



A internacionalização do ensino superior no Brasil: analisando comparativamente a mobilidade internacional de estudantes face à realidade latino-americana

The Internationalization of Higher Education in Brazil: A Comparative Analysis of International Mobility of Students in Latin America

DOI: 10.21530/ci.v15n3.2020.1064

Cairo Gabriel Borges Junqueira¹
Rafael de Moraes Baldrighi²

Resumo

A internacionalização do ensino superior, considerada um novo pilar universitário ou até mesmo um processo que se integra às questões envolvendo ensino, pesquisa e extensão, adquiriu grande relevância nas últimas décadas. Dentre suas atividades, este artigo enfatiza o aspecto de mobilidade estudantil *incoming*, ou seja, a entrada de estudantes estrangeiros em determinado país. Nosso objetivo é analisar o aspecto de mobilidade estudantil internacional no Brasil, procurando apontar possíveis razões que explicam a seguinte pergunta: por que o país recebe menos estudantes internacionais se comparado

Copyright:

• This is an open-access article distributed under the terms of a Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided that the original author and source are credited.

• Este é um artigo publicado em acesso aberto e distribuído sob os termos da Licença de Atribuição Creative Commons, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o autor e a fonte originais sejam creditados.



- 1 Doutor em Relações Internacionais pelo Programa de Pós-Graduação San Tiago Dantas (UNESP, UNICAMP, PUC-SP); Professor do Departamento de Relações Internacionais da Universidade Federal de Sergipe (DRI/UFS), Sergipe, Brasil. (cairojunqueira@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3753-9769>
- 2 Mestrando em Relações Internacionais no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Relações Internacionais na Universidade de São Paulo (IRI-USP), São Paulo, Brasil. (rafaelbaldrighi@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7527-3404>

Artigo submetido em 10/04/2020 e aprovado em 16/08/2020.





a outros da América Latina? Através de estudo de caso comparado com small-n, o Brasil é relacionado com Argentina, Chile, Colômbia, Equador, Honduras e República Dominicana, utilizando-se quatro condicionantes de comparação: idiomas oficiais dos países em questão; reputação internacional das universidades por país, com base em rankings internacionais; presença de uma rede civil-científica de migrantes nos países; e a percepção da violência. A análise visa problematizar a internacionalização no ensino superior na América Latina e designadamente no Brasil, concluindo que as variáveis relativas ao idioma e à presença de rede civil-científica são fatores de impacto que podem explicar o porquê do país estar abaixo da média regional em relação ao número de estudantes estrangeiros nas universidades.

Palavras-chave: Internacionalização; Mobilidade *Incoming*; América Latina; Brasil; Estudo de Caso.

Abstract

Internationalization of higher education, considered a new university pillar or even a process that integrates issues involving teaching, research and service, has acquired great relevance in recent decades. Among its activities, this article emphasizes the aspect of incoming student mobility, that is, the access of foreign students into a given country. Our goal is to analyze the aspect of international student mobility in Brazil, trying to point out possible reasons that explain the following question: why the country receives fewer international students compared to others in Latin America? Through a comparative case study with small-n, Brazil is related to Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Honduras and the Dominican Republic, using four conditions of comparison: official languages of the countries; international reputation of universities by country based on international rankings; presence of a migrant civil-scientific network; and the perception of violence. The analysis aims to discuss internationalization of higher education in Latin America and especially in Brazil, inferring that the variables related to language and the presence of civil-scientific network are impact factors that may explain why the country is below the regional average in relation to the number of foreign students in colleges.

Keywords: Internationalization; Incoming mobility; Latin America; Brazil; Case Study.

Introdução

Processos de internacionalização universitária de grande relevância e vinculantes podem ser remontados às últimas décadas do século XX, destacando-se, principalmente, as iniciativas europeias. A *Magna Charta Universitatum* (1988) e a Declaração de Bolonha (1999) são marcos para a padronização de procedimentos





e fomento da internacionalização de Instituições de Ensino Superior (IES) no continente europeu. Desde então, o advento da livre circulação de pessoas e serviços, de uma moeda única e de programas de fomento, como os projetos *Erasmus*, no rol de desenvolvimento da integração no continente, contribuíram para intensificar o fluxo de mobilidades de discentes, docentes, pesquisadores e programas intra-europeus.

Iniciativas similares, com o objetivo de atrair discentes e pesquisadores estrangeiros, ganharam grande destaque nas últimas décadas, principalmente em países anglo-saxões como Estados Unidos (EUA), Canadá e Austrália. Posteriormente, e ainda que de modo mais incipiente, os países latino-americanos também apresentam programas e projetos similares para a internacionalização de suas IES. No caso do Brasil, por exemplo, podemos destacar iniciativas como o Ciência Sem Fronteiras (2011–2017) e o Programa Institucional de Internacionalização (PrInt), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Expandindo para o espaço latino e ibero-americano, programas da *Fundación Carolina*, do Santander Universidades e de *Becas Alianza del Pacífico* também merecem destaque.

A par das iniciativas recentes e do fato de a internacionalização universitária representar um escopo maior de análise, conforme será observado na próxima seção, o recebimento de estudantes internacionais ainda é muito baixo na América Latina, especialmente no Brasil, quando comparado a seus vizinhos. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2017, apenas 0,75% de todos os estudantes matriculados no ensino superior latino-americano era estrangeiro. Quando comparado a outras regiões do mundo, como a África Subsaariana (1,71%), os países árabes (2,95%) e a América do Norte/Europa Ocidental (7,33%), este número mostra-se relativa e quantitativamente baixo (Unesco 2019).

Ademais, apesar de contar com o maior número de universidades latino-americanas bem posicionadas em rankings de IES do mundo todo — como o *Shanghai 1000 (Shanghai Consultancy ARWU)*, o *Times Higher Education (THE)* e a *Quacquarelli Symonds (Q&S)* —, o Brasil recebe menos de um quarto, cerca de 20 mil alunos estrangeiros, dos estudantes internacionais que a Argentina, por exemplo, recebe. O país ainda fica atrás, na região, em números absolutos, do México e, comparativamente, de outros países, como Chile, Honduras e República Dominicana.





Considerando esses dados iniciais, a problematização central é apresentada da seguinte maneira: por que, afinal e proporcionalmente, o Brasil recebe menos estudantes internacionais se comparado a outros países da América Latina? Buscar-se-á analisar o aspecto de mobilidade estudantil internacional no Brasil, procurando apontar possíveis razões e fatores que explicam a pergunta central.

O presente trabalho realizará, portanto, estudo de caso comparado com *small-n* e terá quatro condicionantes de atração de estudantes internacionais para averiguação dos resultados. Estes foram escolhidos com base em literatura internacional consolidada neste tema e são limitados a quatro para evitar problemas metodológicos de muitas variáveis (Collier 1993). Tais variáveis são: 1) o(s) idioma(s) oficial(is) dos países em questão; 2) a reputação internacional das IES por país, com base em rankings internacionais; 3) a presença de uma rede civil-científica de migrantes no país analisado; e, por fim, 4) a percepção da violência. Logo, tentar-se-á entender os motivos do baixo número *incoming* do Brasil, tanto em um contexto mundial, quanto regional, absoluto e comparado.

Além da introdução e das considerações finais, o artigo está estruturado em três grandes seções. A primeira procura responder à seguinte questão: o que compreende o conceito de internacionalização das IES? Aqui o intuito é contextualizar brevemente os processos de internacionalização e especificamente de mobilidade *incoming* no Brasil e na América Latina. A segunda parte compreende a apresentação metodológica estruturada em estudo de caso comparado com *small-n*. Por fim, a terceira seção apresenta a investigação em si, com apresentação de dados, com destaque para os da UNESCO e da CAPES, e aplicação dos métodos tanto para o Brasil quanto para outros seis países da região: Argentina, Chile, Colômbia, Equador, República Dominicana e Honduras. A partir da análise, concluímos que ‘idioma’ e ‘migrantes’ são variáveis de impacto na mobilidade *incoming* e que o Brasil apresenta os piores desempenhos da amostra nestes dois condicionantes.

Internacionalização no ensino superior: contextualizando e definindo o conceito

Mesmo tratando especificamente sobre casos de mobilidade acadêmica entre diferentes IES, a internacionalização do ensino superior representa uma abordagem mais ampla e que também envolve outras iniciativas e articulações. Assim, é necessário contextualizar o debate e trazer diferentes abordagens conceituais





presentes na bibliografia da área, inserindo-o nos pilares universitários, com ênfase específica para a América Latina.

Em um primeiro momento é interessante pontuar que a internacionalização não é um fenômeno recente, mas vem se desenvolvendo consideravelmente desde o último quarto do século XX. Para Santos e Almeida Filho (2012), a internacionalização enquadra-se, sobretudo, como a “quarta missão” da universidade, justamente porque as três primeiras são representadas pelo tripé: ensino, pesquisa e extensão. Assim, mais adiante da construção do conhecimento através da ministração de aulas, de investigações de cunho teórico e empírico ou até mesmo dos processos educativos e culturais que transpassam as barreiras universitárias, a internacionalização acaba tendo como um dos principais objetivos a construção para consolidação de Espaços Integrados de Conhecimento.

Considerável parcela das investigações a respeito da internacionalização em IES pontua duas questões centrais para seus desdobramentos: o estímulo europeu para com a matéria e os desdobramentos da globalização. Nos dizeres de Altbach e Teichler (2001), a internacionalização tornou-se algo inevitável, justamente porque algumas universidades europeias, como as de Paris e Bolonha, criadas no século XIII, eram, em suas essências, instituições internacionais. Conforme pontuado no início do artigo, as normativas em torno da padronização da internacionalização universitária nasceram exatamente no âmbito europeu no final da década de 1980. Anos mais tarde, com o Tratado de Maastricht (1992), novas políticas educacionais foram colocadas em pauta, justamente no momento em que se consolidava a União Europeia. Em perspectiva mais abrangente de sua integração regional, a ideia de criação de uma “cidadania europeia” ou até mesmo uma “identidade europeia” passaria, necessariamente, pelo surgimento de novas políticas educacionais, a exemplo dos programas *Eramus +* e *Horizonte 2020*, que dão suporte ao diálogo entre diferentes IES, estimulam a mobilidade acadêmica (Comissão Europeia 2020) e representam, em grande medida, o pragmatismo em torno da internacionalização das IES tanto em solo europeu quanto em outros países.

Em análise de Dutra e Maranhão (2017), corroborando os escritos de Araújo e Silva (2015), a internacionalização foi vista essencialmente como “filha da globalização”, sobretudo nas últimas três décadas. Para Qiang (2003), tal impulso à internacionalização ocorreu como demanda da globalização em termos sociais, econômicos e trabalhistas, sendo que esses três pilares deram o impulso necessário para a educação superior transpassar fronteiras nacionais.





Retomando os dizeres de Altbach e Teichler (2001), os autores apontam que, no início do milênio, as globalizações econômica e acadêmica eram processos inevitáveis, uma vez que a educação superior carregava consigo a possibilidade de se adaptar às mudanças de então. Apontam que o uso da *internet*, a “harmonização” de normativas que tratam sobre cursos e créditos, o uso do idioma inglês como base de pesquisas, a geração de um mercado global acadêmico propício a professores e estudantes e o intercâmbio entre diferentes *campi* resultavam em grande estímulo à internacionalização em si. Mas a dúvida que hoje verificamos é até que ponto essa realidade, pautada em meio à globalização e sustentada nos pontos acima, pode ser aplicada alhures, ou seja, para fora do modelo europeu ou até mesmo anglo-saxônico. Não é objetivo central do texto debater o que é a globalização, mas devemos nos ater ao fato de que a mesma não opera de modo igualitário em todos os lugares do mundo, justamente porque depende de fatores técnicos e de conhecimento. Se, por vezes, ela acaba gerando certas desigualdades perversas (Santos 2003), é necessário pensar nesse ponto para o caso latino-americano, o que também sustenta a argumentação aqui apresentada.

Como dito, a mobilidade acadêmica representa apenas uma das atividades de internacionalização, as quais se desmembram para realização de cursos, seminários ou eventos diversos com pesquisadores estrangeiros, intercâmbio de professores para realização de pesquisas envolvendo principalmente doutorado *sandwich* e pós-doutorado, estabelecimento de convênios, abertura de centros de pesquisa ou *campus* em outro território nacional, estudos de línguas estrangeiras, dupla titulação, participação em redes de pesquisas internacionais, publicação de artigos ou livros em coautoria e assim por diante (Qiang 2003; Souza 2018).

Duas das principais e mais clássicas definições de internacionalização aparecem nos trabalhos de Knight (1994) e De Wit (2010). Para a primeira autora, o conceito em si é plural e varia de instituição para instituição, podendo ser compreendido a partir de um conjunto de atividades, políticas e serviços que integram dimensões internacionais e interculturais no principal tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão — esta última denominada de “*service functions*” (Knight 1994, 01). Já para o segundo, além de ratificar a abordagem de Knight (1994) e dizer que o conceito em si possui diferentes usos, ele representa o processo de integração da dimensão internacional ao rol de atividades da universidade (Maués e Bastos 2017).

De Wit (2013) aponta que o conceito tem pouco mais de duas décadas de existência e, a par de sua incipiência, já determina uma série de diferenciações, pois





antes dos anos 1990 o termo mais comumente usado era “educação internacional”. O autor propõe que o termo internacionalização seja necessariamente repensado, uma vez que seu discurso muitas vezes se desprende da realidade. A globalização também trouxe elementos conflitantes ao mesmo, trata-se de um fenômeno cada vez menos ocidental e, em muitos casos, acaba sendo um conceito dominado por um pequeno grupo de pessoas — líderes de ensino, governos e corpos internacionais —, distanciando-se daqueles que, de fato, são diretamente impactados pela internacionalização: corpos docente e discente. Complementando:

Todos esses pontos são princípios para se repensar a internacionalização. O motivo maior é o de a internacionalização ser considerada em boa medida como um fim em si, e não como um meio para a obtenção de um resultado. **A internacionalização é uma estratégia para aprimorar a qualidade do ensino e da pesquisa.** Este objetivo é muitas vezes esquecido, na busca por metas quantitativas. Mais do que uma tentativa de redefinir o ainda jovem conceito da internacionalização, [...] precisa ser um chamado à ação para trazer de volta ao primeiro plano os valores e objetivos centrais da internacionalização. (De Wit 2013, s/p, grifo nosso).

Araújo e Silva (2015) também defendem a argumentação de que a internacionalização não deve ser tomada como um fim em si mesmo. Ou seja, na análise a internacionalização pode ser observada como um meio para o fortalecimento do tripé clássico universitário. Tal afirmação é corroborada tanto pelas definições conceituais pontuadas acima, quanto por outras, a exemplo da revisão bibliográfica realizada e compilada por Dutra e Maranhão (2017). Segundo esta publicação, a internacionalização das e nas IES pode ser tomada como conjunto de atividades para fortalecer a educação, fator de legitimação do conhecimento científico, bem como processo de cooperação técnica, intercâmbio e estudos internacionais.

Mesmo assim, outras análises também ponderam que a internacionalização age como fim, caracterizando-se como um fenômeno duplo que

[...] neste contexto, tem sido fomentado como um **meio estratégico para que os sistemas nacionais de educação superior possam alcançar padrões de excelência mundial** e se consolidarem como núcleos de inovação e de tecnologia, constituindo vantagem competitiva para os países que neste campo investirem. Ademais, **a internacionalização como fim também passa a ser impulsionada.** (Souza 2018, 194, grifo nosso).





Assim, pode-se assegurar que o conceito de internacionalização no ensino superior não é unívoco, vem se transformando — e deve ser transformado — a partir das constantes mudanças de cunho internacional, propriamente dito. Como exemplo, aqui vale retomar a questão desse processo ser reflexo da globalização, algo que tinha grande aplicabilidade nas décadas de 1990 e 2000, mas aos poucos foi perdendo relevância. Além da própria visão crítica assinalada por Santos (2003) e descrita anteriormente, hoje pontua-se a existência de mecanismo de “desglobalização”, que considera regras gerais de coordenação internacional como ineficazes, redundantes ou prejudiciais às relações econômicas e políticas entre os diferentes países (James 2018).

Por falar em diferentes países, é imprescindível pontuar que a internacionalização depende diretamente dos Estados, conforme assinalam Lima e Contel (2011, 19):

Assim, pode-se dizer que o atual quadro de internacionalização da educação se molda em função do comportamento de cada nação, se de forma mais ativa ou se mais passiva: enquanto alguns países do centro do *sistema-mundo* assumem papéis mais protagonistas, a maioria dos demais países se insere por uma relação de subordinação. Essa forma de inserção ao sistema de educação mundial reforça o histórico desequilíbrio existente entre os países do norte e do sul [...]

Tais autores trabalham com a ideia de “geopolítica do conhecimento”, justamente para abalizar o fato da internacionalização das IES também ser usada como instrumento de diferenciação e hierarquização entre diferentes países no sistema internacional. Embora esse não seja o argumento central deste artigo, pensar a internacionalização na América Latina torna-se um exercício intelectual de grande relevância porque nos faz refletir sobre esse processo para além do escopo econômico — um dos principais frutos da globalização — e da matriz europeia. Afinal, enquanto países centrais possuem um aparato de internacionalização mais ativo, países em desenvolvimento, por vezes, têm um papel passivo nesse processo (Lima e Contel 2011), estando à mercê das parcerias estabelecidas com universidades europeias. Afinal, tradicionalmente, os países da região possuem mais acordos firmados com universidades europeias, estadunidenses e australianas do que com IES latino-americanas e caribenhas (Souza 2018), além de que na América Latina e Caribe persiste a ausência de um projeto de educação superior capaz de aglutinar concomitantemente a identidade e a diversidade regionais.





Se a internacionalização pode ser compreendida como meio e fim, desde um mecanismo de auxílio às questões envolvendo ensino, pesquisa e extensão até uma nova missão universitária, nesse rol insere-se a ótica do intercâmbio estudantil. E se cada país possui sua realidade particular, podemos dizer o mesmo sobre as regiões, o que justifica nosso estudo em torno da comparação entre o Brasil e os países latino-americanos selecionados, especificamente no trato da mobilidade *incoming*, cabendo agora descrever a metodologia utilizada.

Apresentando a metodologia: métodos, condicionantes e fontes

Com o intuito de responder ao questionamento central de pesquisa e analisar o Brasil *vis-à-vis* outros países da América Latina, são utilizados dois procedimentos investigativos que se complementam, sejam eles os métodos de Estudo de Caso e Comparado. Conforme Lipjhart (1971), o Método Comparado não se caracteriza como técnica, mas sim como método geral, justamente porque é uma estratégia básica de pesquisa. Isso pode ser aplicado também ao Estudo de Caso, pois possibilita a avaliação qualitativa do objeto de estudo em questão. Ademais, ambos podem ser complementares e reforçados mutuamente (Sartori 1991), algo que é imprescindível à presente análise.

Por se tratar de um viés qualitativo, “[...] o Estudo de Caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida plenamente pela avaliação quantitativa.” (Martins e Theófilo 2007, 61). Mas, afinal, o que é um “caso”? É uma ocorrência de eventos ou fenômenos para os quais podemos reportar e investigar uma possível conclusão, a partir de diferentes variáveis. Nos dizeres de George e Bennett (2005): é um exame detalhado de determinado episódio histórico com o intuito de testar ou desenvolver explicações que podem ser generalizadas a outros eventos.

Em termos gerais, o Estudo de Caso é uma ferramenta de pesquisa que “[...] contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos.” (Yin 2001, 21). Ademais, como a pergunta central de pesquisa inicia-se com “por quê”, trata-se de Estudo de Caso explanatório, uma vez que permite investigar um fenômeno contemporâneo, baseia-se em várias fontes de evidências, tem um arcabouço conceitual e necessitou previamente do estabelecimento de um número limitado — no nosso caso quatro — de variáveis ou condicionantes.



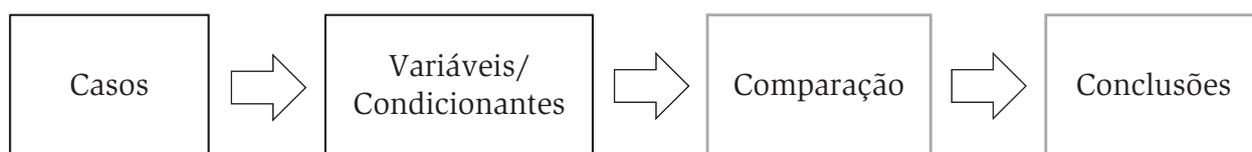


Ainda assim, cumpre salientar que o Estudo de Caso em questão terá como base um *small-n*, ou seja, um número reduzido de casos a ser estudado, representados pela internacionalização das IES em determinados países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Honduras e República Dominicana. Como o intuito é problematizar a questão de mobilidade acadêmica brasileira, levando em consideração a realidade desses outros países mencionados, é aqui que se torna imprescindível incluir o estudo comparado e as variáveis de pesquisa a serem averiguadas.

Em primeiro lugar, a comparação em estudos de caso deve envolver obrigatoriamente um pequeno número deles, o *small-n* (Bennett e Elman 2006). Uma vez que pretendemos estudar por quais razões o Brasil recebe menos estudantes internacionais que seus pares na América Latina, a comparação aparece como ferramenta de análise, pois é capaz de resultar em diferenças e semelhanças entre os casos escolhidos (Collier 1993). Assim, sustentando-se em Azarian (2011), o principal objetivo do estudo comparado é chegar à uma tipologia baseada nas diferenciações, nas semelhanças e nos paralelos realizados entre os casos.

Contudo, o mesmo grau de importância em relação às afirmações anteriores deve ser destinado à seguinte pergunta: o que devemos comparar? Nesse sentido é imprescindível elencar as condicionantes ou variáveis a serem averiguadas, conforme mostrado no esquema abaixo:

Figura 1. Esquema metodológico



Fonte: Elaboração própria, 2020

Selecionando os sete países, com destaque para o Brasil, e a questão da mobilidade estudantil *incoming*, foram escolhidas quatro variáveis investigativas. Beine, Noel e Ragot (2014) elencam os seguintes condicionantes para o envio de estudantes ao exterior: distância entre os países, língua oficial comum, vínculos históricos (com destaque para um passado colonial), retorno em habilidades acadêmico-profissionais, população, presença de uma rede civil-científica de migrantes internacionais, número de estudantes no ensino superior, número de estudantes em rankings internacionais, custos de vida e mensalidades (*tuition fees*)





e salários pagos a quem tem maior grau de instrução educacional no país de destino. Mazzarol e Sutar (2001) apontam que estudantes internacionais são influenciados principalmente por: reputação da IES, vínculos institucionais estabelecidos por ela, qualificação do seu corpo técnico e docente, diálogo estabelecido com egressos (*alumni*) e número de estudantes inseridos na universidade.

Nesse sentido, o presente estudo selecionou quatro variáveis para serem averiguadas: 1) o(s) idioma(s) oficial(is) dos países; 2) a reputação internacional das IES por país, com base em rankings internacionais; 3) a presença de uma rede civil-científica de migrantes nos países analisados; e, por fim, 4) o índice de percepção de violência nos países. Estas foram escolhidas com base em extensa revisão de literatura que apontou diversos condicionantes, em inúmeros estudos, como relevantes. A limitação a quatro variáveis se dá para evitar inconsistências metodológicas de *many variables, small-n* (Collier 1993). Na seção seguinte cada uma será averiguada de maneira específica, cabendo, por ora, ratificar que a escolha delas tomou por base, além das referências bibliográficas citadas, dados disponíveis em diversas organizações especializadas no trato do tema, destacando-se a própria UNESCO (2019).

Em segundo, mas não menos importante, as quatro variáveis foram selecionadas com extensa reflexão e considerando a abordagem de Sartori (1991, 254), para o qual, se desejamos tornar um conceito mais geral — no caso, a internacionalização em termos de mobilidade estudantil nas IES —, devemos reduzir as suas características ou propriedades. Embora delimitado, o estudo nos permite apontar considerações e indicar quais fatores de maior impacto na pesquisa realizada.

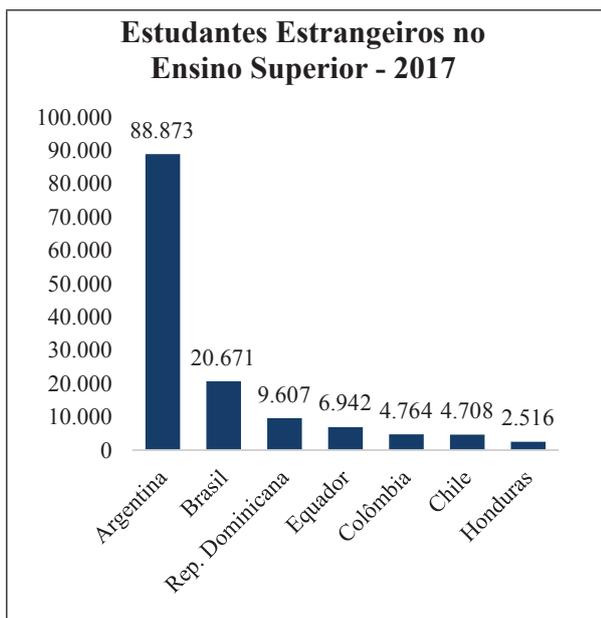
Aplicação e Comparação dos Dados

Esta seção propõe-se a aplicar a metodologia descrita para os casos de Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, Equador, República Dominicana e Honduras. A análise limita-se apenas a estes países, os únicos latino-americanos com dados completos e atualizados até 2017 na seção *Education* da UNESCO *Institute for Statistics* (UIS). Primeiramente, os gráficos 1 e 2 trazem os números absolutos (número de estudantes estrangeiros no ensino superior) e relativos (porcentagem de estudantes estrangeiros no total de estudantes de ensino superior) dos sete países aqui analisados.



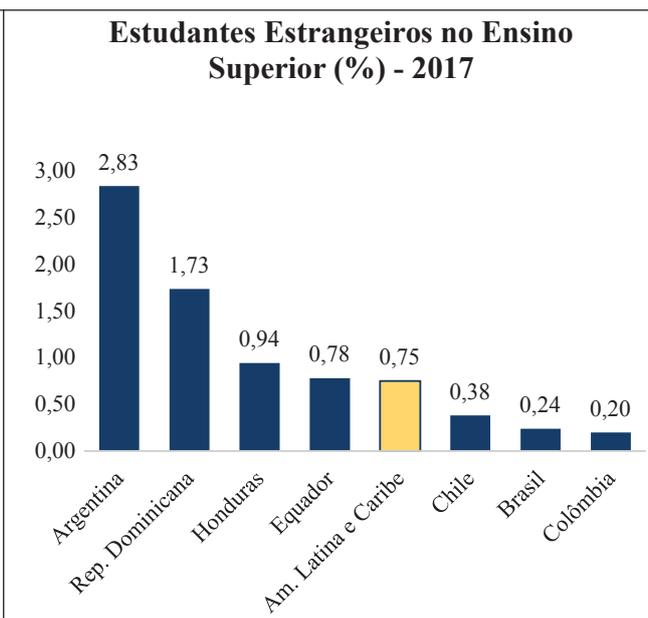


Gráfico 1. Número *incoming* absoluto



Fonte: Elaboração própria a partir de UNESCO (2019)

Gráfico 2. Número *incoming* relativo



Fonte: Elaboração própria a partir de UNESCO (2019)

Com estes dados, podemos notar que o Brasil, relativamente, somente recebe mais estudantes que a Colômbia, estando abaixo da média latino-americana. Ainda que em números absolutos o país fique com o segundo lugar, este dado representa menos de um quarto dos estudantes recebidos pela Argentina, o primeiro lugar. Além disso, o Brasil é o país com a maior população da América Latina e com o maior número de estudantes matriculados no ensino superior na região. A Tabela 1, abaixo, dá a dimensão do número total de estudantes matriculados no ensino superior nos sete países selecionados:

Tabela 1. Número total de estudantes matriculados no ensino superior

País	Quantitativo Total (2017)
Brasil	8.571.423
Argentina	3.140.963
Colombia	2.446.314
Chile	1.238.992
Equador ³	669.437
Rep. Dominicana	556.523
Honduras	244.548

Fonte: Elaboração própria a partir de UNESCO (2019)

A partir desta apresentação geral do cenário de mobilidade *incoming* e das matrículas no ensino superior por país, adentremos nas quatro variáveis apontadas

³ Para este índice, os dados mais atualizados sobre o Equador, no UIS são de 2016.





na seção anterior: 1) o(s) idioma(s) oficial(is); 2) a reputação internacional das IES, com base em rankings internacionais; 3) a presença de uma rede civil-científica de migrantes; e, por fim, 4) o índice de percepção de violência.

1) Idioma Oficial

Mazzarol e Sutar (2001) e Beine, Noël e Ragot (2014) apontam que a existência de uma língua comum entre o país de origem e o país de destino dos estudantes internacionais impacta positivamente no fluxo de estudantes. Assim, a língua de um país pode servir como um condicionante para a atração de estudantes internacionais. Logo, ter um idioma oficial amplamente falado é uma variável de forte impacto, tanto nas salas de aula para a produção acadêmica dos estudantes *incoming*, como no dia a dia, frequentemente envolto de muitas burocracias para estrangeiros.

Dos países aqui estudados, apenas o Brasil possui como idioma oficial o português. Todos os demais, *de jure* ou *de facto*, possuem o espanhol como língua materna⁴. Em dados do Informe do Instituto Cervantes (Instituto 2018), a língua espanhola é a segunda língua do mundo em número de habitantes nativos e 21 países a adotam como oficial⁵, possuindo quase 600 milhões de falantes. Já a língua portuguesa, de acordo com o Instituto da Cooperação e da Língua Camões (Instituto, 2016) — Portugal, possui pouco mais de 260 milhões de falantes, sendo idioma oficial em nove países e em Macau (China). Entretanto, destes 260 milhões, mais de 200 milhões são brasileiros.

Neste ponto, a questão do idioma é flagrante: ao passo que os demais países hispanófonos da América Latina são acompanhados de diversos outros Estados com uma língua oficial em comum, o Brasil não conta com grande número de países ou falantes de sua língua oficial fora de seu território. Ademais, não apenas o número total de falantes é algo a se levar em conta, mas a relevância do idioma em questão para os não falantes e futuros estudiosos da língua. O espanhol, por exemplo, é uma das línguas oficiais das Nações Unidas e, nos contextos diplomático, comercial e político internacionais, é mais relevante que a língua portuguesa.

4 Ainda que alguns destes países não possuam o idioma oficial explícito em sua constituição, como é o caso do Brasil, ou possuam partes de seus territórios que considerem outros idiomas oficiais (majoritariamente, línguas nativas), o espanhol é a língua mais falada em todos os outros países estudados neste artigo.

5 É importante salientar que existem muitos falantes da língua espanhola que não vivem em um país que esta é a língua oficial, como é o caso da grande comunidade hispanófona residente nos Estados Unidos da América (EUA).





Entretanto, para comprovar se uma língua oficial comum pode ser considerada um fator de atratividade de estudantes *incoming* na América Latina, precisamos descobrir a composição do corpo de estudantes estrangeiros em cada país. A Tabela 2 apresenta estes dados (Unesco 2019) por país, com os dez principais países de origem.

Tabela 2. Dez principais países de origem dos estudantes incoming em 2017

BRASIL			ARGENTINA			CHILE		
1	Angola	1.906	1	Peru	15.751	1	Peru	1.214
2	Colômbia	1.697	2	Brasil	12.789	2	Colômbia	994
3	Peru	1.446	3	Colômbia	11.015	3	Equador	421
4	Paraguai	1.232	4	Bolívia	10.860	4	Bolívia	304
5	Japão	1.111	5	Paraguai	10.283	5	Venezuela	299
6	Guiné Bissau	1.080	6	Chile	6.282	6	Brasil	178
7	Argentina	1.076	7	Equador	3.739	7	Argentina	125
8	Bolívia	974	8	Venezuela	3.202	8	México	103
9	Portugal	713	9	Uruguai	2.967	9	Cuba	77
10	EUA	638	10	EUA	2.362	10	Guatemala	75
COLÔMBIA			EQUADOR			REP. DOMINICANA		
1	Venezuela	1.631	1	Colômbia	2.080	1	Haiti	5.918
2	Equador	566	2	Venezuela	423	2	EUA	1.743
3	México	441	3	EUA	414	3	Venezuela	334
4	Peru	335	4	Peru	265	4	Colômbia	200
5	França	249	5	Cuba	174	5	Cuba	161
6	Costa Rica	136	6	Chile	142	6	Espanha	129
7	Brasil	136	7	Espanha	104	7	Peru	58
8	Argentina	125	8	Argentina	103	8	Itália	48
9	Panamá	119	9	México	96	9	México	46
10	Chile	104	10	Bolívia	74	10	Argentina	34
HONDURAS								
1	Equador	327						
2	Guatemala	234						
3	El Salvador	208						
4	Nicarágua	123						
5	EUA	112						
6	Panamá	57						
7	Colômbia	50						
8	Bolivia	44						
9	Rep. Dominicana	41						
10	México	28						

Fonte: Elaboração própria a partir de UNESCO (2019).





Este número limitou-se a dez por país, visto que é entre eles que podemos encontrar a maioria dos estudantes *incoming*, bem como seria inviável listar todos os países *outgoing* com números ínfimos, conforme estes forem decrescendo. Podemos, portanto, ter uma dimensão do idioma oficial das principais origens dos estudantes *incoming*. Três países (Chile, Equador e Honduras) tiveram 9 com língua comum entre os dez; 2 (Argentina e Colômbia) obtiveram 8; a República Dominicana obteve 7, e o Brasil apenas 3 (Angola, Guiné-Bissau e Portugal). Portanto, à exceção do Brasil, ao menos 70% das principais origens nos países estudados estão em um país com idioma comum. O número de estudantes advindos de um país de língua comum entre os dez (LC10) e relativo ao número total apresentado no Gráfico 1 também chama a atenção. A Tabela 3, abaixo, apresenta tal relação:

Tabela 3. Número de estudantes advindos de um país de língua comum entre os dez (LC10) sobre o total

País	LC10	Total	LC10/Total (%)
<i>Brasil</i>	3.699	20.671	17,89
<i>Argentina</i>	64.099	88.873	72,12
<i>Chile</i>	3.612	4.708	76,72
<i>Colômbia</i>	3.457	4.764	72,57
<i>Equador</i>	3.461	6.942	49,86
<i>Rep. Dominicana</i>	1.080	9.607	11,24
<i>Honduras</i>	1.112	2.516	44,20

Fonte: Elaboração própria com base em UNESCO (2019)

Assim, o LC10 do Brasil dividido pelo total de estudantes estrangeiros no Ensino Superior é menor que o de todos os outros países, exceto pela República Dominicana. A partir destes dados, portanto, podemos concluir que, à exceção do Brasil, o idioma comum está presente em, no mínimo, 70% das dez principais origens dos demais países e inferimos que o número *incoming* é altamente dependente de envios de países hispanófonos. Isso corrobora com os achados de Mazzarol e Sutar (2001) e Beine, Noël e Ragot (2014) sobre a existência de um idioma oficial comum e, ao menos neste estudo de caso comparativo qualitativo, contribui para esclarecer, ainda que parcialmente, uma das razões pelas quais o Brasil recebe menos estudantes internacionais que seus vizinhos, em números absolutos e relativos. O fato de o idioma oficial do Brasil não ser uma língua muito falada fora de seu território nacional, ao contrário do espanhol, seja em número





total de falantes ou de Estados que adotam esta língua como oficial, apresenta-se como variável de entendimento do fenômeno da mobilidade acadêmica.

2) Rankings Internacionais

Mazzarol e Sutar (2001) afirmam que uma variedade de fatores influencia a escolha de estudar no exterior e, dentre estes, inclui-se a reputação de uma instituição por sua qualidade. Entretanto, os autores sustentam que “[...] estudantes internacionais tendem a selecionar primeiro um país e depois uma instituição dentro deste país.” (Mazzarol e Sutar 2001, 03, tradução nossa)⁶. Beine, Noël e Ragot (2014) seguem a mesma direção. Apesar de considerar os palpáveis benefícios que um ensino superior de qualidade traz a estudantes, sejam eles internacionais ou não, os autores apresentam a influência desta variável como limitada. Assim, a qualidade da educação é significativa, porém apresenta-se como fator moderado de atração de estudantes.

Como abordado na introdução, é intrigante o Brasil receber um baixo número de estudantes internacionais, dada a reputação de suas universidades, principalmente em uma amostra contendo apenas IES latino-americanas. No estudo de Beine, Noël e Ragot (2014), dada a característica quantitativa da metodologia, os autores limitaram-se apenas a um ranking internacional, o *ARWU World University Ranking*, ou *Shanghai 500*. Como este artigo dedica-se a realizar um estudo de caso comparado e com um *n* muito menor, além do *ARWU*, os rankings *Times Higher Education (THE)* e *Q&S World University Rankings* serão utilizados⁷.

No Ranking da *ARWU* para 2017, 800 universidades foram classificadas. Do total, 24 foram IES da América Latina. Destas, 13, mais da metade, são brasileiras. No *Q&S* 2016-2017, ainda que a distribuição das 90 universidades latino-americanas entre as 1000 melhores do mundo tenha sido mais igualitária, o Brasil foi o país com mais instituições na lista, somando 22. Por fim, no ranking *THE* de 2016-2017, há um ranking específico para a América Latina, o *Latin America University Rankings 2017*, com 82 IES e, destas, 32 são brasileiras. De maneira resumida, o Brasil é, com grande margem, o país latino-americano com o maior número de universidades nestes três rankings.

6 Do original: “international students tend to select a country first and then an institution within that country” (Mazzarol e Sutar 2001, 03).

7 É importante salientar que, como os dados mais atualizados de mobilidade da UNESCO (2019) vão até o ano de 2017, abaixo usaremos os rankings internacionais deste ano na comparação, apesar de existirem classificações mais recentes.



**Tabela 4. Universidades latino-americanas nos rankings ARWU, Q&S e THE (em 2017)**

País	ARWU	Q&S	THE
<i>Brasil</i>	13	22	32
<i>Argentina</i>	3	16	2
<i>Chile</i>	4	11	18
<i>Colômbia</i>	1	10	11
<i>Equador</i>	0	2	2
<i>Rep. Dominicana</i>	0	0	0
<i>Honduras</i>	0	0	0
Total (América Latina)	24	90	82

Fonte: Elaboração própria a partir de ARWU (2017), Q&S (2017) e THE (2017).

Dadas as diferentes metodologias, é notável a diferença entre os resultados obtidos entre os rankings. O caso da Argentina é um bom exemplo disso. Todavia, a regularidade do Brasil como o país com o maior número de universidades nos três é destacada.

A partir dos dados, combinando-os com os do Gráfico 2, temos que República Dominicana e Honduras, respectivamente segundo e terceiro lugares no gráfico, com valores superiores à média regional, não possuem IES em nenhum dos três rankings. A Argentina, primeiro lugar, à exceção do Q&S 2016-2017, não apresenta bons números, quando comparada ao Brasil, Chile e até mesmo Colômbia. Estes três países ocupam os últimos lugares no Gráfico 2, todos com números relativos de *incoming* inferiores à média latino-americana. O Equador conta com baixo número de instituições nos três rankings e está marginalmente acima da média (0,78 contra 0,75).

Portanto, o único caso em que um país com um índice acima da média na América Latina (Gráfico 2) apresentou um número substancial de IES entre as melhores do mundo foi a Argentina no ranking Q&S 2016-2017. Estes dados, portanto, não apenas corroboram com Beine, Noël e Ragot (2014) no sentido de relativizar a qualidade das IES em rankings internacionais como um fator de atração de estudantes internacionais, como vão além: os casos de Brasil (primeiro lugar nos três rankings) e Chile (segundo lugar no *ARWU* e no *THE* e terceiro lugar no *Q&S*), dois países com uma média inferior à da América Latina, mostram que, comparativamente nesta amostra, a reputação internacional de uma IES não necessariamente se traduz em um forte fator de atração de estudantes *incoming*.

3) Rede Internacional de Migrantes

De acordo com Beine, Noël e Ragot (2014), existe um forte ‘efeito da rede’. Ou seja, a presença de nacionais no país de destino tende a atrair estudantes



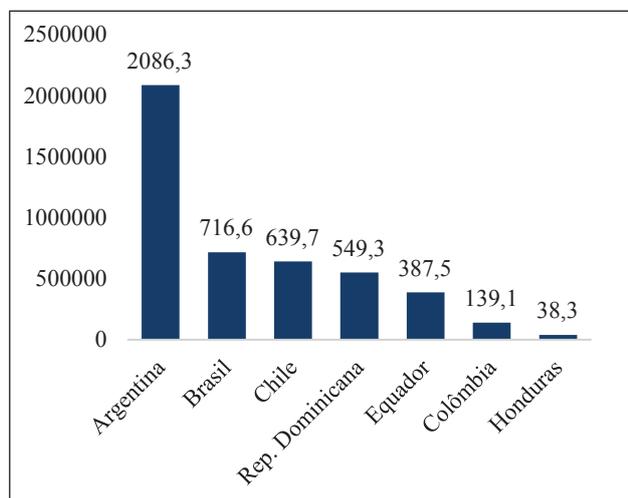


internacionais. De acordo com os autores, tal rede é definida como um estoque de todos os migrantes do país de origem vivendo no país de destino. “Esses migrantes incluem todas as categorias e, em particular, migrantes econômicos, pessoas sujeitas ao reagrupamento familiar e estudantes anteriores que se estabeleceram no país de aquisição da educação” (Beine, Nöel e Ragot 2014, 45, tradução nossa)⁸. Esta variável reduziria consideravelmente os custos de migrar para outro país, já que uma rede comum de nacionais ajudaria em quesitos como assistência, informações e facilidade de contatos.

Mazzarol e Sutar (2001) vão na mesma direção e apontam que os custos da mobilidade internacional são definidores na escolha de um país e de uma instituição de destino. “A existência de uma população de estudantes internacionais já estabelecida no país de destino entra no cálculo dos custos da mobilidade. Isso se deve ao fato da percepção de que esta população ajudará na integração e na aceitação do estudante” (Mazzarol e Sutar 2001, 12, tradução nossa)⁹.

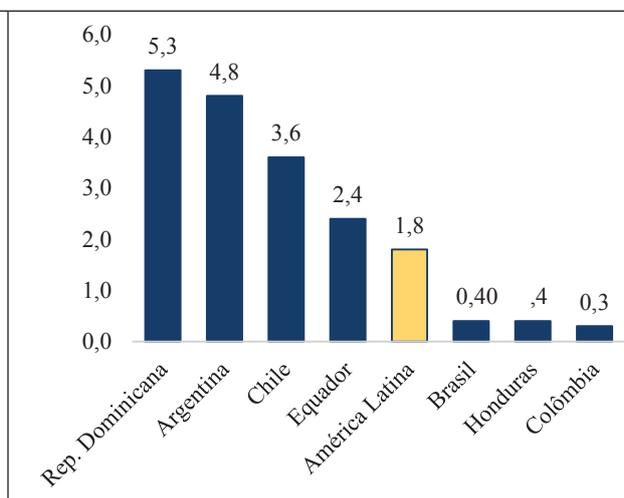
Em dados da *United Nations Department of Economic and Social Affairs* (UN DESA, 2015), o contexto dos migrantes internacionais na América Latina pode ser resumido nos gráficos abaixo.

Gráfico 3. Número de estrangeiros residentes por país (mil) em 2015



Fonte: Elaboração própria a partir de UN DESA (2019)

Gráfico 4. Proporção Estrangeiros/População Total (%) em 2015



Fonte: Elaboração própria a partir de UN DESA (2019)

8 Do original: “these migrants include all categories and in particular economic migrants, people coming under family reunification and previous students having settled in the country of acquisition of education” (Beine, Nöel e Ragot 2014, 45).

9 Do original: “due to a perception that such a population will make it easier for the student to become accepted” (Mazzarol e Sutar 2001, 12).





Os dados utilizados são de 2015, apesar da UN DESA ter seu relatório mais recente em 2019. O primeiro motivo é por antecederem o ano de 2017 (ano dos dados gerais de mobilidade da UNESCO). O segundo relaciona-se à diáspora venezuelana que se intensificou a partir de 2016. Por exemplo, entre 2015 e 2019, o número de estrangeiros na Colômbia aumentou quase dez vezes, passando de um milhão. Tais distorções serão, portanto, evitadas.

Observando os gráficos, percebemos Brasil e Colômbia abaixo da média latino-americana, Argentina e República Dominicana nos primeiros lugares e o Equador acima da média da região, conforme indica o Gráfico 2 para o total de mobilidades. Os países que contrastam são Chile e Honduras. O primeiro, apesar de apresentar baixo índice no Gráfico 2, possui duas vezes mais a média latino-americana no Gráfico 4. Já Honduras, terceiro no Gráfico 2, fica muito abaixo da média no 4.

Todavia, para melhor compreendermos a rede de migrantes como fator de atração para estudantes internacionais, devemos realizar um exercício similar ao da seção de idioma comum. Na tabela a seguir, os dez principais países de origem dos estudantes internacionais são combinados com os seus respectivos números de migrantes internacionais. Ademais, o número total de migrantes das dez principais origens é comparado ao total geral de estrangeiros presentes no país (Porcentagem Top 10/Total — %).

Tabela 5. Migrantes internacionais entre as 10 principais origens por país

BRASIL				ARGENTINA			
Posição	Origem	Inc.	Migrantes	Posição	Origem	Inc.	Migrantes
1	Angola	1.906	7.694	1	Peru	15.751	195.320
2	Colômbia	1.697	8.179	2	Brasil	12.789	48.792
3	Peru	1.446	17.931	3	Colômbia	11.015	8.640
4	Paraguai	1.232	46.857	4	Bolívia	10.860	419.048
5	Japão	1.111	58.564	5	Paraguai	10.283	679.044
6	Guiné Bissau	1.080	1.128	6	Chile	6.282	213.119
7	Argentina	1.076	34.699	7	Equador	3.739	955
8	Bolívia	974	46.336	8	Venezuela	3.202	1.240
9	Portugal	713	164.705	9	Uruguai	2.967	132.749
10	EUA	638	21.068	10	EUA	2.362	5.135
<i>Total entre os 10</i>			407.161	<i>Total entre os 10</i>			1.704.042
<i>Total de estrangeiros (mil)</i>			716,6	<i>Total de estrangeiros (mil)</i>			2.086,3
<i>Porcentagem Top 10/Total</i>			56,82	<i>Porcentagem Top 10/Total</i>			81,68

continua...





continuação...

CHILE				COLÔMBIA			
Posição	Origem	Inc.	Migrantes	Posição	Origem	Inc.	Migrantes
1	Peru	1.214	150.885	1	Venezuela	1.631	48.714
2	Colômbia	994	73.601	2	Equador	566	14.872
3	Equador	421	22.146	3	México	441	2.982
4	Bolívia	304	53.244	4	Peru	335	5.271
5	Venezuela	299	54.787	5	França	249	2.154
6	Brasil	178	15.247	6	Costa Rica	136	1.103
7	Argentina	125	56.363	7	Brasil	136	2.441
8	México	103	5.155	8	Argentina	125	3.343
9	Cuba	77	2.051	9	Panamá	119	2.159
10	Guatemala	75	666	10	Chile	104	2.114
<i>Total entre os 10</i>			434.145	<i>Total entre os 10</i>			85.153
<i>Total de estrangeiros (mil)</i>			639,7	<i>Total de estrangeiros (mil)</i>			139,1
<i>Porcentagem Top 10/Total</i>			67,87	<i>Porcentagem Top 10/Total</i>			61,12
EQUADOR				REPÚBLICA DOMINICANA			
Posição	Origem	Inc.	Migrantes	Posição	Origem	Inc.	Migrantes
1	Colômbia	2.080	194.721	1	Haiti	5.918	475.084
2	Venezuela	423	8.901	2	EUA	1.743	14.010
3	EUA	414	26.802	3	Venezuela	334	3.561
4	Peru	265	13.705	4	Colômbia	200	2.838
5	Cuba	174	2.994	5	Cuba	161	3.259
6	Chile	142	11.341	6	Espanha	129	6.967
7	Espanha	104	7.473	7	Peru	58	1.428
8	Argentina	103	5.399	8	Itália	48	4.192
9	México	96	2.258	9	México	46	1.497
10	Bolivia	74	1.528	10	Argentina	34	1.071
<i>Total entre os 10</i>			275.122	<i>Total entre os 10</i>			513.907
<i>Total de estrangeiros (mil)</i>			387,5	<i>Total de estrangeiros (mil)</i>			549,3
<i>Porcentagem Top 10/Total</i>			71	<i>Porcentagem Top 10/Total</i>			93,55

continua...





continuação...

HONDURAS			
<i>Posição</i>	<i>Origem</i>	<i>Inc.¹⁰</i>	<i>Migrantes</i>
1	Equador	327	461
2	Guatemala	234	4.607
3	El Salvador	208	8.853
4	Nicarágua	123	7.767
5	EUA	112	6.799
6	Panamá	57	398
7	Colômbia	50	868
8	Bolívia	44	147
9	Rep. Dominicana	41	135
10	México	28	1.567
<i>Total entre os 10</i>			31.602
<i>Total de estrangeiros (mil)</i>			38,3
<i>Porcentagem Top 10/Total</i>			82,51

Fonte: Elaboração própria a partir de UNESCO (2019) e UN DESA (2019)

Observando as tabelas, percebemos que, apenas com os dados de migrantes dos dez principais países de origem dos estudantes *incoming*, todos os sete países obtiveram uma porcentagem de, no mínimo, 56,82% (o Brasil) do total de seu estoque de migrantes. Há ainda casos de grande impacto, como a República Dominicana (mais de 93%), a Argentina (81,68%) e de Honduras (82,51%). Isso demonstra que, nesta amostra, boa parte dos estudantes internacionais são originários de países que impactam significativamente no total da rede de migrantes do país. Esta variável, portanto, apresenta-se de acordo com os achados do estudo de Beine, Nöel e Ragot (2014) e aponta, uma vez mais, para um desempenho inferior do Brasil quando comparado aos demais países da amostra.

4) Percepção da Violência

De acordo com Mazzarol e Sutar (2001), o nível de criminalidade de um país e a percepção da segurança entram na conta dos custos envolvidos em estudar no exterior. A importância atribuída a “questões de ‘custo social’, como criminalidade e segurança ou discriminação racial, foi alta, com a maioria dos

¹⁰ Inc. = Número total incoming.





estudantes indicando estes fatores como importantes na decisão da escolha do país de destino” (Mazzarol e Sutar 2001, 08, tradução nossa).¹¹

Questões como a ‘imagem’ e a ‘identidade’ de um país são encontradas na literatura sobre o tema, não apenas em Mazzarol e Sutar (2001), mas em Beine, Nöel e Ragot (2014) e Lesjak *et al.* (2015). Como este artigo analisa países latino-americanos, contextualizando o debate e trazendo diferentes abordagens conceituais, com ênfase específica para a América Latina, um problema endêmico na região, que muitas vezes traduz-se em estereótipos e em uma imagem negativa da região no exterior, será analisado: a violência.

Para isso, dois índices são utilizados e comparados: o *Internal Violence Index* — *IVI* (Feindouno, Goujon e Wagner, 2016) e o *Global Peace Index* — *GPI* (2018). O primeiro é um indicador composto por quatro grupos de análise: 1) conflitos armados internos, 2) criminalidade, 3) terrorismo e 4) violência política. Já o *GPI* aborda a violência em três domínios temáticos: 1) conflitos domésticos e internacionais, 2) nível de militarização e 3) segurança e proteção da societal. Enquanto o primeiro utiliza uma escala de zero a cem (sendo crescente de acordo com o aumento da violência), o segundo mantém-se entre 1 e 5 (sendo 1 mais pacífico e 5 menos). A Tabela 6 resume os dois indicadores nos sete países aqui estudados.

Tabela 6. Índices IVI (2016) e GPI (2018) por país

País	Índice IVI	Índice GPI
<i>Brasil</i>	12,41228	2.16
<i>Argentina</i>	4,44123075	1.947
<i>Chile</i>	6,55520025	1.649
<i>Colômbia</i>	50,82409125	2.729
<i>Equador</i>	13,9656425	1.987
<i>Rep. Dominicana</i>	12,686405	2.073
<i>Honduras</i>	25,03701876	2.282

Fonte: Elaboração própria a partir de Feindouno, Goujon e Wagner (2016) e GPI (2018)

Nenhum dos índices possui uma média latino-americana para comparação, todavia, o *GPI* apresenta as médias sul-americana (2,09) e da América Central e do Caribe (2,1), que são virtualmente iguais.

11 Do original: “‘social cost’ issues, such as crime and safety or racial discrimination, was also high, with most students indicating these factors were important to their host country selection decision” (Mazzarol e Sutar 2001, 08).





A partir destes dados, percebemos: a Argentina como o país menos violento no *IVI* e o segundo lugar no *GPI*; o Chile, com desempenho similar, porém invertido; o Brasil em terceiro lugar no *IVI*, porém melhor apenas que Colômbia e Honduras no *GPI*, com médias piores que as da América do Sul e América Central e Caribe; o Equador e a República Dominicana apresentando dados similares aos do Brasil em ambos os índices, porém piores no *IVI* e melhores no *GPI*; Honduras ficando em penúltimo nos dois índices; e a Colômbia, com larga vantagem, possuindo os piores resultados.

Comparativamente, olhando pela ótica da literatura, ainda que estes dados ajudem a compreender melhor os desempenhos de Colômbia e Argentina no Gráfico 2, não explicam casos como Chile e Honduras. Além disso, com desempenhos bastante similares na Tabela 6, Brasil, Equador e República Dominicana trazem dados muito divergentes no Gráfico 2.

Portanto, ainda que um país com baixos índices de violência e a percepção desta possua vantagens inegáveis quando comparado a outros mais violentos, esta variável parece explicar apenas parcialmente determinados casos, falhando ao se comparar o número de estudantes *incoming* em países com índices de violência similares, como nos pares Chile e Argentina, e Brasil e República Dominicana. Por fim, cabe mencionar a pergunta da introdução — por que o Brasil recebe menos estudantes internacionais se comparado a outros países da América Latina? —, identificando o desempenho pior que as médias no *GPI* e muito abaixo de vizinhos do Cone Sul como Argentina e Chile no *IVI*.

Conclusão

Mais além de conceitualizar e contextualizar o debate sobre internacionalização das IES, este estudo apresentou-se como uma análise das condicionantes de mobilidade *incoming* na América Latina, buscando explicar os motivos do desempenho aquém do esperado por parte do Brasil. Concluímos que, das quatro variáveis analisadas, a rede de migrantes foi a que possuiu maior impacto, sendo importante em todos os casos analisados. A segunda variável foi o idioma oficial comum, que representou impacto em cinco dos casos analisados, à exceção do Brasil e, parcialmente, da República Dominicana. Tanto a reputação das IES em rankings internacionais quanto a percepção da violência não foram capazes de explicar a maioria dos casos. Ainda que se apliquem individualmente a





alguns dos países, trazem desempenhos similares entre casos dissemelhantes no Gráfico 2.

Em relação ao Brasil, o país teve baixo desempenho nas duas variáveis de maior impacto, ficando com os piores resultados nos condicionantes idioma comum e migrantes. Mesmo apresentando um desempenho próximo à média latino-americana na percepção da violência, bem como os melhores resultados de IES em rankings, estas duas variáveis tiveram pouco ou nenhum impacto neste estudo. Estas considerações ajudam a compreender o fraco desempenho brasileiro em mobilidade *incoming* e a responder à pergunta apresentada na introdução.

Sabemos que todo estudo científico possui fatores limitantes. Futuras pesquisas sobre o tema, com diferentes métodos e amostras, são necessárias para avaliar explicações concorrentes. A escolha do Brasil e do restante dos países se deu em virtude da UNESCO (2019) apresentar dados completos e atualizados até 2017 sobre *incoming* e *outgoing* de estudantes na América Latina para os países selecionados. Faria sentido incluir outros países da região, como o México, na atual análise. Todavia, por não apresentarem a totalidade dos dados sobre a origem de seus estudantes internacionais, com informações parciais, estes países foram excluídos da amostra.

Por fim, como tópicos e questionamentos que surgem deste estudo, podemos destacar dois. O primeiro diz respeito aos casos de Argentina e Chile: apesar destes dois países possuírem desempenhos similares em todas as variáveis, os resultados apresentados no Gráfico 2 mostraram-se muito divergentes. Isso cria a necessidade de se avaliar a inclusão de novos condicionantes de mobilidade *incoming* em trabalhos futuros. A literatura aponta questões como ‘distância’ e ‘custos gerais’ como possíveis variáveis de impacto, por exemplo. O segundo refere-se a analisar não apenas a relação estudantes internacionais/estudantes no ensino superior, mas também estudantes no ensino superior/população ou até estudantes no ensino superior/população em determinada faixa etária. Um país com baixo número relativo de estudantes em IES pode ter a participação *incoming* facilitada. Este aparenta ser o caso de Honduras. Para isso, a plataforma UIS oferece dados como a taxa bruta de matrícula (*gross enrolment ratio*)¹² e esta deve ser utilizada em estudos futuros.

12 Esta taxa pode ser definida como o número de alunos matriculados em determinado nível de ensino, expresso como um percentual da população em idade correspondente. Para ensino superior, a UIS utiliza população com faixa etária de 5 anos a partir da conclusão do ensino médio.





Referências

- Altbach, Philip; Teichler, Ulrich. 2001. Internationalization and Exchanges in a Globalized University. *Journal of Studies in International Education*, v. 5, n. 1, spring, p. 05-25.
- Araújo, Emília Rodrigues; Silva, Sílvia. 2015. Temos de fazer um cavalo de Troia: elementos para compreender a internacionalização da investigação e do ensino superior. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 60, jan./mar., p. 77-98.
- Azarian, Reza. 2011. Potentials and Limitations of Comparative Method in Social Science. *International Journal of Humanities and Social Science*, v. 1, n. 4, p. 113-125.
- Beine, Michel; Noël, Romain; Ragot, Lionel. 2014. Determinants of international mobility of students. *Economics of Education Review*, 41, p. 40-54.
- Bennett, Andrew; Elman, Colin. 2006. Complex Causal Relations and Case Study Methods: The Example of Path Dependence. *Political Analysis*, 14, p. 250-267.
- Collier, David. 1993. The Comparative Method. In: Finifter, Ada (Ed.) *Political Science: The State of the Discipline II*. Washington DC: American Political Science Association, p. 105-119.
- Comissão Europeia. 2020. *Sobre a política de ensino superior*. Disponível em: < https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/about-higher-education-policy_pt > . Acesso em: 09 abr. 2020.
- De Wit, Hans. 2010. Internationalization of Higher Education in Europe and its assessment, trend and issues. *NVAO*, dez., p. 01-27.
- De Wit, Hans. 2013. Repensando o conceito da internacionalização. *Ensino Superior UNICAMP*, 20 fev.. Disponível em: < <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/repensando-o-conceito-da-internacionalizacao> > . Acesso em: 09 abr. 2020
- Dutra, Isadora Iannini; Maranhão, Roberto Kaehler. 2017. Internacionalização do ensino superior: um estudo sobre barreiras e possibilidades. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 18, n. 1, jan-abr, p. 09-38.
- Feindouno, Sosso; Goujon, Michaël; Wagner, Laurent. 2016. Internal Violence Index. *Fondation Pour Les Études Et Recherches Sur Le Développement International*, v. 1, n. 151, p. 1-32.
- George, Alexander; Bennett, Andrew. 2005. *Case Studies and Theory Development on the Social Sciences*. Cambridge: MIT Press.
- Gpi. Institute for Economics & Peace. 2018. *Global Peace Index 2018: Measuring Peace in a Complex World*, Sydney. Disponível em: < <http://visionofhumanity.org/app/uploads/2018/06/Global-Peace-Index-2018-2.pdf> > . Acesso em: 09 abr. 2020.
- Instituto Cervantes. 2018. *El Español, Una Lengua Viva. Informe 2018*. Disponível em: < https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf > . Acesso em: 10 abr. 2020.





- Instituto da Cooperação e da Língua Camões. 2016. *Uma Língua Grande Como os Mares*. Instituto da Cooperação e da Língua Camões (2016), Portugal.
- James, Harold. 2018. Deglobalization: the rise of Disembedded Unilateralism. *Annu. Rev. Financ. Econ*, 10, p. 219-237.
- Knight, Jane. 1994. Internationalization: Elements and Checkpoints. *CBIE Research*, n. 7, p. 01-15.
- Lima, Manolita Correia; Contel, Fábio Betioli. 2011. *Internacionalização da Educação Superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento*. São Paulo: Ed. Alameda.
- Lipjhart, Arend. 1971. Comparative Politics and Comparative Method. *The American Political Science Review*, v. 65, n. 3, sep., p. 682-693.
- Martins, Gilberto; Theófilo, Carlos Renato. 2007. *Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas*. 1a Ed, São Paulo: Editora Atlas.
- Maués, Olgaíses; Bastos, Robson. 2017. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. *Educação*, v. 40, n. 3, set-dez, p. 333-342.
- Mazzarol, Tim; Sutar, Geoffrey. 2001. Push-Pull Factors Influencing International Student Destination Choice. *CEMI Discussion Paper Series*, v. 16, n. 2, p. 1-14.
- Qiang, Zha. 2003. Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, v. 1, n. 2, p. 248-270.
- Santos, Fernando Seabra; Almeida Filho, Naomar de. 2012. *A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Santos, Milton. 2003. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 10 ed. Rio de Janeiro: Record.
- Sartori, Giovanni. 1991. Comparing and Miscomparing. *Journal of Theoretical Politics*, v. 3, n. 3, p. 243-257.
- Souza, Juliana de Fátima. 2018. *Itinerários da internacionalização da Educação Superior Brasileira no âmbito da América Latina e Caribe*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, UFMG. Belo Horizonte.
- Unesco [Internet]. 2019. *Unesco Institute For Statistics*. Disponível em: < <http://data.uis.unesco.org/> > . Acesso em: 09 abr. 2020.
- Un Desa [Internet]. 2019. *United Nations Population Division*. Disponível em: < <https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/countryprofiles.asp> > . Acesso em: 09 abr. 2020.
- Yin, Robert. 2001. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman.

