominacional, se ele desejar, pode abranger o mundo inteiro.

Eu acredito que como hoje o Inglês é língua franca, o desafio é retornar ao meu país. Esse acho que é um dos desafios. Uma vez que você tem um PhD, você pode retornar ao país, no caso as portas do mundo estão abertas. Então, existem grandes necessidades em outros lugares do mundo, não apenas na Teologia, mas nas outras áreas do saber. Existe demanda. Então, a pessoa pode optar para bater asas e ser feliz em um outro lugar. (Entrevistado 99 – América do Norte)

Um aspecto central para a ampliação dessas oportunidades de trabalho está na superação das barreiras linguísticas, hoje, em grande parte contornada pelo domínio do idioma Inglês. Assim, para quem tem um título e tem habilidades para superar barreiras culturais e linguísticas, conforme o Entrevistado 99 (América do Norte), um dos desafios é voltar para o seu país de origem quando literalmente um mundo de oportunidades se abre diante dele. Mas essas oportunidades podem se ampliar também para quem tem apenas um título de graduação.

Like [African country X], somebody from [African country X] or [African country Y], because we accredit them, is more likely that somebody who graduates from this African medical school [in country X], it's more likely that they will be able to practice in Europe or North America, which is for many, their goal. They don't want to stay [...] they want to get out for economic opportunity. (Entrevistado 100 – EM)

De acordo com o Entrevistado 100 (EM), alguém que obtém um título em uma das escolas acreditadas pela denominação, terá mais possibilidades de adentrar o mercado de trabalho na Europa ou América do Norte, proporcionando a diversas pessoas, não apenas a mobilidade acadêmica ou estudantil, mas a mobilidade profissional ou até mesmo a mobilidade socioeconômica almejada por tantos que vivem em países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos.

Mas também foi possível encontrar entre os casos estudados o movimento inverso.

I think one of the challenges of opening it up to international students is that already there is too many graduates for the number of positions and that just adds more people competing for the same positions in international institutions. So, that's one challenge for the graduates from that country. It's just having more competition. On the other hand, then, people like me are going overseas to find work, because competition is so fierce in my country.

So, that could be benefiting us, of course, the institutions overseas are needing also to have qualified professors. So, maybe there is a brain drain from the developing world to the developed world, but at the same time the developed world are going to the developing world because they have opportunities there. So, maybe, it will balance out, I don't know.
(Entrevistado 19 – Ásia)

Assim como cidadãos dos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos buscam adentrar o mercado profissional de países desenvolvidos, para nativos dos países desenvolvidos o mercado de trabalho eventualmente pode ficar muito concorrido. Assim, também há indivíduos que, após concluírem seus estudos em um país desenvolvido, ao terem dificuldades em encontrarem o seu espaço no mercado de trabalho, passam a considerar as oportunidades existentes no mundo, incluindo países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos. O benefício desse tipo de mobilidade torna-se possível ou, pelo menos é facilitado, na medida em que o ensino superior se internacionaliza.

O segundo Benefício Pessoal identificado foi o desenvolvimento do autoconhecimento e maturidade pessoais.

Cada vez que os alunos vêm, até os pais me dizem: “Olha o meu filho, a minha filha vieram diferentes para melhor”, sempre para melhor. Os próprios alunos dizem que já não são a mesma pessoa, é uma pessoa diferente agora. (Entrevistado 101 – América do Norte)

O Entrevistado 101 (América do Norte) destaca o relato de estudantes que participam do programa de mobilidade estudantil, bem como de seus pais, indicando que após a experiência no exterior, voltam diferentes, voltam pessoas melhores. Algumas possibilidades do que pode ser esse conceito de “pessoa melhor”, podem ser identificadas nos trechos transcritos abaixo.

Você volta diferente. Às vezes você nem sabe porque. As pessoas notam que você volta diferente. E esse autoconhecimento, eu acredito que é bom... sei lá, “conhece-te a ti mesmo”, para depois você tentar fazer alguma coisa. Então isso ajuda bastante. Inclusive cultural. Você conhecer você, independente da cultura. Eu não sou só eu inserido nessa cultura do meu país. Eu sou quem eu sou, independente da cultura em que eu estou. Então, isso é positivo, que eu achei bem positivo. (Entrevistado 41 – América Latina)

Razões porque [internacionalizar]... Motivos pessoais: maturidade, crescimento pessoal, definir realmente os seus princípios. (Entrevistado 43 – América Latina)

Well, for me, personally, I would say it went more bad than good. But I don't think that's the host institution's fault. [...] I think, I feeling alone, it was just like that isolation was kind of bad for me. I mean, it was healthy in a way,

because you have to figure out who you are, because I'm still on those developments. Because I'm only twenty-one, so that was when I was nineteen. Nineteen I was still trying to figure out like what's going on. [...] I can't really decide if was more good or more bad, because it was good for me to go abroad, to see that culture and to learn from it, to know that I like my country, because it is easier to communicate, it's familiar, that's why I like it, it's familiar, it's my home. But it was really good for me to find that out [...] So, it was beneficial, even though it was really hard. (Entrevistado 57 – América do Norte)

É interessante que nos três casos, um ponto comum é que a experiência em outro país, em outra cultura ajudou na formação ou na consolidação da identidade pessoal. Os Entrevistados 41 e 43 (América Latina) indicam que o contato com uma cultura dominante diferente da própria cultura os ajudou a perceberem-se quanto aos seus valores pessoais, identificarem o que realmente é importante na definição de quem são. Em especial a fala do Entrevistado 41 (América Latina) sugere quase uma descoberta da própria identidade.

O relato do Entrevistado 57 (América do Norte) indica que, mesmo diante de uma experiência talvez não muito agradável, a avaliação final é de que a experiência foi positiva, não apenas no sentido de amadurecimento pessoal, mas também na valorização de aspectos do país e da cultura de origem. Muito embora não tenham sido apresentados trechos das entrevistas, o mesmo foi possível identificar entre os entrevistados de outras nacionalidades e origens. O contato com uma cultura estranha, em alguns aspectos leva ao questionamento da cultura e do país de origem, ao questionamento de atitudes, comportamentos e crenças pessoais. Mas, em outros aspectos, esse contato com o diferente pode também provocar uma valorização de aspectos específicos da cultura e do país de origem, uma confirmação dos valores, crenças e atitudes pessoais. A dialética entre essas duas situações, pela fala dos entrevistados, contribui para a consolidação de um processo de amadurecimento, autoconhecimento, consciência e identidade pessoal.

O último Benefício Pessoal identificado foi o do desenvolvimento de modelos mentais mais amplos, mais abrangentes. Este benefício caracteriza-se pela capacidade que o indivíduo desenvolveu de ser capaz de construir soluções inovadoras, de conseguir implementar soluções já conhecidas por meio de métodos não convencionais, de analisar problemas a partir de perspectivas até então inéditas.

I think that once a person is able to step outside their own comfort zone, their own background and nationality and way of thinking, they are able to cope with greater complexity in the global environment, in the world, and just with their neighbors in general, and I think that is kind of what hopefully can happen. (Entrevistado 80 – América do Norte)

O Entrevistado 80 (América do Norte) de certa forma expressa o resultado esperado com a internacionalização do ensino superior em termos de expansão de modelos mentais. Envolve a capacidade de, ao mesmo tempo, ter a visão necessária para compreender situações globais e complexas e lidar com as questões cotidianas, nos relacionamentos domésticos e locais. A fala do Entrevistado 14 (Ásia) descreve com mais detalhes essa capacidade.

These are people who are administrators, these are people who are leaders, not just in position, but they are people of influence. That's how we define leaders. People of influence that make a difference in those countries. So, whether they have a position or not, they can be a more positive influence for networking the denomination, for bringing people together, because of the experience, they had being connected to people in different continents, different cultures, interacting with them, sharing theological issues. Because theological issues tend to differ from continent to continent, region to region, country to country. And sometimes they are dealing with certain theological issues here, just because of their culture, but when the minister is exposed to different ways of thinking, different perspectives, they suddenly start seeing their own situation through different eyes. They start saying, "You know, this theological issue we are stuck in, it's because we have got a narrow view. If I can just stand back and look at it from a distance, I can start understanding this problem in a different way." (Entrevistado 14 – Ásia)

O Entrevistado 14 (Ásia) destaca que os egressos da IES Asiática, são líderes e, como tais, exercem influência local, entre as pessoas com quem convivem. Porém, o fato de terem tido a experiência multicultural proporcionada na IES Asiática, os auxilia a resolverem questões que, apenas com a mentalidade local, não seriam resolvidas ou demorariam muito mais tempo para serem resolvidas. Exatamente a oportunidade que esses líderes tiveram de apreciar diferentes perspectivas de mundo durante os estudos, os auxilia a perceber os problemas locais a partir de uma perspectiva mais abrangente ou até mesmo a partir de perspectivas alternativas.

A descrição feita pelo Entrevistado 14 (Ásia) pode ser constatada nos trechos de entrevistas transcritos abaixo que refletem a experiência pessoal de cada entrevistado.

[...] it broadens our view, you know, because, especially in some closed countries, the people are not exposed to different things, at least widely. And if that person goes somewhere else, and mingles, and interacts with people from different nationalities, from West, East, South, North, it really makes your worldview much wider and you can see this picture already not just here in the country. [...] I know it by ourselves, because you can see the things differently [...] (Entrevistado 20 – Ásia)

Because even in my own days when I was a student, I studied on a campus, a very small campus, but more than forty nationalities and that widened my horizon of understanding, different approaches to thinking, to analyzing, to worldviews tremendously. So, I think that's the great opportunity. It widens your own intellectual horizon. (Entrevistado 32 – Europa)

I gained, seen their cultural values that were distinct from North American values. When I came back, I was able to, in a way, critique my own culture, since I had something else to compare to. When somebody who doesn't travel that way, who doesn't have that global experience, these people are more settled on their own cultural values. Sometimes not even recognizing them. (Entrevistado 56 – América do Norte)

I am very thankful for all the experiences I had that went beyond my comfort zone, the kind of church that I was used to, to see that there are people with different needs, different approaches to needs and different approaches of how they live their lives as part of our church. Again, it has both capacities, you can get disappointed when you see certain developments internationally, but you can also get encouraged seeing how things develop there. So, it has both opportunities and even the bad [...] can be opportunities, I suppose. So, I think that a strong empathy towards to a global view comes from the people itself here. (Entrevistado 29 – Europa)

Os trechos acima destacados refletem a experiência de alguns docentes. É possível perceber a repetida referencia a ideias como do desenvolvimento de uma “visão expandida”, ou de “expansão dos horizontes”. O Entrevistado 56 (América do Norte) sugere que parte desta expansão envolve o desenvolvimento de um senso crítico para avaliar a própria cultura, de estar consciente sobre os pressupostos, inferências e tendências da própria cultura. O Entrevistado 29 (Europa) destaca também que, a partir do contato com outras culturas e outras realidades, é possível também ter contato com outras práticas e comportamentos que podem eventualmente auxiliar na solução de uma questão local.

O mesmo tipo de benefício foi percebido em experiências relatadas por estudantes.

[...] internacionalização é um método para você poder abrir seus olhos, mas não necessariamente é o único. Mas eu acho que é um método importante e é bom ser usado. (Entrevistado 92 – América Latina)

Faculdade, você tem que produzir. Então você tem que apresentar coisas, a sua opinião, você tem que refletir, você tem que olhar, então esse tempo, principalmente, eu acho que é muito bom de ter esse negócio de ir para outros lugares e essas coisas, ou até aqui dentro da IES, que eles recebem os alunos estrangeiros, pelo fato de isso aqui mesmo, você vai refletindo diferente, vê o mundo diferente, vai querendo ajudar, servir, vai estar mais disposto a fazer tudo isso, muito mais do que estar no seu lugar, confortável, onde fala sua língua, como sua comida e tudo mais. (Entrevistado 44 – América Latina)

Você começa a levantar inúmeras perguntas do que é essencial, do que não é essencial, porque às vezes, com a nossa maneira ocidental de ver, a gente faz um muro e fala, “isso é essencial”, quando na verdade, vendo uma história dessa [de um colega do oriente-médio que enfrentou perseguição religiosa], você ouve o que está sendo feito num lugar desse, você vê o que de fato é essencial. Então, isso apenas faz você ficar mais consciente que o mundo não é da maneira como eu cresci pensando que ele era. É diferente. (Entrevistado 99 – América do Norte)

I might go back to my country. It does not mean I am just turning my back on globalization and internationalization. This pattern, this fabric of my thinking is going to continue forever and ever [...] So, when I go back, I might be in my home country, but I'm not going to think like a domestic person [...] (Entrevistado 22 – Ásia)

Entre alguns dos estudantes, a internacionalização parece estar mais associada a um benefício ainda anterior ao da expansão da visão ou de maior consciência, mas ao benefício de abrir os olhos para um mundo diferente, uma nova realidade. Percebe-se que as experiências internacionais vividas pelos entrevistados são indicadas como elementos essenciais na composição ou construção do pensamento de cada um. O Entrevistado 22 (Ásia) usa a figura de linguagem de um “tecido do pensamento” que permanecerá com ele pelo resto da vida. O Entrevistado 44 (América Latina) destaca que o momento em que se está cursando o ensino superior é muito apropriado para que experiências internacionais sejam incorporadas ao aprendizado, pois no seu entender, essas experiências impulsionam no estudante a capacidade de reflexão, essencial ao aprendizado no ensino superior.

Aparentemente, o benefício de uma visão expandida poderia ser também obtido por meio de experiências internacionais de curta duração.

So, I think even if it's not long-term overseas, people are enriched when they go overseas. We often hear testimonies of that and when they do come back, they have changed and I think that is important to recognize. [...] For better I think, most of the time. [...] I am just thinking of my trips that I've been on previously. With the changes I've had especially from third world countries, you feel less inclined to spend money on big expensive clothes that you don't really need. You clear out a lot of the junk that you have already and you can give that to the poor around here. So, there are better things and I think it's important to have a perspective greater than yourself on the world that you're living. (Entrevistado 74 – Oceania)

O Entrevistado 74 (Oceania) vinculado a uma IES que não oferece um programa de mobilidade estudantil, mas apenas viagens de serviço voluntário de curta duração, pelo que ouviu de outros estudantes e por experiência própria, indica que, mesmo experiências internacionais de curta duração podem ter impactos significativos na construção dos modelos mentais do estudante, seus valores e prioridades.

Portanto, considerando todas as entrevistas realizadas no Sistema Σ , foram identificados os seguintes Benefícios Pessoais associados à internacionalização do ensino superior:

- Desenvolvimento de modelos mentais mais amplos, mais abrangentes;

- Desenvolvimento do autoconhecimento e maturidade;
- Ampliação das oportunidades de trabalho.

Identificados os motivos para a internacionalização, as ações de internacionalização, os obstáculos à internacionalização, os riscos e os benefícios associados à internacionalização no Sistema Σ , é possível considerar se um sistema internacional de ensino superior e, mais especificamente se o Sistema Σ , é internacionalizado.

4.8 Desenvolvimento da internacionalização no Sistema Σ

Foi possível identificar os principais motivos que impulsionaram, impulsionam ou podem vir a impulsionar o processo de internacionalização do Sistema Σ . Também foi identificada uma série de ações desenvolvidas no sistema que promovem a internacionalização. Da mesma forma, foi identificado um conjunto de obstáculos que têm retardado o processo de internacionalização do Sistema Σ . Finalmente, foram destacados os riscos e benefícios percebidos em relação à internacionalização do Sistema Σ .

Contudo, apenas a apresentação e constatação desses elementos que compõem o processo de internacionalização não permite afirmar se o Sistema Σ é internacionalizado ou não. Conforme o Entrevistado 80 (América do Norte):

[...]I think we have an international campus, but I don't think we've internationalized the campus, right? I see differences between those two. And international campus, I think, is made up of the people you have in the campus. And on that, we have a very international campus, no question. To internationalize the campus, I think, is for the campus itself to be thinking globally, to be thinking to understand some of the concepts of the richness that comes from diverse perspectives to understand how to connect with people whose backgrounds and cultures and languages are different than your own, and how to gain from those connections, not seeing them as barriers of communication. The shift from one to the other, is a hard shift [...] (Entrevistado 80 – América do Norte)

É possível identificar na fala do Entrevistado 80 (América do Norte) a diferenciação entre ser uma IES ou um sistema internacional e ser uma IES ou um sistema internacionalizado. Há uma diferença entre ser ou conter um grupo de pessoas de diversas nacionalidades e trazer para a IES ou para o sistema uma dimensão internacional que permeie

os serviços oferecidos, as políticas, os planos, os objetivos e os relacionamentos, seja no âmbito das IES, seja no âmbito do sistema.

As considerações necessárias para se chegar a uma posição a esse respeito necessariamente devem ser resultantes de um processo de análise dos resultados até aqui apresentados. Por isso, a discussão quanto à internacionalização do Sistema Σ será tratada ao final do capítulo 5, após consideração e discussão dos resultados encontrados à luz da teoria apresentada no capítulo 2.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

No capítulo anterior foram apresentados os resultados encontrados, referentes às motivações e obstáculos à internacionalização identificados na história de formação do Sistema Σ . Também foram apresentados as motivações, ações, obstáculos, riscos e benefícios associados ao processo de internacionalização do Sistema Σ na atualidade.

Neste capítulo os resultados são analisados, utilizando referencial teórico discutido no capítulo 2. À exemplo do que foi feito no capítulo 4, a análise é conduzida tomando as proposições do estudo de caso como critério organizador do capítulo. Um resumo da estruturação deste capítulo pode ser visualizado na figura 29.

Figura 29 - Síntese esquemática da análise dos resultados realizada no capítulo 5.

5.1 Motivos históricos e atuais para a internacionalização do Sistema Σ

Os motivos para internacionalização podem ser classificados a partir de diferentes critérios. Conforme Knight (2004), as IES podem ser levadas à internacionalização por motivos acadêmicos, econômicos, políticos ou sociais. Mas, há classificações alternativas dessas motivações, conforme as indicadas por Miura (2006) e Hudzik (2012). Essas motivações, ou *rationales* também podem ser classificadas pelo local de onde se originam, se no nível pessoal (ALTBACH; KNIGHT, 2007), institucional ou nacional (KNIGHT, 2008).

São reconhecidos também na literatura, os níveis setorial e de sistema de ensino superior. Porém, esses níveis não costumam ser discutidos e, aparentemente, são tratados como sinônimos ou equivalentes ao nível nacional. É importante lembrar que pode haver mudanças nessas motivações, em função do contexto local e do momento (LAVANKURA, 2013) e que a diferenciação entre os tipos (KNIGHT, 2008) e níveis (FANG, 2011) nem sempre é muito clara, podendo haver sobreposições.

Quanto às motivações específicas de IES confessionais, Karram (2011) identifica quatro motivações: oferecer ensino clássico a partir de uma perspectiva confessional, promoção do desenvolvimento comunitário local, promover uma aproximação entre produção de conhecimento e confessionalidade e, finalmente, fortalecer a congregação de membros.

Quanto às motivações do Sistema Σ , primeiramente são analisadas as motivações históricas. Considerando o processo de construção do Sistema Σ , subdividido em períodos caracterizados pela formação da estrutura organizacional denominacional, poderiam ser nomeados de:

1. Pré-embrionário (até 1871): Inexistência de estrutura organizacional denominacional de sustentação para o Sistema Σ . O sistema era apenas um grupo de escolas nacionais de ensino fundamental esparsas e não-coordenadas pela denominação;
2. Embrionário (1872 a 1894): Criação de alguma estrutura organizacional denominacional para a educação, porém ainda precária. São estabelecidas a Associação Educacional e a função de Secretário de Educação no Escritório Mundial. Porém, a Associação era a responsável denominacional apenas pela escola de formação de colaboradores denominacionais pioneira do meio-oeste Norte-Americano e o Secretário de Educação não tinha dedicação exclusiva à sua função e não havia um Departamento de Educação no Escritório Mundial;
3. Transição (1895 a 1905): Percepção de que a estrutura composta pela Associação Educacional e Secretário de Educação não era suficiente. Nesse período a Associação é substituída pelo Departamento Educacional. Em 1905 a Assembleia Mundial aprova as substituições do Departamento Educacional pelo Departamento de Educação e da função de Secretário de Educação pela função de Diretor de Educação. Porém, o diretor ainda não era de dedicação exclusiva;
4. Estabelecimento (1906 a 1920): O Departamento Educacional é extinto, o Departamento de Educação se consolida, o Diretor de Educação passa a ser de dedicação exclusiva. Pouco tempo depois, ainda na década de 20 seria formado o Comitê de Regentes, a primeira iniciativa de acreditação denominacional.

A partir dessa perspectiva de construção e desenvolvimento da estrutura organizacional denominacional de sustentação ao Sistema Σ é possível também identificar as principais motivações (figura 30), conforme o relato de Greenleaf²⁴ (2005).

Figura 29 – Motivos para abertura de escolas em diferentes países e regiões do mundo durante o período de construção do Sistema Σ .

Observa-se que, à medida que o tempo passa, os motivos se tornam mais complexos e diversificados. A princípio, no subperíodo pré-embrionário, o foco estava na transmissão de valores confessionais às crianças e jovens cujos pais fizessem parte das congregações denominacionais. Ainda não havia sido desenvolvido o senso de missão denominacional

internacional. Portanto, no contexto denominacional desse período, o desejo de transmitir os valores confessionais para os jovens e crianças da denominação, ou de fortalecer a congregação de membros (KARRAM, 2011) não se constituiu em uma motivação para a internacionalização. O Sistema Σ era apenas um conjunto de escolas nacionais, um tanto ou quanto descoordenadas, cuja sobrevivência era marcada pela intermitência e falta de apoio denominacional.

Porém, no segundo subperíodo, o embrionário, a denominação assume uma visão e missão mundiais. Para que essa missão e visão pudessem ser realizadas, a denominação percebe que precisaria de pessoas preparadas e dispostas a irem para qualquer lugar do mundo. Portanto, o foco voltou-se para a formação de colaboradores e missionários, sendo este o primeiro motivo para que o Sistema Σ ultrapassasse as fronteiras nacionais. A princípio essa formação de missionários e colaboradores era feita na América do Norte, de onde os egressos, Norte-Americanos ou imigrantes estrangeiros, eram enviados para outros países. À medida que nesses outros países congregações de membros eram estabelecidas, escolas para formação de ministros, colaboradores e missionários locais também eram criadas. Para essas escolas, além da congregação local, ou nacional, também poderiam vir estudantes de países vizinhos e imigrantes residentes no local. Os egressos dessas escolas atuavam tanto no próprio país de origem, como eram enviados para outros países. Ao final do período embrionário, ou depois de 22 anos, o Sistema Σ tinha escolas em funcionamento em cinco regiões, África, América do Norte, América do Sul, Europa e Oceania. Nesse sentido, talvez as motivações para tornar-se um sistema internacional tenham certo alinhamento com a motivação de fortalecer a congregação de membros (KARRAM, 2011). Mas, não se tratava apenas de fortalecer uma congregação já formada. Tratava-se também de formar novas congregações, na medida em que o objetivo era enviar os egressos para o estabelecimento de novas congregações em outros lugares.

Porém, além do desejo de formar colaboradores para a denominação, outro fator começou a impulsionar o Sistema Σ para o contexto internacional desde o período embrionário: as doações particulares de filantropos, sendo este especialmente o motivo que levou a denominação a abrir escolas na África. Diferentemente de Karram (2011), que indica incentivos governamentais, os incentivos neste período vinham de fontes particulares.

O terceiro subperíodo é o de transição. Neste subperíodo o Sistema Σ começa a alcançar regiões fronteiriças do cristianismo e regiões não cristãs. A difusão da confissão, ou evangelismo, passa a ser reconhecida como um motivo para abertura de novas escolas que, até então, tinham como clientela apenas membros da denominação que desejavam ser ministros,

colaboradores ou missionários. A partir deste subperíodo as escolas também passam a atender às comunidades circunvizinhas que não faziam parte das congregações denominacionais.

Com esta ampliação no escopo de atuação das escolas do Sistema Σ , ainda no subperíodo de transição, começaram a aparecer motivações de caráter socioeconômico, como a promoção da inserção social. Associadas à motivação de proporcionar inserção social, estavam as iniciativas de alfabetizar, ensinar ofícios específicos e educar quanto a princípios de higiene e saúde. A combinação desses elementos proporcionava ascensão social e melhoria na qualidade de vida de comunidades marginalizadas. De acordo com Karram (2011) essas motivações podem ser classificadas como de promoção do desenvolvimento comunitário local.

Um outro motivo também começou a impulsionar a abertura de escolas em outros países, desde o subperíodo de transição: os incentivos públicos ou governamentais, também indicados por Karram (2011). Entretanto, diferentemente do que o estudo de Karram (2011) sugere, esse tipo de motivação ocorre em casos e momentos muito específicos e pontuais, não sendo uma motivação frequente no Sistema Σ . Esses incentivos ocorriam na maioria das vezes sob a forma de oferta do espaço físico para o estabelecimento das escolas ou apenas convites explícitos para que a denominação abrisse escolas em determinados países ou localidades. Os incentivos financeiros de origem pública, ainda que identificáveis na história, foram bastante raros, corroborando Glanzer, Carpenter e Lantinga (2011).

No subperíodo do estabelecimento do Sistema Σ , além dos motivos puramente denominacionais, socioeconômicos e governamentais, a denominação começou a perceber que as escolas do sistema também tinham o dever de oferecer formação profissional para quem não desejasse trabalhar para a própria denominação. Ou seja, aparecia a motivação econômica de preparar os estudantes para o mercado de trabalho.

Assim, é possível identificar motivações sociais, econômicas e políticas que levaram o Sistema Σ a se tornar internacional. Porém, também foi possível identificar motivações estritamente denominacionais. A motivação inicial, no subperíodo embrionário, que levou o Sistema Σ a dar os primeiros passos internacionais, foi a de formar colaboradores e missionários denominacionais.

A motivação de fortalecer a congregação de membros de Karram (2011), talvez seja a que mais se aproxima, pois envolve também a formação de ministros e colaboradores. Mas, no caso do Sistema Σ , no subperíodo embrionário, essas comunidades em muitos países eram ainda muito incipientes. Em outros, inexistentes. Tanto assim que as escolas, na maior parte das vezes, enfrentavam grandes desafios financeiros para a sua sobrevivência, porque não

havia uma congregação grande o suficiente para mantê-las. Mas, mesmo quando havia uma comunidade de congregações consolidada e numerosa o suficiente para manter uma escola, o propósito das escolas não estava somente na formação de pessoal que atuasse nas próprias comunidades. Ou seja, ainda que houvesse o objetivo de fortalecer a comunidade de congregações por meio da formação de novas gerações de membros, havia muito mais o objetivo de estabelecer novas congregações. Trata-se, portanto, de uma motivação muito mais relacionada à missão e visão de expansão internacional da denominação do que de um desejo de fortalecer as congregações já existentes.

Neste sentido, a motivação original do Sistema Σ se aproxima, porém não se iguala, à uma das motivações indicadas por Hudzik (2012). A missão de uma IES em criar, transmitir e aplicar o conhecimento no contexto da globalização pode leva-la à internacionalização. A semelhança com a motivação indicada por Hudzik (2012) está no papel central da missão. A diferença está em que Hudzik (2012) se refere ao conhecimento científico, enquanto no caso do Sistema Σ , a missão estava em transmitir e aplicar conhecimento religioso. Além disso, o Sistema Σ não tinha uma ideia de contexto global, mas internacional. O desejo não era necessariamente oferecer uma proposta confessional padronizada mundialmente. Ainda que no início eram enviados missionários Norte-Americanos para todo o mundo, tanto quanto possível, logo a denominação procurava formar missionários locais, familiarizados com as culturas e idiomas locais. Tratava-se, portanto de uma estratégia que procurava estabelecer congregações em que a confessionalidade fosse traduzida às peculiaridades culturais locais. Uma visão mais alinhada ao conceito de internacionalização do que de globalização.

Quanto às motivações acadêmicas, não se pode dizer que foram importantes no processo histórico de formação e desenvolvimento internacional do Sistema Σ . O que foi possível perceber, em algumas situações, foi o envio de um ou mais professores e/ou diretores estrangeiros, em geral Norte-Americanos ou Europeus, para melhorarem ou garantirem a qualidade dos programas oferecidos em outros países, especialmente quando localmente não havia professores e/ou diretores denominacionais.

Assim, o conjunto de motivações identificado no processo de formação do Sistema Σ , é o que se apresenta no quadro 13.

Outro aspecto importante sobre as motivações presentes no período de construção do Sistema Σ é que, de acordo com o relato de Greenleaf (2005), as motivações sociais, políticas ou econômicas, geralmente eram colocadas em subordinação às motivações denominacionais. Isso fica bastante nítido em situações em que, diante de possíveis vantagens financeiras ou políticas para as escolas, mas que tivessem o risco de comprometer a identidade e os valores

denominacionais, as motivações denominacionais aparentemente tinham precedência e primazia. Considerando o histórico do Sistema Σ pode-se dizer que em termos de importância, as motivações para que o sistema se tornasse internacional seguem a sequência apresentada na figura 31.

Motivações	
Denominacionais	Expansão denominacional em âmbito internacional Formação de colaboradores, ministros e missionários Difusão dos valores confessionais denominacionais (evangelização) Transmissão de valores denominacionais para crianças e jovens das congregações Fortalecimento da congregação de membros (solicitação dos membros)
Econômicas	Doações particulares de filantropos Ascensão social de comunidades economicamente vulneráveis (ensino de um ofício) Formação para o mercado de trabalho
Políticas/Nacionais	Incentivos governamentais Solicitações governamentais
Sociais	Inserção socioeconômica de comunidades marginalizadas (alfabetização) Melhoria nas condições de vida (princípios de higiene e saúde) Promoção do desenvolvimento comunitário local
Acadêmicos	Melhoria na qualidade acadêmica promovida pela mobilidade de docentes e administradores.

Quadro 13 – Motivos para abertura de escolas em diferentes países e regiões do mundo durante o período de construção do Sistema Σ .

Os motivos denominacionais foram nitidamente os principais impulsionadores do processo de construção de um sistema de educação e de ensino superior internacional. Os motivos econômicos vêm logo na sequência tendo em vista que, no relato de Greenleaf²⁴ (2005), sempre que havia um filantropo, uma doação, as escolas eram abertas. O mesmo pode-se dizer dos incentivos governamentais. Contudo, como os incentivos governamentais foram bem menos frequentes, foram menos relevantes no processo de formação do sistema. Os motivos sociais, muito embora tenham sido perceptíveis em diversos momentos da histórica, nem sempre eram suficientes para a abertura de novas escolas, devido a restrições financeiras e de pessoal. Porém, conforme pode ser constatado no currículo de diversas escolas de formação de colaboradores e missionários denominacionais, na visão do Sistema Σ motivos denominacionais podiam estar bastante associados aos motivos sociais.

Figura 31 – Dinâmica dos motivos históricos para internacionalização no Sistema Σ .

Quanto aos motivos ou *rationales* atuais, foram apresentadas já no capítulo 4, de acordo com a classificação de Knight (2004). Porém, logo nas primeiras entrevistas analisadas começaram a aparecer aspectos indicativos de motivações para a internacionalização que não se adequavam à nenhuma das categorias propostas por Knight (2004). Todas essas novas motivações eram marcadas por aspectos denominacionais ou confessionais. Diante disso, percebeu-se a necessidade de criar uma nova categoria de motivações, as denominacionais.

As motivações denominacionais, muito embora em alguns momentos apresentassem similaridade, também não se ajustavam bem às motivações propostas por Karram (2011) para IES confessionais. Assim, foram definidos quatro tipos de motivações denominacionais: o fortalecimento da identidade, dos valores e das instituições denominacionais; a própria missão denominacional que tem aspectos internacionais ou globais; o desenvolvimento e formação de colaboradores denominacionais; e, a história e tradição denominacional e/ou institucional de atuação internacional. Portanto, o conjunto total de motivações para a internacionalização identificado nos casos estudados do Sistema Σ podem ser visualizados no quadro 14.

É possível perceber que a classificação de Knight (2004), exceto pelos motivos denominacionais, se ajustou bem aos dados levantados. Quanto às motivações denominacionais, há alguma semelhança com as motivações encontradas por Karram (2011), porém, não se pode dizer que são as mesmas motivações.

Fortalecer a congregação de membros (KARRAM, 2011) está parcialmente associada simultaneamente às motivações denominacionais de fortalecimento de valores e identidade e de desenvolvimento de colaboradores denominacionais.

A promoção de uma aproximação entre produção de conhecimento e confessionalidade (KARRAM, 2011) também está parcialmente associada ao fortalecimento da identidade e valores denominacionais, bem como à missão denominacional. Porém, essa associação depende do perfil da IES, pois os casos estudados indicam níveis variados de

desenvolvimento em termos de produção de conhecimento. A motivação de oferecer ensino clássico a partir de uma perspectiva confessional (KARRAM, 2011), está parcialmente presente nas motivações denominacionais de fortalecer valores e identidade denominacionais e na missão denominacional. Quanto à promoção do desenvolvimento comunitário local (KARRAM, 2011) está inserida na motivação denominacional de realizar a missão denominacional. Karam (2011) não encontra a motivação por história ou tradição identificada no Sistema Σ. Portanto, as motivações encontradas em IES confessionais por Karam (2011) não refletem apropriadamente os casos estudados no Sistema Σ.

Motivações	
Acadêmicas	<ul style="list-style-type: none"> • Expansão dos Horizontes Acadêmicos • Desenvolvimento Institucional • Dimensão internacional da pesquisa e ensino • Melhoria da qualidade • Imagem e <i>status</i>
Denominacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimento de valores, identidade e instituições denominacionais • Missão denominacional • Desenvolvimento de pessoas/colaboradores denominacionais • História e tradição denominacional
Econômicas	<ul style="list-style-type: none"> • Geração de lucro/superávit • Incentivos financeiros • Mercado de trabalho • Crescimento econômico e competitividade
Nacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de recursos humanos • Desenvolvimento cultural e social • Desenvolvimento nacional • Alianças estratégicas nacionais • Comércio
Políticas	<ul style="list-style-type: none"> • Política externa • Identidade regional • Identidade nacional • Paz e entendimento mútuo • Assistência técnica • Segurança nacional
Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Entendimento intercultural • Desenvolvimento social e comunitário • Desenvolvimento de cidadania • Identidade cultural nacional

Quadro 14 – Motivações para internacionalização no Sistema Σ, identificadas nas entrevistas realizadas.

Com relação aos níveis das motivações, se pessoais, institucionais, setoriais, nacionais, ou do sistema, os dados confirmaram Knight (2008) e Fang (2011). Nem sempre a diferenciação entre os tipos de motivações e os níveis das motivações é clara. Foi possível

identificar motivações no nível nacional que se diferenciavam de outras motivações. Porém as motivações institucionais mostraram-se sobrepostas às motivações acadêmicas e econômicas conforme quadros 15 e 16. Por isso, neste estudo entende-se que, ao serem apresentados os motivos econômicos e os motivos acadêmicos, estão sendo apresentados também os motivos institucionais. Quanto às motivações de sistema, os resultados indicam que, ao invés de se aproximarem mais das motivações nacionais, como implicitamente sugere a literatura, confundiram-se com as motivações denominacionais.

Se tivesse sido tomado o número de vezes em que foi possível identificar nas entrevistas, as motivações acadêmicas estariam no topo da lista em termos de relevância. Porém, quando era considerado o conteúdo das falas percebia-se que outras motivações tinham precedência.

Motivos Institucionais	Motivos Acadêmicos
Alianças estratégicas institucionais	Desenvolvimento institucional
Imagem e marca internacionais	Imagem institucional
Produção de conhecimento	Dimensão internacional na pesquisa e no ensino
Formação de pessoal	Extensão do horizonte acadêmico

Quadro 15 – Associação entre motivos institucionais e motivos acadêmicos (KNIGHT, 2004; FANG, 2011).

Motivos Institucionais	Motivos Econômicos
Geração de receita	Geração de lucro ou superávit

Quadro 16 – Associação entre motivos institucionais e motivos econômicos (KNIGHT, 2004; FANG, 2011).

Pela natureza confessional e particular do Sistema Σ as motivações políticas e nacionais atualmente demonstraram-se menos relevantes. Na verdade tendem a exercer papel de incentivos, facilitadores e/ou direcionadores, atuando de forma complementar. Não foi possível perceber, na maior parte do tempo, algum motivo político ou nacional sendo um elemento primário que impulsionasse iniciativas de internacionalização. Esses motivos demonstraram exercer influência secundária. Ou seja, havendo outras motivações, as motivações políticas e nacionais funcionam como elementos catalizadores.

Talvez a única exceção seja o caso Asiático para o qual a lei nacional, que permitiu o estabelecimento da IES no país, determinava que deveria ser uma IES internacional, restringindo inclusive o percentual de estudantes domésticos que a instituição poderia ter. Porém, mesmo neste caso, segundo relatos de alguns entrevistados, era também propósito do EM estabelecer uma IES internacional, visando a redução do fenômeno do *brain drain* que

estava trazendo prejuízos financeiros e humanos para os ER que enviavam colaboradores e ministros para fazerem seus estudos de pós-graduação na América do Norte.

Contudo, pela tendência observada no contexto do Sistema Σ , se a lei nacional daquele país Asiático, por sua determinação de que a IES deveria ser internacional, tivesse entrado em choque com outras motivações mais relevantes, provavelmente a IES teria sido estabelecida em outro lugar. Nos demais casos, as motivações políticas e nacionais apontam para as IES do Sistema Σ oportunidades, benefícios, facilitam conexões que às vezes são aproveitadas, às vezes não.

Portanto, os fatores que têm levado as IES do Sistema Σ a buscarem a internacionalização podem ser identificados nos motivos acadêmicos, denominacionais, econômicos e sociais. Entre essas quatro motivações foi possível perceber que, à exemplo do que acontecia no passado, as motivações denominacionais ainda são das mais importantes, juntamente com as motivações econômicas.

O que parece ter mudado em relação ao relato histórico é que, enquanto no passado, por mais que as escolas passassem por inúmeros desafios financeiros, havia uma tendência muito clara de prevalência de motivos denominacionais. A denominação avançava internacionalmente, abrindo escolas em novos países e culturas, não para obter recursos ou vantagens econômicas e financeiras, mas apesar dos recursos econômicos e financeiros disponíveis.

Atualmente, na fala de alguns entrevistados, transparece que iniciativas de internacionalização foram claramente tomadas para conseguir mais estudantes e equilibrar as finanças. Aplicam-se, neste caso, a abertura de programas internacionais oferecidos em Inglês na IES Europeia e a estratégia de abertura de programas na modalidade EAD, com alcance internacional, indicados nas IES Norte-Americana e Oceânica. Os motivos econômicos também transparecem nas intenções de utilização da internacionalização como estratégia de publicidade e atração de estudantes domésticos no caso Latino-Americano. Ou quando IES Norte-Americanas e Europeias aceitam firmar parceria com a IES Latino-Americana, cobrando um preço Latino-Americano, para cobrir os custos fixos de uma infraestrutura institucional ociosa.

Por outro lado, os motivos denominacionais também estão muito presentes em todos os casos estudados, independente de haver uma maior presença de motivos econômicos ou não. Isso pode ser percebido quando a IES Latino-Americana oferece bolsas de estudo, bancadas pela própria instituição, para estudantes estrangeiros de mesma confissão. Ou, quando as IES Norte-Americana e Asiática procuram manter um corpo docente internacional,

a fim de garantir o tipo de ensino superior desejado pela denominação para ministros e colaboradores. Ou, quando o EM auxilia na manutenção de professores internacionais e qualificados nos programas de pós-graduação de interesse denominacional, especialmente nos Seminários Norte-Americano e Asiático. Também quando a denominação, por meio do EM ou dos ER oferece bolsas de estudo para que colaboradores denominacionais continuem seus estudos de pós-graduação em outros países. Ou, quando há critérios e padrões denominacionais internacionais para o ensino superior denominacional, propostos e supervisionados pela AAD. Ou ainda quando colaboradores denominacionais, ou estudantes que querem se tornar colaboradores denominacionais, deslocam-se de um país para outro a fim de obterem uma formação profissional, não oferecida no país de origem, dentro do contexto denominacional.

Muito embora seja possível perceber que os motivos econômicos têm levado as IES a considerarem a possibilidade de internacionalização, muito embora os motivos econômicos possam ser o ponto inicial, parece que, na maioria das situações, esses motivos econômicos precisam estar acompanhados de razões denominacionais. Ou seja, os motivos econômicos são determinantes no processo de internacionalização, porém, precisam estar em harmonia com os motivos denominacionais, ou precisam encontrar justificativas denominacionais para que de fato levem a IES a uma ação. Por exemplo, no caso Europeu, dos programas internacionais abertos, um atende exclusivamente às necessidades de formação de ministros e o outro, por seu foco humanitário e social, tem um alinhamento filosófico bastante forte com motivos denominacionais. No caso dos programas EAD, em parte são programas voltados para o público denominacional, em parte são programas que propiciam para o público em geral contato com a visão denominacional. Quanto às concessões em termos de preços que as IES Norte-Americanas e Europeias concedem aos estudantes da IES Latino-Americana para viabilizar o programa de mobilidade estudantil da IES Latino-Americana, há também aspectos denominacionais e de missão denominacional que sustentam essas iniciativas. Portanto, não se trata apenas de motivos econômicos.

Portanto, entre motivos denominacionais e econômicos, apontar um como o mais importante ou determinante parece não refletir o que foi possível observar. Na verdade, os dois tipos de motivações precisam atuar de maneira conjunta e sinérgica para que o resultado sejam ações e o desenvolvimento do processo de internacionalização.

Após as motivações denominacionais e econômicas as que demonstraram-se ser mais relevantes para o desenvolvimento do processo de internacionalização atual são as motivações acadêmicas.

Para algumas IES, como a Oceânica, a Latino-Americana e a Africana, internacionalizar é percebido como um meio de melhorar a qualidade acadêmica e de construir uma imagem institucional que propiciem o *status* institucional universitário ou a atração de mais estudantes por causa da qualidade. Para outras IES a internacionalização significa desenvolvimento institucional. Para IES como a Norte-Americana, a Oceânica e a Europeia tal desenvolvimento implica na ampliação da esfera de influência da instituição, seja no contexto denominacional ou no contexto acadêmico em geral. Foi possível também perceber que, por meio de professores estrangeiros ou com experiência internacional e programas de mobilidade de estudantes, também há a intenção de expandir os horizontes acadêmicos dos estudantes, oferecendo a eles um aprendizado que jamais poderiam ter em um contexto exclusivamente doméstico, como foi possível perceber nos casos Norte-Americano, Latino-Americano, Asiático e Oceânico.

Finalmente os motivos sociais aparecem no sentido de promover a capacidade de compreensão intercultural, tolerância e valorização das diferenças. Para algumas IES, como a Asiática, trata-se de um motivo ainda mais importante do que para outras IES estudadas. No caso Asiático, há um interesse denominacional de formar líderes com capacidades interculturais. Algo semelhante, porém em menor escala, acontece no caso Norte-Americano, mais especificamente no Seminário. Este também é um dos motivos que tem impulsionado as iniciativas do caso Latino-Americano em promover um programa de mobilidade estudantil. O mesmo no ER Norte-Americano que mantém um programa de mobilidade estudantil para todas as IES Norte-Americanas a cerca de 50 anos.

Enfim, considerando o impacto das diferentes motivações sobre o processo de internacionalização, nos casos estudados é possível perceber que há diferenças na prioridade que cada tipo de motivação exerce para o desenvolvimento do processo de internacionalização no Sistema Σ nos dias de hoje. A figura 32 apresenta de maneira sintética e gráfica essa dinâmica.

A principal força para a internacionalização na atualidade tem sido a combinação entre os motivos econômicos e os motivos denominacionais, seguidos pelos motivos acadêmicos e por último os motivos sociais. Os motivos políticos e nacionais tendem a exercer uma influência secundária ou indireta nesse processo.

A partir da compreensão obtida sobre as motivações ou *rationales* para a internacionalização no Sistema Σ , é interessante verificar como essas motivações se traduzem em ações específicas de internacionalização.

Figura 32 – Dinâmica dos motivos atuais para internacionalização no Sistema Σ .

5.2 Ações de internacionalização praticadas no Sistema Σ

As ações de internacionalização neste estudo foram classificadas conforme o modelo do CIGE (2012), composto por seis dimensões: comprometimento institucional articulado; pessoal e estrutura administrativa; currículo, co-curriculo e resultados de aprendizagem; políticas e práticas docentes; mobilidade de estudantes; colaboração e parcerias. Bevelander (2012) sugere que as ações de internacionalização sejam realizadas em pelo menos três etapas gradativas. A primeira, envolvendo docentes e colaboradores. A segunda, desenvolvendo parcerias interinstitucionais e a terceira explorando o mercado internacional por meio da oferta de programas EAD, exportação ou abertura de *campi* filiais. Nessa proposta gradativa, para Bevelander (2012) as colaborações e parcerias são essenciais para o desenvolvimento da internacionalização das IES. Essas parcerias podem ser patrocinadas por outras organizações, podem ser patrocinadas pelas próprias IES ou pelos docentes (BARNETT; JACOBSON, 2012). Dependendo do nível de relacionamento, podem ser de intercâmbio ou de transformação (SUTTON; EGGINTON; FAVELA, 2012). Também podem assumir um

caráter mais formal, constituindo-se em associações acadêmicas, consórcios acadêmicos ou redes de trabalho (DE WIT, 2002).

Semelhantemente ao que ocorreu com as motivações, o modelo CIGE (2012), a princípio ajustou-se bem aos dados coletados. Mas, outra vez, um grupo de ações não se adequava a nenhuma das dimensões de ações do modelo e essas ações tinham características denominacionais ou confessionais. Por isso, além das seis dimensões do CIGE (2012) foi adicionada uma nova dimensão composta exclusivamente de ações denominacionais, conforme pode ser observado no quadro 17.

Foi possível perceber que o conceito de internacionalização do ensino superior, para a grande maioria dos entrevistados, está associado à mobilidade de estudantes. Em geral, uma das primeiras questões que eram trazidas à tona pelos entrevistados era a presença de estudantes estrangeiros, ou as possibilidades existentes na IES para que os estudantes domésticos tivessem alguma experiência internacional. Talvez por isso, a dimensão mobilidade de estudantes tenha sido a que apresentou a maior quantidade de ações identificadas no Sistema Σ .

Especial destaque tiveram dois programas de mobilidade estudantil. Um, existente há 50 anos, mantido pelo ER Norte-Americano. O outro, existente há 3 anos, mantido pela IES Latino-Americana. Os dois programas são motivados por questões sociais, econômicas e denominacionais. O programa Norte-Americano pretende desenvolver competências interculturais e linguísticas entre os estudantes Norte-Americanos, além de prepara-los melhor para um mercado de trabalho global. O programa Latino-Americano também pretende desenvolver competências interculturais e linguísticas, prepara os estudantes para o mercado de trabalho, mas também percebe no programa de mobilidade estudantil um argumento publicitário para a atração de novos estudantes. Os dois programas são vinculados a questões como a formação de líderes denominacionais, bem como à própria missão denominacional.

O caso Norte-Americano, mais antigo, mais estruturado e com a força de sustentação de um ER, exerce repercussão por todo o mundo, nas IES afiliadas ao programa. Muitas dessas afiliadas, especialmente as IES de pequeno porte, dependem da recepção de estudantes Norte-Americanos para obter uma receita extra. A afiliação ao programa Norte-Americano de mobilidade de estudantes também tem promovido a ampliação dos serviços e programas oferecidos a estudantes estrangeiros, como por exemplo ocorreu na IES Latino-Americana que aprimorou o programa de ensino da língua local aos estudantes estrangeiros. Boa parte das ações voltadas à mobilidade estudantil identificadas no Sistema Σ estão associadas a IES vinculadas ao programa Norte-Americano, tais como os programas de boas-vindas e

acolhimento e as ações de orientação acadêmica, cultural e financeira para estudantes estrangeiros.

Ações	
Mobilidade de Estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de mobilidade estudantil • Integração de estudantes estrangeiros • Alternativas financeiramente acessíveis • Bolsas de estudo para estudantes estrangeiros • Orientação acadêmica para estudantes estrangeiros • Orientação cultural para estudantes estrangeiros • Programa de boas-vindas para estudantes estrangeiros • Orientação financeira para estudantes estrangeiros • Instituição cadastrada em programas governamentais de mobilidade estudantil • Trabalho remunerado dentro do <i>campus</i> para estudantes estrangeiros.
Colaboração e Parcerias	<ul style="list-style-type: none"> • Celebração de MOU ou consórcios • Parcerias com outras instituições denominacionais não educacionais • Parcerias de pesquisa • Títulos/Diplomas internacionais • Contatos iniciais realizados • Programas licenciados ou franqueados • Diplomas duplos
Denominacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Intercâmbio de ideias e melhores práticas • Investimentos denominacionais específicos • Programa de mobilidade de voluntários e colaboradores denominacionais • Acreditação denominacional internacional • Eventos não acadêmicos denominacionais internacionais
Comprometimento Institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Adoção de ou adaptação a padrões internacionais • Internacionalização no plano estratégico institucional • Política de internacionalização definida • Busca de alternativas dentro das leis nacionais • Canais de <i>feedback</i> de estudantes estrangeiros
Currículo, Co-currículo e Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Tradução, cursos de línguas ou programas em Inglês • Adaptação do currículo e/ou conteúdo • Ensino à distância ou <i>online</i> • Metodologias de ensino
Políticas e Práticas Docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilidade de docentes e colaboradores • Participação em eventos científicos e acadêmicos
Pessoal e Estrutura Administrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de estrutura organizacional para a internacionalização • Liderança articulada e apoiadora para a internacionalização

Quadro 17 – Ações de internacionalização no Sistema Σ , identificadas nas entrevistas realizadas.

Também foi identificada uma maior atividade em ações de acolhimento, integração e orientação nas IES que oferecem programas internacionais, tais como os casos Asiático e Europeu. O caso Asiático, por ter em torno de 70% a 80% dos estudantes estrangeiros no *campus*, pela diversidade cultural proporcionada por uma comunidade no *campus* originária

de cerca de 80 países de todos os continentes, pelo fato de ter um número relativamente reduzido de estudantes, propicia as melhores condições de integração de estudantes estrangeiros à comunidade do *campus*. As ações de promoção dessa integração realizadas pela IES Asiática não são muito diferentes das ações realizadas pelas IES Norte-Americana e Europeia. Porém o contexto existente no *campus* permite que seja percebida uma maior integração. Essa interculturalidade, no caso Asiático, está fortemente vinculada a motivos denominacionais que visam a formação de líderes denominacionais com competências interculturais.

A IES Norte-Americana é um caso interessante em termos de ações voltadas à mobilidade de estudantes. Por um lado, foi o caso que mais possibilidades de mobilidade oferece aos seus estudantes. Também foi a IES com a maior representatividade internacional em termos de origem dos estudantes, com mais de 90 países representados. Também foi a que indicou ter a maior quantidade de estudantes estrangeiros em números absolutos. A IES recebeu inclusive destaque na mídia nacional por ser uma das IES com maior diversidade cultural no país. Trata-se também da IES que se tornou referência para as demais no Sistema Σ em termos de recepção de estudantes estrangeiros. Algumas das ações estabelecidas na IES Norte-Americana foram incorporadas nas IES Asiática e Europeia, tais como eventos que celebram a diversidade cultural, a feira de alimentos típicos e a criação de clubes ou grupos culturais ou linguísticos que servem de apoio ao estudante estrangeiro, ações que caracterizam a internacionalização “em casa”, ou internacionalização do *campus* (KNIGHT, 2012). Porém, em números relativos, os estudantes estrangeiros na IES Norte-Americana representam cerca de 20% a 30%. A grande maioria da comunidade universitária é doméstica. Há, portanto, uma predominância da cultura local, o que torna mais aceitável e possível a segregação em grupos étnicos, linguísticos ou culturais dentro do *campus* e a assimilação de hábitos e costumes da cultura local pelos estrangeiros. Além disso, talvez por ser uma instituição de maior porte, as iniciativas de integração da comunidade internacional à comunidade doméstica do *campus* aparentemente não têm os mesmos resultados observados na Europa e, especialmente na Ásia. Mas, foi possível identificar no discurso de administradores da IES que há consciência das dificuldades de integração e que há um plano para a implantação, a partir de 2014, de ações que promovam entre a comunidade doméstica não só maior interesse pelo convívio intercultural, mas também maior abertura para essa integração.

Destaca-se também no Sistema Σ a busca de estruturar programas de mobilidade estudantil que sejam financeiramente acessíveis. O caso Latino-Americano ilustra bem esta questão, com a oferta de um programa de mobilidade estudantil, que permite ao estudante

Latino-Americano passar de 6 a 12 meses em uma IES irmã na América do Norte ou Europa, para aprendizado de línguas e, caso haja proficiência linguística, realização de alguns créditos, pagando preços Latino-Americanos. A busca de alternativas acessíveis também se dá na diversificação das ofertas de mobilidade, com tempo de duração mais restrito, como os programas de imersão para aprendizado de línguas, com duração de um mês, ou as viagens de estudo utilizadas nas IES Norte-Americana e Oceânica, com duração de duas a quatro semanas.

Finalmente também foi possível identificar ações que permitem aos estudantes internacionais melhores condições de sobrevivência e permanência na IES estrangeira. Essas ações incluem a concessão de bolsas de estudo para estudantes estrangeiros, nos casos Norte-Americano e Latino-Americano, e a adoção de uma política de priorizar a contratação de estudantes internacionais para preencher oportunidades e trabalho dentro do *campus*, no caso Norte-Americano. Nos dois casos a concessão de bolsas institucionais é motivada fortemente por fatores denominacionais, relacionados à missão denominacional. Mas há também bolsas governamentais concedidas aos estudantes estrangeiros ou aos estudantes domésticos interessados em estudar no exterior. Nos casos Latino-Americano e Norte-Americano, os estudantes domésticos vinculados às IES podem receber bolsas ou empréstimos do governo para fazer parte dos estudos no exterior. No caso Europeu, o governo concede algumas bolsas para estudantes estrangeiros que venham estudar no país.

Percebe-se que os programas de mobilidade, seja o Norte-Americano ou o Latino-Americano, promovem algum tipo de padrão de ações entre as IES envolvidas. Mas o nível de envolvimento institucional e os resultados obtidos com essas ações são diversificados. Entre os casos estudados, em termos de ações que promovem a mobilidade de estudantes domésticos, destacam-se os casos Norte-Americano e Latino-Americano. Entre os casos estudados que se destacam em termos de ações de apoio e integração do estudante estrangeiro, destacam-se os casos Asiático, Europeu e Norte-Americano. O caso Africano mostrou-se pouco ativo neste sentido.

Ações de colaboração e parcerias foi a categoria de ações do modelo CIGE (2012) em que foi possível identificar a segunda maior variedade de ações. A ação aparentemente mais perceptível, ainda que não tenha sido sempre explicitamente citada, foi a celebração de MOU. Há orientações claras em um dos apêndices do manual da AAD para que as parcerias entre as IES do Sistema Σ sejam celebradas formalmente por meio de MOU. Contudo, foi possível identificar também muitas ações e parcerias informais, em geral realizadas a partir das redes de relacionamentos dos docentes.

Destaca-se outra vez o programa de mobilidade estudantil do ER Norte-Americano que é sustentado por um consórcio de IES irmãs. Esse consórcio é composto por IES Norte-Americanas membro e IES estrangeiras afiliadas. Há duas IES membro que não são Norte-Americanas, uma no Caribe e outra na Oceania. As IES membro enviam estudantes e as IES afiliadas recebem estudantes. O consórcio promove encontros anuais entre as IES participantes. Trata-se provavelmente do consórcio mais atuante e funcional do Sistema Σ . Contudo, foi possível identificar que a IES Oceânica, apesar de ser membro do consórcio, está aparentemente inativa. Provavelmente a inatividade se deva a questões financeiras, uma vez que o envio de estudantes para outros países implica na remessa dos recursos financeiros para a IES afiliada.

O programa de mobilidade Norte-Americano também indica outra ação voltada a construção de colaboração e parcerias, porém com instituições denominacionais não educacionais. Peça-chave na manutenção do programa é o fato de estar sediado ou ter sido agregado na estrutura organizacional do Departamento de Educação do ER Norte-Americano. O mesmo foi possível verificar no caso do programa de mobilidade Latino-Americano que se consolidou a partir do momento em que passou a ter apoio do EL e do ER. O apoio e colaboração do EL e do ER impulsionaram a criação da escola de intercâmbios na IES Latino-Americana, que passou a oferecer oportunidades de mobilidade estudantil a todas as instituições educacionais do Sistema Σ no país. O mesmo é possível perceber em relação a outras iniciativas, tais como o envolvimento colaborativo de IES localizadas em diferentes países, coordenadas pelos ER Latino-Americano, Europeu ou Asiático. Outro exemplo desse tipo de colaboração é o que envolve o programa de *trainee* denominacional Latino-Americano, viabilizado pelo envolvimento direto do ER que promoveu a colaboração de outras instituições denominacionais não educacionais em seu território.

As parcerias em pesquisa também foram identificadas, muito embora seja um tipo de parceria, na maioria dos casos, ainda pouco desenvolvida. Os casos Norte-Americano, Asiático, Europeu e Oceânico demonstram maior desenvolvimento neste sentido, porém, não se trata de algo em que as oportunidades se estendam igualmente a todos os departamentos das IES. Também não é possível afirmar que o estabelecimento dessas parcerias seja uma prioridade institucional. O caso Norte-Americano é o mais desenvolvido neste tipo de parcerias, com uma estrutura já consolidada de contatos e instituições internacionais denominacionais e não denominacionais. O caso Europeu tem algumas parcerias em pesquisa, principalmente por contatos dos docentes e alguma influência do ER que promove encontros periódicos na área de teologia. O caso Oceânico pretende desenvolver parcerias internacionais

para pesquisa, mas primeiramente está em um processo de identificar e construir as competências em áreas de pesquisa que tenham maiores possibilidades de desenvolvimento, para então buscar parceiros internacionais, especialmente entre as IES Norte-Americanas. O caso Latino-Americano está iniciando uma série de contatos que pretendem ser desenvolvidos em parcerias para a pesquisa, também em áreas específicas e não necessariamente com igualdade de oportunidades para todas as áreas de atuação da IES. Tanto o caso Oceânico quanto o Latino-Americano buscam o desenvolvimento dessas parcerias visando o *status* institucional universitário. Quanto à IES Africana, o que existe em termos de parcerias em pesquisa é bastante incipiente, muito dependente dos contatos e disponibilidades dos docentes.

Foi possível perceber que a estrutura do Sistema Σ permite que as IES mais facilmente iniciem diversos contatos com potencial de desenvolvimento desses contatos em ações de colaboração e parcerias institucionais. Essa facilidade foi identificada em todos os casos estudados, sem exceção. De acordo com Sutton, Egginton e Favela (2012), proximidade em termos de missão, forças, relacionamentos e metas, favorecem a construção de confiança, decisões compartilhadas, comunicação clara e resolução de conflitos. Porém, aparentemente, essa facilidade inicial e esse potencial não se traduzem necessariamente em parcerias e colaborações efetivas. É possível que falte suporte dos grupos de interesse e lideranças-chave, que são outros fatores essenciais indicados pelos autores para que parcerias sejam construídas. Ou seja, aparentemente, no Sistema Σ , para que uma parceria ou iniciativa de colaboração interinstitucional ganhe impulso o patrocínio de um organização denominacional, externa à IES, é fundamental (BARNETT; JACOBSON, 2012).

Finalmente também foram encontradas iniciativas de colaboração e parcerias que envolvem a oferta de programas de estudo. Nos casos Africano e Latino-Americano, constatou-se a oferta de programas estrangeiros, ou importados, cujos títulos são conferidos por uma das IES irmãs Norte-Americanas. Na IES Africana o programa teve que ser descontinuado devido a mudanças nas políticas nacionais. Porém, na IES Latino-Americana, há um programa que tem obtido relativo sucesso. Encontra-se em sua terceira turma, apesar de o título estrangeiro de mestre não ser reconhecido nacionalmente.

As parcerias que envolvem a oferta de programas licenciados ou de diplomas duplos foram identificadas entre as IES Norte-Americana, Europeia, Oceânica e Asiática. Entre todas, a IES Norte-Americana é a mais avançada neste sentido, com uma série de programas que são oferecidos presencialmente ou na modalidade EAD em diversos países e diferentes continentes, incluindo a oferta de diplomas duplos que encontra-se ainda em fase de

implantação. As IES Europeia e Oceânica apenas licenciam seus programas e concedem os títulos em outros países.

A princípio teve-se a impressão de que no Sistema Σ replicava-se a tendência de que países em desenvolvimento assumem o papel de importadores de programas e títulos e que países desenvolvidos assumem o papel de exportadores de programas e títulos. Porém, uma análise mais atenta demonstra que isso não é necessariamente verdadeiro. No caso do Sistema Σ , mais importante do que o fato de o país onde a IES está localizada ser ou não desenvolvido, é o nível de desenvolvimento da própria IES. Isso é bastante nítido no caso Europeu e Asiático. Na Europa, a IES incluída neste estudo, licencia seus títulos para IES irmãs localizadas em países desenvolvidos, que carecem de reconhecimento oficial no país. Além disso a IES Europeia não tem como mantenedora um EL. Na Ásia, a IES incluída neste estudo, encontra-se em um país em desenvolvimento e em um país que em termos educacionais não é reconhecido mundialmente. Porém, a IES Asiática exporta seus programas para diversos países na região asiática e até mesmo fora dela, por meio de programas presenciais e na modalidade EAD. A explicação para esse fenômeno da IES Asiática está no fato de ser uma IES internacional, que oferece programas internacionais, com docentes internacionais, além de ser uma IES cuja mantenedora denominacional não é um EL. Não fosse o fato da IES fazer parte do Sistema Σ , e ser mantida por uma instância denominacional também internacional, provavelmente não teria a presença internacional que tem.

Quanto ao nível de relacionamento identificado nas colaborações e parcerias (SUTTON; EGGINTON; FAVELA, 2012), percebe-se que, muito embora haja um interesse em desenvolver parcerias transformacionais, nas quais as IES parceiras buscam desenvolvimento e aprendizado mútuos, há ainda uma predominância de parcerias de intercâmbio, com características um tanto paternalistas, onde uma IES mais desenvolvida oferece auxílio a uma IES menos desenvolvida. A IES auxiliada passa a oferecer novos programas e a IES que auxilia obtém receitas extras com mais alunos e/ou amplia sua esfera de poder e influência dentro do sistema. Percebe-se no discurso dos entrevistados uma intenção muito forte, especialmente das IES mais desenvolvidas, de aumentarem a esfera de influência institucional no contexto internacional do Sistema Σ , de ensinarem às IES menos desenvolvidas, de proporcionarem amadurecimento e crescimento nas IES menos desenvolvidas. Mas, em geral, não se percebe a mesma disposição em aprender com as IES menos desenvolvidas, de compartilhar metas, projetos e recursos. A postura tem sido, “o que a outra IES precisa que esta IES pode oferecer?”, ao invés de, “o que as duas IES precisam que podem juntas construir?”. Há motivos históricos para essa tendência. Mas, conforme um

dos entrevistados na Oceania indicou, esse tipo de abordagem tem causado resistência nas IES e nos países que buscam desenvolvimento. Há um ressentimento, às vezes histórico, nem sempre ligado a iniciativas denominacionais anteriores, em países menos desenvolvidos, em relação à uma atitude de imposição e falta de diálogo nessas parcerias. O mesmo foi possível identificar na fala de um dos entrevistados Latino-Americanos, indicando a mesma situação de imposição, com reflexos importantes sobre a identidade e missão de uma IES Latino-Americana.

Quanto ao patrocínio dessas parcerias (BARNETT; JACOBSON, 2012), há muitas iniciativas pessoais. Porém, essas, na maioria dos casos estudados, têm dificuldades em se estabelecerem e em trazerem resultados duradouros ou mais estáveis. Há também parcerias patrocinadas pelas próprias IES, como, por exemplo, as parcerias desenvolvidas para o programa de mobilidade estudantil Latino-Americano. Porém, no Sistema Σ , aparentemente as parcerias e colaborações têm maiores chances de sucesso se foram patrocinadas por outras organizações denominacionais, especialmente os ER. O programa Latino-Americano de mobilidade estudantil, que foi uma iniciativa da IES Latino-Americana, só ganhou o impulso e consolidação necessários quando recebeu apoio do ER. O mesmo pode ser constatado na Oceania, onde o ER está promovendo a celebração de um MOU entre todas as IES da região. Ou ainda no caso do ER Europeu que promove, pelo menos na área de teologia, colaboração e parceria em estudos e pesquisas nessa área. Ou seja, ainda que iniciativas pessoais e institucionais aconteçam e deem início a colaborações e parcerias, parece que a manutenção e consolidação dessas iniciativas dependem de os ER assumirem um papel apoiador, de liderança ou de coordenação dessas iniciativas.

Também foi possível verificar a existência de associações acadêmicas, consórcios acadêmicos e redes de trabalho (DE WIT, 2002). Quanto às associações acadêmicas, foram identificadas apenas na área de teologia, na Europa e na América do Norte, sendo que na Europa, trata-se de uma associação vinculada ao ER. Na América do Norte, é uma associação coordenada pelos próprios docentes Norte-Americanos.

Quanto aos consórcios acadêmicos, há o consórcio que viabiliza o programa de mobilidade Norte-Americano. Em contraste, o programa de mobilidade Latino-Americano tem sido construído mais como um conjunto de convênios bilaterais do que propriamente um consórcio. Contudo, com a criação da escola de intercâmbios, com o apoio do ER, pelo menos no que se refere ao envio de estudantes de todas as instituições educacionais do país, o programa pode estar se desenvolvendo para uma composição de consórcio. Mas, ainda tem

funcionado como um programa da IES Latino-Americana que teve a iniciativa, com pouco envolvimento das demais instituições do país.

Também foi possível identificar a existência de redes de trabalho. Foram citadas redes de trabalho de diretores de IES localizadas na América Central, América do Sul e América do Norte. A rede de trabalho Norte-Americana é mais antiga e tem atuado no sentido de desenvolver uma forma de trabalho entre as IES Norte-Americanas menos competitiva e mais colaborativa. Na América Central e América do Sul, são iniciativas recentes, cujos resultados são ainda pouco perceptíveis. Pelo menos não foi possível identificar resultados relevantes dessas iniciativas nas entrevistas realizadas ou em documentos analisados.

Portanto, em relação a ações de colaboração e parcerias, foi possível identificar todas as possibilidades indicadas na literatura apresentada no capítulo 2. Porém há níveis muito diferentes de desenvolvimento. Considerando todas as possibilidades de ações de colaboração e parcerias, os casos Norte-Americano e Asiático demonstraram-se ser os mais desenvolvidos. Entende-se que este maior desenvolvimento deva-se ao fato de não serem IES mantidas por EL. Por estarem vinculadas a mantenedoras também internacionais, essas IES têm naturalmente e mais facilmente acesso a uma rede de contatos maior. Agrega-se a isto o fato de serem os únicos casos estudados que conseguem ter no corpo docente colaboradores denominacionais inter-regionais. Ou seja, as duas IES têm um número considerável de docentes estrangeiros. Mas, o que talvez seja o principal motivo desse maior desenvolvimento é que as instituições mantenedoras internacionais solicitam a essas IES a prestação de serviços denominacionais também em nível internacional, especialmente solicitando programas para qualificação de colaboradores denominacionais residentes em diversos países.

Na sequência em termos de desenvolvimento vêm os casos Europeu e Oceânico. No caso Europeu, central para o desenvolvimento de colaborações e parcerias tem sido a rede de contatos pessoais dos docentes e administradores, além do fato de ser uma IES que desfruta de reconhecimento governamental. No caso da Oceania, ainda que haja a influência de contatos pessoais, há um forte incentivo por parte do ER para que as IES da região construam colaborações e parcerias entre si.

Por último, os menos desenvolvidos em termos de parcerias e colaboração são os casos Latino-Americano e Africano. O caso Latino-Americano é marcado por uma grande quantidade de ações voltadas ao desenvolvimento de parcerias, inclusive com apoio e iniciativas do ER. Porém, são parcerias ainda em estágios iniciais, em seus primeiros anos de formação e funcionamento. Além disso a IES Latino-Americana, diferentemente das irmãs Norte-Americana, Europeia, Oceânica e Asiática, é mantida por um EL e não tem um

histórico de parcerias internacionais. Por mais que as IES Europeia e Oceânica também apresentem muitas limitações e restrições em termos de parcerias e colaborações, são instituições que têm vínculos internacionais históricos e não são mantidas por EL, o que as coloca em certa vantagem em relação ao caso Latino-Americano.

Além disso, foi possível perceber que a IES Latino-Americana tem um obstáculo a mais para a construção de parcerias: certo desinteresse demonstrado em outras partes do mundo pela América Latina. As primeiras opções consideradas em todos os casos estudados quando se discutia possibilidades de internacionalização e parcerias internacionais eram América do Norte, Europa, Ásia e Oceania. A América Latina raramente era lembrada, mesmo diante de um entrevistador Latino-Americano. Quando era lembrada, estava associada à atração de novos alunos. Tinha-se a sensação de que a América Latina é uma região inexistente no mapa *mundi* utilizado no resto do mundo. A única exceção foi identificada na IES Norte-Americana, pois a IES incluída neste estudo é parceira da IES Latino-Americana em programas de mobilidade estudantil e oferta de programas de pós graduação. A África era mais facilmente lembrada do que a América Latina, talvez por ligações históricas (antigas colônias, bloco socialista), talvez por questões humanitárias, mas certamente por ter um número considerável de países que têm no Inglês uma de suas línguas oficiais. Contudo, o caso Africano incluído neste estudo é o que apresentou a situação mais isolada de todos os casos estudados.

Quanto às ações denominacionais, um destaque especial deve ser dado à AAD. Trata-se de uma ação denominacional que promove a internacionalização das IES do Sistema Σ , ainda que não seja este o propósito principal da AAD. O processo de acreditação denominacional tem promovido a adoção de alguns padrões acadêmicos, institucionais e denominacionais em todas as IES do sistema. Esses padrões facilitam o diálogo acadêmico entre as IES participantes do sistema e também garantem certa comparabilidade entre os programas oferecidos, especialmente nos programas de teologia. A existência desses padrões tem permitido e facilitado o aproveitamento de créditos realizados no estrangeiro.

Mas, um dos subprodutos do processo de acreditação denominacional é a facilitação do intercâmbio de ideias e melhores práticas de gestão entre as IES do Sistema Σ . Esse benefício foi destacado não apenas por administradores do sistema, localizados nos ER ou no EM, mas também por administradores das IES.

Há no Sistema Σ ainda outras ações que facilitam o intercâmbio de ideias e melhores práticas, tais como convenções que tratam de temas transversais, ou temas que, apesar de não

serem exclusivamente do âmbito do ensino superior, fazem parte das discussões atuais vigentes nas IES, especialmente no contexto de IES denominacionais.

Também foram identificados eventos específicos voltados exclusivamente para administradores e docentes do ensino superior. Os eventos para gestores, quando ocorrem, tendem a ser promovidos pelos ER. Houve recentemente, depois de mais de uma década, uma convenção de diretores de IES promovido pelo EM. Mais recentemente tem havido também a realização de eventos acadêmicos e científicos, congregando as IES de um mesmo ER, sendo tais eventos promovidos ou apoiados de perto pelos ER. Porém, percebe-se que nesses eventos o intercâmbio entre IES e a promoção de parcerias não é o foco principal. O intercâmbio e parcerias, quando ocorrem e se ocorrem, são subprodutos quase acidentais desses eventos.

Há ainda a criação de conselhos, associações e comitês denominacionais que permitem o intercâmbio entre IES localizadas em países diferentes. Os conselhos e associações têm uma intenção de promover o intercâmbio. Este é o caso das associações de docentes em teologia Norte-Americano e Europeu, ou dos conselhos de diretores de IES Norte-Americanas, Centro-Americanas e Sul-Americanas já indicados entre as iniciativas de colaborações e parcerias. Quanto aos comitês, como o Comitê Internacional de Educação, são instâncias em que pode haver intercâmbio, porém, esta não é a intenção principal desses organismos.

A denominação também realiza ações em termos de investimentos no ensino superior que podem promover a internacionalização. Por exemplo, o estabelecimento da IES Asiática incluída neste estudo, que é uma instituição internacional, foi possível mediante investimento direto do EM e dos ER daquela região. Há também as bolsas de estudo denominacionais que viabilizam a mobilidade de diversos estudantes dentro do Sistema Σ . Há os programas de mobilidade de colaboradores inter-regionais e de voluntários. Ambos podem ser utilizados por qualquer instituição denominacional a fim de atrair colaboradores de qualquer parte do mundo. Além desses investimentos, há ainda as regulares subvenções denominacionais direcionadas às IES do Sistema Σ . Dependendo da mantenedora, se for um ER ou o EM, a origem dessas subvenções será internacional.

Finalmente, entre as ações denominacionais foi dado destaque também aos eventos denominacionais não acadêmicos, como a Assembleia Geral Mundial. Esses eventos têm se constituído em vitrines para as IES na comunidade internacional denominacional.

Quanto às ações denominacionais, é interessante notar que aquelas que têm no EM a sua origem acabam, em geral, garantindo igualdade de acesso às oportunidades a todas as

IES. Por exemplo, os benefícios proporcionados pela AAD, estão disponíveis a todas as IES do Sistema Σ , independente de localização, ou tipo de mantenedora. O mesmo ocorre quanto aos programas de mobilidade de colaboradores e voluntários. Quanto às convenções acadêmicas e científicas têm sido promovidas ou incentivadas pelos ER. Sendo assim, não se trata de uma oportunidade igualmente disponibilizada a todas as IES do Sistema Σ . Na África, por exemplo, não foi possível identificar qualquer iniciativa neste sentido. Mas, mesmo as convenções promovidas pelo EM, costumam estar sediadas na América do Norte. Essa localização preferencial não deve impedir a presença da maioria dos diretores das IES, mas provavelmente inviabiliza a presença de docentes de diversas partes do mundo, especialmente das regiões do mundo que, talvez, mais necessitem de acesso ao conhecimento e às discussões propostas nesses eventos. Quanto aos investimentos específicos e direcionados a determinados projetos ou IES, são por natureza oportunidades desiguais que podem ajudar a reduzir as diferenças nos níveis de desenvolvimento das IES denominacionais ao redor do mundo.

As ações que demonstram o comprometimento institucional com a internacionalização também apresentaram-se desiguais entre os casos estudados. Talvez a ação mais comum entre as IES do Sistema Σ seja a adoção de um padrão internacional, promovido pela AAD. Na Europa a adoção de um padrão internacional é ainda fortalecida pelo processo de Bolonha, o que coloca provavelmente o caso Europeu como o que apresenta o maior comprometimento institucional neste sentido, atendendo tanto os padrões denominacionais quanto os padrões Europeus. Isso evidencia o papel catalizador exercido por motivações políticas e nacionais nas IES do Sistema Σ , conforme indicado na análise das motivações.

Contudo, quanto à inclusão da internacionalização no plano estratégico institucional, quanto à definição de uma política de internacionalização e à criação de canais de *feedback* para estudantes estrangeiros, são ações de comprometimento institucional bem localizadas no Sistema Σ . Os casos Norte-Americano, Asiático e Europeu são os que apresentaram mais esse tipo de ação de comprometimento institucional. Na América do Norte há um plano de internacionalização e a IES está envolvida com internacionalização já há décadas. No caso Asiático, a IES foi criada para ser internacional. Tudo nela gira em torno da internacionalização. O próprio plano estratégico invariavelmente deve considerar o contexto internacional. No caso Europeu, a IES tem visto no mercado internacional uma oportunidade de sustentabilidade e crescimento institucional, chegando inclusive a considerar a possibilidade de, nos próximos anos, tornar-se uma instituição que ofereça apenas programas internacionais. Ainda que não tenha sido possível ter acesso aos planos estratégicos de todas

as IES é perceptível que a internacionalização faz parte do dia a dia dessas IES, que todas vêm na internacionalização um processo institucional importante, entre os prioritários, e que é muito provável que uma visão internacional para a instituição esteja presente em seus planejamentos estratégicos.

O mesmo não foi perceptível nos casos Africano, Latino-Americano e Oceânico. O foco da IES da Oceania está no desenvolvimento de programas na modalidade EAD e na conquista do *status* universitário. Isso pode incluir outros países, contanto que contribua para que a IES se torne uma universidade e traga recursos para isso. Ainda que a IES Oceânica historicamente esteja vinculada à uma dimensão internacional, ainda que ofereça aos seus estudantes diversas possibilidades de mobilidade voltadas ao serviço voluntário, não foi possível perceber que internacionalização seja algo prioritário e, portanto, um elemento importante nos planos institucionais. Se existe um plano de internacionalização, ainda não foi incorporado no dia a dia da IES, no discurso de administradores, docentes e estudantes.

A IES Latino-Americana tem uma política de internacionalização e está incluída em seu planejamento estratégico. Porém, aparentemente são planos ainda muito recentes, cujos impactos na instituição e no dia a dia ainda são pouco perceptíveis. A prioridade da IES também está em conquistar o *status* de universidade. Portanto, ainda que haja documentos formais indicando algum comprometimento institucional com a internacionalização, esta não é vista e nem tratada como uma prioridade. Os rumos indicados nas políticas e planos de internacionalização estão ainda em processo de implementação e tradução em ações mais concretas. Como se trata de uma IES *multicampi*, também é possível perceber certo desnível entre os *campi*, onde há uma maior consciência e predisposição para a internacionalização no *campus* de onde partiram todas as iniciativas que culminaram com a criação da escola de intercâmbios. Há neste *campus* um esforço intencional em buscar alternativas e caminhos que sejam financeiramente acessíveis e legalmente viáveis para a mobilidade dos estudantes. O mesmo nível de empenho não é perceptível nos demais níveis hierárquicos institucionais ou nos outros *campi*. Portanto, no caso Latino-Americano, tomando a IES como um todo, em seu contexto *multicampi*, o comprometimento institucional com a internacionalização ainda indica mais um conjunto de intenções do que ações efetivas de comprometimento.

O caso Africano foi o que apresentou os menores indícios de comprometimento institucional e até mesmo consciência institucional para a internacionalização, ainda que tenha sido possível verificar uma tradição internacional da IES e alguma consciência sobre internacionalização entre os indivíduos entrevistados. A IES tem prioridades mais básicas para se preocupar antes de buscar desenvolver a internacionalização. Conforme Altbach,

Reisberg e Rumbley (2009) para que uma IES consiga se inserir no contexto globalizado, é preciso ter à disposição recursos humanos e financeiros em um nível mínimo de qualidade e quantidade.

Entre as ações voltadas ao currículo, co-curriculo e resultados de aprendizagem, as mais visíveis estão relacionadas à superação das barreiras linguísticas. Os casos Norte-Americano, Asiático, Europeu e Latino-Americano têm institutos de línguas para o ensino da língua local para estudantes estrangeiros. Os institutos de línguas dos casos Europeu e Latino-Americano têm nos estudantes do programa de mobilidade estudantil do ER Norte-Americano um de seus principais públicos. O caso Europeu fez as adaptações mais radicais no sentido de superar barreiras linguísticas ao passar a oferecer programas em Inglês, que não é a língua local. Os casos Africano e Oceânico à época da visita estavam com seus institutos de línguas desativados. Porém, em 2014 o instituto da IES Africana havia sido reativado.

Quanto a adaptações no currículo, no conteúdo e na metodologia de ensino, os casos Asiático e Europeu são os mais destacados, pois oferecem programas internacionais para estudantes de diversas origens em uma mesma sala de aula. Portanto, nas duas IES, os professores precisam buscar conteúdos que não necessariamente tratem das questões locais ou nacionais. O mesmo se aplica à adoção de bibliografia nesses programas, que procuram privilegiar publicações e/ou edições internacionais. Quanto à metodologia, a IES Asiática demonstrou ter muita sensibilidade em relação a diferenças culturais nos estilos de ensino e aprendizagem, bem como na condução de discussões acadêmicas em sala de aula. Não foi perceptível a mesma sensibilidade em nenhum outro caso estudado. O caso Norte-Americano, muito embora tenha muitos estudantes estrangeiros no *campus*, com exceção do Seminário, oferece programas essencialmente domésticos. Portanto, há menos sensibilidade em relação a dificuldades linguísticas, adaptação de conteúdo e metodologias de ensino.

As iniciativas de ensino a distância, presencial ou *online*, aparecem com certo destaque no Sistema Σ. Há um apêndice no manual da AAD que apresenta uma lista de melhores práticas para EAD. Além disso o sistema tem uma escola de EAD ativa a mais de 100 anos. Esta escola centenária foi agregada à IES Norte-Americana incluída neste estudo. O EAD é visto no caso Norte-Americano, mas também nos casos Asiático e Oceânico, como uma maneira de ampliar o mercado de atuação da IES. Tanto a IES da Ásia quanto a da Oceania têm oferecido programas totalmente ou parcialmente a distância a pelo menos 10 anos. O caso Latino-Americano está em processo de iniciar a oferta de programas EAD. Não foi possível identificar iniciativas em EAD nos casos Africano e Europeu.

Outro tipo de ação que sustenta o processo de internacionalização são identificados nas políticas e práticas docentes. Foi possível identificar apenas dois tipos de ações, sendo que tais ações podem ser encontradas com diversas variações dentro do Sistema Σ . Em linhas gerais, quanto menos restrições financeiras, maiores as possibilidades de mobilidade docente e participação em eventos científicos internacionais. Porém, é possível, perceber que, no Sistema Σ , o tipo de mantenedora e a própria situação financeira da mantenedora podem reduzir as dificuldades e restrições financeiras da IES. Também tem impacto na possibilidade de acesso a essas oportunidades de mobilidade a vinculação do docente a determinados programas. Docentes vinculados aos Seminários e aos programas de teologia têm mais oportunidades de mobilidade e participação em eventos. Da mesma forma, docentes que atuam em IES mantidas pelo EM, neste estudo, apresentaram maiores oportunidades de mobilidade e participação em eventos acadêmicos ou científicos internacionais. O caso Latino-Americano diferencia-se. Apesar de ser mantido por um EL, é uma IES relativamente grande em número de estudantes, e dispõe de recursos financeiros. Por isso, consegue oferecer oportunidades de mobilidade e participação em eventos científicos internacionais a docentes de diversas áreas. Contudo, ainda é perceptível uma maior disponibilidade de recursos para docentes do Seminário. Em parte essa maior disponibilidade existe porque, em se tratando do Seminário, há também maior investimento denominacional através da mantenedora, no caso o EL. Diante dessas condições, é natural que o caso Africano, mantido por um EL e em situação financeira restritiva, tenha indicado maiores dificuldades nesse tipo de ação.

Finalmente, a dimensão de ações voltadas ao pessoal e à estrutura administrativa para a internacionalização, também apresentou apenas duas ações. A criação de estrutura organizacional para a internacionalização e a existência de uma liderança articulada e apoiadora para a internacionalização.

Quanto à liderança, em todos os casos onde foi possível perceber que há um maior desenvolvimento da IES em relação à internacionalização, há ou houve a atuação de liderança institucional, denominacional e até mesmo voluntária que percebeu na internacionalização uma oportunidade ou uma necessidade para a denominação ou para a instituição. Os casos Norte-Americano e Asiático, mais envolvidos com a internacionalização, tiveram no passado a indicação, por parte da liderança denominacional, de que deveriam ter uma atuação internacional. No caso Europeu, houve uma liderança institucional que percebeu a oportunidade que representaria para a IES oferecer programas internacionais em Inglês. No caso Latino-Americano, a liderança de um dos *campi* começou a desenvolver as parcerias

para os programas de mobilidade estudantil que posteriormente recebeu apoio denominacional. No caso Oceânico, há uma liderança denominacional no ER que quer promover maior conexão entre as IES no território do ER. No caso Africano, um voluntário, sem vínculo com a IES promoveu uma pequena iniciativa de internacionalização, com a oferta de ensino de uma língua estrangeira gratuitamente, por meio de parceria com uma IES nacional e outra estrangeira. Em termos de ação, o que se percebe neste estudo é que a colocação de líderes com visão internacional, seja à frente de um departamento, de uma IES, de um ER ou até mesmo no EM, é talvez uma das ações mais fundamentais para que o processo de internacionalização se desenvolva nas IES e no próprio Sistema Σ .

Por último, a criação de estrutura organizacional para a internacionalização, foi possível identificar apenas nos casos Norte-Americano e Latino-Americano. Na América do Norte foi identificada uma estrutura na IES, com *International Office* e pessoal especialmente designado para cuidar do ensino da língua para estrangeiros e para acolher e orientar os estudantes estrangeiros que chegam à IES. Também foi identificada uma estrutura no ER que sustenta o programa de mobilidade estudantil disponibilizado aos estudantes Norte-Americanos. São estruturas organizacionais já estabelecidas, com longa data de funcionamento e que contam com pessoas com experiência em internacionalização, muito embora nem sempre em quantidade suficiente. Além disso os representantes dessas estruturas são convidados a participarem de diversos comitês institucionais a fim de promoverem maior conscientização sobre internacionalização nas IES. Na América Latina a estrutura criada é a escola de intercâmbios. Porém, ainda há sobreposição e falta de clareza entre as atribuições da escola de intercâmbios, do instituto de línguas e do *International Office* da IES Latino-Americana. A estrutura ainda está em processo de formação e com falta de pessoal, uma vez que o *International Office*, na falta de uma pessoa exclusivamente responsável, está sob a responsabilidade do instituto de línguas. Porém, formalmente, a estrutura está criada. O caso Asiático, apesar de não haver uma estrutura específica para a internacionalização, é importante considerar que se trata de uma IES na qual toda a estrutura organizacional está voltada para o contexto internacional. Os demais casos, Europeu, Oceânico e Africano, acomodam a condução e gestão das ações de internacionalização na estrutura já existente, distribuindo responsabilidades e acumulando funções voltadas a internacionalização a funções já existentes.

Considerando o conjunto de ações identificados, é possível constatar que o Sistema Σ provavelmente não esteja seguindo a orientação de desenvolvimento gradual de ações de internacionalização sugerida no modelo em etapas proposto por Bevelander (2012). Foram

identificadas poucas ações relacionadas a docentes e colaboradores, que comporiam a primeira etapa. Não obstante, foram levantadas ações de exportação, que compõem a terceira etapa. Portanto, entende-se que o Sistema Σ não segue a proposta de desenvolvimento gradual de Bevelander (2012), pois a segunda etapa se desenvolve apesar de pouco desenvolvimento na primeira etapa. Considerando, portanto, que a maioria das ações identificadas se alinham a parcerias interinstitucionais, o Sistema Σ se encontra mais alinhado à segunda etapa.

Por outro lado, considerando os casos estudados isoladamente, os resultados seriam variados. O caso Africano provavelmente está em algum estágio anterior à primeira etapa. O caso Latino-Americano e Oceânico estão entre a primeira e a segunda etapas. Parecem estar seguindo um modelo gradual, como proposto por Bevelander (2012). O caso Europeu, muito embora apresente poucas ações da primeira etapa, poucas ações da segunda etapa, tem programas licenciados em outras IES em outros países, que é uma ação da terceira etapa. Trata-se de um caso que sugere a influência da estrutura do sistema denominacional viabilizando à uma IES de pequeno porte, sem acreditação internacional além da denominacional, que tenha condições de licenciar programas em outros países. Sendo esta mais uma indicação de não adequação à proposta gradual de Bevelander (2012). O caso Europeu, parece estar desenvolvendo simultaneamente ações nas três etapas. Os casos Asiático e Norte-Americano, apresentam ações diversas em todas as três etapas. A IES Norte-Americana e a Asiática possuem acreditação internacional, além da oferecida pela AAD, para alguns de seus programas. Além disso oferecem programas EAD internacionalmente, e transportam programas para outros países. Aparentemente são IES que parecem se ajustar ao modelo de Bevelander (2012). Porém, quando se considera o porte das duas IES, que em termos mundiais podem ser consideradas pequenas, a estrutura do Sistema Σ parece ser responsável pelo desenvolvimento internacional dessas IES, mesmo sendo instituições desconhecidas no contexto do ensino superior mundial (figura 33).

Essa percepção de que às vezes etapas finais do processo são alcançadas sem que as etapas iniciais tenham sido devidamente realizadas, pode ser explicada no conceito de “sistematicidade” proposto por Zimpher (2013). Pode ser verificado nas ações destacadas o compartilhamento de serviços, por exemplo, como o programa de mobilidade estudantil do ER Norte-Americano, ou o serviço prestado pela IES Europeia que concede seus títulos a outras IES Europeias que não possuem reconhecimento oficial. Outro elemento de “sistematicidade” que pode ser identificado é a relativa facilidade com que o caso Latino-Americano construiu seu próprio programa de mobilidade estudantil. Outro possível ganho em termos de “sistematicidade”, é a ideia de buscar educação para toda a vida dentro do

Sistema Σ . Por exemplo, as pessoas são formadas em um país para atuarem no sistema denominacional. Porém, ao buscarem continuar sua educação, em cursos de pós-graduação, quando não há a opção de oferta do programa desejado no país dentro do sistema, frequentemente há a busca do programa em outras IES pertencentes ao sistema em outros países, inclusive com a concessão de bolsas de estudo pela própria denominação. Essa prática tem alimentado especialmente as IES Norte-Americana, Asiática, Europeia e Oceânica com estudantes estrangeiros em seus programas de mestrado e/ou doutorado.

Figura 33 – Desenvolvimento das ações de internacionalização no Sistema Σ , conforme modelo de Bevelander (2012).

Mas além das ações praticadas pelas IES, também é interessante considerar as ações do Sistema Σ voltadas à internacionalização. Lane (2013b) sugere quatro frentes de intervenção dos sistemas no processo de internacionalização: planejamento, direção e coordenação; programas de mobilidade de estudantes; propaganda pesquisa e recrutamento; definição de políticas e controle. Considerando essas quatro áreas de atuação, o Sistema Σ apresenta uma atuação ainda em construção.

Quanto a planejamento, direção e coordenação para a internacionalização das IES pertencentes ao sistema, formalmente não há. Há um discurso de incentivo e encorajamento, há iniciativas isoladas e descontinuadas. Porém, nada realmente planejado, coordenado, dirigido e formalmente incentivado pelo sistema.

Programas de mobilidade, foram identificados dois. Um, mantido pelo ER Norte-Americano e um mantido pela IES Latino-Americana estudada. Não há um programa de mobilidade estudantil do Sistema Σ com alcance mundial. Há programas específicos em determinadas regiões, por iniciativa das IES dessas regiões.

Também não há propaganda, pesquisa e recrutamento internacional promovidos ou coordenados pelo sistema. Não há orientações às IES que disponibilizem certo padrão de informações sobre o sistema em seus *websites*, por exemplo. Não há qualquer trabalho intencional de construção de uma marca mundial para o sistema e suas IES.

Quanto à definição de políticas e controle, podem ser identificadas ações do sistema nessa área que beneficiam, pelo menos teoricamente, a todas as IES do sistema. Trata-se do processo de autorização e acreditação das IES pertencentes ao sistema e seus programas oferecidos, realizados por meio do Comitê Internacional de Educação e da AAD.

Portanto, a partir da proposta de Lane (2013b), ainda que as IES pertencentes ao Sistema Σ usufruam de algumas vantagens atribuíveis a algum nível de “sistematicidade”, em termos de ações sistêmicas especificamente voltadas à internacionalização, as possibilidades têm sido pouco exploradas. Essa constatação provavelmente explique a grande variabilidade em termos de desenvolvimento de ações entre os casos estudados. Por outro lado, a mesma constatação também demonstra que para as IES, o simples fato de estarem inseridas em um sistema, ainda que seja um sistema que explore pouco as possibilidades, pode trazer vantagens de “sistematicidade”, ao processo de internacionalização.

Uma vez analisadas as ações de internacionalização no Sistema Σ , passa-se a seguir à análise dos obstáculos à internacionalização identificados nos casos estudados.

5.3 Obstáculos históricos e atuais à internacionalização identificados no Sistema Σ

Um dos fatores mais importantes para a institucionalização da internacionalização, como um tipo de inovação está na gestão de expectativas (LEVINE, 1980), do quanto expectativas podem ser realizadas ou confirmadas. Há três tipos principais de expectativas

associadas ao processo de internacionalização. O primeiro tipo é composto pelos obstáculos que se espera enfrentar durante o processo de internacionalização. Os obstáculos esperados norteiam as ações e estratégias de internacionalização. A expectativa de enfrentar obstáculos considerados muito importantes ou muito fortes podem inibir ações mais arrojadas ou até mesmo impedir o início do processo de internacionalização.

A literatura indica três principais tipos de obstáculos à internacionalização: falta de políticas e estratégias institucionais que sustentem a internacionalização; falta de recursos financeiros para a internacionalização; e o perfil e envolvimento dos colaboradores, que não estariam preparados para a internacionalização (IAU, 2003, 2005, 2009, 2013). Outros possíveis obstáculos, no contexto de sistemas de ensino superior, indicados por Lane (2013a) estão do nível de autoridade do sistema em comparação com nível de autonomia das IES que compõem o sistema.

Primeiramente serão considerados os obstáculos à internacionalização identificados no processo de formação do Sistema Σ (figura 34).

A exemplo do que ocorreu com os motivos históricos, também é possível verificar que há uma diversificação nos obstáculos históricos, à medida que o sistema foi sendo construído, tornando-se cada vez mais internacional. Há uma mudança em termos de obstáculos denominacionais mais gerais, para obstáculos denominacionais mais específicos. Por exemplo, inicialmente o obstáculo era a completa falta de estrutura organizacional para dar apoio e sustentação às escolas. Depois, apesar de haver uma estrutura organizacional prevista, esta estrutura demonstrou-se inadequada, ou, talvez, insuficiente. Ao final do período, a estrutura organizacional não é mais o problema, mas sim questões ligadas à identidade da educação denominacional, do que pode ou não pode ser comprometido sem perder a identidade, e da falta de mecanismos sistemáticos de subvenção da denominação às escolas.

Considerando ainda os obstáculos denominacionais, destaca-se também a falta de articulação entre os currículos, a falta de clareza quanto ao papel de cada tipo de escola do sistema (*academies* e *colleges*) e, talvez o obstáculo mais surpreendente, já no início do século XX, a competição entre as escolas do sistema, especialmente entre escolas localizadas numa mesma região ou país.

Outro aspecto interessante a ser notado sobre os obstáculos é a crescente influência de obstáculos não denominacionais, oriundos de questões ligadas aos contextos locais, legais ou culturais nos quais as escolas viram-se envolvidas, o que, certamente, tornou o processo de consolidação das escolas e do próprio sistema ainda mais complexo.

Figura 33 – Obstáculos para abertura de escolas em diferentes países e regiões do mundo durante o período de construção do Sistema Σ .

Mas, se forem considerados apenas os obstáculos denominacionais, internos ao próprio sistema, é interessante notar que desde o subperíodo pré-embrionário até o período de estabelecimento do Sistema Σ é possível observar obstáculos que podem ser associados aos diagnosticados pelos estudos IAU (2003, 2005, 2009, 2013). A falta de estrutura, ou a existência de estrutura inadequada, a falta de representatividade das instituições educacionais nos comitês, a indefinição sobre as funções de cada tipo de escola e a falta de mecanismos sistemáticos de subvenção denominacional às escolas podem ser todos sintomas da falta de políticas e estratégias denominacionais para a educação. Porém, considerando que naquela

época tratava-se de um sistema de ensino internacional em processo de formação, a falta de políticas e estratégias específicas para a educação e, mais especificamente, para a educação em um contexto internacional é até compreensível. Afinal, globalização nem era um fenômeno tão presente no cotidiano das pessoas e organizações naquela época.

O mesmo pode ser dito sobre os obstáculos relacionados à falta de recursos financeiros e falta de pessoal qualificado e engajado. O fato de ser um sistema internacional em formação em um contexto em que ter e manter contatos internacionais não era uma tarefa simples, justifica e explica a existência desses obstáculos.

Durante todo o período histórico de construção do Sistema Σ as possibilidades de comunicação e transportes, comparadas às de hoje, ainda eram muito precárias. Talvez por isso, o sistema se formou e cresceu concedendo às escolas considerável autonomia. Muito embora houvesse algum controle e vínculos com o EM, mantidos especialmente com o envio de missionários que atuavam como diretores, professores e presidentes dos EL, cada escola, na maior parte do tempo, tinha que conseguir sustentar-se por si mesma, com, no máximo, o apoio da comunidade denominacional local. Mesmo na América do Norte que, pela proximidade com o EM poderia ser alvo de maior controle e autoridade, as escolas e os EL atuavam com autonomia. Isso é indicado nos relatos de Greenleaf²⁴ (2005) onde tentativas do EM em controlar o número de escolas no território Norte-Americano foram infrutíferas.

Também é importante destacar que, de acordo com o que é possível observar no relato de Greenleaf²⁴ (2005), o desenvolvimento e estruturação do Sistema Σ , tal como se desenvolveu, em muito pode ser atribuído à forma de governo denominacional. A democracia representativa presidencialista foi, aparentemente, um dos elementos que levou a denominação a desenvolver, por um lado, o ímpeto empreendedor para a abertura de novas escolas e, por outro, despertar para a necessidade de uma coordenação central para um sistema internacional em formação. Não fosse o presidencialismo, caracterizado principalmente pela liderança dos presidentes dos EL, provavelmente muitas das escolas não teriam sido abertas. Por outro lado, não fosse a representatividade democrática, exercida especialmente nas Assembleias Gerais mundiais, provavelmente a denominação não teria percebido, ou teria demorado mais a perceber, um sistema de educação internacional em processo de surgimento e que necessitava de uma estrutura organizacional central denominacional de suporte e coordenação. Sem a democracia representativa, provavelmente o Sistema Σ teria se tornado em um conjunto de iniciativas educacionais localizadas ou regionalizadas, sem uma identidade comum a todas elas. Provavelmente haveria diversos sistemas educacionais denominacionais regionais ou nacionais ao invés de um único sistema.

Outro elemento que contribuiu para que os obstáculos fossem considerados e o sistema viesse a nascer, foi a existência de uma visão e missão denominacionais com aspirações internacionais. A missão ou visão denominacionais, com aspirações internacionais demandava uma coordenação central, caso a denominação quisesse manter e sustentar uma identidade denominacional nas escolas em todo o mundo.

Passados mais de cem anos, desde a criação do Departamento de Educação no EM, e desde que o Sistema Σ alcançou todos os continentes habitados, os obstáculos enfrentados ainda guardam semelhanças com os obstáculos históricos (quadro 18).

Obstáculos	
Denominacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas e/ou estratégias denominacionais e/ou institucionais • Falta de incentivos denominacionais para a internacionalização das IES do sistema • Localização geográfica e infraestrutura de serviços • Perda de visão ou missão denominacional • Disputas e concorrência entre IES do sistema • Processo de acreditação e autorização do sistema denominacional
Organizacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de conexões com outras instituições • Falta de um plano de internacionalização • Instabilidade e descontinuidade administrativa • Ruídos na comunicação • Distorções da burocracia institucional • Baixa auto-estima institucional.
Humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de liderança • Falta de docentes e colaboradores qualificados para atuação em um contexto internacional • Sobrecarga de trabalho e/ou absorção com outras prioridades • Falta de conhecimento sobre internacionalização do ensino superior
Nacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas nacionais • Leis de imigração • Instabilidade nacional • Leis que regulam a educação
Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Barreiras linguísticas • Inércia • Falta de iniciativas de integração de estudantes, docentes e colaboradores estrangeiros à comunidade do <i>campus</i>
Econômicos	<ul style="list-style-type: none"> • Preços mais altos e condições de pagamento menos favoráveis para estudantes, professores e colaboradores estrangeiros • Falta de recursos financeiros para serem empregados em internacionalização
Acadêmicos	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades para a transferência e aproveitamento de créditos cursados no exterior • Falta de programas internacionalmente atrativos

Quadro 18 – Obstáculos atuais à internacionalização no Sistema Σ , identificados nas entrevistas realizadas.

Hoje a estrutura denominacional de apoio ao Sistema Σ está formada e consolidada. As subvenções denominacionais já fazem parte do orçamento das IES. As IES estão representadas nos diversos comitês do Departamento de Educação e do EM. As funções de cada tipo de escola estão claras. *Academies* são escolas secundárias e *colleges* são pós-secundárias. A denominação cresceu em número de membros e em alcance mundial.

Diante do que foi levantado no contexto atual do Sistema Σ , foi feito um esforço de categorização dos obstáculos identificados procurando relacioná-los às suas origens. Independente da origem, as alternativas de ação das IES frente aos obstáculos podem ser: superação, convívio, ou acomodação.

Há obstáculos que, por definição, são originados fora do sistema ou da IES. Este é o caso dos obstáculos nacionais. A opção da superação pode ser caracterizada pela atitude das instituições de buscarem alternativas que, dentro dos limites das leis, regulamentos e políticas nacionais e denominacionais, permitem o pleno alcance dos objetivos institucionais ou denominacionais propostos, dentre os quais a internacionalização.

Diante de obstáculos nacionais, superação foi a alternativa escolhida por um dos *campi* da IES Latino-Americana para viabilizar o programa de mobilidade. Utilizando a possibilidade de realização de parte dos créditos na modalidade EAD, os estudantes em mobilidade internacional mantêm o vínculo com a instituição, facilitando o aproveitamento de créditos eventualmente realizados no exterior. A superação também foi a alternativa adotada por algumas IES Europeias que, por não serem instituições reconhecidas nacionalmente, obtêm o licenciamento de uma IES irmã reconhecida localizada em outro país Europeu, a fim de conferirem títulos válidos.

A alternativa de convívio é uma opção quando as IES não têm alternativas legais que lhes permitam realizar plenamente seus objetivos. As leis de imigração são reconhecidamente obstáculos nacionais que interferem no processo de desenvolvimento da internacionalização do ensino superior. Foi possível perceber algumas situações em que as instituições, ao operarem dentro dos limites impostos pelas leis nacionais, procuram fazer o que é possível para alcançarem pelo menos parcialmente seus objetivos. Neste sentido o programa de mobilidade estudantil do ER Norte-Americano concede toda a orientação aos estudantes a fim de conseguirem os vistos de estudante necessários. Provavelmente sem este auxílio o número de estudantes usufruindo dos benefícios oferecidos pelo programa seria menor. Por outro lado, se houvesse menos restrições à mobilidade internacional, provavelmente o número de estudantes em mobilidade ou a frequência de experiências internacionais durante os estudos aumentaria. Outro exemplo, porém histórico, é o da IES Europeia que, durante o período em

que esteve alinhada ao bloco soviético, conseguiu manter uma comunidade de estudantes internacionais no *campus* provenientes de outros países alinhados ao mesmo bloco.

A alternativa de acomodação é aquela em que a IES, por absoluta falta de opções e/ou energia, conforma-se com as condições nacionais, abrindo mão dos seus objetivos e de possibilidades de internacionalização. Um exemplo, em relação a obstáculos nacionais, pode ser encontrado no caso Africano. A mudança nas políticas nacionais de educação levaram a IES a suspender a afiliação com a IES irmã Norte-Americana. A partir de então, os vínculos internacionais da IES Africana aparentemente entraram em um processo de deterioração, cuja explicação está tanto nas restrições nacionais quanto nas condições institucionais e denominacionais locais. Outro caso interessante, também relatado na África, é o de uma IES que, por instabilidades políticas, perdeu seus professores e estudantes internacionais. Passada a crise, estabilidade restabelecida, os antigos professores estão estabelecidos em outros lugares e não querem mais voltar.

Também tende à acomodação o caso Oceânico. As políticas nacionais incentivam as IES a construírem redes de contatos e parcerias internacionais. É inclusive um critério de avaliação das IES no país. Neste sentido, trata-se de uma política de abertura e expansão do ensino superior. Porém, quando se trata de enviar estudantes domésticos para o exterior, a política parece ser de isolamento. Os estudantes domésticos de graduação que desejam fazer parte dos estudos no exterior, ou queiram agregar uma experiência internacional à sua formação, não têm os mesmos benefícios que são oferecidos aos estudantes que permanecem no país durante todo o período de graduação. Muito embora a IES Oceânica incluída neste estudo seja uma instituição membro do consórcio que sustenta o programa de mobilidade do ER Norte-Americano, não foi possível identificar na IES referências a estudantes domésticos que tenham aproveitado as oportunidades do programa. A IES oferece viagens de voluntariado de curta duração.

Outra situação interessante na Oceania diz respeito à acreditação denominacional. A IES Oceânica, ao ser avaliada por uma das comissões governamentais, teve o processo de acreditação da AAD questionado. O problema estaria no fato de que a AAD teria o direito de revogar a acreditação, caso a instituição não esteja de acordo com os padrões definidos nos manuais e procedimentos previstos pela AAD. Isso foi considerado pela comissão nacional uma ameaça ao sistema de ensino superior do país. A resolução desta questão é importante para que a IES Oceânica obtenha o *status* universitário. E, com este objetivo em mente, a IES Oceânica questiona o processo de acreditação utilizado pela AAD.

Parece estranho o argumento utilizado pelos avaliadores nacionais, uma vez que é possível encontrar IES daquele mesmo país acreditadas, por exemplo, pela *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB). A AACSB também é uma agência de acreditação internacional que pode, em um processo de renovação, revogar a acreditação, caso a IES não mais esteja dentro dos padrões definidos em seus manuais e procedimentos. Portanto, o mesmo procedimento adotado pela AAD.

A dificuldade com a AAD, conforme indicado por alguns entrevistados, aparentemente, está relacionada ao regulamento que estipula que somente as IES acreditadas pela AAD recebem subvenções da denominação. Ou seja, IES que não tenham a acreditação renovada, teriam que subsistir por si mesmas, sem o suporte financeiro denominacional. O que, teoricamente, colocaria em risco a sobrevivência da IES.

Porém, associar subvenções à acreditação denominacional, pode ser considerada uma medida legítima para a denominação e para a IES. A IES claramente identifica-se como confessional, posiciona-se no mercado como confessional e confessional de uma denominação em específico. Esse posicionamento atrai estudantes, exatamente por conta desta identidade confessional e denominacional. É, portanto, coerente que a denominação possa suspender o apoio oficial à uma IES se esta não mais estiver alinhada aos padrões denominacionais. O mesmo acontece com outras creditações internacionais. As IES acreditadas usam o selo da agência creditora para atrair estudantes, construir imagem institucional nacional ou internacional, atraindo também recursos e investidores.

Considerando o caso de uma IES daquele país que obtenha uma creditação internacional como, por exemplo, a creditação da AACSB, a IES creditada, por conta desta creditação, atrairá não apenas estudantes, mas também investimentos e parcerias de fontes diversas, por causa da creditação. A perda da creditação provavelmente implicará também na perda desses investimentos e parcerias. Ainda que a agência creditora não direcione recursos à IES, a perda da creditação também implica em perda de recursos que podem inviabilizar a subsistência de uma IES.

Portanto, a maneira como as autoridades locais interpretam o papel da AAD diante da política nacional adotada para a concessão do *status* universitário às IES, gera tensões entre a autonomia da IES e a autoridade do sistema (LANE, 2013a). Se for tomado como ponto de referência da análise a ótica do Sistema Σ , a IES Oceânica, na fala de alguns entrevistados, está demonstrando uma tendência a se acomodar às políticas nacionais, em detrimento das políticas denominacionais, havendo perda de autoridade do sistema.

Por outro lado, se for tomado como ponto de referência da análise a ótica da IES, que deseja o *status* universitário, a posição de questionar o processo de acreditação da AAD poderia ser considerada uma tendência a buscar uma alternativa de convívio ou superação de barreiras que o processo de acreditação denominacional representa à conquista do *status* universitário, pleiteando mais autonomia à IES nesse processo. Contudo, apesar de indicar o desejo de maior autonomia, perder a acreditação da AAD é uma alternativa não cogitada em qualquer das entrevistas realizadas na IES Oceânica.

Além dos obstáculos nacionais, originados externamente ao sistema e às IES do sistema, há também obstáculos cujas origens podem estar tanto em questões internas quanto externas ao sistema e às IES. Nesta categoria estão os obstáculos sociais, econômicos e acadêmicos.

Entre os obstáculos sociais destaca-se a falta de proficiência linguística, especialmente em Inglês. Quanto a este obstáculo, a única alternativa para que o processo de internacionalização se desenvolva é o da superação. Este tipo de obstáculo social foi mais perceptível nos casos Latino-Americano e Europeu. É bastante emblemático o relato de um dos entrevistados do caso Europeu em que fica evidenciado que o obstáculo linguístico torna inócuos todos os esforços governamentais feitos na Europa no sentido de promover a internacionalização no ensino superior daquela região.

Por outro lado destacou-se a iniciativa da IES Norte-Americana, onde o idioma oficial já é o Inglês, de traduzir para outras línguas as páginas e orientações de matrícula no *website* institucional. A intenção é oferecer a tradução dessas páginas para os idiomas falados nos países que mais enviam estudantes estrangeiros para a IES. Outro destaque e, talvez, o mais radical, é o da IES Europeia, localizado em um país onde o Inglês não é uma das línguas oficiais, que passou a oferecer programas de mestrado em Inglês, totalmente voltados para o público internacional.

Relacionado às dificuldades de comunicação, gerados por falta de proficiência, ou até mesmo diferentes sotaques, mas também às diferenças culturais, está o obstáculo da falta de integração dos estudantes estrangeiros à comunidade do *campus*. A dificuldade de integração pode levar um estudante estrangeiro a desistir da sua experiência internacional e, conseqüentemente, ao voltar ao seu país de origem, desestimular outros estudantes. Além disso, a falta de integração pode transformar o estudante internacional em um objeto de curiosidade para a comunidade doméstica, ao invés de um indivíduo inserido nessa comunidade. Trata-se, portanto, de um obstáculo interno às IES e cabe às IES que desejam

desenvolver o processo de internacionalização buscarem caminhos para superar este obstáculo.

Dentre os casos estudados, foi possível observar um melhor nível de integração na Ásia e Europa, no que se refere exclusivamente à comunidade do *campus*. Os melhores resultados observados nas duas IES provavelmente estejam associados a aspectos característicos das duas IES e não necessariamente a alguma característica especial desenvolvida nas ações de integração realizadas. Nas duas IES o número de nacionalidades representadas nos *campi* é relativamente grande, no caso Asiático mais de 80 nacionalidades. Outro aspecto é que o número total de estudantes nos *campi* é relativamente pequeno. Na Europa, menos de 500, e na Ásia, em torno de 500. Além disso, o número de estudantes estrangeiros é relativamente alto. Cerca de 30% na Europa e 70% na Ásia. Essas características, parecem potencializar os resultados que podem ser obtidos com as ações de integração promovidas pelas IES. Para comparar e verificar como a combinação dessas condições faz a diferença, é interessante verificar os demais casos estudados.

O caso Africano, também é uma IES com um número total de estudantes relativamente pequeno. Mas, não foram relatadas iniciativas institucionais de integração, há um número relativamente pequeno de nacionalidades representadas e há diversas barreiras culturais, linguísticas, étnicas, raciais e tribais, em geral herdadas historicamente, que interferem em qualquer processo de integração de um estudante estrangeiro.

O caso Norte-Americano, apesar de ter um número de nacionalidades representadas no *campus* relativamente alto, mais de 90 nacionalidades; apesar de realizar e promover diversas iniciativas institucionais de apoio e integração dos estudantes estrangeiros; é uma IES com um número total de estudantes relativamente alto, em torno de 3 mil, cuja maioria é de estudantes domésticos e todos imersos em uma forte cultura nacional. Apesar dos esforços institucionais, que muito se assemelham aos esforços realizados na Europa e na Ásia, é perceptível que a integração entre a comunidade doméstica e os estudantes estrangeiros tende a se restringir a contatos formais, profissionais e acadêmicos. A comunidade no *campus* é marcada por grupos étnicos, linguísticos e culturais que, muito embora convivam em aparente harmonia, não chegam a interagir muito entre si. A IES demonstrou-se ciente da necessidade de superar esse obstáculo e foram citados projetos que visam a conscientização da comunidade de estudantes domésticos no sentido de tornarem-se mais ativos e promotores do processo de integração dos estrangeiros.

Os casos Latino-Americano e Oceânico são marcados pela falta de iniciativas intencionais de integração. Na América-Latina há algumas iniciativas voltadas aos estudantes

Norte-Americanos vinculados ao programa de mobilidade estudantil do ER Norte-Americano. Mas, na Oceania, há, aparentemente, a intencionalidade de não oferecer tratamento diferenciado aos estudantes internacionais. Tanto na América-Latina quanto na Oceania, a falta de iniciativas institucionais intencionais parece ser compensada, até certo ponto, por alguma abertura e interesse dos estudantes domésticos em acolherem os estudantes estrangeiros.

Outro obstáculo social, porém externo às IES e ao sistema mas, provavelmente, interno aos indivíduos, é a inércia. A inércia leva à escolha das alternativas de convívio e acomodação. A inércia não leva apenas à uma situação de lentidão no processo de internacionalização, mas também de antagonismo, representado pela resistência à mudança, por uma quase arrogância em pensar que o conhecimento e a vivência nacional e local se bastam. A inércia foi identificável em todos os casos estudados.

Porém, foi possível também constatar, no caso Asiático, uma forma de inércia criada pelo próprio contexto da internacionalização: a tendência de atribuir às diferenças culturais, ou aos choques culturais, a causa de toda sorte de conflitos e divergências de opinião que eventualmente ocorram na IES, reduzindo a sensibilidade à necessidade de mudanças institucionais.

Entre os obstáculos econômicos destacaram-se duas possibilidades. A primeira, implica em preços e custos mais elevados para a educação internacional. Esse tipo de dificuldade pode ter origem externa ou interna às IES e/ou ao sistema. Considerando as origens externas, há políticas nacionais, como as identificadas no caso Oceânico, que determinam que as IES pratiquem preços mais altos para os estudantes estrangeiros. A alternativa adotada neste caso tem sido a acomodação.

Ainda em relação aos aspectos que impactam o estudante estrangeiro, em algumas IES ainda que os preços praticados para estudantes domésticos e estrangeiros sejam iguais, as condições de pagamento oferecidas para os estudantes estrangeiros, às vezes, são mais restritas. Por exemplo, no caso Africano, enquanto um estudante doméstico pode parcelar em pelo menos duas vezes o pagamento da semestralidade, um estudante estrangeiro deve pagar em apenas uma vez e adiantado. Quanto às condições de pagamento, trata-se de um obstáculo interno, institucional que, caso a IES tenha interesse em atrair estudantes estrangeiros, pode buscar alternativas viáveis para a escola e para o estudante. Neste sentido, as respostas institucionais de superação foram encontradas nos casos Latino-Americano e Europeu. As respostas de convívio foram identificadas nos casos Norte-Americano e Asiático; e acomodação nos casos Africano e Oceânico.

Mas há também custos mais altos para IES que queiram ter no seu quadro docentes internacionais. Neste caso, também se trata de um obstáculo cuja fonte é externa. As IES não determinam os custos envolvidos. Precisam encontrar formas de operar apesar dos custos envolvidos. Docentes bilíngues ou que tenham experiência internacional podem ser mais caros. Trazer docentes de outros países implica em custos extras para as IES. Neste caso, para as IES que oferecem programas internacionais ou que procuram oferecer um ambiente de aprendizado multicultural, a resposta tem sido de convívio. As IES procuram realizar, com os recursos de que dispõem, da melhor forma possível, seus objetivos de internacionalização.

Muito embora a denominação tenha um programa de mobilidade de colaboradores inter-regionais, como forma de incentivar os colaboradores a irem para territórios de outros ER, esse programa tem representado para as IES um peso financeiro. Os benefícios e garantias que precisam ser oferecidos aos colaboradores em mobilidade são significativamente maiores se comparados aos oferecidos aos colaboradores locais. Os incentivos e benefícios oferecidos aos colaboradores inter-regionais podem causar ressentimentos entre os colaboradores domésticos, além de representar um peso financeiro para as IES. Por conta dessas dificuldades o programa de mobilidade de colaboradores inter-regionais, para a maioria dos casos estudados, não é uma opção viável. A inviabilidade financeira do programa de mobilidade de colaboradores inter-regionais é um obstáculo interno ao sistema e a resposta denominacional e institucional aparentemente tem sido mais direcionada à acomodação. A maior parte das IES não buscam trazer colaboradores inter-regionais, exceto as IES que recebem recursos diretamente do EM. Por outro lado, não foram identificadas iniciativas denominacionais de flexibilizar as condições e requisitos do programa.

Portanto, diante dos fatores apresentados, mesmo que não haja uma política nacional de preços mais altos para estudantes estrangeiros, os programas internacionais são oferecidos a preços mais altos.

A segunda possibilidade de obstáculos econômicos identificada foi a falta de recursos financeiros destinados a iniciativas de internacionalização. Trata-se de um obstáculo interno, pertinente às instituições e à denominação. Foi possível observar que em todos os casos há restrições financeiras, em maior ou menor grau, algumas mais, outras menos aparentes nas entrevistas. Nenhuma IES assume uma atitude de acomodação em relação à escassez de recursos financeiros. Porém, nem todas adotam a mesma atitude em relação à internacionalização especificamente. Isso é até certo ponto compreensível, pois, conforme Altbach, Reisberg e Rumbley (2009), para que uma IES consiga se inserir no contexto

globalizado, é preciso ter à disposição recursos humanos e financeiros em um nível mínimo de qualidade e quantidade.

O caso Africano está em busca de atingir esse nível mínimo. Portanto, no que diz respeito à internacionalização, a única alternativa no momento é a acomodação. Os casos Europeu, Oceânico e Latino-Americano estão buscando alternativas para desenvolver a internacionalização, apesar das limitações.

A IES Oceânica considera a internacionalização um subproduto da sua estratégia de desenvolvimento e expansão dos programas em EAD. A IES Europeia vê na internacionalização a principal possibilidade de obter recursos extras para a manutenção institucional. Porém, os programas apesar de serem internacionais, contam apenas com docentes domésticos. Quanto à IES Latino-Americana, muito embora não tenham sido identificados com muita frequência relatos de falta de recursos, as limitações existem e há resistência em relação à participação de estudantes no programa de mobilidade estudantil e à perda de receita que isto representa para a instituição.

Portanto, as três escolas atuam dentro de uma resposta de convívio com a falta de recursos. Mas, dentro da IES Latino-Americana, talvez por ser uma instituição *multicampi*, é possível também perceber respostas de acomodação e superação ao mesmo tempo.

Quanto aos casos Norte-Americano e Asiático, apesar de também haver limitações de recursos destinados à internacionalização, por serem instituições historicamente voltadas ao contexto internacional, por serem instituições cujas mantenedoras não são EL, por terem apoio denominacional para serem instituições internacionais, por serem instituições que têm uma composição no corpo docente e discente bastante multicultural, conseguem adotar uma atitude de superação à falta de recursos destinados à internacionalização.

Mas, o obstáculo da falta de recursos financeiros destinados à internacionalização, que também é um dos principais obstáculos identificados historicamente no Sistema Σ e nos levantamentos da IAU (2003, 2005, 2009, 2013), talvez seja apenas o sintoma de um obstáculo ainda mais importante, relacionado às políticas e estratégias institucionais e/ou denominacionais, tratado mais à frente.

Um outro tipo de obstáculo cujas origens podem ser externas ou internas às IES e/ou ao sistema, são os obstáculos acadêmicos. Foram identificados dois principais obstáculos acadêmicos. Um deles, originado externamente às instituições, é a dificuldade em transferir e aproveitar créditos cursados em outros países. Ainda que tenham sido feitos esforços, especialmente na Europa, para facilitar a transferência e aproveitamento de créditos, ainda que o Sistema Σ promova padrões acadêmicos semelhantes, que tendem a facilitar a

comparabilidade, ainda há aspectos não necessariamente objetivos definindo o que é aceitável e o que não é. Por exemplo, há aspectos provavelmente relacionados às tradições acadêmicas nacionais e há, provavelmente, ideias pré-concebidas sobre a qualidade acadêmica de cada país, independente da IES onde os créditos foram cursados. Trata-se de um obstáculo originado em elementos externos às IES e ao sistema. Os casos estudados têm demonstrado uma tendência a respostas de convívio e acomodação. Uma resposta de superação dentro do sistema provavelmente demandaria o engajamento das IES de todo o sistema em todo o mundo para a definição do que seria aceitável. Uma resposta de superação do ensino superior em geral, provavelmente demandaria o engajamento de muitos países.

O segundo tipo de obstáculo acadêmico identificado foi o da falta de programas que sejam atrativos em um contexto internacional. Trata-se de um obstáculo quase que exclusivamente originado nas IES e no sistema. Há uma certa tradição denominacional de oferecer programas em áreas específicas, em geral de interesse para a formação de colaboradores denominacionais, muito embora entre os estudantes que procuram esses programas não haja necessariamente o interesse de uma carreira denominacional. Na verdade, nem há lugar para todos os egressos desses programas em instituições denominacionais. A procura por esses programas gira em torno da busca de um programa de qualidade e/ou de um programa de ensino superior a partir de uma visão denominacional, confessional e não necessariamente pelo desejo em tornar-se um colaborador denominacional. A predominância de programas nas mesmas áreas na maioria das IES do sistema poderia facilitar projetos conjuntos interinstitucionais. Mas, aparentemente, as respostas das IES têm sido variadas. Os casos Norte-Americano, Latino-Americano e Oceânico têm buscado superação, com uma oferta de programas mais diversificada. Os casos Europeu, Africano e Asiático, pela oferta restrita de programas, aparentemente têm adotado uma postura de acomodação.

Além dos obstáculos nacionais, sociais, econômicos e acadêmicos, podem ser identificados também obstáculos humanos, organizacionais e denominacionais. Neste caso, todos são obstáculos à internacionalização originados dentro das próprias IES, dentro do próprio Sistema Σ , e foram também as fontes da maior parte dos obstáculos identificados.

A falta de conhecimento sobre internacionalização foi um dos obstáculos indicados. Desde o EM há a percepção de que, muito embora o processo de internacionalização esteja se desenvolvendo entre as IES do sistema, falta maior consciência quanto às possibilidades e benefícios que podem ser obtidos com a internacionalização. Uma das evidências dessa falta de conhecimento é a forte tendência entre os entrevistados, incluindo administradores e docentes, de associarem quase que imediatamente o processo de internacionalização no

ensino superior à presença de estudantes estrangeiros na instituição. As demais possibilidades eram quase sempre levantadas no decorrer das entrevistas, quando eram feitas perguntas específicas sobre outros aspectos, tais como parcerias interinstitucionais, pesquisas, currículo, línguas, etc. A superação desse obstáculo, pelo que foi possível observar, tem dependido muito de iniciativas pessoais ou individuais na maioria das instituições. Exceção, talvez, sejam as instituições Asiática e Norte-Americana que, devido ao histórico, têm tido um contato mais próximo com a internacionalização. No âmbito do sistema, as reações têm sido de acomodação a este obstáculo, com algumas iniciativas localizadas, em determinados ER. Porém, não foi identificada alguma iniciativa central do sistema no sentido de promover conscientização e conhecimento sobre o tema.

Outro obstáculo identificado ligado às pessoas foi a sobrecarga de trabalho e a existência de outras prioridades. O desenvolvimento de contatos internacionais, especialmente para o estabelecimento de parcerias interinstitucionais, parcerias que tendem a ser originadas por docentes, demanda tempo que precisa ser dividido entre aulas, funções administrativas, representativas e denominacionais. Além disso, com exceção dos casos Asiático e Norte-Americano, as IES têm outras prioridades, tais como a sobrevivência da instituição, como nos casos Africano e Europeu, ou a conquista do *status* universitário, como nos casos Latino-Americano e Oceânico. Foi possível até mesmo identificar o desperdício de recursos empregados, quando foi promovido o encontro entre diversas IES Africanas, para que fosse desenvolvido um programa de *mentoring* com uma IES Norte-Americana. Após o encontro não houve acompanhamento e os contatos aparentemente não se desenvolveram, apesar do investimento inicial.

Na verdade o obstáculo da sobrecarga de trabalho e da existência de outras prioridades são sintomas de outro problema: falta de pessoal qualificado e capacitado para atuação em um contexto internacional. Nos casos Asiático e Norte-Americano, muito embora tenham na internacionalização uma de suas prioridades, também houve relatos de sobrecarga de trabalho. Mas, nestes casos, a sobrecarga restringe-se a falta de pessoal para atender a todas as demandas internacionais que as duas IES recebem. Sendo IES mantidas por instâncias denominacionais superiores a um EL, tornam-se instituições extremamente requisitadas por diversos países e outras IES, especialmente a IES Norte-Americana. Enquanto as demais instituições precisam gastar um tempo que não têm para construir contatos e relacionamentos internacionais, as IES Asiática e Norte-Americana precisam priorizar entre as demandas internacionais que recebem.

A linha de ação percebida entre os casos estudados parece estar sendo uma mistura entre acomodação e convívio. Foi possível identificar nas entrevistas sentimentos de frustração, derrota e conformação. Também foi possível identificar diversas iniciativas que procuram desenvolver alguma coisa em termos de contatos internacionais, mesmo que com grandes dificuldades ou com resultados muito lentos ou localizados. A alternativa de superação do obstáculo da falta de tempo, da sobrecarga profissional e da existência de outras prioridades que desviam a atenção e as energias que poderiam ser direcionadas também para iniciativas de internacionalização passa necessariamente pela contratação e qualificação de mais pessoal e, quem sabe, por uma política no sistema para o desenvolvimento de mais IES que atuariam como centros internacionais de conhecimento e formação. Porém, esta é uma possibilidade pouco provável, considerando que a dificuldade de sobrecarga parece ser crônica em todo o sistema, começando no próprio Departamento de Educação do EM, como ficou evidenciado na diversidade de funções simultâneas exercidas pelos diretores.

O obstáculo da falta de pessoal qualificado pode ter, até certo ponto, origens externas ao sistema e às IES. Algumas IES estão localizadas em países onde pode ser muito difícil encontrar docentes titulados, com experiência internacional, competência intercultural e domínio de línguas estrangeiras. Para casos como esses o programa de mobilidade de colaboradores denominacionais inter-regionais poderia ser uma alternativa. Porém o programa tornou-se financeiramente pesado para instituições que já têm limitações financeiras.

Além disso, às vezes, as IES estão em localidades cujo acesso não é tão fácil ou prático, o que dificulta ainda mais a atração de pessoas com o perfil desejado. Soma-se a isso a política de remuneração denominacional que não é, em geral, financeiramente atrativa se comparada a outras opções disponíveis no mercado para os docentes.

As alternativas de resposta que parecem estar sendo escolhidas pelas IES estudadas e pelo Sistema Σ diante da falta de pessoal qualificado são as do convívio ou acomodação. As IES procuram desenvolver o que podem, apesar das limitações de tempo e pessoal, ou simplesmente deixam a internacionalização para outro momento em que as prioridades atuais forem superadas. Nem sempre a internacionalização é percebida como um catalisador para a realização das prioridades estabelecidas pelas IES. Mais uma vez é pertinente lembrar que, de acordo com Altbach, Reisberg e Rumbley (2009), sem uma quantidade mínima e uma qualidade mínima de pessoal, o processo de internacionalização torna-se inviável.

O último obstáculo em fatores humanos identificado foi a falta de uma liderança interessada e comprometida, ou que perceba na internacionalização meios para a realização das prioridades institucionais e/ou denominacionais.

Muitas vezes a internacionalização parece ser vista como um fim em si mesma e, portanto, uma concorrente por recursos que precisam ser destinados a outras prioridades institucionais ou denominacionais. Em geral a internacionalização do ensino superior não é vista como um meio que poderia permitir às IES e ao sistema melhor aproveitamento de recursos, desenvolvimento e realização das demais prioridades.

A dificuldade em ter lideranças para a internacionalização foi, em parte, atribuída à falta de visão e experiência internacional dos líderes. Esta poderia ser uma das explicações para a falta de visão de líderes institucionais. Porém, foi indicado também o sentimento de falta de liderança para a internacionalização por parte dos ER e do EM. E, nesses níveis, se há falta de liderança, não pode ser por falta de vivência ou experiência pessoal internacional. Pelo menos em nível pessoal os líderes de ER e EM conhecem os benefícios, assim como os riscos que o contato com outros contextos culturais pode oferecer.

Nos casos Africano, Asiático, Europeu, Latino-Americano e Oceânico foi identificado, em mais de um momento, o desejo de que haja liderança nos ER e/ou no EM que considere o Sistema Σ como um todo e que compartilhe essa visão com todas as IES do sistema. Foi possível perceber o desejo por orientação, suporte, facilitação, indicação de direção por parte da denominação, no que tange à internacionalização do ensino superior. Há expectativas por iniciativas que não sejam isoladas ou restritas a determinados ER e que nos ER seja assumida e compartilhada uma visão mais global de todo o Sistema Σ .

Considerando a inexistência de uma política denominacional oficial para a internacionalização no ensino superior, considerando a sobrecarga de trabalhos e compromissos sobre todos os envolvidos com educação no sistema, inclusive os líderes de educação dos ER e do EM, é bem possível que esse direcionamento ou orientação, essa liderança, se existe, não esteja sendo percebida em diversos pontos do sistema, nas diversas IES.

Na, verdade, é bem possível que haja alguma iniciativa de liderança do sistema para a internacionalização, mas, provavelmente esteja sendo direcionada para alguns polos ou instituições ao redor do mundo. Um dos indicativos de que deve haver algum tipo de liderança denominacional para a internacionalização é o silêncio sobre a falta dessa liderança no caso Norte-Americano. Praticamente não foi possível identificar observações nas entrevistas realizadas com administradores e docentes, que sugerissem falta de liderança na América do Norte. O que aparecia sem muita dificuldade em todos os outros continentes, na América do Norte, praticamente inexistiu. Houve algumas observações, talvez, questionando a direção oferecida, mas não indicações de falta de direção. Uma única exceção ocorreu na

entrevista de um estudante que sugeria falta de liderança denominacional para a questão da internacionalização entre as IES do sistema. Porém entre administradores, docentes e na maioria dos estudantes, este tipo de barreira não veio à tona durante às entrevistas.

A resposta à esse obstáculo tende a ser o convívio, uma vez que as lideranças são eleitas em um processo democrático representativo e, uma vez, eleitas, atuam em um sistema presidencialista. Aparentemente, há uma compreensão entre os entrevistados de que esta forma e sistema de governo denominacional e do Sistema Σ deve ser mantida.

Um indício de possível falta de liderança pode ser encontrado em outros obstáculos identificados, como, por exemplo, obstáculos organizacionais. Um dos que sugerem falta de liderança é o obstáculo de baixa autoestima institucional, identificado no caso Africano. A percepção de que a IES é pequena em número de alunos, aliada à sensação de isolamento e constantes mudanças na liderança institucional tem gerado entre a comunidade do *campus*, docentes e estudantes, uma percepção predominantemente negativa em relação à IES, não necessariamente fundamentada em critérios objetivos, mas em grande parte guiada pelo que se imagina seria possível se a instituição fosse maior ou se estivesse localizada em outro lugar ou se as condições fossem diferentes. O sentimento e o pensamento sobre a IES não está associado apenas às trocas constantes de administradores, ou à falta de liderança institucional, mas também à sensação de isolamento ou até mesmo de abandono, o que é um indicador de falta de liderança denominacional, do Sistema Σ , pelo menos direcionada à IES Africana. Contudo, foi possível observar que a resposta da IES, com sua nova liderança, está sendo direcionada para a superação deste obstáculo.

Mas há outros obstáculos tipicamente organizacionais à internacionalização. Um deles é composto pelas disfunções da burocracia institucional. As disfunções da burocracia são sempre um obstáculo organizacional. Porém seu impacto de retardo e resistência às mudanças é potencializado quando há contato intercultural, diferenças linguísticas e de dificuldades na comunicação. As disfunções burocráticas não apenas tornam a estadia de estudantes estrangeiros mais difícil em uma IES, mas também tomam tempo de docentes e administradores, que poderiam estar desenvolvendo contatos e parcerias interinstitucionais. Além disso, as disfunções burocráticas desencorajam a realização de pesquisas e parcerias internacionais. No que diz respeito à pesquisa, neste estudo, o contato com o comitê de ética de uma das IES visitadas foi extremamente desgastante e, do ponto de vista da ética em pesquisa, desnecessariamente invasivo, indicando o quanto disfunções burocráticas podem inibir iniciativas de pesquisa, na verdade, qualquer pesquisa, seja internacional ou não. As atitudes identificadas frente às disfunções burocráticas, entre os entrevistados que indicaram a

existência desses obstáculos, tendem à acomodação. Por mais que sejam aspectos que estão quase que inteiramente sob o controle das IES, aparentemente o desgaste e o risco envolvidos na superação destes obstáculos parecem ser maiores do que as compensações esperadas ao desafiar ou conviver com a estrutura e procedimentos burocráticos.

Um outro obstáculo, até certo ponto relacionado às disfunções burocráticas nas IES e no sistema, são os ruídos ou as obstruções na comunicação. Não há intencionalidade por parte das IES ou do Sistema Σ em oferecer informação sobre o sistema em âmbito mundial. Nenhuma das IES visitadas oferecem em seus *websites links* em destaque que direcionem o visitante para uma página onde possam ser obtidas informações sobre as IES do sistema espalhadas pelo mundo. Nem mesmo *links* que direcionam para o *website* do Departamento de Educação do EM, onde poderia ser encontrada a lista com todas as IES do sistema.

Mas também há ruídos na comunicação dentro das IES, com impactos diretos sobre iniciativas de internacionalização. Por exemplo, as dificuldades indicadas no caso Norte-Americano, onde um estudante que chegue fora do horário de expediente normal pode ficar sem transporte, sem um local adequado para dormir e sem alimento. Também foi possível verificar obstruções no processo de comunicação no caso Latino-Americano, onde houve indicação de uma política institucional para internacionalização nos níveis hierárquicos institucionais mais altos, sem, contudo, ter sido identificada qualquer citação a uma política institucional por parte dos que estão mais diretamente envolvidos com ações de internacionalização institucional.

Para as dificuldades de divulgação de informações entre as IES do sistema e sobre o sistema, há aparentemente uma atitude de acomodação. Quanto aos ruídos identificado na IES Norte-Americana há uma intenção de superação. Quanto à falta de conhecimento ou relevância da política institucional de internacionalização no caso Latino-Americano, tem-se a impressão de que não há consciência na instituição sobre essa falta de conhecimento, ou de que se há consciência as dificuldades de comunicação são encaradas como elementos naturais de um processo de desenvolvimento institucional que está em seu início.

A instabilidade e descontinuidade administrativa compõem outro obstáculo organizacional à internacionalização identificado nas IES do Sistema Σ . De todos os casos estudados o Africano foi o mais marcante, com o relato de troca de diretores por três vezes em quatro anos. Os motivos para as constantes trocas são diversos, envolvendo também motivos pessoais. Porém há motivos organizacionais, na medida em que ao serem identificadas necessidades em uma instituição denominacional, há mobilidade entre os líderes institucionais e, em alguns casos, um diretor de uma IES pode ser remanejado em um período de tempo

relativamente curto, muitas vezes sem que a IES tenha tido tempo e condições de se preparar para tanto. Além disso, há sempre a possibilidade de mudanças administrativas em ciclos quinquenais, uma vez que todo o Sistema Σ funciona em quinquênios, com eleições por meio de um governo democrático representativo. Nos casos estudados foi possível identificar uma atitude de convívio com tais desafios que têm repercussões que extrapolam o processo de internacionalização institucional.

A descontinuidade também pode acontecer por conta de informalidade. Foi possível identificar diversos relatos de parcerias internacionais informais, fundamentadas exclusivamente em contatos pessoais dos docentes. Essa característica aliada às possibilidades de mobilidade de docentes e administradores entre IES do Sistema Σ , pode ter consequências bastante desastrosas em termos de continuidade de projetos e parcerias internacionais. A resposta institucional a essa tendência à informalidade tem sido a acomodação. A constante associação do Sistema Σ a uma família sugere a percepção de que a informalidade não é necessariamente um problema. Porém, do ponto de vista de continuidade para as IES, essa característica tem efeitos limitadores à internacionalização e ao próprio desenvolvimento das IES.

Falta de um plano foi mais um obstáculo à internacionalização identificado nos casos estudados. Na verdade, foi constatada a falta de um plano para a internacionalização no Sistema Σ , desde o EM, passando pelos ER. O sentimento verificado em diversos entrevistados foi o de perda de oportunidades pela falta de um plano denominacional para a internacionalização.

Quando foram identificados planos de internacionalização, foram planos institucionais que, não necessariamente têm eco ou apoio na estrutura denominacional. Contudo, os casos estudados demonstram que apoio denominacional é essencial para que tais planos sejam realizados, como ficou notório nos programas de mobilidade estudantil Norte-Americano e Latino-Americano.

Foi perceptível a existência de um plano de internacionalização, pelo menos no que tange a mobilidade de estudantes e internacionalização do *campus* nos casos Norte-Americano, Asiático e Europeu, muito embora o único caso que de fato tenha mencionado um plano tenha sido o Norte-Americano. Os casos Asiático e Europeu deduz-se que tais planos existam em função das IES oferecerem programas internacionais e terem como público-alvo o mercado internacional.

No caso Latino-Americano, muito embora tenha sido citado um plano e, em alguns aspectos, tenha sido até possível perceber indícios de algum nível de planejamento, pelo

menos financeiro, também foi possível perceber que, se há um plano, não está sendo igualmente implementado em toda a IES. Isso ficou perceptível no descompasso identificado no discurso de diferentes entrevistados em posição administrativa. Enquanto de um lado há um discurso ressaltando o crescimento do programa de mobilidade estudantil em funcionamento a mais de um ano, de outro, há o discurso de que ainda é necessário estudar como viabilizar questões legais e acadêmicas associadas ao programa de mobilidade.

Nos casos Africano e Oceânico não foi possível identificar quaisquer indícios de que exista algum plano relacionado à internacionalização.

As respostas à falta de um plano para a internacionalização do Sistema Σ têm sido de convívio, para as IES que, mesmo assim, procuram desenvolver um processo de internacionalização, e de acomodação para as que pouco ou nada têm feito a esse respeito.

Finalmente, ainda quanto a obstáculos organizacionais, foi identificada a falta de conexões interinstitucionais. Na verdade esse obstáculo pode ser compreendido como um sintoma de outros obstáculos já analisados, como a sobrecarga de trabalho, a falta de pessoal qualificado, a falta de liderança, os ruídos na comunicação e a falta de um plano de internacionalização para o Sistema Σ . Trata-se de um obstáculo observado e citado em todos os casos estudados, exceto o Norte-Americano, o que, mais uma vez, é um fato curioso. Entre os demais casos, o principal foco de desejo para construção de conexões estava sempre voltado para a América do Norte. Em todos os casos, exceto o Norte-Americano, ficou perceptível o sentimento de isolamento, de dificuldade em fazer e manter conexões com IES irmãs do Sistema Σ , em compartilhar e promover desenvolvimento mútuo entre as IES de uma mesma região. Por outro lado, na América do Norte foi indicada a dificuldade em se saber o que as demais IES ao redor do mundo estão fazendo ou o que desenvolvem. A resposta das IES estudadas à esta dificuldade, com exceção da Norte-Americana, tem variado entre o convívio, marcado por tentativas limitadas e às vezes infrutíferas de estabelecer conexões, e a acomodação, marcada pela aceitação de uma condição de isolamento.

Um último tipo de obstáculo identificado entre os casos estudados foram os obstáculos denominacionais. Estes obstáculos basicamente se diferenciam dos obstáculos organizacionais por terem, em suas origens questões não apenas organizacionais, mas de caráter confessional ou relacionadas a valores ou princípios denominacionais.

Entre os obstáculos denominacionais está o processo de acreditação e autorização denominacional conduzido pelo Comitê Internacional de Educação e pela AAD. O problema, a princípio, reside no fato de o processo de autorização ser muito demorado. Se uma IES desejar abrir um novo programa em parceria com outra IES em outro ER, e precisar para tanto

de autorização do Comitê Internacional de Educação, esse processo pode demorar até cinco anos. Às vezes este é o período de sobrevivência de uma oportunidade. Foi possível inclusive identificar situações em que uma IES ignorou ou desconsiderou o processo de autorização, para a abertura de um novo programa. Mais uma vez a tensão entre autonomia e autoridade indicadas por Lane (2013a).

Outra dificuldade, neste caso relacionada ao próprio processo de internacionalização é que, segundo entrevistados na Europa e Oceania, o manual de acreditação da AAD, na verdade, propõe padrões Norte-Americanos, nem sempre aplicáveis às realidades nacionais. Os casos Europeu e Oceânico sugerem que a AAD concentre a avaliação do processo de acreditação apenas à questão de manutenção da identidade confessional para IES que estejam localizadas em países que já têm processos locais consolidados e bem estruturados de garantia de qualidade acadêmica e sustentabilidade institucional. Diante dos obstáculos oriundos do processo de autorização e acreditação, as respostas institucionais têm sido, na grande maioria dos casos estudados, de acomodação e convívio e, em apenas um caso, de superação.

Outro obstáculo denominacional identificado nos casos estudados foi concorrência ou competitividade interna, entre as IES do Sistema Σ . Essa competitividade é alimentada pela própria história e estrutura do sistema que indicava a abertura de uma IES para cada EL. A adoção dessa política, ainda que não tenha sido seguida à risca, ocasionando eventualmente EL com mais de uma IES, associada a sentimentos patrióticos, nacionalistas ou regionalistas, tem alimentado competição interna entre as IES do sistema, desde o período de formação do Sistema Σ . Trata-se de competição por estudantes, por docentes e por recursos. Essa competição pode facilmente cruzar oceanos e continentes chegando ao outro lado do mundo. Foi possível perceber a existência de disputas internas, entre IES nos casos Latino-Americano, Africano, Oceânico, Asiático e Europeu. Nas entrevistas realizadas na América do Norte, essa característica não foi identificada. A resposta das IES estudadas a esse obstáculo tem sido de acomodação pois as únicas iniciativas de colaboração entre IES de uma mesma região identificadas tendem a se restringir ao que for estritamente necessário, como no caso das IES Europeias que obtêm seus títulos licenciados por IES irmã Europeia incluída neste estudo. A resposta do Sistema Σ à essa competitividade interna, em geral, também tem sido de acomodação. Não foi possível identificar, seja nas IES, seja nos ER, seja no EM, iniciativas que extrapolem o nível das intenções e encorajamento e que incentivem e premiem a colaboração interinstitucional. Foi possível localizar uma exceção, no ER Oceânico, em que o diretor de educação está empenhado na promoção de um MOU entre todas as IES do

território, com o propósito de promover, facilitar e incentivar a colaboração entre todas as IES daquele território.

A competitividade pode ser associada a outro obstáculo identificado, a perda de visão ou missão. Essa perda de visão ou missão, foi associada por alguns entrevistados à tendência de regionalização, ou de perda da visão global da missão denominacional e, em contrapartida, o fortalecimento da visão local da missão denominacional. Outros entendem que, na medida em que a denominação não entende a educação como foco principal, ou um dos focos principais, está perdendo a visão e a missão denominacionais. Há ainda a dificuldade de traduzir a visão e a missão denominacionais em decisões e ações que envolvem *trade offs* entre o local e o regional, entre o regional e o internacional, entre resultados de curto prazo e resultados de longo prazo, entre resultados momentâneos e resultados duradouros. A maneira como esse tipo de obstáculo tem sido trabalhado nos casos estudados tende ao convívio ou à acomodação. Não foram identificadas iniciativas de superação institucional ou do sistema.

Um outro obstáculo denominacional está na localização geográfica das IES estudadas. Por motivos de princípios denominacionais as instituições estão localizadas fora de grandes centros urbanos e, para algumas dessas IES, isso representa um obstáculo significativo para o desenvolvimento do processo de internacionalização. Seja na atração de estudantes internacionais, seja na falta de infraestrutura de telecomunicações ou transportes locais. A atitude das instituições diante deste obstáculo tem sido a do convívio, uma vez que a superação seria uma medida provavelmente muito cara e a acomodação poderia levar ao fechamento da IES.

Os dois últimos obstáculos denominacionais estão muito relacionados. Em primeiro lugar a falta de incentivos denominacionais para a internacionalização. Em segundo, as políticas e estratégias denominacionais.

A falta de incentivos seria até esperada uma vez que não há um plano ou política de internacionalização para o Sistema Σ . Os incentivos giram em torno do encorajamento que, no máximo, significam recomendações ou sugestões deixadas pelas comissões de acreditação ou pelos Departamentos de Educação dos ER ou do EM. Porém esse encorajamento, pelo relato dos entrevistados, não significa necessariamente comprometimento denominacional em termos de apoio político, muito menos recursos financeiros e humanos. As IES são encorajadas mas precisam encontrar os próprios meios para realizar o que se sugere ou se encoraja. Outras vezes não há unanimidade no encorajamento dentro da estrutura denominacional. Pode haver um encorajamento originado no ER que não encontra eco no EL, como foi percebido, por exemplo, no caso Latino-Americano.

Em relação à superação desta barreira, foram identificadas expectativas em relação ao EM no sentido de promover, facilitar, auxiliar, não necessariamente com recursos financeiros, mas com informações, bancos de dados, contatos que facilitem o processo de internacionalização das IES, a transferência e aproveitamento de créditos, a busca de pessoal qualificado, a identificação de pessoas-chave nas IES.

Mesmo com a falta de incentivos, foi possível perceber que as IES, pelo menos aquelas que dispõem de recursos, procuram por si mesmas ter iniciativas, inicialmente sem apoio político institucional ou da mantenedora. Eventualmente algumas dessas iniciativas tornam-se visíveis e acabam conquistando apoio.

Outras IES, que não dispõem de recursos, permanecem no isolamento, como por exemplo a IES Africana estudada. É verdade que periodicamente todas as IES recebem a visita da comissão de acreditação que deixa sugestões e encorajamento. Mas não necessariamente contatos, parcerias, apoio, auxílio. Não há mecanismos organizacionais dentro do Sistema Σ para dar sustentação a essas iniciativas de parcerias interinstitucionais internacionais. A sobrecarga de trabalho dos colaboradores é um indicador da falta desses mecanismos.

As reações identificadas nos casos estudados em relação à falta de incentivos foram de acomodação, entre aquelas IES que não dispõem de recursos, e de convívio entre aquelas que dispõem. Eventualmente, dentro da perspectiva de convívio, uma iniciativa acaba se transformando em superação, como foi o caso do programa de mobilidade estudantil da IES Latino-Americana.

O caso Norte-Americano demonstrou-se ser uma exceção em relação a esse tipo de obstáculo. Não foi possível identificar nas entrevistas realizadas na América do Norte a indicação de falta de incentivos para a internacionalização.

Quanto ao último obstáculo identificado, as políticas e estratégias denominacionais, talvez sejam a origem de quase todos os obstáculos humanos, organizacionais e denominacionais apresentados. Provavelmente na base de todos esses obstáculos esteja a indicação feita por diversos entrevistados, em quase todas as regiões, de que educação não seria a prioridade denominacional. A prioridade denominacional estaria na missão denominacional. Na visão de alguns dos que indicaram esse obstáculo, educação e missão denominacional seriam a mesma coisa. Entretanto, de acordo com os entrevistados, esta não tem sido a visão generalizada na denominação.

Uma consequência direta da desvinculação entre educação e missão denominacional pode estar na ênfase e prioridade dada aos programas voltados à formação de ministros. Essa

ênfase parece permitir a superação de alguns obstáculos à internacionalização nos Seminários. Docentes e discentes dos programas de teologia indicaram maior fluidez nas informações, por exemplo para a localização de docentes e para contratação e colocação profissional dos egressos. Também indicaram a existência de recursos para mobilidade de docentes e para participação em eventos acadêmicos internacionais, promoção de encontros entre docentes de diferentes IES e diferentes países, entre outras ações não disponíveis, pelo menos não na mesma proporção, aos demais programas e áreas de estudo. Todas essas diferenças foram apontadas pelos próprios docentes e discentes dos programas de teologia. Porém também são percebidas por discentes de outros programas.

Além disso a forma de estruturação do sistema com IES sendo mantidas por diferentes níveis denominacionais, que são fortemente territoriais, também parece criar diferenças bem marcantes entre IES, com consequências no processo de internacionalização. É certo que as IES do EM ou dos ER não mais são as únicas IES que atuam internacionalmente. Há IES mantidas por EL que não mais atuam restritas ao contexto local. É possível que haja IES mantidas por EL que dispõem de mais recursos do que algumas das IES do EM. Contudo, neste estudo parece haver, até certo ponto, diferenças entre IES mantidas por EL, por ER ou pelo EM. As IES mantidas pelo EM, além de recursos financeiros, talvez, em maior quantidade, recebem atenção que uma IES de EL, localizada na África, assolada por diversas instabilidades e falta de recursos, jamais teria, ainda que um EL Africano esteja geograficamente mais próximo de uma IES Africana. Conforme foi indicado por uma das IES mantidas pelo EM e que não está localizada na América do Norte, o fato de ser uma IES do EM parece conferir à IES um maior cuidado e atenção conforme sugerido em algumas entrevistas. Tanto assim que os entrevistados, docentes e administradores, faziam questão de dizer que a IES era mantida pelo EM ou rapidamente indicavam as consequências dessa conexão, em geral positivas, em termos de contatos e recursos.

Entre as IES incluídas neste estudo, duas eram mantidas por EL, duas por ER e duas por EM. Coincidência ou não, as duas IES onde foi possível identificar mais atividade internacional, foram as duas IES do EM. Em um nível intermediário de atividades e conexões internacionais, as IES mantidas por ER. Em níveis mais baixos de atividade internacional, as duas IES mantidas por EL. Contudo é importante frisar que uma das IES mantidas por EL, por ter se tornado, para os padrões denominacionais, uma IES de grande porte, nos últimos anos, com recursos próprios, começou a investir recursos para o desenvolvimento de mais conexões internacionais. Obviamente há uma combinação de fatores que impulsionam uma

IES a estar mais ou menos inserida em um contexto internacional. Porém parece que o tipo da mantenedora denominacional faz parte desta composição.

Além disso a estratégia denominacional de estruturar-se por territórios também foi apontada como um dos fatores que explica o obstáculo já apresentado de competitividade entre as IES do sistema. As IES podem inadvertidamente ou conscientemente estar envolvidas em disputas que não lhes pertencem.

Soma-se a todas essas questões a própria realidade da globalização que permite a qualquer IES expandir sua esfera de ação, independente de localização geográfica ou mantenedora. Contudo, a estrutura do Sistema Σ parece estar alinhada a um tempo em que ainda era possível determinar por fronteiras reais ou imaginárias a esfera de ação de uma IES.

A resposta das IES diante do obstáculo das políticas e estratégias denominacionais que eventualmente não favorecem o processo de internacionalização, pelo que foi possível perceber nas entrevistas, tem sido a de convívio, para as IES mantidas por EL que têm recursos próprios para investir em internacionalização, e de acomodação entre as IES mantidas por EL, que não têm recursos próprios, e pelas mantidas por ER ou pelo EM.

É possível perceber que, em geral, quase todos os obstáculos identificados podem ser considerados sintomas dos três grandes grupos de obstáculos que podem ser encontrados na literatura: falta de políticas e estratégias que sustentem a internacionalização; falta de recursos financeiros; e falta de pessoas na quantidade e qualidade necessárias (quadro 19). Apesar de todo o crescimento e desenvolvimento do Sistema Σ , os obstáculos, em essência, continuam os mesmos do passado e estão em sintonia com o que foi indicado também nos levantamentos da IAU.

A partir das entrevistas realizadas foi possível constatar que as principais fontes de obstáculos à internacionalização no Sistema Σ são internas ao próprio sistema. É interessante notar que a mesma denominação que impulsionou a formação do Sistema Σ e impulsionou esse processo, de maneira a tornar o Sistema Σ um sistema internacional, também é a principal fonte de obstáculos à internacionalização do sistema nos dias atuais, seja por elementos da própria estrutura e processos organizacionais, seja por aspectos denominacionais, seja por aspectos ligados aos fatores humanos.

Obstáculo	Falta de políticas e estratégias	Falta de recursos financeiros	Falta de pessoas	Outros
Denomin.	Políticas e/ou estratégias denomin. e/ou institucionais			Localização geográfica e infraestr. de serviços
	Falta de incentivos denomin.			
	Perda de visão ou missão denomin.			
	Disputas e concorrência entre IES do sistema			
	Processo de acreditação e autorização denomin.			
Organizac.	Falta de um plano de internacion.		Disfunções da burocracia institucional	
	Instabilidade e descontinuidade administrativa			
	Ruídos na comunicação			
	Baixa autoestima institucional			
Humanos	Sobrecarga de trabalho e/ou absorção com outras prioridades	Sobrecarga de trabalho e/ou outras prioridades	Falta de liderança	
			Falta de docentes e colaboradores qualificados	
			Falta de conhecimento sobre internacion.	
Nacionais	Políticas nacionais		Leis que regulam a educação	Instabil. nacional
	Leis de imigração			
	Leis que regulam a educação			
Sociais	Inércia	Inércia	Inércia	
	Falta de iniciativas de integração		Falta de iniciativas de integração	
			Barreiras linguísticas	
Econômico.		Preços mais altos e condições de pagamento menos favoráveis		
		Falta de recursos financeiros		
Acadêmico.	Dificuldades para a transf. e aprov. de créditos		Dificuldades para a transf. e aproveit. de créditos	
	Falta de programas atrativos		Falta de programas atrativos	

Quadro 19 – Obstáculos atuais à internacionalização no Sistema Σ, identificados nas entrevistas realizadas.

Tendo em vista ainda de que é importante ter uma compreensão das expectativas envolvidas no processo de internacionalização (LEVINE, 1980) e do quanto essas expectativas podem ser realizadas ou confirmadas, além das expectativas em relação a obstáculos ao processo de internacionalização, há mais dois tipos de expectativas associadas: os riscos e os benefícios.

5.4 Riscos e benefícios associados à internacionalização identificados no Sistema Σ

A expectativa de riscos muito altos pode levar ao desenvolvimento da internacionalização com muito mais cautela e conservadorismo. Mas a expectativa de riscos muito altos também pode estar associada a processos de internacionalização mais arrojados. A expectativa de riscos menores permite uma abordagem à internacionalização, talvez, menos traumática, com menos resistência à mudança. Um dos elementos que ajudará a determinar o tipo de resposta diante dos riscos, se mais arrojada ou mais contida, além da importância e probabilidade de ocorrência dos riscos, é a expectativa em relação aos benefícios que se pretende obter com a internacionalização. O quanto esses benefícios são necessários e o quanto são prováveis de serem obtidos. Ainda que correndo riscos altos, uma IES pode adotar uma abordagem arrojada para a internacionalização se houver uma expectativa altamente provável ou um benefício extremamente importante para a sobrevivência da IES.

Dentre os casos estudados, o caso Europeu pode ser um exemplo do quanto a expectativa de benefícios importantes pode levar uma IES a adotar uma medida arrojada, mesmo diante de altos riscos. A oferta de programas de mestrado internacionais, oferecidos em Inglês, que não é a língua local, foi uma decisão de internacionalização de alto risco para uma IES pequena, com restrição de recursos, dependente de recursos denominacionais, inserida em um contexto de forte concorrência local, além de ser uma IES com pouca notoriedade internacional, mesmo dentro do Sistema Σ . Porém, os benefícios esperados estavam na atração de mais estudantes, na ampliação do mercado e consequente sustentabilidade e maior independência financeira da IES. Muito embora a instituição ainda dependa muito de subvenções da mantenedora, um dos programas internacionais conquistou espaço na lista de programas oferecidos pela agência governamental de concessão de bolsas para estudantes estrangeiros e tem apresentado uma demanda consistente e em crescimento.

Os números do novo programa têm sido considerados pela IES como alvissareiros e têm levado à consideração da possibilidade de passar a oferecer, no médio ou longo prazo, apenas programas internacionais.

Outro exemplo pode ser percebido no histórico da IES Asiática. Diante da expectativa de resolver o problema do *brain drain*, enfrentado por diversos ER que mandavam seus colaboradores para a realização de estudos avançados na América do Norte, o Sistema Σ tomou a decisão arrojada de abrir uma nova escola, exclusivamente voltada à pós-graduação, com programas totalmente internacionais, em um país Asiático, cuja fama educacional internacionalmente não era das melhores. Aparentemente, foi uma decisão que permitiu a realização dos benefícios desejados com vantagens. Hoje, os ER que enviam colaboradores para a IES Asiática, além de não correrem o risco de perderem os investimentos feitos, por conta do *brain drain*, ainda podem enviar três colaboradores para estudos avançados pelo mesmo preço que gastariam para enviar apenas um para a América do Norte, e ainda obtêm programas de qualidade acadêmica semelhante.

Esses dois casos demonstram bem a dinâmica existente entre expectativas e desenvolvimento do processo de internacionalização. É possível perceber que há um determinado nível de riscos e benefícios esperados que impulsionam para a internacionalização.

A literatura, especialmente os estudos realizados pela IAU (2003, 2005, 2009, 2013) indicam uma série de riscos e benefícios associadas à internacionalização nos últimos dez anos. Esses riscos podem ser agrupados em quatro principais formas:

1. Elitização do ensino superior internacional com potencialização do *brain drain*;
2. Comercialização do ensino superior, podendo levar à competição excessiva;
3. Dificuldades em controlar a qualidade de programas estrangeiros;
4. Perda de identidade cultural.

Quanto aos benefícios, durante os últimos dez anos, foram identificados pela IAU (2003, 2005, 2009, 2013):

1. Desenvolvimento de competência intercultural, traduzida na formação de pessoas com visão mais abrangente do mundo, das questões internacionais e globais, maior consciência cultural e capacidade de cooperação e solidariedade internacionais;
2. Melhoria na qualidade acadêmica e na capacidade de produção científica.

Os riscos e benefícios identificados nos casos estudados e no Sistema Σ podem ser visualizados no quadro 20. Na identificação dos riscos e benefícios procurou-se dar mais atenção a fatos relatados que representassem a realização de expectativas, ao invés de apenas identifica-los exclusivamente por meio de expectativas. Entende-se que assim foi possível identificar riscos e benefícios reais associados à internacionalização, de acordo com o contexto e o histórico recente do Sistema Σ e dos casos estudados.

Riscos		Benefícios	
Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Choques culturais, mal-entendidos culturais e preconceitos • Perda de identidade cultural e/ou denominacional • Perda de contato com o contexto local e/ou nacional 	Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de uma rede de contatos internacionais • Desenvolvimento de tolerância e boa-vontade para com as diferenças culturais
Econômicos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Brain drain</i> • Maior dano à imagem institucional 	Econômicos	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso a uma maior variedade e quantidade de recursos • Divulgação da IES e apelo publicitário
Acadêmicos	<ul style="list-style-type: none"> • Receio de perda na qualidade acadêmica • Subdesenvolvimento da IES hospedeira de programas estrangeiros 	Acadêmicos	<ul style="list-style-type: none"> • Superação das barreiras linguísticas • Expansão da oferta de programas • Adoção de padrões internacionais equivalentes
Denominacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Receio de concentração de poder no sistema • Movimentos independentes dentro do sistema 	Denominacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimento ou ampliação do senso de pertencimento à uma comunidade mundial • Ampliação da possibilidade de exposição dos valores cristãos denominacionais
		Pessoais	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de modelos mentais mais amplos, mais abrangentes • Desenvolvimento do autoconhecimento e maturidade • Ampliação das oportunidades de trabalho

Quadro 20 – Riscos e benefícios associados à internacionalização no Sistema Σ , identificados nas entrevistas realizadas.

Os riscos e benefícios, à exemplo dos demais fatores analisados neste estudo, também foram classificados. Nessa classificação foram identificados riscos e benefícios que são específicos pelo fato de ser um sistema denominacional. No conjunto foi possível usar a

mesma classificação básica utilizada para as motivações e obstáculos, contendo riscos e benefícios acadêmicos, denominacionais, econômicos e sociais. Para os benefícios foram identificados com relativa proeminência, benefícios de ordem pessoal.

Quando comparados os riscos identificados no Sistema Σ com os riscos indicados na literatura, é possível perceber tanto semelhanças quanto diferenças. Os casos estudados no Sistema Σ indicam riscos reais de *brain drain* e de perda de identidade cultural. No caso do *brain drain*, trata-se de um risco tão presente que tem levado a denominação ao estabelecimento de novas IES e a redirecionar bolsas de estudos para a Ásia.

Quanto ao risco de perda de identidade cultural foram percebidas duas possibilidades. Há a perda de identidade cultural, conforme indicada na literatura, que consiste na perda de valores e de adequação do indivíduo à sua cultura de origem. Trata-se de um risco explicitamente indicado em mais de uma entrevista com estudantes que experimentaram ou estavam em situação de mobilidade internacional. Não se trata apenas de uma expectativa, mas de algo percebido pelos próprio envolvidos.

A outra possibilidade deste risco é a perda de identidade denominacional, conforme é expressa na cultura de origem de um indivíduo. Essa perda de identidade denominacional não é uma unanimidade entre os entrevistados. Mas é uma preocupação presente no Sistema Σ , desde o EM, até às IES, docentes e estudantes. Para alguns, a existência deste risco deveria levar à maior cautela no processo de internacionalização com, talvez, redução ou contenção do seu ritmo. Para outros, trata-se de risco importante, mas que não deveria impedir o sistema ou as IES em buscarem os benefícios que a internacionalização poderia trazer que, para estes, superam os riscos. Outros ainda não veem nesta questão um risco mas apenas a ampliação na capacidade de compreensão das diferenças e dos impactos das diversas culturas sobre os valores e expressões da confessionalidade denominacional.

É muito provável que, sendo o Sistema Σ governado por uma democracia representativa, essas diferentes posições tenham impacto nos diversos comitês resultando na falta de uma política denominacional para a internacionalização. Regiões cuja expressão confessional denominacional tenham características talvez mais alinhadas ao conservadorismo e tradicionalismo, provavelmente levantem restrições a uma maior integração entre IES de países diferentes, com receio de perda dessa identidade, à medida que estudantes e docentes tenham contato com regiões cuja expressão confessional denominacional tenha feições talvez mais alinhadas ao liberalismo e secularismo. Porém, independente da posição a respeito deste risco, trata-se de um fato, vivenciado e/ou relatado por alguns entrevistados, e não apenas uma possibilidade.

Quanto aos demais riscos identificados, alguns se assemelham aos riscos apresentados nos estudos da IAU (2003, 2005, 2009 e 2013), mas não se apresentam exatamente da mesma forma. Por exemplo, nos estudos IAU, é indicado o risco de perda do controle de qualidade acadêmica de programas estrangeiros. Neste estudo, os programas estrangeiros tendem a ser vistos como de igual ou superior qualidade. O único caso em que foi feita menção mais enfática sobre qualidade acadêmica, foi o Europeu. Porém, as observações não foram feitas em relação a programas estrangeiros, mas aos programas oferecidos pela própria IES a estudantes estrangeiros. Na visão de alguns a bagagem acadêmica dos estudantes estrangeiros demanda que a instituição reduza os níveis de qualidade acadêmica que são, por exemplo, exigidos nos programas domésticos oferecidos para estudantes domésticos. Porém, não se trata de unanimidade nem mesmo na IES Europeia, muito menos no Sistema Σ . No caso Norte-Americano, um dos estudantes domésticos de graduação, por exemplo, destacou que a presença de estudantes estrangeiros na verdade elevava o nível acadêmico das aulas porque a cultura desses estudantes atribui alto valor à educação e ao desempenho acadêmico.

Quanto ao risco de comercialização do ensino superior não foram encontradas evidências. Muito embora o Sistema Σ e as IES estudadas dependam predominantemente de recursos privados para a sua subsistência, os aspectos denominacionais e confessionais atuam como inibidores de uma abordagem puramente comercial para o ensino superior. Há iniciativas que têm como objetivo a obtenção de recursos extras ou de atrair mais estudantes. Porém, como foi visto nas motivações para a internacionalização, essas iniciativas são bastante delimitadas por questões denominacionais e confessionais. Portanto, comercialização parece não ser um risco dos mais relevantes para o ensino superior no Sistema Σ .

A questão da competitividade excessiva, sugerida nos estudos IAU, pode ser um risco para o Sistema Σ . Porém, não é associado diretamente ou exclusivamente à internacionalização. Historicamente a competição entre IES do sistema é um fenômeno presente desde o início do século XX. Parece ser mais um risco ligado à estrutura territorial denominacional e ocorre até mesmo dentro de um mesmo país, ou dentro do território de um único ER. Esse risco também pode estar associado à falta de políticas de incentivo formal, que extrapolem o simples encorajamento verbal, a iniciativas colaborativas entre as IES.

O estudo no Sistema Σ indicou alguns riscos que não aparecem com tanto destaque nos estudos da IAU. Um deles é o risco de maiores possibilidades de choques culturais, mal entendidos e preconceitos. Quanto aos choques culturais e mal entendidos podem ser questões que impactam na sala de aula ou no convívio nos *campi*. Foi um dos aspectos mais citados pelos entrevistados. Porém, na maior parte das vezes, esses choques são considerados pelos

próprios envolvidos, como parte do processo de desenvolvimento de competência intercultural, sendo este benefício bastante valorizado por todos. Porém, quanto à questão do preconceito, no sentido de ideias pré-concebidas, foi possível perceber uma presença considerável de sentimentos antiamericanos, algumas vezes fundamentados em evidências, outras vezes nem tanto. Por um lado, todos têm como principal alvo para parcerias internacionais a América do Norte. Por outro, têm sérias restrições ao que se considera serem imposições Norte-Americanas, preferências ou vantagens concedidas a IES ou docentes Norte-Americanos, ou ainda a uma postura Norte-Americana que é percebida por alguns como arrogante. Considerando que o EM está localizado na América do Norte, que o ER da América do Norte está geograficamente mais próximo do EM, que boa parte das comissões e comitês ligados à educação são compostos por uma representatividade maior de instituições Norte-Americanas, que é o ER Norte-Americano que mantém um programa de mobilidade estudantil global, que instituições Norte-Americanas são acionadas para assumir a coordenação de ações que envolvem diferentes IES ao redor do mundo, ainda que a maioria dos diretores do Departamento de Educação do EM não sejam Norte-Americanos e ainda que qualquer tipo de favoritismo direcionado para as instituições Norte-Americanas seja fruto da imaginação de alguns entrevistados, para os que estão a milhares de quilômetros de distância da América do Norte, a imparcialidade pode não ficar muito perceptível. O resultado tem sido um sentimento antiamericano denominacional, além do que já existente no contexto mundial. Esse sentimento se reflete em atitudes contrárias e independentes em relação às políticas denominacionais conduzidas por meio do Comitê Internacional de Educação e por meio da AAD.

Associado a esse risco de preconceitos, especialmente sentimentos antiamericanos, há também um risco percebido de concentração de poder. Trata-se de um risco, indicado por enquanto mais como um receio do que como um fato, por parte de alguns entrevistados, de que um processo de internacionalização do Sistema Σ leve também à uma postura de maior controle por parte do EM, de padronização por critérios Norte-Americanos e restrição de autonomia das IES. Um dos sintomas desses receios têm sido atitudes independentes por parte de algumas IES, ignorando o processo de autorização de programas do Comitê Internacional de Educação. Essas atitudes também representam um risco, na medida em que podem enfraquecer o Sistema Σ como um todo, colocando em descrédito políticas e instituições estabelecidas no sistema. Em essência o receio de concentração de poder de um lado e de ações independentes que venham minar a unidade do sistema refletem tensão indicada por

Lane (2013a) em relação ao *continuum* autoridade-autonomia que pode surgir entre um sistema e as IES que o compõem.

Entre os riscos acadêmicos, foi possível identificar o risco de subdesenvolvimento da IES hospedeira de programas internacionais oferecidos por IES estrangeiras. Muito embora haja o registro, segundo relatos, de IES que foram fortalecidas e desenvolvidas em suas capacidades acadêmicas ao oferecerem programas estrangeiros, em geral programas Norte-Americanos, foi constatado o risco de que a IES que hospeda esses programas pode também acomodar-se às facilidades e ao prestígio da IES estrangeira, esquecendo-se de construir imagem e prestígio próprios, como foi indicado nos relatos coletados no caso Africano.

Finalmente, entre os riscos econômicos, uma indicação que também não aparece em destaque nos estudos IAU é a possibilidade de maior dano à imagem institucional. Neste caso trata-se, até certo ponto, de um receio. Mas há alguns indícios de que pode ser um fato, possivelmente constatado em pelo menos um dos casos estudados. Uma vez que a IES se insere no contexto internacional, abrem-se oportunidades de construção da imagem institucional no âmbito internacional. Porém, falhas da IES em atender às expectativas do público internacional tenderão a gerar prejuízos maiores à imagem institucional, que não ficarão mais restritos ao contexto local. Neste sentido o caso Africano é bastante ilustrativo. No passado a IES havia sido um polo de atração de estudantes de diversos países, muitos desses estudantes vinham para os cursos oferecidos pelo instituto de línguas. Porém, problemas administrativos e limitações em infraestrutura geraram experiências negativas para os estudantes até o ponto de a instituição ter que fechar o instituto de línguas.

Muito embora tenham sido identificados diversos riscos, que podem ser classificados em diferentes categorias, o discurso dos entrevistados sugere que dois desses riscos são mais importantes, no sentido de gerarem reações das IES ou do Sistema Σ , ou no sentido de impedirem ou inibirem mais ações de internacionalização. O primeiro é o risco de perda da identidade denominacional ou cultural, que tem levado alguns a restringirem as ações possíveis de internacionalização, mesmo entre IES do Sistema Σ . O segundo é o risco do *brain drain*, que levou o Sistema Σ a estabelecer IES de pós-graduação fora da América do Norte, uma na Ásia e outra, já estabelecida, mas em processo de consolidação, na África.

Quanto aos benefícios identificados no Sistema Σ e nas IES do sistema, o desenvolvimento de competência intercultural, indicado nos estudos IAU, está presente nos benefícios sociais, mais especificamente no desenvolvimento de maior tolerância e boa-vontade em relação a diferenças. Trata-se de um benefício constatado no relato de indivíduos que percebem terem desenvolvido essa tolerância e boa-vontade por meio de experiências

internacionais. Portanto, não se trata de um benefício idealizado ou almejado, mas de um resultado constatado com iniciativas de internacionalização proporcionadas pelo sistema.

O outro benefício destacado pela IAU é a melhoria na qualidade acadêmica que, neste estudo pode ser associado à adoção de padrões acadêmicos internacionais e equivalentes. Trata-se de um benefício que, para algumas IES, representa melhoria na qualidade acadêmica. Para outras a adoção desses padrões não implica necessariamente em melhoria na qualidade acadêmica, mas apenas maior facilidade de equivalência de créditos.

Os demais benefícios identificados no Sistema Σ guardam alguma ligação com os dois principais benefícios apontados nos levantamentos da IAU, porém, são benefícios distintos.

Entre os benefícios sociais, foi constatado o benefício da construção de uma rede de contatos internacionais. Tanto instituições quanto indivíduos, uma vez que abrem-se para o contexto internacional, ou tenham tido uma experiência de estudos no exterior, desenvolvem uma rede de relacionamentos internacional que se demonstra ser valiosa posteriormente. As IES mantidas por instituições denominacionais internacionais, como os ER ou EM, demonstraram ter uma rede de contatos internacional mais ampla e, se não mais ampla, mais consolidada e antiga do que as IES mantidas por EL. Entre os indivíduos foram relatados casos em que os contatos construídos durante um período de estudos internacionais facilitam e permitem a realização de parcerias para pesquisa, convites para mobilidade de curta duração de docentes e até para oportunidades de trabalho.

Entre os benefícios econômicos foi possível perceber que as IES inseridas em um contexto internacional acabam tendo acesso a maior variedade de fontes de recursos. Outra vez, as IES mantidas por instituições denominacionais internacionais, como ER e EM, recebem recursos de diferentes países. Outra vantagem econômica identificada é o fato de internacionalização poder ser utilizado como argumento publicitário, de atração de estudantes, como foi perceptível no caso Norte-Americano, Europeu, Asiático e, ainda como expectativa, no caso Latino-Americano, que espera atrair alunos que tenham interesse em participar do programa de mobilidade estudantil.

Os benefícios acadêmicos, além da questão de adoção de padrões internacionais, já discutida acima, também assume duas outras possibilidades. A primeira é a superação das barreiras linguísticas. Poderia ser um benefício pessoal, mas, entende-se, pelo que foi possível constatar nos casos estudados, que trata-se principalmente de um benefício institucional. O desejo de internacionalizar levou a IES Europeia a buscar superar as barreiras linguísticas, buscando professores e colaboradores que falem, além da língua local, o Inglês. Nas IES que já têm a língua Inglesa como meio de comunicação, como nos casos Norte-Americano e

Asiático, a internacionalização leva essas instituições a buscarem formas diversas de superarem as barreiras linguísticas no processo de ensino e aprendizagem, contando com o apoio de docentes locais, usando recursos de tradução simultânea das aulas, tradução de material didático e uso de bibliografia que esteja disponível tanto na língua da IES quanto na língua dos estudantes.

Outro benefício acadêmico obtido pelas IES ao buscarem a internacionalização é a expansão na oferta de programas. Isso foi possível constatar no caso Latino-Americano e Africano que, mediante parceria com IES estrangeiras, passaram a oferecer programas que, por diferentes motivos, não poderiam oferecer de maneira independente. Além desses dois casos, os relatos indicam ser este um benefício histórico no Sistema Σ .

Os benefícios denominacionais são de especial importância para o contexto do Sistema Σ . Segundo indicação de entrevistados do EM, há a necessidade de maior compreensão dos benefícios que a internacionalização pode trazer à denominação e é essencial que esses benefícios estejam ligados à missão denominacional. Neste sentido, os dois benefícios denominacionais constatados atendem a essas duas condições.

Primeiramente, um movimento em direção à internacionalização dá às pessoas que participam do Sistema Σ o senso de pertencer, de fazer parte de uma comunidade mundial, algo maior do que si mesmas e maior que a realidade imediata e local. Este benefício foi indicado como resultado de contatos internacionais tanto por administradores, quanto por docentes e estudantes. Contribui para essa noção de pertencimento a experiência de estar em outra cultura, outro país, em um contexto, em princípio, estranho e desconhecido, mas sentir-se “em casa” quando em uma das IES denominacionais. Também auxilia na formação desse senso a promoção de atividades específicas em que estudantes de diferentes nacionalidades atuam em projetos sociais específicos, onde as diferenças culturais, momentaneamente, são mais facilmente superadas em prol de um objetivo maior e altruísta. Tratam-se de experiências que, segundo entrevistados, ajudam a transpor barreiras culturais e fortalecem os aspectos denominacionais e confessionais que são comuns a todas as nacionalidades e culturas.

O outro benefício denominacional destacado é ainda mais próximo à missão denominacional. Trata-se da possibilidade de maior exposição dos valores denominacionais, seja na medida em que as IES, docentes ou estudantes se dirigem a outros países e outras IES parceiras, seja na medida em que as IES denominacionais recebem estudantes estrangeiros não familiarizados com esses valores.

Mas, de todos os benefícios, talvez os mais destacados pelos entrevistados sejam os benefícios pessoais obtidos por estudantes, docentes e administradores, quando IES engajam-se em iniciativas de internacionalização. O primeiro deles, é o “outro lado da moeda” do fenômeno do *brain drain*. Se para os países e instituições o *brain drain* é um risco, os indivíduos vêm nas experiências de estudo internacionais a ampliação do mercado de trabalho e, mais ainda, uma oportunidade de sair de realidades nacionais ou locais com poucas perspectivas. O mercado de trabalho dos estudantes e docentes que têm essa experiência e que dominam, no mínimo o idioma Inglês, torna-se o mundo.

Entre os estudantes foi perceptível o benefício do desenvolvimento de maior maturidade, na medida em que as experiências internacionais os coloca fora da zona de conforto, levando-os a testarem seus próprios limites, seus valores, suas crenças. Para alguns é uma experiência difícil, para outros mais fácil, para outros ainda um tanto traumática. Alguns vão até o fim, outros não resistem e voltam para seus países de origem mais cedo do que o previsto. Mas, todos os estudantes entrevistados, mesmo os que passaram por experiências desagradáveis, destacaram o quanto a vivência internacional, mesmo de curta duração, como as viagens de serviço voluntário, proporcionou o desenvolvimento de novas habilidades, maior segurança e clareza sobre quem eram e o que eram capazes de fazer e ser em um meio totalmente estranho.

Finalmente, um dos benefícios mais buscados pela denominação ao proporcionar propositadamente educação avançada em um contexto internacional para seus colaboradores é o desenvolvimento de modelos mentais mais amplos. Esses modelos mentais mais amplos estão muito associados à capacidade de interagir e perceber a realidade a partir da perspectiva de outras culturas. Sendo a denominação uma organização global, procura formar líderes que tenham desenvolvido essas capacidades. Segundo diversos relatos pessoais de diretores e docentes, este benefício tem sido atingido e tem sido experimentado. Contudo, também foi possível identificar relatos de que, talvez, o que esteja sendo feito até o momento para a formação desse tipo de líderes, ainda não seja o suficiente.

Quando comparadas todas as categorias de benefícios, percebe-se que alguns são mais importantes, pois geram motivações para a internacionalização ou disposição para enfrentar alguns riscos. Neste sentido destacam-se os benefícios de desenvolvimento de tolerância e boa-vontade para com as diferenças, o acesso a maior variedade e quantidade de recursos, a possibilidade de expansão da oferta de programas, a ampliação das possibilidades de exposição denominacional e o desenvolvimento de modelos mentais mais amplos. O desenvolvimento de maior tolerância e boa-vontade e o desenvolvimento de modelos mentais

mais amplos têm se transformado em motivações para fazer dos Seminários instituições internacionais, com docentes e estudantes estrangeiros. A denominação precisa e tem interesse em formar líderes que tenham essas características. O acesso a mais recursos econômicos e financeiros também tem se transformado em motivação para ações de internacionalização, especialmente no que se refere à atração de mais alunos, seja por EAD ou na modalidade presencial. Quanto à maior exposição denominacional, percebe-se que é um benefício que tende a acompanhar a possibilidade de obter mais recursos.

Considerando tanto riscos como benefícios é possível perceber que tanto os riscos quanto os benefícios podem estar vinculados à uma visão estratégica ou à uma visão humanista da internacionalização. No Sistema Σ não há necessariamente uma vinculação de riscos com uma visão estratégica da internacionalização e de benefícios com uma visão humanista da internacionalização. É possível perceber riscos provenientes de uma visão humanista da internacionalização, como os riscos de choques culturais, e benefícios que tornam-se possíveis a partir de uma visão estratégica da internacionalização, como a expansão no número de programas oferecidos.

Outro aspecto interessante que se destaca é que pode haver forte associação entre os riscos e os benefícios. O desenvolvimento de uma rede de contatos internacional, bem como o desenvolvimento de maior tolerância às diferenças, necessariamente passam por situações de choque cultural, de algum desprendimento em relação ao contexto local e perda, ou pelo menos flexibilização, de alguns aspectos da identidade cultural.

O acesso a mais fontes de recursos inclui tanto a abertura para receber estudantes e docentes estrangeiros quanto a aceitação de que estudantes e docentes locais também podem desejar experiências acadêmicas e profissionais internacionais. A vantagem de usar a internacionalização como argumento publicitário também envolve a possibilidade de manchar a imagem institucional em um contexto muito maior que o nacional e com risco de prejuízos também maiores.

A adoção de padrões acadêmicos internacionais e a superação de barreiras linguísticas certamente levantarão questionamentos sobre a qualidade acadêmica e demandarão ajustes. Até que ponto esses ajustes são realmente perda de qualidade ou são apenas perda de identidade cultural acadêmica é uma questão que está além do foco deste estudo, mas que precisa, em outros estudos ser discutida.

A expansão no número e variedade de programas oferecidos, por meio de uma parceria com outra IES estrangeira necessariamente implica no risco de a IES hospedeira assumir uma postura de acomodação, ao invés de aprendizado e desenvolvimento. Também

implica no risco de a IES estrangeira assumir uma atitude de proteção e não compartilhamento de *know how*, condenando a IES hospedeira à uma relação de dependência.

O senso de pertencer à um única comunidade mundial também pode gerar iniciativas padronizadoras ou de uniformização, com as consequentes reações de ações independentes e desafio ao sistema. A possibilidade de maior exposição dos valores confessionais denominacionais a outros públicos antes distantes implica necessariamente em correr o risco de perder a própria identidade e em ter a imagem denominacional afetada, não apenas no âmbito local, mas também internacional ou mundial.

O desenvolvimento de modelos mentais mais amplos e de maior amadurecimento pessoal passam pelo desafio de lidar com choques culturais, perda de identidade e perda de contato com o contexto local.

Enfim, os benefícios oferecidos por iniciativas de internacionalização no ensino superior serão acessíveis somente se houver disposição em correr alguns riscos. Alguns desses riscos podem ser considerados mais importantes do que outros. Mas, como um dos entrevistados indicou, os riscos significam apenas que há mais trabalho a ser feito. Porém, não deveriam impedir a busca dos benefícios que a internacionalização tem demonstrado trazer para o Sistema Σ .

5.5 Desenvolvimento da internacionalização no Sistema Σ

A partir da estrutura organizacional, abrangência geográfica, políticas e forma de governo é possível verificar que o Sistema Σ é um sistema de ensino superior confessional internacional. Contudo, o que ainda precisa ser considerado é se o Sistema Σ é um sistema internacionalizado.

Para tanto, o Sistema Σ será analisado a partir de diversos modelos apresentados e discutidos no referencial teórico a fim de se constatar se além de internacional é também internacionalizado.

Tomando como ponto de partida a definição de internacionalização do ensino superior de que é um processo que ocorre em nível nacional, setorial, e institucional no qual “(...)se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e oferta de educação pós-secundária” (KNIGHT, 2003, p. 2), é possível tecer algumas considerações.

Primeiramente percebe-se que uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e oferta da educação pós-secundária do Sistema Σ não está presente em todas as IES do sistema. Há bastante variabilidade na maneira como essa dimensão se manifesta e o quanto essa dimensão de fato afeta as IES. Percebe-se que quando as IES estão em um contexto nacional que favorece e valoriza a internacionalização, pode haver maior desenvolvimento, como nos casos Norte-Americano, Europeu e Asiático. Quando as políticas nacionais para o ensino superior são de nacionalização ou de restrições à convalidação de títulos e créditos realizados no estrangeiro, como nos casos Africano, Latino-Americano e, até certo ponto, Oceânico, o processo se torna mais difícil.

Contudo, também percebe-se que tão ou mais relevante para o desenvolvimento dessa dimensão internacional nas IES é o seu estímulo no nível do próprio Sistema Σ e da IES. Quanto ao Sistema Σ , não há uma política para a internacionalização do sistema. Não há políticas de incentivo à internacionalização ou à colaboração entre IES denominacionais localizadas em diferentes territórios ou países.

Por outro lado, há uma política de escolher instituições específicas onde esse processo é desenvolvido com apoio, incentivo e estímulo da denominação. Este é o caso das IES mantidas pelo EM cuja conscientização para a internacionalização entre docentes, estudantes e administradores estava bastante presente nas respostas e discursos dos entrevistados. Porém, também foi possível identificar que, mesmo diante da falta de uma política denominacional para a internacionalização das IES mantidas por ER ou EL, se há uma política, ou pelo menos uma intenção no nível institucional, a internacionalização pode se desenvolver. Os casos Europeu e Latino-Americano são exemplo desse tipo de situação.

De qualquer forma, entre os seis casos estudados, ficou bastante nítido os diferentes níveis de desenvolvimento e de conscientização para a internacionalização, ocasionados por aspectos nacionais, denominacionais e institucionais. Essa diferenciação no desenvolvimento da dimensão internacional, intercultural ou global pode ser constatada no quadro 21.

De acordo com Rumbley, Altbach e Reisberg (2012), há oito elementos-chave que caracterizam o processo de internacionalização do ensino superior. O primeiro deles é a mobilidade de professores, pesquisadores e estudantes. No Sistema Σ , há bastante variabilidade neste elemento. O sistema como um todo apresenta este elemento de maneira parcial e o que apresenta não é tanto por uma política do sistema e mais por iniciativa das IES. Muito embora haja uma política denominacional de incentivo aos colaboradores para a mobilidade internacional inter-regional, essa política, para a maioria dos casos estudados é financeiramente pouco acessível. Há também uma prática de mobilidade de professores e

pesquisadores entre os Seminários. Porém, a mesma prática não se estende às outras áreas. O resultado é o desenvolvimento parcial da mobilidade de professores, pesquisadores e estudantes em todo o sistema.

Dimensão Internacional	Sistema Σ	África	América do Norte	América Latina	Ásia	Europa	Oceania
Mobilidade de professores, pesquisadores e estudantes	Parcial	Pouco, professores	Sim	Sim	Sim, professores e pesquisadores	Sim, Professores	Sim, Professores
Educação transfronteiras	Parcial	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
Padrão de qualidade mundial	Sim, AAD	Sim, AAD	Sim, AAD e outros	Sim, AAD	Sim, AAD e outros	Sim, AAD	Sim, AAD
Formação de cidadania global	Parcial	Incipiente	Parcial	Parcial	Sim	Parcial	Parcial
Comunicação em língua inglesa	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
Redes de cooperação	Parcial	Não	Sim	Em formação	Não	Sim	Em formação
Competição internacional	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Comercialização	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial

Quadro 21 – Elementos-chave da internacionalização do ensino superior de Rumbley, Altbach e Reisberg (2012) no Sistema Σ .

Por exemplo, na África, há pouca mobilidade e restrita a professores, por períodos curtos de tempo, visando participação em eventos e congressos.

Na América do Norte há mobilidade de professores, pesquisadores e estudantes. Os professores saem do país para ministrar cursos e seminários, bem como para participarem de eventos e realização de pesquisas, com destaque para o Seminário e para o departamento de Arqueologia. Além disso, diversos docentes na IES são estrangeiros e lá estão por conta de programas denominacionais de incentivo à mobilidade docente. Os estudantes têm a disposição diversas opções de mobilidade de curta ou longa duração, envolvendo viagens de estudo, viagens de serviço voluntário e programas de um ano promovidos pelo ER Norte-Americano por meio de um consórcio de IES Norte-Americanas e IES localizadas em outros países.

Na América Latina ocorre algo bem semelhante, porém com menor intensidade. Quanto a professores, os do Seminário tendem a ter maior mobilidade para participarem de eventos, congressos e oferta de cursos e/ou seminários, especialmente no território da América Latina. Pesquisadores de áreas diversas têm possibilidade de mobilidade para a

realização dos seus estudos. Há também uma maior incidência entre os pesquisadores do Seminário. Os estudantes Latino-Americanos têm possibilidades de mobilidade semelhantes às oferecidas na América do Norte, com exceção das viagens de estudo. Outra diferença é que o programa de mobilidade acadêmica dos estudantes é mantido pela própria IES em parceria com outras IES estrangeiras.

Na Ásia há mobilidade de docentes e pesquisadores, para participação em eventos e congressos, bem como para ministrar cursos e seminários. Não foi possível identificar um programa de mobilidade para os estudantes da IES Asiática. Porém, a instituição é um ponto de encontro de docentes e estudantes em mobilidade internacional provenientes de todo o mundo. Há muitos docentes estrangeiros viabilizados pelo programa de mobilidade denominacional inter-regional. Mais de 70% dos estudantes são estrangeiros e a grande maioria lá está com recursos da denominação.

Na IES Europeia também não há um programa de mobilidade para os estudantes. Mas a instituição recebe muitos estudantes estrangeiros. Entre os professores há mobilidade para participação em congressos e eventos, especialmente em teologia.

O caso Oceânico é semelhante, porém, mobilidade dos docentes também inclui ministrar cursos em outras IES denominacionais.

Também não há uma política de educação transfronteiras denominacional, a não ser uma prática de direcionar para as IES mantidas pelo EM eventuais demandas por programas transfronteiras. Os dois únicos casos que não oferecem programas transfronteiras são o Africano e o Latino-Americano. Coincidentemente, ou não, os dois casos são mantidos por EL e localizam-se em países em desenvolvimento. Entre os demais casos foi possível identificar licenciamento de programas no exterior, a exportação de programas, na modalidade presencial ou EAD, e ainda a possibilidade de conceder diplomas duplos. Coincidentemente, ou não, esses casos são mantidos por ER ou pelo EM, três localizam-se em países desenvolvidos e um em um país em desenvolvimento.

No aspecto de adoção de um padrão de qualidade mundial, há uma política denominacional, implementada pelo Comitê Internacional de Educação e pela AAD, que promovem um padrão de qualidade denominacional. Portanto, todo o sistema adota um padrão de qualidade mundial, no mínimo os padrões estipulados no manual da AAD. Além dos padrões denominacionais, todos atendem aos padrões nacionais, pois são IES nacionalmente reconhecidas. Porém, apenas os casos Norte-Americano e Asiático estão buscando adequação a padrões mundiais de qualidade propostos por agências independentes e internacionais de acreditação.

A presença de estudantes estrangeiros nos *campi* de todos os casos estudados oferece um nível mínimo de formação de cidadania global. Algumas instituições apresentam um maior nível de consciência sobre esta questão e suas possibilidades, como as IES Europeia e Norte-Americana. Porém somente uma, a Asiática, dentre todas, consegue promover essa cidadania global, não apenas por iniciativas institucionais, mas também pelas próprias características da IES, com grande participação de estudantes estrangeiros em uma comunidade no *campus* que não passa de mil pessoas.

A língua Inglesa é o meio de comunicação do Sistema Σ . Porém, o Inglês não é a língua oficial em todos os casos estudados. Dos seis casos estudados, quatro têm no Inglês uma das línguas oficiais do país. O caso Latino-Americano apresentou barreiras linguísticas importantes e muito presentes. O caso Europeu, que também não tem no Inglês sua língua oficial, tem superado essa barreira por meio da contratação de colaboradores que falam Inglês, da oferta de programas em Inglês e da atração de estudantes estrangeiros.

Não há redes de cooperação promovidas pelos Sistema Σ . Porém, por conta de iniciativas localizadas, o sistema como um todo acaba tendo um desenvolvimento parcial deste aspecto. Destacam-se as redes de cooperação na América do Norte e Europa, especialmente entre os programas de teologia. Além destes há ainda colaboração no consórcio que sustenta o programa de mobilidade estudantil do ER da América do Norte e iniciativas de colaboração entre IES do mesmo ER. Os casos Latino-Americano e Oceânico estão em processo de desenvolvimento dessas redes de cooperação. Na América Latina por meio da criação de conselhos de reitores em diferentes ER. Na Oceania pelo projeto de promover a celebração de um MOU entre as diversas IES do ER. Não foram identificadas redes de cooperação na África e Ásia.

O fenômeno da competição internacional está presente no Sistema Σ . Todos os casos estudados indicaram algum nível de competitividade entre IES do sistema localizadas em outros países. A única exceção foi o caso Norte-Americano, onde a questão da competição parece ser um aspecto menos presente ou menos sentido pela IES.

Finalmente, quanto à comercialização, no sentido de tratar o ensino superior como uma *commodity*, os aspectos confessionais e denominacionais representam uma barreira importante ao desenvolvimento desse tipo de visão. Porém, por ser um sistema privado, a comercialização, no sentido de perceber na internacionalização um meio para a obtenção de mais recursos econômico-financeiros, está presente em todo o Sistema Σ e em todos os casos estudados. Porém, trata-se de uma questão que também é delimitada pela visão denominacional para a educação.

Assim, percebe-se que todos os elementos-chave da internacionalização do ensino superior estão presentes no Sistema Σ . Apesar da falta de uma política para a internacionalização do sistema, salvo a política de ter IES mantidas pelo EM e os processos de autorização e acreditação, o sistema tem se desenvolvido em todos esses aspectos na soma das iniciativas localizadas de IES ou ER.

Portanto, quanto à resposta às demandas da globalização e às possibilidades de internacionalização, de acordo com Rudzki (1998), o Sistema Σ tem adotado a proposta do modelo reativo. Muito embora alguns acordos, até por exigência das políticas denominacionais, sejam formalmente estipulados, os contatos tendem a ser realizados por iniciativas pessoais, sem muita formalização, com mobilidade de docentes e estudantes limitada. Além disso, quando esses acordos são formalizados, as IES envolvidas nem sempre têm os recursos humanos, financeiros ou políticos para que sejam implementados.

Porém, as IES que dispõem de recursos, humanos, financeiros e/ou políticos, têm tomado iniciativas de internacionalização, mesmo sem a existência de uma política do sistema. Isso tem gerado alguns pontos de tensão dentro do sistema. Por exemplo, segundo um dos entrevistados no EM, há IES mantidas por EL que têm maior alcance internacional do que algumas das IES mantidas por ER ou pelo EM. Essa situação leva a um questionamento sobre a maneira como as IES estão distribuídas na estrutura denominacional em sua ligação com as mantenedoras.

Além disso, o receio de perda de identidade denominacional tem levado a denominação, através do EM, do Comitê Internacional de Educação e da AAD a exercer, em alguns momentos, uma posição de maior controle. Por outro lado, a liberdade e relativa autonomia das IES do sistema e suas mantenedoras tem certa tradição histórica. Ou seja, aparentemente o Sistema Σ está se aproximando do estágio do modelo reativo em que se caminha ou para a maturidade ou para o declínio do processo de internacionalização (figura 35).

Quanto aos casos estudados, o Norte-Americano, Asiático e Europeu, dado o papel importante que a presença de estudantes estrangeiros tem nas instituições, precisam, necessariamente estar alinhados a um modelo de resposta proativo. Dos três casos, o Norte-Americano é o único de apresentou indícios de estar caminhando para os estágios de revisão e redefinição, tendo em vista o recente esforço de buscar *feedback* dos estudantes estrangeiros e da formulação de um plano elaborado a partir das descobertas realizadas. Os casos Asiático e Europeu aparentemente têm respondido até o estágio de implementação.

Figura 35 – Resposta à internacionalização no Sistema Σ , conforme modelo de Rudzki (1998).

Entre os demais casos estudados, o Africano, está no estágio de realização de contatos pessoais, com pouca mobilidade. O caso Oceânico tem diversos contatos pessoais e um histórico de parcerias formalizadas. Também oferece opções de mobilidade regularmente. Atualmente há incentivos do ER para que haja mais acordos formais. O caso Latino-Americano dispõe de diversos contatos pessoais informais, diversas opções de mobilidade. Tem havido uma busca de formalização de contatos e parcerias e algumas iniciativas de estabelecer um controle central para as atividades de internacionalização. Porém, como a IES tem outras prioridades, essas iniciativas estão mais restritas ao pensamento de alguns líderes e/ou aos documentos que estipulam esse controle.

O papel da liderança é essencial para a definição do tipo de resposta dado à globalização e às oportunidades de internacionalização existentes. Neste sentido o modelo de Neave (1992) pode auxiliar a fazer uma análise do Sistema Σ . Porém, é necessário fazer um ajuste para que o modelo seja aplicável ao contexto deste estudo. Este ajuste refere-se ao “escopo estratégico institucional”. Ao invés de se considerar no extremo do *contínuum*, na “estratégia de elaboração” as políticas governamentais para o ensino superior, neste estudo, de maior relevância são as políticas denominacionais. Considerando este ajuste o modelo poderia ser apresentado como indicado na figura 36.

ESCOPO ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL	De Definição De Elaboração	
ORIENTAÇÃO ADMINISTRATIVA
<p>Orientação da Liderança</p> <p>Orientação das Unidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de prioridades institucionais • Definição de procedimentos • Registrar número de estudantes • Avaliar matrículas • Negociar acordos • Atribuir o orçamento para os departamentos • Determinar pessoal que vai para o exterior • Determinar se o período no exterior é reconhecido para fins de acreditação • Identificar prioridades disciplinares 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar diretrizes denominacionais à instituição • Garantir que os procedimentos definidos pela denominação estão sendo seguidos • Resguardar e acompanhar matrículas • Implementar acordos • Distribuir o orçamento aos departamentos e garantir que são utilizados conforme as diretrizes denominacionais • Apresentar acordos para confirmação denominacional • Monitorar a entrada e saída de estudantes • Monitorar a entrada e saída de pessoal • Garantir que as prioridades disciplinares estão em consonância com o plano denominacional
	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenar iniciativas dos departamentos • Oferecer orientação e conselho • Decidir se com o tempo a cooperação internacional terá sustentação e comprometimento do departamento • Reconhecer o centro de iniciativas nos departamentos • Determinar parte do orçamento do departamento para ser usado com cooperação • Operacionalizar as prioridades • Negociar acordos de cooperação • Determinar o número máximo de estudantes a serem envolvidos • Determinar o número desejável de mobilidade de pessoal por ano 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular atividades de cooperação em áreas prioritárias determinadas pela denominação • Desenvolver sistema de incentivos para as iniciativas de cooperação dos departamentos • Transmitir as diretrizes denominacionais e aconselhar os departamentos ao responderem a essas diretrizes • Comunicar quando houver recursos denominacionais adicionais • Monitorar e avaliar as respostas dos departamentos às prioridades denominacionais • Delimitar e negociar alvos de número de estudantes • Delimitar e negociar mobilidade de pessoal, conforme estratégia e planejamento institucional

Figura 36 – Adaptação ao Sistema Σ dos modelos de resposta institucional à internacionalização de Neave (1992).

Fonte: Neave (1992).

Quando analisada à luz dos dois paradigmas propostos por Neave (1992), o paradigma de “escopo estratégico”, e o paradigma de “orientação administrativa”, a liderança no Sistema Σ parece assumir um papel ambivalente. No que diz respeito à internacionalização, a liderança do Sistema Σ , no EM ou nos ER, por não ter uma política de internacionalização, não tem como adotar uma atitude do tipo *top down*, que caracterizaria uma “orientação da liderança” para a internacionalização. Da mesma forma, também não foi possível identificar uma atitude por parte da liderança do Sistema Σ no sentido de estimular nas IES uma “estratégia de elaboração”, por meio da qual as IES, ao desenvolverem o processo de internacionalização, priorizariam diretrizes denominacionais.

Os relatos obtidos por meio das entrevistas tampouco indicam uma posição por parte da liderança do Sistema Σ no sentido de coordenar, orientar, aconselhar o processo de internacionalização desenvolvido nas IES, que seriam ações pertinentes à combinação de uma orientação administrativa do tipo “orientação das unidades” e um escopo estratégico do tipo “de definição”. Ao contrário, os relatos indicam, em alguns casos e momentos, ações mais alinhadas a uma orientação administrativa “da liderança” e de escopo estratégico “de elaboração”.

Portanto, teoricamente, a liderança do Sistema Σ tenderia à uma posição em que a internacionalização se dá por “orientação das unidades”, sendo estas unidades as IES, e por “estratégia de definição”, na qual as IES definiriam por si mesmas as prioridades relacionadas à internacionalização.

Muito embora o Sistema Σ não possua diretrizes e políticas para a internacionalização do ensino superior, há outras políticas e diretrizes denominacionais, que acabam sendo utilizadas para exercer algum controle sobre o processo. Por exemplo, as diretrizes e políticas que regem a abertura e acreditação de IES e programas. Também é possível perceber que, na falta de uma política denominacional para a internacionalização do Sistema Σ , políticas e diretrizes definidas por determinados ER ou por instituições que estejam em um nível de desenvolvimento mais avançado, tendem a funcionar como se fossem políticas e diretrizes do sistema. Por exemplo, as políticas e diretrizes do programa de mobilidade do ER Norte-Americano colocou limitações à IES Oceânica em seus propósitos de atrair estudantes Norte-Americanos. Outro exemplo está no caso em que atribuiu-se ao diretor da IES Norte-Americana a função de coordenar uma iniciativa interinstitucional e internacional que representasse todo o Sistema Σ .

Enfim, em termos de liderança para a internacionalização, o Sistema Σ não apresenta uma posição clara, na qual as IES possam com segurança desenvolver um processo de internacionalização (figura 37).

Figura 37 – Resposta à internacionalização no Sistema Σ , conforme modelo de Neave (1992).

Quanto aos casos estudados, como não há diretrizes denominacionais claras, as alternativas de escopo estratégico “de elaboração”, são descartadas. Contudo, tendo em vista a posição ambígua do Sistema Σ , é possível encontrar alguns indicativos de uma estratégia “de elaboração”. Porém, parece que a tendência nas IES é de uma estratégia de definição. Entre as instituições com mais recursos e com mais tradição em iniciativas de internacionalização, como a Norte-Americana e a Asiática, a orientação administrativa tende a ser mais “das unidades”. Entre as instituições com menos recursos ou menos tradição, percebe-se uma orientação administrativa “da liderança”, como nos casos Europeu, Oceânico, Latino-Americano e Africano.

Tendo em vista a falta de clareza denominacional quanto ao processo de internacionalização do Sistema Σ , o sistema, como um todo apresenta uma resposta do tipo *ad hoc*, conforme o modelo de Davies (1995). Porém, as instituições, independente de políticas ou diretrizes do sistema estão indicando tendência à uma resposta sistematizada. Essa tendência à sistematização pode ser constatada nos casos Norte-Americano, Asiático, Europeu, Oceânico e Latino-Americano. Na América do Norte a IES tem buscado

desenvolver mecanismos de *feedback* e aprimoramento de atividades relacionadas à recepção de estudantes estrangeiros, além dos diversos programas oferecidos em outros países, com ou sem parceria com outras instituições. Na Ásia, a instituição tem todo o seu planejamento voltado à internacionalização, seja para atrair estudantes estrangeiros, seja para oferecer programas em outros países. Na Europa, também há indícios de um planejamento a médio e longo prazo para tornar a instituição completamente internacional. Na Oceania, o ER tem atuado no sentido de promover uma parceria formal entre as IES da região. Na América Latina a instituição tem celebrado diversos acordos bilaterais com outras IES denominacionais para a mobilidade dos estudantes Latino-Americanos.

Considerando o sistema como um todo e levando em conta a falta de políticas e diretrizes especificamente elaboradas para o processo de internacionalização do Sistema Σ , o nível de prioridade da internacionalização indicado pelo sistema é relativamente baixo. Em contrapartida, para algumas instituições a internacionalização tem assumido uma importância cada vez maior, conforme representação na figura 38. Isso mais uma vez coloca o Sistema Σ em uma posição ambígua. Ao mesmo tempo em que não há institucionalização denominacional, nem indicação de importância denominacional para a internacionalização, há, pelo menos nos casos estudados, uma diversidade de ações e iniciativas de internacionalização sendo feitas. Há inclusive ações denominacionais, como o processo de acreditação denominacional que, muito embora não tenha a internacionalização como objetivo, trata-se de uma ação que contribui bastante para o processo em todo o Sistema Σ . Assim, o Sistema Σ apresenta características de um modelo de resposta reativo restrito, ou do quadrante A de Davies (1995). Porém as muitas atividades internacionais identificadas e a importância e abrangências dessas atividades sugerem também características de um modelo de resposta reativo abrangente, ou do quadrante C.

Os casos Asiático, Europeu e Norte-Americano são os que atribuem a maior importância à internacionalização. Para as instituições Asiática e Norte-Americana, internacionalização é parte do que essas instituições são e é parte do que oferecem para seus estudantes. Contudo a IES Norte-Americana demonstrou ter uma rede maior de parcerias e contatos internacionais ainda mais abrangente que a rede de contatos da IES Asiática. Já a instituição Europeia vê na internacionalização sua alternativa para sustentação e independência financeira. Porém, trata-se de um processo ainda em desenvolvimento.

O caso Latino-Americano tem despertado mais recentemente para a internacionalização. Portanto, não se trata de um elemento da mais alta importância, tendo em vista outras demandas consideradas mais prioritárias, como a conquista do *status*

universitário. Porém é um elemento cuja importância tem crescido. Na Oceania, internacionalização não é algo novo, mas no momento o mais importante também é a conquista do *status* universitário. O caso Oceânico talvez seja o que tenha apresentado uma redução na importância atribuída à internacionalização. Comparativamente ao caso Latino-Americano, a menor disponibilidade de recursos financeiros coloca a IES Oceânica em uma situação em que sofre restrições para um maior desenvolvimento e importância da internacionalização. O rumo estratégico da instituição está sendo direcionado para a modalidade EAD que, no futuro, poderá também ampliar a internacionalização. Contudo, a modalidade EAD não está sendo priorizada para um maior alcance internacional. Ao contrário, a internacionalização é vista como um subproduto do EAD. Na África a internacionalização, pode até ser percebida como um fator importante, porém não para o momento.

Figura 38 – Resposta à internacionalização no Sistema Σ , conforme modelo de Davies (1995).

O Sistema Σ também não estipula diretrizes ou políticas, nem para a internacionalização do *campus*, nem para a educação transnacional. Há contudo um programa de estímulo à mobilidade de colaboradores denominacionais, incluindo docentes. Mas, considerando o modelo de Knight (2012), mesmo sem políticas e diretrizes, por meio das ações desenvolvidas pelas IES, o Sistema Σ apresenta, desenvolvimentos nas duas possibilidades de resposta à internacionalização: internacionalização no *campus* e educação transnacional (figura 39).

Figura 39 – Resposta à internacionalização no Sistema Σ , conforme modelo de Knight (2012).

Entre as possibilidades de educação transnacional é possível identificar a mobilidade de pessoas, programas e fornecedores. Quanto às formas e condições de mobilidade, por iniciativa das IES ou dos ER, percebe-se uma tendência ao “desenvolvimento e cooperação” e à construção de conexões educacionais. Muito embora seja perceptível o envolvimento com a internacionalização com o propósito de buscar recursos econômicos, tendo em vista a dinâmica entre as motivações denominacionais e econômicas, a forma de mobilidade visando “negócios comerciais” aparentemente é empregada dentro de certos limites denominacionais e confessionais.

No Sistema Σ há internacionalização dos *campi* em todos os casos estudados, uma vez que todas as IES incluídas neste estudo têm estudantes estrangeiros. As IES Norte-Americana, Asiática, Europeia e Latino-Americana têm um considerável grupo de estudantes estrangeiros e em todas há, ou houve no passado, contatos que atraem estes estudantes. Por exemplo, na América-Latina há um fluxo de estudantes Africanos que foi iniciado no passado por contatos do diretor de um dos *campi* e hoje esse fluxo se mantém e se fortalece com o fluxo de Africanos que vêm ao país em busca de estudo. Diferentemente das instituições Norte-

Americana, Europeia e Asiática, a Latino-Americana não depende tanto dos estudantes estrangeiros para manter-se. A IES Norte-Americana tem nos estrangeiros uma importante fonte de recursos. Essa importância cresce ainda mais nos casos Europeu e Asiático. Mas, apesar da presença de estudantes estrangeiros nos diversos *campi*, foi possível perceber que, com exceção do caso Asiático, e em menor escala o Europeu, os demais não têm conseguido explorar ao máximo a riqueza multicultural que os estudantes estrangeiros trazem aos *campi*.

A principal área de desenvolvimento entre todos os casos estudados está na educação transnacional. Seja na mobilidade de estudantes, docentes ou pesquisadores, seja na mobilidade de programas ou até mesmo na mobilidade da instituição fornecedora. Todos os casos apresentam níveis diversos de mobilidade. Na América do Norte e América Latina há mobilidade de estudantes e docentes, sendo que a IES Norte-Americana apresenta mais opções de mobilidade para docentes e com maior abrangência. No caso Latino-Americano as possibilidades de mobilidade para docentes são mais restritas. O caso Asiático apresenta um programa consistente para mobilidade de docentes. Na Oceania são oferecidas diversas possibilidades de mobilidade estudantil de curta duração e de serviço voluntário e alguma mobilidade docente. Na Europa há apenas mobilidade de docentes, porém menos abrangente que no caso Asiático. A instituição Africana oferece poucas possibilidades de mobilidade docente e não foram identificados programas para mobilidade de estudantes.

Quanto às modalidades, percebe-se nos casos Norte-Americano, Asiático, Europeu, Oceânico e Latino-Americano o desenvolvimento da modalidade para o “desenvolvimento e cooperação” entre IES. A modalidade em que o foco está no desenvolvimento de “conexões educacionais” foi identificada nos casos Norte-Americano, Latino-Americano e Oceânico, com suas respectivas possibilidades de mobilidade estudantil. A possibilidade de “negócios comerciais”, dentro das limitações denominacionais e confessionais, foi possível identificar no caso Norte-Americano.

A educação transnacional no caso Norte-Americano é a mais desenvolvida. Em termos de mobilidade de estudantes, docentes e pesquisadores, foi possível identificar a existência de programas de mobilidade semestral ou anual, pesquisa de campo, estágios e anos sabáticos. Quanto a mobilidade de programas, foram citadas as possibilidades de franquias, ou licenciamento, diplomas duplos e EAD. Também foi possível perceber a indicação de mobilidade do fornecedor com a criação de *campi* filiais temporários, a existência de *campus* virtual e fusão entre a IES Norte-Americana e a instituição centenária de EAD denominacional.

Além dos modelos de resposta à globalização ou de resposta às oportunidades de internacionalização, também é possível analisar o quanto o Sistema Σ é internacionalizado considerando o desenvolvimento do processo de internacionalização. Dentre os modelos de processo apresentados na revisão de literatura, considerando a sua capacidade de maior aplicabilidade e generalidade, será utilizado o modelo proposto por Knight (2002), pois entende-se que contempla os aspectos propostos nos demais modelos (figura 40).

Figura 40 – Resposta à internacionalização no Sistema Σ , conforme modelo de Knight (2002).

Quando se compara o Sistema Σ , representado por suas políticas e práticas estipuladas no Departamento de Educação do EM, com o modelo de Knight (2002), percebe-se que a gestão central do sistema está, talvez, na etapa de análise de contexto. Há algumas políticas e práticas que têm proporcionado algum desenvolvimento em termos de internacionalização do sistema, porém não são políticas e práticas que tenham sido formuladas visando a internacionalização do sistema, nem foram geradas a partir de uma intencionalidade para a internacionalização. Por exemplo, o processo de acreditação denominacional, que é um dos elementos de internacionalização do Sistema Σ tem como propósitos principais garantir uma certa qualidade comparável entre as IES e a preservação da identidade confessional

denominacional. Portanto, a facilitação no processo de transferência de créditos entre países é um dos benefícios secundários do processo. Além disso, tendo em vista a indicação de falta de compreensão sobre os benefícios que a internacionalização pode trazer para o sistema, bem como o quanto a internacionalização estaria vinculada à missão denominacional, é possível dizer que para o Sistema Σ , o processo de internacionalização, se é que começou, está na primeira etapa onde são analisados o contexto denominacional frente às oportunidades e ameaças da internacionalização.

O caso Africano parece estar simultaneamente na primeira e segunda etapas. É possível perceber que há o desejo de buscar mais informações ou de avaliar as alternativas que a internacionalização pode trazer para a IES. Também é possível identificar nas respostas obtidas em diversas entrevistas que, ainda que não se tenha uma compreensão completa de todo o contexto, há por parte de docentes, estudantes e alguns administradores, consciência de que internacionalização é um processo necessário para que a IES atinja determinados objetivos a médio e longo prazos. Porém, ainda não há o devido comprometimento com o processo devido a restrição de recursos disponíveis.

Na América Latina, o caso estudado é uma IES *multicampi*. Portanto, há diferentes desenvolvimentos dentro da mesma IES. Em um dos *campi*, percebe-se que houve a análise de contexto. Houve a partir dessa análise a conscientização de alguns setores do *campus* e o comprometimento da direção do *campus* que, em sua esfera de ação, mais especificamente no que tange à mobilidade de estudantes e docentes, planejou, operacionalizou o processo de internacionalização e agora está na etapa de implementação. O mesmo se refere à recepção de estudantes estrangeiros, com a oferta de cursos de língua e cultura locais, específicos para esses estudantes. Porém, a dimensão internacional, intercultural ou global envolve mais do que mobilidade de estudantes e docentes. Neste mesmo *campus*, outras ações de internacionalização encontram-se ainda incipientes, como por exemplo a disponibilização de tradução do *website* institucional para o Inglês e o estabelecimento de um *International Office*. Além disso, há departamentos que ainda estão na etapa de análise de contexto e outros que nem sequer iniciaram a primeira etapa. Considerando os demais *campi*, não houve o mesmo despertar para a internacionalização, nem mesmo para a mobilidade de estudantes e docentes. Na verdade houve até indicação de resistência ou receio em relação à implementação de programas de mobilidade. Muito embora haja uma política escrita para a internacionalização que é válida para todos os *campi*, ainda é desconhecida, tem exercido pouco impacto na instituição, há discursos desencontrados sobre internacionalização e a prioridade da IES está voltada para a

conquista do *status* universitário. Portanto, considerando o conjunto das condições encontradas, é possível dizer que, para um processo de internacionalização que vá além de programas de mobilidade, o caso Latino-Americano encontra-se entre as etapas de conscientização e de busca de comprometimento.

No caso Oceânico, também há a prioridade de obtenção do *status* universitário. Portanto, internacionalização não é vista como uma prioridade. Nem como um meio para se atingir esse propósito. Internacionalização é vista como um subproduto de outras iniciativas, especialmente as voltadas ao EAD. Há programas sendo oferecidos em parceria com IES estrangeiras e também há oportunidades de curta duração para mobilidade de estudantes e docentes. A IES tem incluído em um de seus programas, cujo foco também está direcionado para questões internacionais, a obrigatoriedade de uma experiência internacional. Com o incentivo do ER a IES também tem desenvolvido MOU para desenvolvimento e colaboração institucional com as demais IES do território. Muito embora o caso Oceânico apresente um leque de ações voltadas à internacionalização, até maior do que o identificado no caso Latino-Americano, envolvendo parcerias interinstitucionais, exportação de programas, mudanças no currículo, é possível perceber que o processo de internacionalização está em um momento de estagnação ou redução em relação ao que já foi no passado. Porém, o que está sendo feito hoje, resultante de iniciativas passadas, já passou pelas etapas de análise de contexto, consciência, comprometimento, planejamento e operacionalização. Porém, como a prioridade no momento é tornar-se uma universidade, a internacionalização, neste momento, volta à etapa de análise de contexto. Na verdade foi possível perceber que a IES está identificando o que precisa fazer para tornar-se universidade. Considerando que um dos requisitos definidos pela política educacional daquele país está relacionado ao algum nível de engajamento internacional da instituição, a IES Oceânica provavelmente avançará para as demais etapas naquilo que for considerado essencial para se transformar em universidade.

A IES Europeia, diante de dificuldades de sustentação financeira e da necessidade de tornar-se menos dependente de subvenções da mantenedora, fez a análise de contexto e percebeu que a internacionalização poderia ser uma alternativa. A instituição passou pela etapa de conscientização, comprometimento, planejamento e operacionalização. Hoje está na etapa de implementação de dois programas internacionais, voltados totalmente para o mercado internacional, oferecidos em língua Inglesa, mesmo não sendo o Inglês uma das línguas oficiais do país. A IES está acompanhando o desenvolvimento dos programas internacionais e está cogitando a possibilidade de, a médio ou longo prazo, tornar-se em uma instituição que ofereça apenas programas internacionais. Portanto, o caso Europeu apresenta a

dimensão internacional, intercultural ou global, no currículo, na composição do corpo docente, na língua utilizada para o ensino, no esforço institucional em tornar-se uma IES internacional e bilíngue e no licenciamento de seus títulos para outras IES irmãs na Europa.

O caso Asiático foi projetado, desde o início, para ser uma IES internacional. Portanto, o processo de desenvolvimento da própria IES se confunde com o processo de internacionalização. A partir de uma análise contextual do Sistema Σ percebeu-se a necessidade de estabelecer uma IES focada em programas de pós-graduação, com corpo docente internacional, para estudantes internacionais e que oferecesse um nível de qualidade equivalente ao oferecido na América do Norte. Os ER envolvidos e o EM passaram pelas etapas de conscientização, comprometimento, planejamento, operacionalização e implementação. Atualmente a IES desenvolve também a etapa de revisão, na medida em que a IES é constantemente avaliada em seus resultados e egressos. A etapa de reforço também tem sido desenvolvida por meio de incentivos institucionais que facilitam a mobilidade de docentes a cada ano, além dos incentivos denominacionais do programa de mobilidade de colaboradores denominacionais inter-regionais. Pelo que foi possível ouvir e observar, o caso Asiático está colhendo os efeitos de integração. Porém, esses efeitos provavelmente poderiam ser potencializados se mais atenção fosse dada à etapa de revisão, com a busca de mais *feedback*, especialmente dos estudantes.

Finalmente o caso Norte-Americano é o que apresenta a maior diversidade de ações de internacionalização, muito embora não seja uma instituição tão internacional quanto a Asiática em termos e integração intercultural. Muito embora não tenha sido uma IES desenvolvida desde o início com o propósito de ser internacional, está historicamente associada a um contexto internacional de atuação. Na IES Norte-Americana foi possível identificar o aspecto cíclico do processo de internacionalização por meio da busca de *feedback* e elaboração de um plano de ação e redirecionamento institucional quanto à internacionalização. Esse redirecionamento envolve tanto os aspectos relacionados à recepção e integração de estudantes estrangeiros quanto à ampliação das ofertas de cursos em outros países, seja presencialmente ou por meio do EAD. Assim como nos casos Europeu e Asiático, internacionalização e aspectos relacionados à internacionalização fazem parte do vocabulário cotidiano da IES Norte-Americana que conta também com a maior variedade de opções de mobilidade de estudantes e docentes, além de ter um corpo docente e discente bastante internacional.

Entende-se que tanto o caso Asiático quanto o Norte-Americano chegam à nona etapa do processo de internacionalização de Knight (2002) pois percebe-se que nesses dois casos,

há um fortalecimento da internacionalização proporcionado pela própria internacionalização, na medida em que as duas IES têm ainda mais oportunidades de internacionalizar, originadas das iniciativas anteriores de internacionalização. Ou seja, a internacionalização está institucionalizada e integrada.

Neste sentido é interessante ainda avaliar a internacionalização do Sistema Σ como um processo de inovação organizacional. De acordo com Levine (1980) a institucionalização de uma inovação depende da compatibilidade da inovação com os valores, normas e metas institucionais. Também depende da lucratividade da inovação, ou o quanto a inovação atende às expectativas e traz efeitos positivos à instituição.

Em relação à missão, a internacionalização do ensino superior do Sistema Σ não deveria apresentar problemas de compatibilidade, pois a missão denominacional é global e internacional. Porém, problemas de compatibilidade começam a surgir quando se considera o papel do ensino superior no cumprimento dessa missão. Conforme foi destacado na análise dos obstáculos, há uma visão na qual a missão denominacional é desvinculada da missão do Sistema Σ . A partir desta visão, a internacionalização passa a enfrentar incompatibilidade em função da limitação dos recursos denominacionais que serão priorizados para a missão denominacional. Por outro lado, se a missão do Sistema Σ for percebida como parte integrante da missão denominacional esse problema de compatibilidade deixaria de existir. Contudo, levando em conta que a maior parte dos obstáculos identificados foram de origem interna ao Sistema Σ (denominacionais, organizacionais e humanos) e que, dentre os obstáculos de origem interna os denominacionais apresentaram-se em maior quantidade, é possível afirmar que o processo de internacionalização no Sistema Σ tende a encontrar resistências por problemas de compatibilidade.

As questões de compatibilidade levantadas encontram algum respaldo nos riscos constatados, quando foram identificadas as possibilidades de a internacionalização desestabilizar o Sistema Σ , seja por uma concentração de poder, seja pelo surgimento ou aumento de ações independentes, seja pela perda de identidade denominacional ou cultural. A questão de perda de identidade cultural ou denominacional é de especial interesse no Sistema Σ , tendo em vista que entende-se que a missão denominacional é realizada localmente, em cada cultura, língua, país ou tribo. Assim, se as pessoas ao passarem por uma experiência de estudo perdem essa identidade cultural ou denominacional, a denominação também perde a capacidade de alcançar esses locais, culturas, línguas, países e tribos.

Outro aspecto que indica problemas de compatibilidade entre o processo de internacionalização e o Sistema Σ está no fato de a maioria dos obstáculos identificados serem

relacionados à falta de políticas e estratégias de sustentação à internacionalização. A falta de políticas e estratégias estão na base dos demais obstáculos, sejam os de falta de recursos financeiros, sejam os de falta de pessoas.

Por outro lado, os benefícios já obtidos com o processo de internacionalização no Sistema Σ parecem indicar lucratividades importantes. De especial interesse para a denominação estão os benefícios de desenvolvimento de redes de contato internacionais, indicados como essenciais para a condução das atividades no contexto denominacional global. Assim também os benefícios do desenvolvimento de tolerância e boa-vontade em relação a diferenças culturais e de modelos mentais mais amplos e abrangentes, considerados importantes em uma denominação que é uma comunidade cada vez mais diversa culturalmente e igualmente diversa em expressões da confessionalidade determinadas por diferentes culturas.

Sendo a denominação composta por esta comunidade global, um outro benefício que pode ser altamente positivo é o fortalecimento e a ampliação do senso de pertencimento à essa comunidade global que experiências internacionais, no contexto denominacional, propiciam.

Caso os benefícios ficassem restritos apenas à tolerância e boa-vontade com as diferenças, o desenvolvimento de modelos mentais mais amplos e o fortalecimento do senso de pertencimento à uma comunidade global, os principais problemas de compatibilidade ainda permaneceriam, especialmente os relacionados à perda de identidade cultural ou denominacional. Porém, foram identificados outros benefícios que representam um efeito de proteção e confirmação ao invés da perda de identidade: o desenvolvimento de autoconhecimento e maturidade e a ampliação das possibilidades de exposição dos valores confessionais denominacionais para um público ainda maior e mais diverso.

Foram relatadas situações em que a experiência internacional permitiu aos indivíduos envolvidos um descobrimento da própria identidade, de testar os valores e as convicções em um contexto relativamente seguro, mas que ainda assim, os desafiava.

Os benefícios encontrados podem ser considerados como extremamente valiosos para uma denominação confessional e global. Porém, conforme destacado em uma das entrevistas no EM, não há clareza quanto aos benefícios que a internacionalização pode trazer nem o quanto ela pode estar associada à missão denominacional. Por isso os problemas de compatibilidade têm superado a lucratividade percebida com a inovação da internacionalização no Sistema Σ . Como consequência não há, como Sistema Σ , uma política, diretrizes, padrões, nada que especificamente indique para as IES do sistema, a visão da denominação e do Sistema Σ sobre a internacionalização do ensino superior. Por isso, ainda

que haja IES no sistema em estágios avançados do processo, o Sistema Σ , como sistema de ensino superior, talvez esteja entrando no primeiro passo do processo de inovação que é o de reconhecimento da necessidade de mudança. Muito embora não tenham sido encontradas muitas evidências de que o Sistema Σ esteja considerando a possibilidade de mudar, ou de liderar o processo de internacionalização das IES do sistema, as normas, tradições e procedimentos estão sendo desafiados por mudanças no ambiente e pelas próprias IES do sistema (figura 41).

Figura 41 – Internacionalização com o inovação no Sistema Σ , conforme Levine (1980).

O caso Africano também encontra-se no primeiro passo. Ainda não está necessariamente promovendo a implantação de uma mudança organizacional que sustente a internacionalização mas a IES está sendo fortemente desafiada por questões do seu contexto. Eventualmente poderá incluir a internacionalização no processo de mudança que está desenvolvendo.

Quanto à América Latina, a IES está simultaneamente tomando consciência da necessidade de mudar, planejando e formulando soluções que envolvem internacionalização e já iniciou a implementação do que já foi identificado como soluções de internacionalização. A

implementação não está sendo realizada em toda a IES, mas em pontos específicos da IES. O nível da institucionalização ainda não foi alcançado.

Na Oceania, também é possível identificar aspectos simultâneos de diferentes etapas do processo de inovação organizacional. Há soluções relacionadas à internacionalização já institucionalizadas, tais como os programas de mobilidade de curta duração focados em serviço voluntário e as viagens de estudo incluídas no currículo de um dos programas. Neste sentido, trata-se de internacionalização também desenvolvida em pontos específicos e cuja institucionalização ocorreu por enclave (figura 42). Porém, a busca do *status* universitário, semelhantemente ao caso Latino-Americano, está desafiando a IES a iniciar um novo processo de inovação. A internacionalização deve entrar como um dos requisitos desse processo de tornar-se uma universidade e, em determinados aspectos, como por exemplo em pesquisa e parcerias de colaboração, já há um planejamento e formulação de soluções. Porém, à época da visita, ainda não havia sido iniciada a etapa de implementação.

Figura 42 – Tipos de institucionalização da internacionalização como inovação no Sistema Σ , conforme Levine (1980).

O caso Europeu, no que diz respeito aos programas internacionais oferecidos, estão saindo da etapa de implementação e estão iniciando a etapa de institucionalização ou término. Em relação a um dos programas, foram identificados indícios da possibilidade de término. Em relação ao outro programa está seguramente avançando para a institucionalização por enclave. A IES optou por um processo de inovação e internacionalização graduais com a implantação de apenas dois programas. Porém há indícios de que o processo de internacionalização da

IES, deve se ampliar e se institucionalizar com a ampliação na oferta de programas internacionais e abandono completo dos programas voltados ao público doméstico. Se isto vier a acontecer ocorrerá a institucionalização por difusão.

O caso Asiático representa a inovação realizada pela criação de uma nova IES. A internacionalização na instituição está institucionalizada por difusão.

Na América do Norte, a IES incluída no estudo, muito embora não tenha sido estabelecida como uma instituição internacional desde o início, está historicamente incluída nesse contexto de atuação, por meio de um processo gradual. A internacionalização está inserida no *modus operandi* institucional. Trata-se de um caso de institucionalização da internacionalização por difusão.

Quando comparados os casos Asiático e Norte-Americano, diferenciam-se porque enquanto o Norte-Americano é uma IES doméstica que tem muitos estudantes estrangeiros, oferece programas em diversos países, integra parcialmente conteúdos internacionais no currículo e integra também parcialmente estudantes estrangeiros na comunidade do *campus*, o caso Asiático é uma IES internacional, que oferece apenas programas internacionais, presencialmente ou na modalidade do EAD, para uma maioria de estudantes internacionais, que são totalmente integrados à comunidade do *campus*. Enquanto a IES Norte-Americana tem mais conexões internacionais, oferece seus programas em mais países e tem mais nacionalidades representadas na comunidade do *campus*, a IES Asiática oferece menos programas em outros países, tem menos nacionalidades representadas no *campus*, mas consegue fazer um trabalho mais profundo em termos de conteúdo internacional no currículo e integração dos estudantes estrangeiros na comunidade do *campus*.

A partir das comparações feitas entre os dados levantados e os modelos de internacionalização propostos na revisão de literatura, entende-se que o Sistema Σ , apesar de ser internacional, não é internacionalizado, muito embora as instituições que o compõem possam apresentar processos de internacionalização bem avançados e respostas à internacionalização bastante sistematizadas e institucionalizadas.

A análise do Sistema Σ e suas IES, comparados ao referencial teórico sobre internacionalização, indica bastante desigualdade em relação ao desenvolvimento da internacionalização. Essas diferenças podem ser atribuídas em parte ao processo natural de desenvolvimento do Sistema Σ que, muito embora seja internacional desde o início do século XX, é um sistema de universidades ou IES com *status* quase universitário relativamente jovem. Porém, é possível que os níveis diferenciados de desenvolvimento sejam também

atribuíveis às relações políticas e ao exercício de poder dentro do Sistema Σ , conforme (MORGAN, 2009).

As IES mantidas por EL neste estudo apresentaram uma tendência a estarem em estágios menos desenvolvidos de internacionalização, ao passo que IES mantidas por ER ou EM aparentemente têm mais facilidade e oportunidade de engajamento neste processo. IES mantidas pelo EM, por exemplo, ainda que não sejam as IES que recebem maior quantidade de recursos financeiros, são as únicas que conseguem usufruir dos benefícios do programa denominacional de mobilidade de colaboradores inter-regionais (controle sobre recursos escassos).

A estrutura do Sistema Σ , suas regras e regulamentos também reforçam essas diferenças e desigualdades entre as IES estudadas. Os regulamentos que estabeleceram as IES que atendem a mais de uma região, ou a mais de um país como sendo IES mantidas por ER ou EM, muito embora possam parecer desatualizados diante do contexto que a globalização coloca diante do ensino superior, ainda garantem a algumas IES do sistema o acesso privilegiado a recursos e oportunidades (uso da estrutura organizacional, regras e regulamentos).

Esse acesso privilegiado a recursos e oportunidades nem sempre significa mais dinheiro, mas muitas vezes implica em acesso a mais informação e contatos para essas IES mantidas por ER ou pelo EM (controle de conhecimento e informação).

Às vezes, como foi possível constatar no caso Norte-Americano, no qual o diretor da IES ao assumir responsabilidades atribuídas pelo EM acaba exercitando um tipo de controle e poder sobre o Sistema Σ que está além da sua esfera de ação prevista formalmente, percebe-se o que Morgan (2009) identifica como o exercício do poder pelo controle dos limites ou fronteiras organizacionais.

Nessa esfera ampliada de exercício de poder, ou nesse acesso privilegiado a conhecimento e informações há também a influência dos contatos pessoais. As IES com corpo docente mais internacionalizado usufruem dos benefícios obtidos pelas redes de contatos pessoais de cada docente (organização informal).

Interferem ainda na facilidade ou dificuldade de uma IES desenvolver o seu processo de internacionalização o seu histórico e o contexto local que pode ser de incentivo ou restrição à internacionalização, como pode ser percebido, respectivamente, nos casos Norte-Americano e Africano (fatores estruturais que definem o estágio da ação).

Finalmente, também contribui para a desigualdade de desenvolvimento do processo de internacionalização das IES do Sistema Σ , além da falta de uma política denominacional para

a internacionalização, a própria desigualdade, na medida em que as IES mais internacionalizadas, as IES que são mantidas pelo EM ou por ER, as IES que têm acesso a mais conhecimento, informações e recursos, acabam atraindo cada vez mais oportunidades, como foi possível perceber especificamente no caso Norte-Americano (o poder que já se tem).

Percebe-se, portanto, que ao mesmo tempo em que um sistema de ensino superior, composto por diversas IES, pode oferecer o benefício da “sistematicidade” (ZIMPHER, 2013), também pode representar obstáculos adicionais para algumas IES ou benefícios ainda maiores para outras IES, por conta das relações políticas e do exercício do poder no próprio sistema (MORGAN, 2009).

Considerando as análises feitas neste capítulo, o quadro 22 apresenta o parecer final em relação às proposições do estudo, quanto à sua sustentação ou refutação sugerida pelos dados levantados. A partir desta análise, no capítulo que se segue são apresentadas as considerações finais, referentes a cada um dos objetivos propostos para este estudo.

Proposição	Indicadores	Lógica	Resultado
O processo de internacionalização do ensino superior em um sistema de ensino superior confessional internacional tem elementos peculiares que interferem no processo de internacionalização, não contemplados na literatura.	Quantidade e tipos de elementos novos, não indicados na literatura, no processo de internacionalização do ensino superior.	Quanto mais elementos específicos forem indicados, mais peculiar tende a ser o processo de internacionalização do Sistema Σ , quando comparado aos modelos apresentados na literatura.	Proposição sustentada.
Há motivo(s) para a internacionalização que são peculiares à um sistema de ensino superior confessional internacional.	Quantidade e tipos de motivos indicados para a internacionalização nas entrevistas não indicados na literatura.	Quanto mais motivos específicos forem indicados, mais peculiar tende a ser o processo de internacionalização do Sistema Σ .	Proposição sustentada.
Um sistema de ensino superior confessional internacional realiza ações de internacionalização que são peculiares.	Quantidade e tipo de ações de internacionalização que são possíveis apenas porque a IES faz parte do Sistema Σ	Quanto mais ações características do Sistema Σ forem identificadas, mais o sistema aproveita as vantagens de ser um sistema internacional.	Proposição sustentada.
Há obstáculos para a internacionalização peculiares à um sistema de ensino superior confessional internacional.	Quantidade e tipo de obstáculos para a internacionalização não indicados na literatura.	Quanto mais obstáculos específicos forem indicados, mais peculiar tende a ser o processo de internacionalização do Sistema Σ .	Proposição sustentada.
Há riscos e benefícios associados à internacionalização que são peculiares à um sistema de ensino superior confessional internacional.	Quantidade e tipo de riscos e benefícios para a internacionalização não indicados na literatura.	Quanto mais riscos e benefícios específicos forem indicados, mais peculiar tende a ser o processo de internacionalização do Sistema Σ .	Proposição sustentada.
Um sistema de ensino superior internacional, com IES espalhadas por todo o mundo é necessariamente internacionalizado.	Quantidade e tipo de obstáculos, riscos e benefícios organizacionais/denominacionais que bloqueiam ou promovem o processo de internacionalização citados nas entrevistas.	Quanto mais obstáculos e riscos organizacionais/denominacionais menos compatível é o processo de internacionalização com o Sistema Σ . Quanto mais benefícios organizacionais/denominacionais forem identificados, mais lucrativo é o processo de internacionalização no Sistema Σ .	Proposição refutada.

Quadro 21 – Parecer final quanto às proposições do estudo no Sistema Σ .

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feita a discussão e análise dos dados à luz do referencial teórico, neste capítulo são apresentadas as considerações finais.

Primeiramente é apresentado um breve resumo da trajetória seguida até aqui. A seguir são feitas as últimas considerações referentes aos objetivos da pesquisa. A partir da compreensão obtida pela realização dos objetivos, são apresentadas algumas considerações teóricas bem como implicações gerenciais para o Sistema Σ . Como últimos elementos do capítulo ainda são apresentadas as limitações do estudo e sugestões para estudos futuros. A figura 43 apresenta um resumo esquemático do capítulo.

Figura 43 – Síntese esquemática da análise dos resultados realizada no capítulo 5.

Este estudo teve como ponto de partida a intenção de verificar como ocorre o processo de internacionalização em um sistema de ensino superior confessional internacional. Essa intenção foi originada a partir da constatação de que muito embora as IES confessionais figurem entre as mais antigas e entre as pioneiras no engajamento em atividades relacionadas à internacionalização, raramente são alvo de estudos nesta área. Da mesma forma, muito embora diversas IES ao redor do mundo façam parte de sistemas de ensino superior, sejam

sistemas confessionais ou não, esses sistemas também são pouco referenciados nos estudos sobre internacionalização. Havia, desde o início, uma expectativa de que o processo de internacionalização em IES confessionais teria aspectos muito característicos ligados exatamente à confessionalidade. Também havia a intenção de avaliar até que ponto um sistema de IES confessionais e internacional seria de fato internacionalizado.

Para a realização desses propósitos, inicialmente procedeu-se à uma revisão de literatura, cujos principais destaques foram apresentados no capítulo 2. Foram discutidos aspectos que permitiram uma melhor contextualização do processo de internacionalização na complexa trama do fenômeno da globalização. Na sequência o referencial teórico foi direcionado aos pontos diretamente ligados ao processo de internacionalização. Primeiramente, o próprio processo de internacionalização foi discutido. Em seguida, foram apresentadas as motivações ou *rationales* que levam as IES a desenvolverem a internacionalização. Em função dessas motivações as IES assumem diferentes posturas diante da globalização e das oportunidades de internacionalização disponíveis, representadas pelos modelos de resposta à internacionalização. Uma vez compreendidos os modelos de resposta, foram apresentados os modelos que indicam ações específicas de internacionalização. Esses modelos sugerem as principais áreas de ação em um processo de internacionalização. À medida que uma IES responde à internacionalização, por meio de ações, vai desenvolvendo um processo de internacionalização institucional. Esse desenvolvimento também pode ser analisado à luz de modelos teóricos apresentados na revisão de literatura. Esse processo é gerenciado a partir das expectativas relacionadas aos obstáculos, riscos e benefícios associados. Portanto, também foram apresentadas e discutidas essas expectativas e outros aspectos relacionados à implementação da internacionalização, compreendida como um processo de inovação e mudança organizacional. Finalmente, a revisão de literatura apresentou conceitos e ideias relacionadas a sistemas de ensino superior e instituições confessionais. No que tange ao ensino superior confessional destacam-se os trabalhos de Karram (2011), Glanzer, Carpenter e Lantinga (2011) e Stevenson (2014).

A parte empírica da pesquisa, descrita em detalhes no capítulo 3, foi conduzida pela aplicação do método de estudo de casos múltiplos. Para tanto, foi selecionado um sistema de ensino superior confessional internacional, mantido por uma denominação religiosa cristã protestante, denominado de Sistema Σ. Foram selecionados 6 casos representativos do sistema, um para cada região do mundo. Cada caso foi composto por uma IES e uma das instituições da denominação mantenedora na mesma região onde se encontrava a IES. Neste estudo essas instituições denominacionais são chamadas de Escritórios Regionais (ER). Além

dos casos, compostos por IES e ER, também foi incluída a instituição denominacional que gerencia todo o sistema em nível mundial, denominada de Escritório Mundial (EM). A pesquisa de campo foi realizada principalmente durante o segundo semestre de 2013, envolvendo uma visita a cada um dos casos selecionados, IES e ER, e ao EM. De acordo com Yin (2010) foram utilizadas múltiplas fontes de informação. Porém, dentre todas as fontes utilizadas as principais foram documentos, entrevistas e observação participante. Os dados coletados foram analisados a partir de uma abordagem qualitativa, por meio da técnica de análise de conteúdo.

Os resultados desta análise foram apresentados no capítulo 4 e analisados à luz do referencial teórico no capítulo 5. Tanto para o capítulo 4 quanto para o capítulo 5 foram utilizadas como critérios organizadores do texto as proposições do estudo de caso indicadas no capítulo 3. Essas proposições foram elaboradas tendo como base os objetivos propostos no capítulo 1. Assim, considerando todo o processo de pesquisa realizado, na sequência são apresentadas as considerações finais, de maneira a destacar a realização de cada um dos objetivos inicialmente propostos para este estudo.

6.1 Considerações finais sobre os objetivos propostos

O objetivo geral foi o de analisar o processo de internacionalização do ensino superior em um sistema de ensino superior internacional confessional. No entanto, para a realização deste objetivo geral, era necessário primeiro entender alguns aspectos históricos sobre a formação do Sistema Σ e os motivos que fizeram com que se tornasse um sistema internacional.

6.1.1 Motivos ou *rationales* históricos e atuais para a internacionalização

Para o levantamento histórico do Sistema Σ foi utilizada como fonte o relato de Greenleaf²⁴ (2005). Foi feito um recorte neste relato restringindo-o ao período de tempo compreendido entre 1860 e 1920, período em que o Sistema Σ tornou-se internacional e teve sua estrutura organizacional formada. Neste período foram identificados quatro subperíodos:

pré-embrionário, embrionário, transição e estabelecimento. No período pré-embrionário, de 1860 a 1871, o Sistema Σ não era ainda propriamente um sistema, muito menos internacional. No período embrionário, de 1872 a 1894 o sistema tornava-se internacional, porém sem uma estrutura organizacional adequada de sustentação. Entre 1895 a 1905, no período de transição, já internacional, a denominação procurava alternativas organizacionais que pudessem sustentar o sistema. No subperíodo de 1906 a 1920 é estabelecida a estrutura denominacional de sustentação ao Sistema Σ , cuja essência permanece até hoje.

Pelo relato histórico de Greenleaf²⁴ (2005) é perceptível que os motivos denominacionais foram os principais impulsionadores no processo de construção de um sistema confessional internacional de ensino superior. Contudo à medida em que o Sistema Σ tinha sua estrutura organizacional estabelecida e à medida em que avançava com presença de escolas em mais países, as motivações tornavam-se também mais complexas e variadas. Assim, além de motivos denominacionais, foram identificados motivos econômicos, motivos políticos/nacionais, motivos sociais e motivos acadêmicos, compondo um conjunto de cinco tipos de motivações. Essa composição de motivos reflete as motivações propostas na literatura por Knight (2004). Entre os motivos denominacionais destacaram-se:

1. O desejo de expansão denominacional;
2. A formação de colaboradores denominacionais e missionários;
3. A divulgação da fé;
4. A transmissão de valores confessionais denominacionais para jovens e crianças membros da denominação e o fortalecimento da congregação de membros;

As motivações denominacionais históricas identificadas no Sistema Σ , apesar de, até certo ponto, serem semelhantes às motivações indicadas por Karram (2011), não se ajustam muito bem. Mas, de qualquer forma, o levantamento das motivações históricas confirmou a suspeita de que havia motivações específicas relacionadas ao contexto confessional que direcionaram o processo que transformou o Sistema Σ em um sistema internacional.

Quanto às motivações atuais, além dos quatro tipos de motivações identificados no histórico de formação do Sistema Σ , as motivações nacionais aparecem da maneira mais característica, totalizando seis tipos principais de motivações. As motivações denominacionais atuais permanecem, em essência, muito próximas às motivações denominacionais históricas:

1. O atual desejo de fortalecer os valores, identidade e instituições denominacionais é uma versão amplificada e mais abrangente da ideia de

transmitir os valores denominacionais às crianças e jovens membros da denominação. Agora, além de fortalecer a comunidade de membros e formar as novas gerações de membros, a internacionalização é associada a um desejo de fortalecer a própria denominação, suas instituições, valores e identidade. Portanto, a motivação é a de preservação denominacional por meio dos membros e instituições;

2. A atual motivação da missão denominacional para a internacionalização, ainda é a mesma motivação histórica de divulgar a fé, muito embora hoje a compreensão dessa missão tenha se tornado multifacetada, com uma forte ênfase na prestação de serviços sociais, dentre os quais, a educação;
3. A motivação de formar colaboradores permanece inalterada hoje, como era no passado;
4. Uma nova motivação denominacional foi identificada nos dias atuais, relacionada à tradição ou história. Algumas das IES denominacionais já no início do século XX tinham uma atmosfera bastante internacional, com presença de diversos estudantes estrangeiros e, às vezes, até com departamentos criados especificamente para oferecer cursos aos estudantes estrangeiros que, uma vez formados, voltavam aos seus países de origem como missionários, ministros ou colaboradores denominacionais. Nessas escolas foi possível identificar que, mesmo que atualmente estejam em um contexto de atuação menos internacional do que no passado, essa história e essa tradição exercem um papel importante ainda hoje no sentido de gerar o desejo pela internacionalização.

Tanto as motivações históricas quanto as motivações atuais à internacionalização se ajustaram bem à proposta de Knight (2004). As motivações institucionais são representadas nas motivações acadêmicas e econômicas. Quanto às motivações encontradas por Karram (2011) entre IES confessionais Africanas, não foi possível identificar uma associação muito boa com os dados levantados no Sistema Σ .

Comparando as motivações históricas com as motivações atuais percebe-se que as motivações econômicas sempre foram das mais importantes no Sistema Σ . Historicamente, em termos de importâncias, as motivações econômicas ficavam logo atrás das motivações denominacionais. Atualmente há o que talvez possa ser uma quase equiparação entre as motivações econômicas e as denominacionais. Porém, em alguns momentos percebe-se que se

houver choque entre motivações econômicas e denominacionais, as denominacionais terão precedência ou, pelo menos farão com as IES busquem os benefícios econômicos com maior cautela. Outra mudança importante entre as motivações históricas e as atuais é a maior importância dada hoje às motivações acadêmicas que percebeu-se serem as mais importantes logo após às motivações econômico-denominacionais. Quanto às motivações políticas e nacionais, assumem um papel de catalisadoras do processo e não necessariamente de principais impulsionadoras. A presença de motivações nacionais ou políticas podem acelerar a implantação de determinadas ações de internacionalização e o próprio processo de internacionalização em uma IES denominacional. Porém, apenas as motivações nacionais ou apenas as motivações políticas, parecem não impulsionar uma IES denominacional à internacionalização. A não ser que estejam expressas na forma de leis ou de requisitos obrigatórios para obtenção de reconhecimento ou *status* universitário. Fora isso, a menos que haja motivações econômico-denominacionais associadas, pouco efeito terão.

6.1.2 Ações voltadas à internacionalização

As motivações para a internacionalização idealmente conduzem a ações de internacionalização. As ações identificadas foram classificadas de acordo com o modelo CIGE (2012) e se ajustaram bem ao modelo. Foi possível identificar ações referentes a cada uma das seis dimensões propostas no modelo. A dimensão com a maior quantidade de ações associadas foi a de “mobilidade de estudantes”, com destaque para os programas de mobilidade mantidos pelo ER Norte-Americano e pela IES Latino-Americana, além das viagens de estudo ou serviço voluntário oferecidas também pela IES Oceânica. Foi perceptível a busca por tornar a mobilidade acessível financeiramente aos estudantes, por meio da oferta de diferentes possibilidades de mobilidade, bem como por meio de concessão de bolsas de estudo oferecidas pelas IES ou pela denominação.

As dimensões de “colaboração e parcerias”, “comprometimento institucional” e “currículo, co-currículo e resultados” também foram caracterizadas por uma boa quantidade de ações, porém em menor variedade do que as ações voltadas à mobilidade de estudantes. As dimensões com menor variedade de ações identificadas foram as de “políticas e práticas docentes” e de “pessoal e estrutura administrativa”.

Além das dimensões propostas no modelo CIGE (2012) foi possível identificar uma dimensão adicional de ações, as “denominacionais”. Foram identificadas como ações denominacionais que fomentam, promovem ou sustentam a internacionalização no Sistema Σ :

- Intercâmbio de ideias e melhores práticas;
- Investimentos denominacionais específicos;
- Programa de mobilidade de voluntários e colaboradores denominacionais;
- Acreditação denominacional internacional;
- Eventos não acadêmicos denominacionais internacionais.

Peça central das ações denominacionais de internacionalização é a Associação de Acreditação Denominacional e o programa de acreditação denominacional. Foi a iniciativa denominacional mais referenciada pelos diretores entrevistados no EM. Também foi amplamente citada nas demais entrevistas com administradores e docentes. Além de promover um padrão denominacional acadêmico e de serviços em todas as IES do Sistema Σ , permitindo maior comparabilidade entre os programas oferecidos em diferentes países e, conseqüentemente, facilitando o processo de transferência de créditos, o programa de acreditação, por seus mecanismos de funcionamento oferece, como subproduto, a oportunidade de troca de experiências e realização de contatos iniciais entre IES, que podem consolidar-se em parcerias mais consistentes. O intercâmbio de ideias e melhores práticas também é realizado nos eventos voltados ao ensino superior promovidos pela denominação e nas reuniões dos comitês de educação, seja nos ER ou no EM.

Podem haver também investimentos denominacionais específicos e pontuais que estimulam a internacionalização do ensino superior, por meio de subvenções dos ER ou do EM.

Outra ação denominacional é o programa de incentivo à mobilidade de colaboradores denominacionais inter-regionais e voluntários internacionais. O programa de mobilidade de colaboradores inter-regionais (entre ER diferentes) viabiliza a contratação de docentes denominacionais internacionais, oferecendo todo o suporte ao colaborador, tanto ao deixar quanto ao voltar ao seu país de origem. Contudo, este programa tem se mostrado uma alternativa economicamente inacessível para a maioria das IES incluídas neste estudo. Já o programa de mobilidade de voluntários internacionais é bastante acessível e é utilizado como apoio a algumas das iniciativas de mobilidade estudantil relacionadas ao serviço voluntário.

Finalmente os eventos denominacionais não acadêmicos, como a Assembleia Geral Mundial, também têm permitido às IES do sistema o desenvolvimento da internacionalização, seja na realização de contatos com representantes de outras IES que também se fazem presentes nesses eventos, seja na apresentação e divulgação da IES no contexto denominacional, visando a atração de estudantes internacionais.

Ao serem analisadas as ações de internacionalização identificadas no Sistema Σ percebeu-se que o modelo de desenvolvimento gradual em três etapas proposto por Bevelander (2012), descreve parcialmente o que foi possível observar no conjunto dos casos estudados. O modelo sugere que a construção de internacionalização e, mais especificamente, parcerias internacionais, ocorre primeiramente por meio da mobilidade de docentes e colaboradores. Na medida em que docentes e colaboradores têm contato com IES em outros países torna-se viável a realização de parcerias interinstitucionais, seja para pesquisa, para mobilidade de estudantes ou para oferta de programas em parceria. Com mais conexões internacionais a IES passa a considerar a possibilidade de exportar programas e, para tanto, busca obter acreditação internacional. Ou seja, o modelo sugere que a chegada à terceira etapa deveria ser precedida pela realização das etapas precedentes. Porém, no Sistema Σ , um dos casos, o Europeu, parece contradizer todo o modelo. Trata-se de uma IES de pequeno porte, que apresenta pouco desenvolvimento nas duas primeiras etapas, não possui acreditação internacional, além da denominacional, mas desenvolve ações na terceira etapa, com o licenciamento ou franquia de programas em outros países Europeus. Não fosse o fato de pertencer ao Sistema Σ , a IES provavelmente jamais teria condições de licenciar títulos. Muito embora o modelo de Bevelander (2012) possa explicar o desenvolvimento das ações de internacionalização em algumas das IES incluídas neste estudo, este caso específico demonstra que aspectos exclusivos ao Sistema Σ podem acelerar ou facilitar o processo de internacionalização, reforçando a ideia de “sistematicidade” de Zimpher (2013).

Entretanto, também foi possível observar que, em termos de ações de internacionalização os casos estudados apresentaram situações variadas. Há um caso que se encontra em estágio anterior ou muito incipiente da primeira etapa proposta por Bevelander (2012), há casos que se encontram em processo de desenvolvimento gradual, ajustando-se bem ao modelo de Bevelander (2012), há casos em estágios avançados de desenvolvimento de ações de internacionalização. Contudo o Sistema Σ , como um todo, aparentemente também não se ajusta bem ao modelo gradual de Bevelander (2012), apresentando poucas ações de internacionalização sistêmicas de primeira etapa, ao mesmo tempo em que promove mais ações associadas à segunda etapa.

Portanto, a variabilidade dos resultados indicam que, não basta apenas ser uma IES inserida no Sistema Σ para usufruir dos possíveis benefícios da “sistematicidade” de Zimpher (2013). É preciso que haja também vontade política, ou necessidade, ou apoio denominacional para que algo como o que se passa no caso Europeu ocorra. Porém, por outro lado, mesmo sem que haja vontade política, necessidade ou apoio denominacional, pode haver ganhos de “sistematicidade” para as IES do Sistema Σ , pelo simples fato de fazerem parte de um sistema, se as IES buscarem tais vantagens e se tiverem os recursos humanos e financeiros para sustentarem-se inicialmente sozinhas nessa busca. Exemplo disso foi a construção do programa de mobilidade estudantil da América Latina, num prazo aproximado de 3 anos, realizado por iniciativa do diretor de um dos *campi*, de uma IES do sistema, antecipando-se ao apoio oficial da IES *multicampi* ou ao apoio denominacional por parte do EL ou ER. O programa nesse curto espaço de tempo passou a contar com 7 IES parceiras na América do Norte e Europa, oferecendo programas em 4 línguas, com a possibilidade de aproveitamento de créditos em algumas dessas IES, para os estudantes que tenham proficiência linguística.

Muito embora os aspectos denominacionais sejam percebidos como dos mais importantes entre as motivações para a internacionalização, no que diz respeito às ações denominacionais, com exceção do programa de acreditação denominacional, não demonstraram ser tão relevantes ou importantes na promoção e sustentação da internacionalização. Também não foi o tipo de ação com maior variedade de ações identificadas.

Independentemente do tipo de ação, foi possível perceber que a maior parte das ações são desenvolvidas pelas IES ou pelos ER. Poucas são as ações de fato sistêmicas, ou coordenadas pelo EM. Contudo, aparentemente as ações coordenadas pelo EM têm maiores chances de garantir equidade de oportunidade e de acesso a todas as IES do sistema e, conseqüentemente, gerar fortalecimento de todo o sistema. Portanto a falta de maior engajamento do EM em ações e no processo de internacionalização é uma constatação até certo ponto inesperada.

Dentre as quatro áreas de ação de internacionalização sugeridas para sistemas de ensino superior (LANE, 2013b), as ações denominacionais coordenadas pelo EM são, em geral, restritas à autorização e à acreditação de programas e IES. Ou seja, são ações, segundo Lane (2013b), voltadas à definição de políticas e controle, mais especificamente controle, uma vez que não há políticas denominacionais específicas para iniciativas de internacionalização do Sistema Σ . As demais áreas de ação indicadas por Lane (2013b), que

envolvem: planejamento, direção e coordenação; criação de programas de mobilidade de estudantes; e, propaganda, pesquisa e recrutamento, não foram identificadas, ou, quando identificadas, aparentemente são exercidas pelo EM com limitações. As ações sistêmicas apontadas por Lane (2013b) sugerem o exercício maior, por parte do EM, de funções de articulação, direção, coordenação, liderança, facilitação, orientação do processo de internacionalização no sistema. Contudo, essas funções tendem a ocorrer, na maior parte das vezes, de maneira não institucionalizada, não contínua, não programada ou restrita a determinadas regiões. Ocorrem acidentalmente, pontualmente, por iniciativas individuais dos diretores do Departamento de Educação do EM, dos ER ou das IES, o que indica a existência de obstáculos que retardam ou impedem o desenvolvimento do processo de internacionalização no Sistema Σ . Não obstante, a missão do Departamento de Educação do EM é a de coordenar, promover, capacitar e garantir a qualidade do programa educacional denominacional em âmbito global.

6.1.3 Obstáculos históricos e atuais à internacionalização

Quanto aos obstáculos, em termos históricos, à semelhança do que foi observado com as motivações, à medida que ao Sistema Σ tornava-se mais e mais internacional, a quantidade e complexidade de obstáculos também se avolumava. No princípio os obstáculos eram originados exclusivamente dentro da própria denominação, muitos dos quais pela falta de estrutura organizacional denominacional de sustentação para o sistema em formação. Com o tempo também foram aparecendo obstáculos de origem externa. Porém, percebe-se uma predominância em todo o tempo de obstáculos à internacionalização de origem interna.

Em linhas gerais os obstáculos identificados no histórico do Sistema Σ alinham-se aos obstáculos à internacionalização apontados em outros estudos (IAU 2003, 2005, 2009, 2013) ficando concentrados em torno da falta de políticas e estratégias para a internacionalização, falta de recursos financeiros e falta de recursos humanos.

Os obstáculos atuais percebidos e identificados nos casos estudados, assim como as motivações, foram classificados e chegou-se a um conjunto de sete tipos de obstáculos:

1. Denominacionais;
2. Organizacionais;
3. Humanos;

4. Nacionais;
5. Sociais;
6. Econômicos;
7. Acadêmicos.

Muito embora os obstáculos possam ser diferenciados em sete tipos, há um ponto em comum em relação a grande maioria desses obstáculos: são originados internamente no próprio Sistema Σ . Com exceção dos obstáculos nacionais, todos os demais tipos de obstáculos são parcialmente ou totalmente originados no próprio sistema, nas IES, no EM, nos ER ou EL.

Outra vez foi possível observar que há aspectos denominacionais e confessionais específicos que caracterizam o processo de internacionalização no Sistema Σ de maneira única. Foram identificadas seis variações de obstáculos denominacionais:

- Políticas e/ou estratégias denominacionais e/ou institucionais;
- Falta de incentivos denominacionais para a internacionalização das IES do sistema;
- Localização geográfica e infraestrutura de serviços;
- Perda de visão ou missão denominacional;
- Disputas e concorrência entre IES do sistema;
- Processo de acreditação e autorização do sistema denominacional.

O obstáculo da localização geográfica da IES e da consequente infraestrutura de serviços deficiente é uma consequência da preponderância de aspectos denominacionais históricos, quando as instituições educacionais do Sistema Σ eram preferencialmente estabelecidas em grandes áreas rurais com o propósito de, além de educação, oferecerem aos estudantes a formação em atividades práticas, especialmente associadas à agricultura. Esta característica típica do Sistema Σ no passado, constitui-se hoje, para alguns, em um obstáculo para a internacionalização, uma vez que a localização dessas IES pode dificultar o acesso à infraestrutura de transportes e comunicação.

Também é interessante o fato de que uma das principais ações de internacionalização denominacionais, a acreditação denominacional, é indicada como um obstáculo. A autorização e acreditação denominacionais atuam como um obstáculo na medida em que podem ser processos demorados, especialmente quando se trata da autorização de um novo

programa. A outra faceta do processo de acreditação denominacional que é percebida como um obstáculo à internacionalização está na padronização que, segundo alguns entrevistados, é uma padronização que atende critérios Norte-Americanos e nem sempre podem ou devem ser atendidos localmente.

Porém, entre os seis obstáculos denominacionais identificados entende-se que dois deles estão na origem de muitos dos demais obstáculos, até mesmo de obstáculos não denominacionais, como os obstáculos organizacionais e humanos:

- Políticas e/ou estratégias denominacionais e/ou institucionais: além da ausência de uma política ou estratégia denominacional para a internacionalização, algumas políticas e estratégias denominacionais atuam como obstáculos ao processo de internacionalização. Em alguns momentos são políticas e estratégias formalmente expressas, ou não, que, por priorizarem a missão denominacional no curto prazo e por separarem a missão denominacional da missão do Sistema Σ , colocam o ensino superior em um nível de prioridade desfavorável ou periférico. Em outros momentos, são políticas e estratégias formalmente expressas, ou não, que, ainda que sem a intencionalidade, transmitem às IES do sistema não apenas priorização, o que do ponto de vista estratégico seria até justificável, mas favoritismo em relação a algumas áreas de estudo, em relação a algumas instituições, ou a uma determinada região do mundo ou ER. As consequências deste obstáculo repercutem em diversos outros obstáculos, organizacionais e humanos, tais como falta de mecanismos que permitam a conexão entre IES do sistema, falta de um plano denominacional para a internacionalização, instabilidade e descontinuidade administrativa, disputas políticas internas, falta de pessoas qualificadas e sobrecarga de trabalho entre as pessoas disponíveis, incluindo sobrecarga das pessoas no EM e nos ER. É possível entender a existência deste obstáculo como parte de um processo de amadurecimento do sistema que originou-se em um país e em uma cultura específicos, com escolas que tinham o propósito apenas de formar ou treinar pessoas para serem colaboradores e ministros denominacionais, mas que nos últimos 20 ou 30 anos tem cada vez mais se tornado em um conjunto de Universidades;
- Falta de incentivos denominacionais para a internacionalização das IES do sistema: também pode ser considerado um obstáculo resultante das políticas e

estratégias denominacionais. É possível perceber na fala dos entrevistados que a internacionalização do ensino superior está bastante associada à mobilidade de estudantes e ao processo de acreditação denominacional. Não são associações exclusivas, mas são muito fortes. Assim, internacionalização está sendo vinculada à perda de estudantes e receitas e à padronização e controle central. Foi possível identificar que entre os entrevistados há a compreensão de que a internacionalização pode fortalecer todo o Sistema Σ . Foi possível perceber entre diversos entrevistados administradores e docentes uma expectativa de que o EM tome uma iniciativa no sentido de propor mecanismos, ou de criar meios, ou de assumir uma posição de liderar o processo de internacionalização como articulador e facilitador, oferecendo às IES recursos que sejam mais consistentes do que o encorajamento verbal ou textual deixado nas visitas e relatórios de acreditação ou autorização. Muito embora tenha sido indicado diversas vezes que o fato de fazer parte de um sistema facilita iniciativas de internacionalização, parcerias e colaboração interinstitucional, não há incentivos denominacionais formais claros para isso, nem mesmo nos critérios de avaliação para a acreditação denominacional.

Em linhas gerais, há um alinhamento entre os obstáculos atuais à internacionalização identificados no Sistema Σ e os obstáculos indicados na literatura. O conjunto de todos os obstáculos, incluindo os denominacionais, podem, sem grande dificuldade, ser associados à falta de políticas e estratégias para a internacionalização, à falta de recursos financeiros e à falta de recursos humanos (IAU, 2003, 2005, 2009, 2013). Porém, compreende-se que a maior parte dos obstáculos identificados no Sistema Σ esteja ligada a políticas e estratégias denominacionais vigentes e à falta de uma política ou estratégia específica para o processo de internacionalização do sistema, ainda que IES individualmente possam ter, às vezes com incentivo ou até mesmo suporte denominacional, suas próprias políticas e estratégias de internacionalização. Essa variabilidade dentro do sistema, com IES que, apesar dos obstáculos, desenvolvem a internacionalização e com IES que pouco conseguem desenvolver esse processo, oportunizou a identificação também de riscos e benefícios associados à internacionalização do ensino superior.

6.1.4 Riscos e benefícios associados à internacionalização

Os riscos e benefícios identificados, quando comparados aos riscos e benefícios que recebem destaque na literatura, são parcialmente semelhantes. É importante lembrar que foram identificados principalmente por meio de fatos relatados e não apenas por indicação de expectativas ou receios. Entende-se que esta medida dá aos riscos e benefícios apresentados outra perspectiva: a de problemas realmente enfrentados e vantagens efetivamente alcançadas.

A análise também indica que os riscos e os benefícios identificados no Sistema Σ estão fortemente relacionados entre si no sentido de que a exposição aos riscos é uma condição para que os benefícios possam ser alcançados. Também há uma forte relação entre os riscos e benefícios percebidos com o tipo e intensidade das ações de internacionalização e com o ritmo que se imprime ao processo de internacionalização. Quanto mais importante ou quanto mais necessário um determinado benefício a ser obtido com a internacionalização, ainda que haja importantes obstáculos e riscos a serem enfrentados, maior será o empenho, envolvimento e rapidez no processo de internacionalização. Por outro lado, quanto mais altos são os riscos e quanto mais provável for a ocorrência desses riscos, sem que haja benefícios igualmente importantes e prováveis, mais os riscos tenderão a suspender ou retardar o processo de internacionalização ou uma ação específica.

Tanto os riscos quanto os benefícios foram classificados em categorias, semelhantes às utilizadas para classificar as motivações e os obstáculos. Assim, os riscos e benefícios foram classificados em riscos ou benefícios sociais, riscos ou benefícios acadêmicos, riscos ou benefícios econômicos e riscos ou benefícios denominacionais. Para os benefícios também foi identificada uma categoria de benefícios pessoais. Mais uma vez ficou perceptível a presença de aspectos peculiares ao Sistema Σ , por seu caráter denominacional e confessional.

Os riscos denominacionais identificados foram:

- Receio de concentração de poder no sistema;
- Movimentos independentes dentro do sistema.

Esses riscos denominacionais estão associados aos processos de autorização e/ou acreditação denominacionais. Por um lado, o receio de perda de liberdade. Por outro, o receio de perda de credibilidade nos processos e determinações do Sistema Σ . Porém, a maneira

como foram tratados na fala dos entrevistados indica que são considerados como riscos inerentes ao processo de internacionalização e que não representam um impedimento para uma IES em desenvolver ações de internacionalização.

Os riscos de maior impacto sobre o processo de internacionalização são a perda de identidade denominacional ou cultural (risco social) e o *brain drain* (risco econômico). O risco de perda de identidade tem maior impacto quando inclui perda de identidade denominacional. Houve indicação clara de que, diante deste risco, iniciativas podem ser totalmente interrompidas ou limitadas ou ainda realizadas com maior cautela e vagar. Quanto ao risco do *brain drain*, tem gerado no Sistema Σ , no EM, reações de maior internacionalização, com a abertura de novas IES internacionais. O mesmo *brain drain* também origina reações de isolacionismo e proteção do próprio mercado no nível das IES.

Quanto aos benefícios, os denominacionais identificados foram:

- Fortalecimento ou ampliação do senso de pertencimento a uma comunidade mundial;
- Ampliação da possibilidade de exposição dos valores denominacionais.

Os dois benefícios podem ser associados à missão denominacional. O fortalecimento ou ampliação do senso de pertencimento à comunidade denominacional mundial sugere um maior engajamento dos membros da denominação com a missão denominacional. Da mesma forma, o benefício de ampliação da possibilidade de exposição dos valores confessionais e denominacionais também está associado à missão denominacional, como outra expressão da motivação histórica de divulgação da fé.

Dentre todos os benefícios identificados, os que assumem maior impacto sobre o processo de internacionalização são os de desenvolvimento de tolerância e boa-vontade para com as diferenças culturais (sociais), de acesso a uma maior variedade e quantidade de recursos (econômicos), de expansão na oferta de programas oferecidos pela IES (acadêmicos), de ampliação na possibilidade de exposição da denominação (denominacionais) e o de desenvolvimento de modelos mentais mais amplos (pessoais).

6.1.5 Desenvolvimento da internacionalização Sistema Σ

Tomando como parâmetro as ações, obstáculos, riscos e benefícios associados à internacionalização identificados e comparando cada caso, bem como o sistema como um todo, com modelos teóricos de internacionalização encontrados na literatura, foi possível avaliar o desenvolvimento da internacionalização do Sistema Σ .

Quanto à presença dos principais elementos-chave que caracterizam o processo de internacionalização (RUMBLEY; ALTBACH; REISBERG, 2012), constata-se a presença, pelo menos parcial, de todos os oito elementos. Com presença unânime em todo o sistema e comum a todos os casos estudados está a adoção de um mesmo padrão de qualidade mundial, no caso do Sistema Σ , o padrão proposto pela AAD. Trata-se de um padrão de qualidade mundial no contexto denominacional do Sistema Σ , que não reflete necessariamente os mesmos critérios utilizados para determinar o que se poderia chamar de uma IES de padrão mundial fora desse contexto. Porém é um padrão cuja aplicação tem sido em escala global, em todo o Sistema Σ . Outra unanimidade foi a presença da comercialização, em caráter parcial, refletindo a dualidade de motivações denominacionais e econômicas para a internacionalização.

Mas há também algumas diferenças entre os casos que chamam a atenção. Primeiramente, o elemento de educação transfronteiras. A princípio, parece ser um elemento ausente apenas entre os casos localizados em países em desenvolvimento (África, América Latina e Ásia). Porém, um olhar mais atento indica que uma IES (Ásia) que tenha forte apoio e suporte denominacional, mesmo localizada em um país em desenvolvimento, realiza educação transfronteiras. Outra diferença identificada foi a ausência de referências à competição com outras IES do sistema no caso Norte-Americano. Na verdade, o caso Norte-Americano foi o que apresentou o melhor desenvolvimento em todos os elementos-chave do processo de internacionalização.

Contudo, quando considerado o Sistema Σ como um todo, a tendência é de presença parcial desses elementos-chave. Com presença efetiva no sistema estão os elementos-chave de padrão de qualidade mundial denominacional, comunicação em língua Inglesa no EM e competição internacional entre IES do sistema. Em comparação com os casos estudados, tomando a presença desses elementos-chave como parâmetro para avaliar o estágio de internacionalização, se o Sistema Σ fosse uma IES, estaria entre os últimos colocados, de sete

possíveis posições. O caso Norte-Americano estaria em primeiro lugar, seguido de perto pelos casos Asiático e Europeu.

Em relação ao tipo de resposta à globalização e às oportunidades de internacionalização disponíveis, o Sistema Σ está alinhado ao modelo reativo (RUDZKI, 1998), no quinto estágio, onde o processo de internacionalização tende a tomar um de dois rumos: ou se desenvolve para um amadurecimento, ou entra em declínio. Neste modelo, o Sistema Σ , se comparado aos casos individuais estudados, estaria na terceira posição. Na liderança, já alinhados a um modelo de resposta proativa estão, em primeiro, o caso Norte-Americano, em segundo os casos Asiático e Europeu.

Quanto à liderança para a internacionalização (NEAVE, 1992), não foi possível caracterizar o Sistema Σ devido à posição ambígua em relação à internacionalização, provavelmente reflexo da falta de uma política denominacional para a internacionalização. A falta dessa política deixa para as lideranças institucionais ou regionais a definição e coordenação do processo de internacionalização. Entre os casos que dispõem de mais recursos, as lideranças institucionais coordenam e orientam as atividades de internacionalização dos departamentos. Entre os casos com menos recursos, as lideranças institucionais dirigem, definem e delimitam as atividades de internacionalização dos departamentos.

Tomando como critério a importância atribuída para a internacionalização e o nível de sistematização do processo de internacionalização (DAVIES, 1995), conclui-se que no Sistema Σ o processo de internacionalização não é uma das principais prioridades e que o que é feito, muitas vezes não é sistematizado. Porém, o Sistema Σ desenvolve um número de ações que acaba promovendo a internacionalização. Algumas dessas ações são muito importantes, abrangem todo o sistema e são sistematizadas como, por exemplo, o processo de acreditação denominacional ou o programa de mobilidade de voluntários. Assim, o Sistema Σ tem características mistas. Tende a apresentar respostas do tipo *ad hoc* ou do modelo reativo, porém, como há ações de relevância apenas local (programa de mobilidade da IES Latino-Americana) e há ações de relevância global (processo de acreditação), trata-se de uma resposta reativa que às vezes é restrita e às vezes é abrangente. Entre os casos estudados os que apresentam o melhor padrão de respostas à internacionalização são o Norte-Americano, o Asiático e o Europeu. Os três tendem a apresentar um padrão de resposta proativo abrangente.

Se tomado como critério o desenvolvimento de educação transfronteiras, de acordo com o modelo de Knight (2012) o Sistema Σ encontra-se no estágio em que promove a mobilidade de pessoas para o desenvolvimento e cooperação entre IES, o nível mais

elementar de educação transfronteiras. Em contraste, os dois casos em estágios mais avançados são o Norte-Americano e o Asiático. Em ambos há a mobilidade do fornecedor, para a realização de conexões educacionais e, no caso Norte-Americano, também para a realização de negócios comerciais.

Considerando o processo de internacionalização, conforme proposto no modelo de Knight (2002), percebe-se que, enquanto o Sistema Σ encontra-se na etapa de análise de contexto, na qual se avalia se deve-se ou não internacionalizar e porque internacionalizar, alguns dos casos estudados aparentemente têm desenvolvido todo o processo, como os casos Norte-Americano e Asiático.

Situação semelhante é percebida no modelo de desenvolvimento da internacionalização como processo de inovação organizacional (LEVINE, 1980), no qual o Sistema Σ encontra-se no primeiro estágio de reconhecimento da necessidade, enquanto América do Norte, Ásia, Europa e, em alguns aspectos, o caso Oceânico, encontram-se no estágio de institucionalização.

Entre as ações de internacionalização é possível perceber que do total de 35 ações identificadas, apenas 5 são ações denominacionais. Seis, se forem incluídas as bolsas de estudo denominacionais que foi considerada uma ação associada à mobilidade de estudantes. Destas ações denominacionais há uma que talvez possa ser considerada como direcionada ou elaborada especificamente para o processo de internacionalização: o processo de acreditação e/ou autorização denominacional, que promove um padrão acadêmico denominacional internacional. O principal propósito da acreditação e autorização denominacionais está na preservação da identidade denominacional e na facilitação da comparabilidade entre os programas, o que contribui para o desenvolvimento da internacionalização. Porém, os ganhos em internacionalização proporcionados pelos processos de acreditação ou autorização são subprodutos, às vezes, quase acidentais do processo de acreditação.

Em comparação, dos 27 obstáculos à internacionalização identificados, 17 são obstáculos denominacionais, organizacionais ou humanos gerados dentro do Sistema Σ . Logo, quando se compara a variedade de ações denominacionais com a variedade de obstáculos à internacionalização gerados dentro do sistema, percebe-se que os fatores denominacionais e confessionais, ainda que sejam elementos essenciais para o desenvolvimento do processo de internacionalização do Sistema Σ e uma das principais motivações, tem sido também um obstáculo de igual ou maior importância.

Comparando a quantidade e qualidade das ações de internacionalização identificadas no Sistema Σ com a quantidade e qualidade dos obstáculos gerados dentro do Sistema Σ ,

percebe-se que há muito potencial para problemas de compatibilidade da internacionalização com as fronteiras denominacionais. Quando considerados os riscos, tendo em vista uma percepção bastante presente de perda de identidade denominacional com a internacionalização, pode haver uma percepção de baixa lucratividade. Porém, considerando os benefícios, que estão associados a vantagens já obtidas com a internacionalização, há um ótimo potencial de obter lucratividade com a institucionalização do processo de internacionalização no Sistema Σ (LEVINE, 1980).

6.1.6 O Sistema Σ e a internacionalização

Tendo em vista os diferentes critérios utilizados para avaliar o estágio de internacionalização do Sistema Σ , conclui-se que, apesar de ser um sistema internacional, composto por diversas IES, algumas das quais internacionalizadas, não é possível dizer que o sistema é internacionalizado. Contudo, há consciência de que a internacionalização pode fortalecer as IES do sistema e há indicação de que o processo de internacionalização poderia promover, entre as IES do sistema, um senso de pertencimento a um mesmo corpo institucional, composto por seus diversos membros, com diferentes funções e características peculiares, mas ainda assim um mesmo corpo.

Não há de maneira formalmente estabelecida e institucionalizada liderança, incentivo ou políticas para a internacionalização do ensino superior do Sistema Σ . Contudo, o Sistema Σ , por meio do EM ou dos ER de fato direciona, incentiva, apoia e suporta algumas IES do sistema para que se desenvolvam no processo de internacionalização. Para as IES que recebem esse apoio e suporte, o processo de internacionalização se desenvolve, pelo menos no contexto do próprio sistema, superando algumas barreiras importantes indicadas na literatura, como o porte da IES e o país ou região de sua localização.

O processo de internacionalização no Sistema Σ ocorre permeado por questões ligadas à confessionalidade denominacional, seja nas motivações, seja nas ações, seja nos obstáculos, nos riscos ou nos benefícios. Esses aspectos confessionais denominacionais estão entre as principais motivações. Mas também são fonte dos principais obstáculos e riscos associados à internacionalização.

A missão denominacional é global e inclui o serviço à sociedade e a divulgação da fé. A relação entre o processo de internacionalização e a missão denominacional parece ser até

um tanto ou quanto óbvia. Porém, essa conexão não está clara e nem é explorada nos documentos e declarações denominacionais.

Talvez o motivo dessa dificuldade em desenvolver a internacionalização no Sistema Σ esteja relacionado ao fato de ser um sistema de IES confessionais, e não apenas uma IES confessional isolada. Isso quer dizer que o desenvolvimento de um processo de internacionalização envolve questões políticas internas ao sistema que, como foi indicado na fala de alguns entrevistados, algumas vezes estão associadas a questões nacionais, regionais ou culturais que podem tornar o desenvolvimento de um processo de internacionalização sistêmico ainda mais complexo e de difícil execução. Além disso, há receio de que o processo de internacionalização entre as IES do Sistema Σ venha a contaminar manifestações confessionais culturalmente mais conservadoras com manifestações confessionais culturalmente mais liberais ou seculares. Ou seja, o processo de internacionalização tem sido associado a um risco de perda de identidade denominacional que é uma das principais preocupações dentro do sistema, tanto em ER quanto no EM.

Muito embora tenha sido percebido na fala de entrevistados de quase todos os casos estudados o desejo de que o EM tenha uma atuação maior de coordenar, liderar, facilitar, intermediar e orientar um processo de internacionalização, há também o receio de uniformização tendo como base padrões Norte-Americanos. Tal receio parece ter algum fundamento. Por mais que dos cinco diretores do Departamento de Educação do EM apenas um seja Norte-Americano, os comitês internacionais, conforme indicados em documentos oficiais disponíveis no *website*, têm em sua composição uma maioria de instituições Norte-Americanas representadas.

Além disso, a maior parte dos eventos acadêmicos promovidos pelo Departamento de Educação do EM, são sediados na América do Norte. Entre todas as 5 IES mantidas pelo EM, 3 estão na América do Norte e uma delas nem sequer atua sistematicamente fora do território do ER Norte-Americano. Entre os professores da IES Asiática, uma instituição que oferece programas e títulos internacionais, quase todos os professores do Seminário cursaram seus programas de mestrado ou doutorado na mesma IES irmã da América do Norte.

Diante da necessidade de preparar uma apresentação de trabalhos científicos sobre um determinado tema em um evento na Europa, o EM passa a incumbência de arregimentar e coordenar esse trabalho para o diretor de uma das IES Norte-Americanas. A IES Norte-Americana incluída neste estudo, recebeu do EM a IES denominacional centenária de EAD, mais do que duplicando o número de estudantes da instituição em um ano. Todas essas situações ilustram as dificuldades políticas, culturais e, talvez, financeiras envolvidas que

acabam gerando em determinados setores do sistema uma sensação de predominância e favoritismo Norte-Americanos.

Em última instância o processo de internacionalização do Sistema Σ reflete muito bem o contexto das discussões sobre os impactos da globalização sobre o ensino superior. É possível perceber, nas dificuldades enfrentadas pelo Sistema Σ para implementar um processo de internacionalização sistêmico, as tensões inicialmente apresentadas entre globalização e internacionalização. De um lado há não apenas o desejo, mas a necessidade de definir padrões comuns e de coordenar e controlar o sistema a partir de um escopo global. Mas, de outro lado, há a preocupação com a preservação de identidades e culturas, há o receio de predominância de uma cultura. Há os que, como Heyneman (2001) não veem sentido na preservação de uma cultura como uma relíquia e que percebem na globalização mais oportunidades e mais liberdade. Há os que como Welch (2001) não veem sentido em uma padronização que pode tolher as liberdades, aumentar as desigualdades e a alienação.

Também é possível perceber no Sistema Σ a dinâmica entre forças que impulsionam, bem como as forças que inibem o sistema e as IES às mudanças necessárias para responder à globalização (DOUGLASS, 2005). As IES estão lidando com questões como o uso de TICs e EAD, associadas à perda ou ganho de estudantes (ampliação do mercado). Há nas IES a indicação do desejo de desenvolver redes de cooperação entre IES do sistema e com outras instituições não educacionais, seja para o desenvolvimento de pesquisa ou para a viabilização de programas de mobilidade estudantil. As IES também sofrem impacto de elementos supranacionais, seja por políticas regionais ou pela AAD, que procuram promover maior convergência. Ao mesmo tempo têm receio de mudar e perder identidade, perder mercado, perder recursos ou não ter os recursos necessários suficientes para realizar as mudanças necessárias. Neste sentido, o estudo apresenta evidências de que o Sistema Σ pode ser um dos catalizadores que impulsionam as IES às mudanças necessárias frente à globalização, como pode ser constatado nos casos Norte-Americano, Asiático e Europeu e, em menor grau, nos casos Oceânico e Latino-Americano. Por outro lado, o estudo também evidencia que a falta de envolvimento ou apoio do Sistema Σ no processo de mudança, seja por meio dos EL, ER ou do EM, pode resultar em uma situação de risco para a IES, como foi observado no caso Africano.

A forma como ocorre o processo de internacionalização no Sistema Σ também reflete a existência das visões humanista e estratégica da internacionalização do ensino superior. Enquanto as IES são motivadas por questões econômico-denominacionais para a internacionalização e, portanto, são direcionadas por uma visão parcialmente estratégica de

internacionalização, a falta de coordenação do processo por parte do EM indica talvez uma tendência à visão humanista ou, pelo menos, uma relutância em adotar uma abordagem estratégica.

Considerando que as questões econômicas desde os primórdios do Sistema Σ são tratadas como complementares às questões denominacionais, é pouco provável que o EM evite uma abordagem estratégica à internacionalização por algum tipo de rejeição à abordagem estratégia *per se*. O mais provável é que, por conta da preservação da ideologia denominacional e por questões também políticas, uma abordagem mais direta e ampla à internacionalização esteja sendo evitada ou considerada com muita cautela antes de se tomar alguma decisão com implicações para todo o sistema.

Porém, na falta de orientações e políticas claras para a internacionalização do Sistema Σ é provável que as desigualdades entre IES do sistema em diferentes localidades se tornem ainda maiores. Na falta de orientações e políticas claras para a internacionalização do Sistema Σ é bem provável que as IES que recebem apoio denominacional, ou aquelas que dispõem de recursos próprios para investir em internacionalização, desenvolvam suas próprias políticas e diretrizes para a internacionalização. Na falta de orientações e políticas claras para a internacionalização do Sistema Σ é bem provável que a ideologia e a identidade denominacionais, que são o principal foco de atenção do EM, tornem-se cada vez mais diluídos na multiplicidade de políticas e diretrizes institucionais e locais para internacionalização.

Se o processo de internacionalização do ensino superior é de fato a resposta das IES à globalização e se a globalização é um fenômeno que deverá se fortalecer e intensificar, então uma posição de liderança desse processo no Sistema Σ , uma liderança que conceda orientação, articulação, facilitação, que ofereça uma visão maior para as IES e que esteja à frente das IES é essencial para que no processo, identidades sejam mantidas, liberdades sejam garantidas e unidade denominacional seja preservada. Afinal, de acordo com um dos entrevistados, um estudante estrangeiro, que teve algumas experiências internacionais no Sistema Σ , “*Education with a greater goal in mind is amazing! It’s so much better than just regular education!*”

6.2 Considerações teóricas

Além de considerações que tratam dos objetivos propostos, também é necessário considerar as contribuições teóricas deste estudo.

Muito embora se tenha delimitado o estudo às motivações, ações, obstáculos, riscos, benefícios e processo, ao estudar a internacionalização do ensino superior percebe-se uma profusão de aspectos transversais ao tema, tais como as questões políticas, culturais, denominacionais, econômicas, sociais. Por exemplo, a questão política interna no Sistema Σ pode ser entendida como um aspecto transversal a todo estudo sobre internacionalização do ensino superior, tendo em vista que as relações políticas entre administradores, entre departamentos ou entre IES pode impulsionar e facilitar ou inibir e dificultar o processo de internacionalização. A identificação desses aspectos transversais confirma Kehm e Teichler (2007) ao afirmarem que não há delimitações claras ao tema da internacionalização do ensino superior e que se trata de um tema rico em termos e possibilidades de pesquisa. De fato, durante todo o processo de realização do estudo, desde a elaboração do projeto até a redação final deste documento, diversas possibilidades de investigação eram vislumbradas.

O estudo do Sistema Σ , um sistema de ensino superior confessional internacional, propiciou a constatação de que a tensão entre globalização e internacionalização é intermediada por aspectos ideológicos. Dentro do mesmo sistema foi possível perceber a tensão entre as duas propostas, entre a padronização e a diversidade. Em alguns momentos tinha-se a impressão de que a ideologia confessional intermediava e amenizava essa tensão, Em outros, a mesma ideologia confessional parecia alimentar ainda mais a tensão. Para alguns a ideologia confessional denominacional está acima de culturas e costumes locais e, portanto, funciona como elemento uniformizador, padronizador. Para outros, a ideologia confessional denominacional, para além dos princípios fundamentais, é contextualizada culturalmente e, portanto, funciona como elemento unificador em meio a diversidade. Essa tensão se sobressai especialmente quando o assunto em questão é o processo de acreditação denominacional e seu suposto caráter “americanizante”.

O estudo em um sistema de ensino superior confessional internacional também demonstrou ser bastante apropriado para confirmar a coexistência, até certo ponto pacífica e complementar, entre as visões estratégica e humanista da internacionalização do ensino superior. Este aspecto pode ser constatado na maneira como as motivações denominacionais e econômicas coexistem no Sistema Σ desde seus primórdios históricos.

Mas, talvez as principais considerações teóricas que podem ser levantadas neste estudo estejam na identificação de aspectos exclusivamente ligados à confessionalidade denominacional interferindo e interagindo em diversos aspectos que definem e direcionam o processo de internacionalização do ensino superior. Os aspectos denominacionais estão presentes nas motivações, ações, obstáculos, riscos e benefícios.

Conjuntamente, este estudo sobre internacionalização do ensino superior em um sistema internacional, indica que há elementos característicos de um sistema composto por diversas IES que tanto podem impulsionar o processo de internacionalização, com a “sistematicidade”, quanto podem travar ou retardar esse processo. No Sistema Σ as diferenças no processo de internacionalização entre os casos estudados sugere a força de questões políticas que também podem impulsionar ou retardar o processo de internacionalização.

As características confessionais denominacionais e as características sistêmicas colocaram o Sistema Σ e os casos estudados em alguns momentos alinhados aos modelos teóricos propostos na literatura e, em outros momentos, os modelos simplesmente não explicam a realidade observada nos casos ou no sistema. Por exemplo, os casos Norte-Americano e Asiático que se ajustaram muito bem aos modelos de ações gradativas de Bevelander (2012) e de processo de internacionalização de Knight (2002). Por outro lado, o caso Europeu que sem passar satisfatoriamente pelas primeiras duas etapas do processo gradativo de Bevelander (2012) realiza ações de internacionalização da última e mais avançada etapa. Ou o próprio Sistema Σ que apesar de ser internacional, apesar de desenvolver diversas ações internacionais, apesar de manter diversos contatos internacionais, não desenvolve de maneira consistente um processo de internacionalização sistêmico. Até mesmo considerando outro estudo sobre IES confessionais na África, no qual a autora identifica motivações para a internacionalização, os dados não se ajustaram muito bem à proposta de motivações de Karram (2011). Talvez as diferenças possam estar exatamente na interação entre fatores confessionais denominacionais e fatores oriundos de um sistema de IES.

Este estudo sugere ou, talvez, demonstre que, ainda que não sejam os alvos favoritos de estudos, ainda que haja, talvez, alguma reserva ou desconfiança em relação ao ensino superior confessional, os sistemas de ensino superior confessionais internacionais, além de apontarem para elementos característicos que interferem no processo de internacionalização, podem também se tornar um campo profícuo para o estudo de aspectos mais específicos do processo de internacionalização do ensino superior, uma vez que esses sistemas, de certa forma, têm características do que o processo de internacionalização do ensino superior pode

eventualmente gerar entre as demais IES, na medida em que se agrupam em consórcios e outras formas de colaboração formal e multilateral.

6.3 Considerações gerenciais

Além das considerações teóricas os dados também sugerem algumas considerações gerenciais que ficam como contribuições ao Sistema Σ .

O aspecto que mais se destaca em todo estudo e que demandaria uma ação talvez urgente a respeito é a falta de uma política específica para a internacionalização no Sistema Σ . Na medida em que o processo de internacionalização do ensino superior continue a se desenvolver em todo o mundo é bem provável que as IES do Sistema Σ sejam levadas a buscar maior envolvimento com a internacionalização, independente de receberem apoio, suporte ou incentivo do EM, dos ER ou dos EL. As IES poderão se engajar mais e mais no processo de internacionalização, seja por uma questão de relevância, seja por uma questão de mercado, seja por uma questão de sobrevivência, ou seja ainda por questões denominacionais e da missão denominacional.

Na medida em que o ensino superior em todo o mundo busca desenvolver contatos, parcerias e perspectivas internacionais, IES que fiquem à margem deste processo provavelmente também ficarão à margem do mercado. Mesmo IES cujo foco de estudos, atuação e de mercado seja exclusivamente local, precisarão de algum nível de internacionalização, seja no domínio de línguas estrangeiras, especialmente o Inglês, seja no acesso a pesquisas internacionais, seja na parceria com IES estrangeiras para a realização de estudos comparativos e para compartilhamento de recursos.

Um dos casos incluídos neste estudo exemplifica a situação marginal a que pode chegar uma IES de atuação primariamente local que perdeu seus contatos internacionais. A situação era de menos estudantes, preços mais elevados, serviços e infraestrutura ainda que minimamente aceitáveis, comparativamente precários, falta de pessoal e um clima de descrença e desmotivação. Pode ser possível à denominação socorrer uma IES nesse tipo de situação. Mas, terá condições de socorrer diversas instituições igualmente pequenas e que fiquem à margem do processo de internacionalização? Até mesmo os estudantes que são membros da denominação eventualmente acabam abrindo mão da educação confessional em tais condições. A falta de uma política e de orientação para as possibilidades viáveis de

internacionalização para os diferentes tipos de IES do Sistema Σ pode levar IES denominacionais a situações em que em nome da sobrevivência poderão preterir aspectos da identidade confessional denominacional que é a principal preocupação do EM.

Além de uma política claramente estipulada para a internacionalização do ensino superior entre as IES do Sistema Σ , também se recomenda a criação de mecanismos e ferramentas que facilitem os contatos entre as IES. Muito embora haja alguns recursos disponíveis no *website* do Departamento de Educação do EM, as informações estão equivocadamente dispostas, e há pouca informação. Há um pouco mais de informações disponíveis no *website* da AAD. Porém trata-se na maior parte de informações prescritivas e não tanto informações para consultas e buscas. Diversos entrevistados indicaram a necessidade de poder ter acesso a administradores e professores de outras IES ao redor do mundo, poder fazer uma busca de profissionais ou docentes com um determinado tipo de qualificação, poder saber “quem” está pesquisando “o que” e “onde”, poder checar facilmente o *status* legal, de autorização, reconhecimento e acreditação de todas as IES e seus respectivos cursos, entre outras possibilidades. A disponibilização de ferramentas como essas poderia facilitar aspectos de internacionalização que envolvem desde a transferência de créditos ou aproveitamento de estudos feitos em outros países, até a realização de pesquisas internacionais e parcerias interinstitucionais. O Sistema Σ já propicia uma base comum entre todas as IES. Falta, porém, ferramentas que viabilizem os contatos.

Outra possibilidade é incluir nos critérios e padrões utilizados no processo de acreditação denominacional, sempre que possível e pertinente, indicações de como a internacionalização poderia estar sendo desenvolvida. Obviamente as opções de internacionalização nos diversos critérios não deveriam, pelo menos a princípio, ser consideradas como obrigatórias. Mas, na medida em que estiverem explicitamente sugeridas nos instrumentos e padrões de acreditação, podem levar a um nível maior de conscientização entre as diversas IES, promovendo uma compreensão da internacionalização que vá além da tradicional mobilidade estudantil, de forma a construir uma compreensão da internacionalização como um meio para a realização de diversos objetivos importantes para o ensino superior.

Neste sentido, uma atenção especial poderia ser dada à inclusão de incentivos para o engajamento das IES em parcerias colaborativas com outras IES, ainda que inicialmente sejam parcerias com IES do mesmo país ou região. Contudo seria importante que esses incentivos pudessem ser mais do que os chamados encorajamentos. Ainda que restrições financeiras

impeçam a oferta de incentivos monetários, incentivos políticos, acadêmicos, profissionais, burocráticos podem, em alguns casos, ser suficientes para desencadear iniciativas.

Diante de um preocupante sentimento antiamericano que gera desconfiança em diversos lugares do mundo, tomar alguns cuidados extras para evitar a sensação de privilégios ou imposição de uma maneira de ser ou fazer que é interpretada por alguns não necessariamente como a maneira de ser e fazer confessional denominacional, mas a maneira de ser e fazer Norte-Americana. Os dados deste estudo demonstram que a IES Norte-Americana não se ressentiu, ou se ressentiu menos, de alguns obstáculos e riscos que todas as demais IES incluídas neste estudo apresentaram. Por isso, ainda que não haja favoritismo, alguns cuidados poderiam ser tomados na composição de comitês e solicitação de serviços denominacionais para evitar a confirmação de um sentimento que, às vezes, pode até ser reflexo de algum tipo de preconceito que tem tomado conta do mundo. Seria importante destacar e fortalecer evidências que confirmam que o EM atua para o desenvolvimento de todas as IES do Sistema Σ espalhadas pelo mundo, sem favoritismos.

O Departamento de Educação do EM poderia promover a ponderação e avaliação no EM, junto à mantenedora denominacional, sobre a relação entre a missão denominacional e a missão do Sistema Σ , levando em conta que o Sistema Σ tem como sua missão oferecer ensino superior para os jovens membros da denominação, que nem todos esses jovens têm o desejo de desenvolverem carreiras denominacionais e que a denominação não tem lugar para todos os que se formam em carreiras denominacionais. Nessa discussão, poderia ser considerado também o papel do ensino superior nos dias de hoje, papel que está além do “treinar para trabalhar” e se volta mais para o “pensar para produzir e criar”. No caso do Sistema Σ poderia ser “pensar para servir e criar”. Realinhar a missão do Sistema Σ à missão denominacional é uma iniciativa que pode ajudar a resolver problemas relacionados a políticas e estratégias denominacionais e à falta de políticas e estratégias específicas para a internacionalização.

Alinhada à questão da missão está a política que determina as mantenedoras das IES. Neste estudo, foram bastante perceptíveis as diferenças entre IES mantidas por EL, por ER e por EM. Um EL pode até ser mais próximo para resolver questões e solucionar problemas. Porém, nos últimos anos, as funções e expectativas colocadas sobre as IES mudaram e aumentaram em nível e escopo. Por isso, talvez fosse indicado repensar o fato de os EL serem preferencialmente as mantenedoras das IES.

Um EL pode até ter recursos financeiros suficientes para manter uma IES. Mas, é possível que em um EL falte o mais importante: visão para o ensino superior e visão internacional. Uma possível alternativa seriam os ER. Por um lado, caso a mantenedora das

IES passassem a ser os ER, seria necessário, em alguns dos ER, montar uma estrutura extra de pessoal, organização e recursos financeiros a fim de atender exclusivamente o ensino superior. Além disso, um ER tende a estar geograficamente mais distante das IES para a solução de questões que demandem ação imediata.

Nesta questão das mantenedoras denominacionais, tendo em vista que as IES não denominacionais em geral, mesmo as que têm muitos estudantes, quando desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão, dependem de recursos extras provenientes do governo, egressos, empresas e outras fontes, seria irreal imaginar que uma IES denominacional possa sobreviver apenas com as receitas provenientes das mensalidades, semestralidades ou anuidades pagas pelos estudantes. Contudo, esta parece estar sendo a tendência em algumas regiões. Enfim, a resolução desta questão das mantenedoras denominacionais para as IES provavelmente demandaria outro estudo.

Não obstante, o que os dados sugerem é que a lógica que construiu o Sistema Σ , colocando IES com escopo de atuação local sob a tutela dos EL, IES com escopo regional sob a tutela de ER e IES com escopo inter-regional sob a tutela do EM, não se sustenta mais diante do fenômeno da globalização. Há IES mantidas por EM que servem apenas um país, uma região. Há IES mantidas por EL que atendem a diversos países, inclusive países pertencentes ao território de outros ER.

Outra alternativa que pode facilitar o desenvolvimento de um processo de internacionalização do Sistema Σ é a ampliação no número de pessoas para cuidar da educação denominacional em nível mundial. Com mais pessoas talvez fosse possível desvincular os diretores do Departamento de Educação do EM dos processos e visitas de acreditação para que possam exercer mais efetivamente as funções de orientadores, facilitadores, coordenadores e líderes do sistema. Na maioria das vezes esses diretores vêm às IES presidindo as comissões de autorização e/ou acreditação e, portanto, exercendo funções de supervisores. A impressão que se tem é que o Departamento de Educação do EM, em todos os casos estudados, com exceção do Norte-Americano, se confunde com a AAD. Nas IES incluídas neste estudo foi possível identificar uma expectativa de que o Departamento de Educação atue mais com liderança, coordenação, orientação, articulação, facilitação. Mas, os relatos indicam que, na maioria das vezes, o que se percebe da atuação do departamento é supervisão, controle e até, em alguns casos, imposição. Contraditoriamente, também foram encontrados discursos que indicam falta de controle por parte do Departamento de Educação do EM. Ainda que haja algum nível de distorção na percepção dos entrevistados, a constância dessas visões em diferentes partes do mundo e a contrariedade nessas visões pode ser um

alerta para o EM no sentido de rever as funções e atribuições dos diretores de educação e sua necessária vinculação às visitas de autorização e acreditação. Quanto ao processo de internacionalização em todo o sistema, uma alternativa também poderia ser a de criar, dentro do departamento, um setor para pensar, planejar, e propor políticas e ações de internacionalização, como um meio para fortalecer todo o sistema e suas IES.

6.4 Limitações do estudo

Na realização deste estudo houve alguns aspectos que trouxeram consequentes limitações aos resultados encontrados e às possibilidades de interpretação e aplicação desses resultados.

Em relação à parte histórica, o levantamento foi feito a partir de uma fonte secundária de informações. Trata-se da obra de Greenleaf²⁴ (2005) que fez um exaustivo levantamento histórico, em fontes primárias, do Sistema Σ , desde os seus primórdios até o século XXI.

Foi possível também ter acesso a uma boa parcela de fontes primárias em duas visitas feitas ao EM. Porém, o tempo disponível para essas visitas não foi o suficiente para ter acesso às fontes primárias necessárias que poderiam permitir o levantamento de motivações e obstáculos históricos para este estudo. Por isso, levando em conta que o foco central deste estudo não era histórico, mas que os aspectos históricos serviriam de contextualização e conhecimento do sistema, decidiu-se por concentrar o levantamento de informações históricas a partir da obra de Greenleaf²⁴ (2005), fazendo um recorte que contemplasse o período de formação do sistema.

Muito embora tenha sido possível localizar e adquirir outras obras históricas do Sistema Σ , Greenleaf²⁴ (2005) era a única que apresentava um panorama mundial e abrangente em termos de cronologia. Os demais apresentavam recortes históricos, em geral atrelados à biografia e à visão de algum dos líderes denominacionais do passado. Mesmo tendo optado por uma fonte secundária, entende-se que foi uma boa fonte e que foi a melhor opção possível, uma vez que as motivações e obstáculos históricos identificados encontraram eco nas motivações e obstáculos identificados na atualidade e na literatura.

Além disso o uso e consequente referência e citação de fontes primárias históricas fatalmente levariam a uma identificação imediata da identidade do Sistema Σ , bem como de

boa parte dos entrevistados, quebrando o requisito de anonimato exigido pelos comitês de ética em pesquisa de duas das IES estudadas.

Outra limitação deste estudo diz respeito à seleção dos casos estudados. Optou-se pelos casos em que o *website* oferecesse indícios, por meio das informações disponibilizadas para futuros estudantes estrangeiros e da presença de um *International Office*, de consciência sobre internacionalização do ensino superior. Como foi possível constatar durante as visitas, nem todas as informações disponibilizadas nos *websites* estavam devidamente atualizadas. Além disso, o fato de ter escolhido IES a princípio mais conscientes de internacionalização pode ter inflacionado a identificação de motivos, ações, obstáculos, riscos e benefícios. É possível que se os casos selecionados tivessem menos consciência sobre internacionalização os resultados também refletiriam essa menor consciência e, talvez, fossem mais representativos da maioria das IES do sistema. Porém, optou-se por estes casos, considerando que provavelmente indicariam os níveis mais altos de consciência sobre internacionalização e, conseqüentemente, poderiam fornecer as melhores entrevistas sobre o tema. Além disso, a diversidade de resultados e níveis de desenvolvimento do processo de internacionalização entre os casos estudados sugere que o uso das informações disponibilizadas nos *websites*, ainda que limitadas ou até desatualizadas, permitiram uma visão qualitativamente abrangente do Sistema Σ.

Quanto às entrevistas, foi encaminhado com antecedência para todas as IES a quantidade de entrevistados e o perfil de entrevistados desejados. Não foi possível ter controle total sobre a escolha dos entrevistados, sendo o conjunto de docentes, estudantes e até, em alguns casos, administradores, definido dentro dos critérios propostos, mas por conveniência da IES. Porém, na grande maioria dos casos, os entrevistados foram bastante eloquentes e dispostos a oferecer relatos repletos de experiências pessoais, opiniões, pontos de vista e informações. Outro aspecto relacionado às entrevistas e que pode também ter repercutido nos resultados é que a maior parte das entrevistas foi feita em língua estrangeira e, às vezes, língua estrangeira tanto para o entrevistado quanto para o entrevistador, o que pode ter ocasionado alguma perda de ambos os lados, em função de sotaques e pronúncias diferenciadas.

Ainda quanto às entrevistas, muito embora houvesse um roteiro de entrevista semiestruturado, as entrevistas nunca eram iguais, ocasionando alguma perda em termos de padronização. Porém, houve ganho nos relatos e em maior disposição do entrevistado. Mesmo sem ter seguido um roteiro rigidamente fixo para todas as entrevistas, foi possível identificar em quase todas as entrevistas todos os aspectos relacionados a este estudo.

Como um estudo qualitativo, os resultados obtidos não são generalizáveis. Representam apenas os casos estudados. Porém, a constatação de aspectos recorrentes em diferentes regiões do mundo, podem ser compreendidos como relevantes para o sistema e indicativos de tendências. Por outro lado, se os dados podem não ser generalizáveis, os resultados permitem generalizar teoria. E isso foi possível, como pode ser melhor identificado nas “considerações teóricas”.

Uma última limitação se refere à falta de um levantamento quantitativo. Estava previsto acrescentar aos dados qualitativos aqui apresentados um conjunto de dados quantitativos que seria coletado via questionários enviados por *email* para os diretores de todas as IES do Sistema Σ . Contudo, depois de três tentativas de envio dos questionários e com um baixo índice de retorno, o uso da abordagem quantitativa tornou-se inviável.

6.5 Sugestões para estudos futuros

Considerando as limitações deste estudo, bem como diversos outros aspectos interessantes identificados no decorrer deste trabalho, mas que fugiam ao escopo proposto para esta pesquisa, foram elaboradas algumas sugestões para novos estudos que são apresentadas a seguir:

1. Um estudo quantitativo envolvendo todas as IES do Sistema Σ para mensurar o nível de internacionalização do sistema, permitindo comparações por regiões, por tipo de mantenedora e avaliando os impactos de diferentes motivações sobre as ações e obstáculos e destes sobre os riscos e benefícios;
2. Fazer um estudo comparativo entre IES mantidas por EL, ER e EM, avaliando a influência da mantenedora sobre os rumos e recursos empregados no processo de internacionalização;
3. Comparar o processo de internacionalização de um outro sistema de ensino superior confessional internacional com o Sistema Σ ;
4. Estudar a relação entre motivos denominacionais e motivos econômicos para internacionalizar no Sistema Σ ou em outros sistemas ou IES confessionais;
5. Comparar o processo de internacionalização de um outro sistema de ensino superior não confessional internacional com o Sistema Σ ou um sistema de ensino superior confessional internacional;

6. Analisar as interferências causadas por questões políticas internas a um sistema de ensino superior confessional internacional sobre o processo de internacionalização das IES pertencentes ao sistema;
7. Comparar o desenvolvimento do processo de internacionalização de uma IES pertencente a um sistema de ensino superior confessional internacional, uma IES pertencente a um sistema de ensino superior não confessional internacional e uma IES independente, que não pertence a sistema algum;
8. Avaliar a relação entre o conceito que se tem sobre globalização e a maneira como uma IES desenvolve o processo de internacionalização;
9. Analisar a relação entre o tipo de visão de internacionalização predominante, se estratégica ou humanista, e os resultados obtidos com a internacionalização;
10. Estudar a relação entre estilos de liderança nas IES e o desenvolvimento do processo de internacionalização.

REFERÊNCIAS

- ALTBACH, P. G. *Globalization and the university: realities in an unequal world*. In: *Ocasional papers in globalization*, v. 2, n. 1. Globalization Research Center, University of South Florida, Tampa: 2005.
- ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: motivations and realities. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3/4, p. 290-305, 2007.
- ALTBACH, P. G.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. E. **Trends in global higher education: tracking an academic revolution**. Paris: UNESCO, 2009.
- AL-YOUSSEF, J. Challenges to internationalizing in a UK university. In: MARINGE, F.; FOSKETT, N. *In: Globalization and internationalization in higher education: theoretical, strategic and management perspectives*. London: Continuum, 2012. Cap. 13. p. 191-205.
- ASSOCIATION OF BUSINESS PROCESS MANAGEMENT PROFESSIONALS. **Guia para o gerenciamento de processos de negócio: corpo comum de conhecimento (BPM CBOK) versão 2.0 – primeira liberação em português**. Chicago: Association of Business Process Management Professionals, 2009.
- ASSOCIATION OF INTERNATIONAL EDUCATORS (NAFSA). The economic benefits of international students to the U.S. economy academic year 2011-2012. Disponível em : http://www.nafsa.org/Explore_International_Education/Impact/Data_And_Statistics/What_Is_the_Value_of_International_Students_to_Your_State_in_2012/ Acesso em: 24 de agosto de 2014.
- BANKS, M; BHANDARI, R. Global student mobility. *In: DEARDOFF, D. K.; DE WIT, H.; HEYL, J. D.; ADAMS, T. The SAGE handbook of international higher education*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2012, cap. 21, p. 379-397.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARNETT, B.; JACOBSON, S. L. Higher education partnerships for studying and improving leadership preparation and development around the world. *In: Globalization and internationalization in higher education: theoretical, strategic and management perspectives*. London: Continuum, 2012. Cap. 17. p. 255-276.
- BEVELANDER, D. L. Who is engaging with whom? Internationalizing opportunities for business schools in emerging economies. **International Journal of Educational Management**, v. 26, n.7, p. 646-663, 2012.
- BURGESS, P.; BERQUIST, B. Cross-border delivery: projects, programs, and providers. *In: DEARDOFF, D. K.; DE WIT, H.; HEYL, J. D.; ADAMS, T. The SAGE handbook of international higher education*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2012, cap. 18, p. 325-342.
- CENTER FOR INTERNATIONAL AND GLOBAL ENGAGEMENT (CIGE). **Mapping internacionalization on U. S. campuses**. Washington, DC: American Council on Education (ACE), 2012.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

BURNETT, S.; HUISMAN, J. Universities' responses to globalisation: the influence of organizational culture. **Journal of Studies in International Education**, v. 14, n. 2, p. 117-142, 2010.

DAVIES, J. L. Universities Strategies for Internationalisation in Different Institutional and Cultural Settings: A Conceptual Framework, *In*: BLOK, P. (ed) **Policy and Policy Implementation in Internationalisation of Higher Education**, EAIE Occasional Paper 8, Amsterdam: European Association for International Education (EAIE), p. 3-18, 1995.

DEARDORFF, D. K. Intercultural competence: an emerging focus in international higher education. *In*: DEARDORFF, D. K.; DE WIT, H.; HEYL, J. D.; ADAMS, T. **The SAGE handbook of international higher education**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2012, cap. 16, p. 283-303.

DEEM, R. Producing and re/producing the global university in the 21st century: researcher perspectives and policy consequences. **Higher Education Policy**, v. 21, p. 439-456, 2008.

DE WIT, H. Internationalization of higher education: nine misconceptions. **International Higher Education**, v. 34, summer, 2011, p. 6-7.

DE WIT, H. **Internationalization of higher education in the United States and Europe**. Westport: Greenwood, 2002.

DOUGLASS, J. A. How all globalisation is local: countervailing forces and their influence on higher education markets. **Higher Education Policy**, v. 18, p.445-473, 2005.

FANG, W. The development of transnational higher education in China: a comparative study of research universities and teaching universities. **Journal of Studies in International Education**, v. 16, n. 1, p. 5-23, 2011.

FOSKETT, N.; MARINGE, F. The internationalization of higher education: a prospective view. *In*: MARINGE, F.; FOSKETT, N. **Globalization and internationalization in higher education: theoretical, strategic and management perspectives**. London: Continuum, 2012. Cap. 20. p. 305-317.

FOSKETT, R. Capacity building for demography in southern Africa: international collaboration in action. *In*: MARINGE, F.; FOSKETT, N. **Globalization and internationalization in higher education: theoretical, strategic and management perspectives**. London: Continuum, 2012. Cap. 10. p. 139-152.

FRIESEN, R. Faculty member engagement in canadian university internationalization: a consideration of understanding, motivations and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 17, n. 3, p. 209-227, 2012.

GEREFFI, G. International trade and industrial upgrading in the apparel commodity chain. **Journal of International Economics**, v. 48, p. 37-70, 1999.

GLANZER, P. L.; CARPENTER, J. A.; LANTINGA, N. Looking for God in the university: examining trends in christian higher education. **Higher Education**, v. 61, p. 721-755, 2011.

GODÓI, C. K; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. *In*: GODÓI, C. K; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOH, J. W. P. Globalization's culture consequences of MBA education across Australia and Singapore: sophistry or truth? **Higher Education**, v. 58, p. 131-155, 2009.

GOULART, S.; CARVALHO, C. A. O pesquisador e o design da pesquisa qualitativa em administração. *In*: VIERIA, M. M. F.; ZOUAIN, D.M. (org.). **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

GRÖNROOS, C. Internationalization strategies for services. **Journal of Services Marketing**, v. 13, n. 4/5, p. 290-297, 1999.

HAIR JR., J. H.; BABIN, B.; MONEY, A. H.; SAMOUEL, P. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HEALEY, N. M. Is higher education in really 'internationalising'? **Higher Education**, n. 55, p.333-335, 2007.

HEYL, J. D.; TULLBANE, J. Leadership in international higher education. *In*: DEARDOFF, D. K.; DE WIT, H.; HEYL, J. D.; ADAMS, T. **The SAGE handbook of international higher education**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2012, cap. 7, p. 113-130.

HEYNEMAN, S. P. The growing international commercial market for educational goods and services. **International Journal of Educational Development**, v. 21, p. 345-359, 2001.

HSER, M. P. Campus internationalization: a study of american universities internationalization efforts. **International Educator**, v. 35, n. 1, p. 35-48, 2005.

HIEBERT, A. Academic freedom in public and Christian Canadian universities. **Christian Higher Education**, v. 9, n. 5, p. 423-438, 2010.

HUDZIK, J. K. Comprehensive internationalization: from concept to action. Washington: NAFSA, 2011.

_____. Emerging models of higher education internationalization: concept to action, challenge and opportunity. *In*: **STINT Foundation Seminar on University Strategies for Internationalization**. Stockholm, December, 2012.

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF UNIVERSITIES. Internationalization of higher education practices and priorities: 2003 IAU survey report. Paris: IAU, 2003.

_____. IAU 2005 internationalization survey: preliminary findings and report. Paris: IAU, 2006.

_____. Preliminary findings: IAU 3rd global survey of internationalization of higher education. Disponível em: http://www.britishcouncil.org/going_global_4_-_responding_to_the_internationalisation_-_r_hudson_-_pp.pdf Acesso em: 19 de maio de 2014.

_____. Internationalization of higher education: growing expectations, fundamental values. Paris: IAU, 2014.

JHONSTONE, D. B. Higher educational autonomy and the apportionment of authority among state governments, public multi-campus systems, and member colleges and universities. In: LANE, J. E.; JOHNSTONE, B. **Higher education systems 3.0: harnessing systemness, delivering performance**. Albany: SUNY Press, 2013a, cap. 4, p. 75-99.

KARRAM, G. The international connections of religious higher education in sub-saharan Africa: rationales and implications. **Journal of Studies in International Education**, v. 15, n.5, p. 487-499, 2011.

KEHM, B. M.; TEICHLER, U. Research on internationalization in higher education. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3/4, p. 260-273, 2007.

KING, R. Policy internationalization, national variety and governance: global models and network power in higher education states. **Higher Education**, v. 60, p. 583-594, 2010.

KNIGHT, J. **Internationalization: elements and checkpoints**. CBIE Research Paper n. 7. Ottawa: Canadian Bureau for International Education, 1994.

_____. Internationalization of higher education: a conceptual framework. In: KNIGHT, J.; DE WIT, H. (edit.) **Internationalization of higher education in Asia Pacific Countries**, Amsterdam: European Association for International Education, 1997.

_____. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, n. 33, Fall, 2003.

_____. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, 2004.

_____. An internationalization model: responding to new realities and challenges. In: DE WIT, H.; JARAMILLO, I. C.; GACEL-ÁVILA, J.; KNIGHT, J. **Higher education in Latin America**. Washington: World Bank, 2005, cap. 1-38.

_____. Cross-border education: not Just students on the move. **International Educator**, v. 15, n. 2, 2006.

_____. Internationalization brings important benefits as well as risks. **International Educator**, v. 16, n. 6, p. 59-62, 2007.

_____. Higher education in turmoil: the changing world of internationalization. Rotherdam: Sense Publishers, 2008.

_____. Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. *In*: DEARDOFF, D. K.; DE WIT, H.; HEYL, J. D.; ADAMS, T. **The SAGE handbook of international higher education**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2012, cap. 2, p. 27-42.

LANE, J. E. Higher education system 3.0: adding value to states and institutions. *In*: LANE, J. E.; JOHNSTONE, B. **Higher education systems 3.0: harnessing systemness, delivering performance**. Albany: SUNY Press, 2013a, cap. 1, p. 3-26.

_____. The systemness of internationalization strategies. *In*: LANE, J. E.; JOHNSTONE, B. **Higher education systems 3.0: harnessing systemness, delivering performance**. Albany: SUNY Press, 2013b, cap. 12, p. 261-282.

LAVANKURA, P. Internationalizing higher education in Thailand: government and university responses. **Journal of Studies in International Education**, v. 17, n. 5, p. 663-676, 2013.

LEVINE, A. **Why innovation fails: the institutionalisation and termination of innovations in higher education**. Albany: SUNY Press, 1980. Disponível em: http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=8oBj_cr9zkwC&oi=fnd&pg=PR7&dq=why+innovation+fails&ots=NloJkW4i9Q&sig=c2PLAabrVUliExRkaRXk3dlR4Cb0#v=onepage&q=why%20innovation%20fails&f=false Acesso em: 05 de junho de 2014.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 3, p.583-610, 2009.

LINDAHL, R. The right to education in a globalized world. **Journal of Studies in International Education**, v. 10, n. 5, p 5-26, 2006.

MARINGE, F. The meanings of globalization and internacionaliation in HE: findings from a world survey. *In*: MARINGE, F.; FOSKETT, N. **Globalization and internationalization in higher education: theoretical, strategic and management perspectives**. London: Continuum, 2012. Cap. 2. p. 17-34.

MARINGE, F.; FOSKETT, N. Introduction: globalization and universities. *In*: _____. **Globalization and internationalization in higher education: theoretical, strategic and management perspectives**. London: Continuum, 2012. Cap. 1. p. 1-13.

MIURA, I. K. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo de três áreas de conhecimento**. 2006. 365 f. Tese (Livre Docência em Administração)-Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 2009.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

NAIDOO, V. Transnational higher education: a stock take of current activity. **Journal of Studies in International Education**, v. 13, n. 3, p. 310-330, 2009.

NATIONAL ASSOCIATION OF SYSTEM HEADS. About NASH. Disponível em: www.nashonline.org/about-nash Acesso em: 13 de maio de 2014.

NEAVE, G. **Managing international cooperation: trends, needs and strategies for cooperation**. 3rd UNESCO-NGO Collective Consultation on Higher Education. Paris: UNESCO, December, 1992.

OECD. Education at a glance 2013: OECD indicators. Paris: OECD Publishing, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en> Acesso em: 15 de junho de 2014.

ROESCH, S.M.A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

RUDZKI, R. E. J. The strategic management of internationalization: towards a model of theory and practice. University of New Castle, UK, 1998.

RUDZKI, R. E. J. Implementing internationalization: the practical application of the fractal process model. **Journal of Studies in International Education**, v. 4, Fall, p. 77-90, 2000.

RUMBLEY, L. E. Internationalization in the universities of Spain: changes and challenges at four institutions. In: MARINGE, F.; FOSKETT, N. **Globalization and internationalization in higher education: theoretical, strategic and management perspectives**. London: Continuum, 2012. Cap. 14. p. 207-223.

RUMBLEY, L. E.; ALTBACH, P. G.; REISBERG, L. Contextual, conceptual, and historical frameworks. In: DEARDOFF, D. K.; DE WIT, H.; HEYL, J. D.; ADAMS, T. In: **The SAGE handbook of international higher education**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2012, cap. 1, p. 3-26.

SCOTT, P. Globalization and higher education: challenges for the 21st century. **Journal of Studies in International Education**, v. 4, n. 1, p. 3-10, 2000.

SHETTY, A; RUDELL, F. Internationalizing the business program: a perspective of a small school. **Journal of Education for Business**, v. 78, n. 2, p. 103-110, 2002.

STEGER, M. B. **Globalization: a very short introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

STEVESON, J. Internationalisation and religious inclusion in United Kingdom higher education. *Higher Education Quarterly*, v. 68, n. 1, p. 46-64, 2014.

STEWART, F. Globalization and education. *International Journal of Educational Development*, v. 16, n. 4, p. 327-333, 1996.

SUTTON, S. B.; EGGINTON, E.; FAVELA, R. Collaborating on the future: strategic partnerships and linkages. In: **The SAGE handbook of international higher education**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2012, cap. 9, p. 147-165.

TAYLOR, J. The management of internationalization in higher education. *In*: MARINGE, F.; FOSKETT, N. **Globalization and internationalization in higher education**: theoretical, strategic and management perspectives. London: Continuum, 2012. Cap. 7. p. 97-107.

UNESCO. **Global education digest 2003**: comparing education statistics across the world. Montreal: UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2003.

_____. **Global education digest 2004**: comparing education statistics across the world. Montreal: UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2004.

_____. **Global education digest 2005**: comparing education statistics across the world. Montreal: UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2005.

_____. **Global education digest 2006**: comparing education statistics across the world. Montreal: UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2006.

_____. **Global education digest 2007**: comparing education statistics across the world. Montreal: UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2007.

_____. **Global education digest 2008**: comparing education statistics across the world. Montreal: UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2008.

_____. **Global education digest 2009**: comparing education statistics across the world. Montreal: UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2009.

_____. **Global education digest 2010**: comparing education statistics across the world. Montreal: UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2010.

_____. **Global flow of tertiary-level students**. Disponível em: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx> Acesso em: 13 de maio de 2014.

_____. **Recueil de données mondiales sur l'éducation 2009**: statistiques comparées sur l'éducation dans le monde. Montreal: Institute de statistique de l'UNESCO, 2009.

_____. **World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action and Framework for priority action for change and development in higher education**. World conference on higher education in the twenty-first century: vision and action. UNESCO, Paris, 9 de Outubro, 1998.

VAN DAMME, D. **Higher education in the age of globalization: the need for a new regulatory framework for recognition, quality assurance and accreditation**. Introductory paper for the UNESCO Expert Meeting. Paris: UNESCO, setembro, 2001.

VAN DER WENDE, M. An innovation perspective on internationalization of higher education: the critical phase. **Journal of Studies in International Education**, v. 3, Spring, p. 3-14, 1999.

_____. Globalization and access to higher education. **Journal of Studies in International Education**, v. 7, summer, p. 193-206, 2003

_____. Internationalization of higher education in the OECD countries: challenges and opportunities for the coming decade. *Journal of Studies in International Education*, v. 11, n. 3/4, p. 274-289, 2007.

VASSELAI, C. **Universidades confessionais no ensino superior brasileiro: identidade, contradições e desafios**. 2001. 197 f. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

WATKINS, W. H. Globalization education and new realities. **American Educational History Journal**, v. 33, n. 1, p. 9-17, 2006.

WELCH, A. R. Globalisation, post-modernity and the state: comparative education facing the third millennium. **Comparative Education**, v. 37, n. 4, p. 475-492, 2001.

WHITSED, C.; GREEN, W. What's in a name? A theoretical exploration of the proliferation of labels for international education across the higher education sector. **Journal of Studies in International Education**, v. 18, n. 2, p. 105-119, 2014.

WORLD TRADE ORGANIZATION. **General agreement on trade in services**. Marrakesh, 1994.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZIMMER, N. L. Systemness: unpacking the value of higher education systems. In: LANE, J. E.; JOHNSTONE, B. **Higher education systems 3.0: harnessing systemness, delivering performance**. Albany: SUNY Press, 2013, cap. 2, p. 27-44.

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevista em Profundidade Semi-Estruturado aplicado a todos os entrevistados nas IES, ER e EM.

Data:

Hora:

Cargo:

- 1) Como você descreveria a relação Globalização-Educação Superior? Que impactos mais se destacam?
- 2) Que oportunidades e desafios a Globalização coloca diante de qualquer Instituição de Ensino Superior (IES)?
- 3) Como a sua IES tem atuado nesse cenário?

Apresentar os dois pontos centrais da definição de Knight (2003) de que a internacionalização no ensino superior é um *processo* no qual uma *dimensão internacional* ou global é inserida no cotidiano e ações da IES.

- 4) Como você descreveria o desenvolvimento da internacionalização na sua IES? Por que considera que a internacionalização na sua IES esteja neste estágio de desenvolvimento?
- 5) O fato de a sua IES ser parte de um Sistema de Ensino Superior Internacional tem algum impacto, se é que tem, nas ações e no processo de internacionalização da IES? Se sim, por que e como? Se não, por que?
- 6) O fato de a sua IES ser parte de um Sistema de Ensino Superior Confessional tem algum impacto, se é que tem, nas ações e no processo de internacionalização da IES? Se sim, porque e como? Se não, por que?
- 7) O fato de a sua IES estar no país em que está, na região em que está e no local em que está, tem algum impacto, se é que tem, sobre as ações e no processo de internacionalização da sua IES? Se sim, por que e como? Se não, por que?
- 8) Tendo em vista o desenvolvimento e fortalecimento da internacionalização nos próximos anos, em sua opinião, quais são as oportunidades e desafios específicos para a sua IES?
- 9) Dentre as várias necessidades e demandas da sua IES, qual prioridade dada à internacionalização? Por que você percebe desta forma? Como esse nível de prioridade tem se manifestado de maneira concreta?
- 10) Considerando tudo que foi considerado até aqui, num esforço de síntese, procure indicar o que considera serem as principais razões para internacionalizar a IES e as principais razões para não internacionalizar a IES.

APÊNDICE B

Mensagem de apresentação do pesquisador e da pesquisa enviada aos diretores gerais das IES selecionadas para o estudo.

Dear Mr. _____,

I hope you are having a successful and blessed academic year at _____ (name of the institution).

I am a doctorate student at the University of São Paulo (USP), Brazil, and the coordinator (director) of the Business Administration course at the _____ (name of the institution where I work)
(<http://www.institutionalwebsitewherethepersoncouldseeapictureoftheresearcher.edu.br>).

My doctorate research is about internationalization of higher education in this higher education system. The purpose of the study is to understand what leads this process at the present. In order to achieve this purpose I need to visit some selected higher education institutions around the world.

Among the selected schools it would be important to include _____ (name of the institution), which will bring a unique contribution as a representative of _____ (the region).

The visit would consist of interviews with you, the academic VP, the person in charge of receiving foreign students and sending domestic students abroad, some professors and students (domestic and foreign).

So, I would like to know if you consent to let me conduct this research visit. If the answer is yes, please let me know as soon as possible to whom must I get in touch to schedule the visit and arrange other details. If it is okay for you, I would appreciate if the visit could be done in _____ (suggested month).

If you have any other questions, please let me know. I will be glad to answer.

Thanks for your attention.

Best regards,

Everson Mückenberger

Doctorate Student - Organizations Management - FEARP - USP

(everson.muckenberger@usp.br)

Director of Business Administration Undergraduation Course - IES (everson@ies.edu.br)

55 - 19 – xxxx-xxxx

55 - 19 – xxxx-xxxx

55 - 19 – xxxxx-xxxx

APÊNDICE C

Mensagem de apresentação do pesquisador e da pesquisa enviada aos diretores de educação dos ER das IES selecionadas para o estudo.

Dear Mr. _____,

I hope you are having a successful and blessed academic year at _____ (name of the Regional Office).

I am a doctorate student at University of São Paulo (USP), Brazil, and the coordinator (director) of the Business Administration course at the _____ (name of the institution where I work) (<http://www.institutionalwebsitewherethepersoncouldseeapictureoftheresearcher.edu.br>).

My doctorate research is about internationalization of higher education in this higher education system. The purpose of the study is to understand what leads this process at the present. In order to achieve this purpose I need to visit some selected higher education institutions around the world.

I intend to be at _____ (name of the Higher Education Institution in the region that I would visit) from the ____ (day) to the ____ (day) of _____ (month), and I would like to know if it would be possible to interview you anytime between the ____ (day) and the ____ (day) of _____ (month).

If you have any other questions, please let me know. I will be glad to answer.

Thanks for your attention.

Best regards,

Everson Mückenberger

Doctorate Student - Organizations Management - FEARP - USP

(everson.muckenberger@usp.br)

Director of Business Administration Undergraduation Course - IES (everson@ies.edu.br)

55 - 19 – xxxx-xxxx

55 - 19 – xxxx-xxxx

55 - 19 – xxxxx-xxxx

APÊNDICE D

Roteiro utilizado na simulação de contato de estudante estrangeiro com as IES selecionadas para o estudo.

- 1) Buscar na internet o *website* da IES;
- 2) Assumir a posição de um estudante estrangeiro que está levantando informações sobre IES de outros países para decidir onde gostaria de estudar;
- 3) Relatar quanto tempo levou para encontrar as informações abaixo listadas e como essas informações foram encontradas:
 - a. Cursos e opções acadêmicas para estudantes estrangeiros;
 - b. Pré-requisitos linguísticos para estudar na IES;
 - c. Aspectos legais, especialmente relacionados a imigração e vistos;
 - d. Clima e roupas necessárias;
 - e. Opções de moradia;
 - f. Opções de trabalho;
 - g. Custo de vida;
 - h. Mensalidades, anuidades, semestralidades e/ou taxas.
- 4) Avaliar a relevância e suficiência das informações oferecidas no *website*;
- 5) Verificar que há no *website* a indicação clara de uma forma de contato para interessados estrangeiros;
- 6) Enviar uma mensagem ao contato indicado no *website* solicitando informações adicionais;
- 7) Relatar quanto tempo levou para receber uma resposta;
- 8) Avaliar as respostas recebidas, se foram relevantes e suficientes;
- 9) Considerando apenas o suporte e apoio oferecidos pela IES aos estudantes estrangeiros por meio do *website* e contatos realizados, indicar se se sentiria seguro para estudar na IES? Sim? Não? Por quê?
- 10) Anexar o texto da mensagem enviada à IES e o URL do *website* consultado.

APÊNDICE E

Termo de Consentimento

O propósito deste estudo é descrever o processo de internacionalização na educação superior em Instituições de Ensino Superior (IES) do Sistema Σ .

_____ Entendo que EVERSON MÜCKENBERGER está realizando uma pesquisa com indivíduos adultos que, fazendo uso de seu livre arbítrio e em plenas condições de tomarem decisões, compartilharão suas experiências pessoais e visões sobre a internacionalização no Ensino Superior. Esta pesquisa tem por objetivo cumprir parcialmente os requisitos necessários para o programa de Doutorado em Administração de Organizações da Universidade de São Paulo (USP), Brasil.

_____ Entendo que o propósito deste estudo é descrever e analisar o processo de internacionalização da Educação Superior no sistema de educação superior do Sistema Σ . Estou ciente que investigações posteriores podem ser necessárias a fim de confirmar ou aprofundar a compreensão do tema.

_____ Entendo que minha participação neste estudo beneficiará as IES do Sistema Σ em seus esforços de internacionalizar o Ensino Superior.

_____ Entendo que este estudo tomará uma parte do meu tempo, cerca de uma hora de entrevista face-a-face (a menos que eu e o entrevistador decidamos por um tempo maior). A entrevista será realizada em local confortável e privativo e terá o seu áudio gravado. Eu estou ciente que esta entrevista será transcrita e analisada posteriormente pelo pesquisador.

_____ Entendo que, por participar neste estudo, meus direitos legais não serão afetados por qualquer tipo de responsabilização oral, escrita ou implícita.

_____ Reconheço que minha participação neste estudo é totalmente voluntária. Estou ciente que não haverá qualquer penalidade ou perda de benefícios adquiridos se decidir cancelar minha participação neste estudo.

_____ Entendo que minha identidade não será revelada neste estudo, nem em qualquer documento publicado.

_____ Estou ciente de que minha participação neste estudo não acarreta qualquer tipo de custo financeiro para mim.

_____ Entendo que não haverá qualquer compensação financeira, ou outro tipo de incentivo, para que eu participe neste estudo.

_____ Entendo que não sofrerei qualquer tipo de dano ou prejuízo por participar neste estudo

_____ Estou ciente de que posso contatar o orientador de EVERSON MÜCKENBERGER, PROFA. DRA. IRENE KAZUMI MIURA, ou terceiros, imparciais e não associados a este estudo, a respeito de qualquer reclamação que queira fazer sobre o estudo. Para obter maiores informações e assistência posso contatar o orientador desta pesquisa na Faculdade de

Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Avenida dos Bandeirantes, 3900, Monte Alegre, CEP 14040-900, Ribeirão Preto, SP, Brasil, email xxxxx@usp.br ou xxxxx@gmail.com.

_____ Eu li o conteúdo deste Termo de Consentimento e recebi explicações verbais às perguntas que fiz. As dúvidas que tive a respeito deste estudo foram respondidas satisfatoriamente. Sendo assim, voluntariamente consinto em participar deste estudo. Estou plenamente ciente de que se eu tiver quaisquer dúvidas adicionais posso contatar EVERSON MÜCKENBERGER, em seu endereço, _____ por email, xxxxxxx@usp.br ou xxxxxxx@xxxxxx.edu.br, ou por telefone 55-19-3858-xxxx ou 55-19-3858-xxxx.

_____ Eu recebi uma cópia deste Termo de Consentimento.

Assinatura

Data

Eu revisei o conteúdo deste Termo de Consentimento com a pessoa que o assinou. Eu expliquei os riscos e benefícios potenciais associados a este estudo.

Assinatura do Pesquisador

Data

APÊNDICE F

Mensagem com orientações para a seleção dos entrevistados e cronograma sugestivo para a visita às IES selecionadas para o estudo.

Hi _____,

Thanks a lot for all information sent before.

During the visit I need to do some interviews. If possible, I would like to have these interviews scheduled before my arrival. Below a suggested schedule:

1. Month/day - President and Academic VP (or equivalents)
2. Month/day - the person in charge of the International Office or equivalent (person in charge of receiving foreign students and sending national students abroad)
3. Month/day - Interview with professors - if possible 3 nationals and 3 foreigners
4. Month/day - Interview with students - if possible 3 nationals and 3 foreigners

The criteria to select professors and students are:

6. They must be part of the grad or undergrad programs;
7. They must have been teaching/studying at the institution for at least six months;
8. They must speak English, Portuguese or Spanish;
9. The 3 foreigner students should be preferably from different countries;
10. The 3 foreigner professors, if possible, from different countries.

Could you please help me to schedule these interviews?

Regards,

Everson.