

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA ADMINISTRAÇÃO E SOCIOECONÔMICAS – ESAG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO

STEFANI DE SOUZA

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO
DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL**

FLORIANÓPOLIS

2024

STEFANI DE SOUZA

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO
DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola Superior de Administração e Gerência – ESAG, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Orientador: Prof. Dr. Mário César Barreto Moraes.

FLORIANÓPOLIS

2024

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

de Souza, Stefani

A extensão universitária no processo de internacionalização de
uma universidade pública federal / Stefani de Souza. -- 2024.
273 p.

Orientador: Mário César Barreto Moraes

Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas - ESAG,
Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2024.

1. Extensão universitária. 2. Internacionalização da educação
superior. 3. Internacionalização da extensão. 4. Universidade
pública. I. Barreto Moraes, Mário César. II. Universidade do Estado
de Santa Catarina, Centro de Ciências da Administração e
Socioeconômicas - ESAG, Programa de Pós-Graduação em
Administração. III. Título.

STEFANI DE SOUZA

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO
DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola Superior de Administração e Gerência – ESAG, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Orientador: Prof. Dr. Mário César Barreto Moraes.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Mário César Barreto Moraes
UDESC

Membros:

Prof.^a Dra. Clerilei Aparecida Bier
UDESC

Prof.^a Dra. Maria Carolina Martinez Andion
UDESC

Dra. Fernanda Geremias Leal
UFSC

Prof. Dr. Irineu Manoel de Souza
UFSC

Florianópolis, 29 de julho de 2024

Às pessoas que historicamente foram tidas como invisíveis e que não foram ouvidas. Às suas histórias e seus conhecimentos suprimidos, por vezes considerados como inúteis e não dignos de atenção e disseminação.

AGRADECIMENTOS

Agradecer aos que estiveram comigo na jornada de realização do doutorado é mais difícil do que pude imaginar. Como disse Freud: não é fácil lidar cientificamente com sentimentos. Por isso, nestes agradecimentos eu deixo em segundo plano a Stefani pesquisadora científica e escrevo com ternura.

Esta tese é parte de um percurso que contou com diversas outras etapas e requisitos. Não foi um caminho linear, tampouco saio sem algumas marcas, no entanto, trago o famoso clichê: valeu a pena. Fui muito feliz no doutorado. E há semanas (ou meses) já sinto uma nostalgia bonita deste ciclo que vem se encerrando.

Dito isso, começo agradecendo a mim mesma (risos), por ter me esforçado para viver um percurso doutoral de acordo, na medida do possível, com a minha ontologia. Nesse mundo performático que valoriza e premia os esgotamentos e adoecimentos, não foi tarefa simples assimilar a possibilidade de tentar fazer diferente e efetivamente buscá-la.

Muitas pessoas estiveram ao meu lado, seja de forma direta ou indireta e cada uma delas demonstrou, a seu modo, o seu amor, o seu apoio e a sua torcida. Início agradecendo àquelas forças que podem ser nomeadas e compreendidas de diferentes formas, que me guiaram e me protegeram. Especialmente, à uma anjinha da guarda a quem recorri nos momentos de angústia existencial e de desespero.

Em segundo lugar, agradeço às mulheres da minha família. À minha mãe Silvana, minha fã número um, com quem aprendi a importância e o valor da educação. À minha avó, Dina, minha segunda mãe, que mesmo sem ter tido a oportunidade de permanecer nos bancos escolares é uma das mulheres mais inteligentes que conheço. À minha tia Andréia, pelas palavras de apoio e pela torcida de sempre e às três por entenderem as minhas ausências. À minha bisá Anna Cecília (*in memoriam*), que me ensinou que temos *tutto*, demonstrando que as coisas simples da vida são as que realmente importam. Obrigada por comemorarem comigo cada ‘pequena’ conquista acadêmica desde sempre e nesses últimos quatro anos (e pelas muitas velinhas acendidas).

Ao meu companheiro Bruno, que brinco que foi quem me colocou no doutorado e quem já está começando a campanha pelo pós-doc. Sobrevivemos a uma pandemia e a dois doutorados (risos). Acredito que muito do sucesso da nossa parceria vem do fato de buscarmos viver o extraordinário nas coisas simples do dia a dia. Como disse bell hooks: o amor é uma ação, nunca simplesmente um sentimento. E eu não tenho espaço suficiente para

listar tudo o que fizemos um pelo outro nesses quatro anos. Obrigada pelo seu amor e por ser quem és.

Ao meu querido orientador, Prof. Mário César Barreto Moraes. É difícil colocar em palavras o quanto o admiro e o quão grata sou por ser sua orientanda. Agradeço ao Prof. pelas tantas horas de ensinamentos em nossas muitas reuniões de orientação, sempre inspiradoras e divertidas. Muito obrigada pela paciência. Sentirei saudades de nossos encontros mensais.

À minha psicóloga Lu, que me fez ver luz em mim e no caminho quando eu via sombras. Durante o doutorado eu aprendi sobre extensão universitária, sobre internacionalização da educação superior, sobre a intersecção de ambas, mas também aprendi muito sobre mim mesma com nossos encontros quinzenais. À querida e competente Dja, minha professora de Pilates, que aliviou as dores e tensões físicas.

Ao Diretor, ao Vice-Diretor e à equipe da Direção do Centro Tecnológico da UFSC, queridos companheiros, alguns de doze anos de caminhada, que oportunizaram o meu afastamento integral para cursar boa parte do doutorado. Serei sempre grata por ter tido esse apoio e a torcida de vocês.

Aos membros das bancas de qualificação e de defesa, escolhidos a dedo: Carolina Andion, Clerilei Bier, Fernanda Leal, Irineu Manoel de Souza e Simone Feuerschütte. Encontrar pessoas como vocês, tão competentes e tão respeitosas em suas avaliações e contribuições, reitera a minha crença de que a pós-graduação *stricto sensu* pode ser um ambiente saudável e enriquecedor, tanto academicamente como humanamente.

Aos professores das disciplinas que cursei na ESAG/UDESC durante o doutorado, em especial à Carolina Andion, Graziela Alperstedt, Rafael Tezza e Simone Feuerschütte, pelos ensinamentos tão importantes, os quais ampliaram não apenas os meus conhecimentos científicos, mas também a minha visão de mundo. Ao Prof. Marco Seifritz por ter me recebido como estagiária docente na sua disciplina de *International Business*.

Ao Acadêmicos Anônimos e seus *Anonimers*, espaço no qual encontrei senso de comunidade em uma jornada que pode ser muito solitária. Obrigada aos facilitadores e psicólogos que pelo AA passaram e especialmente à Adri, por suas sessões de *mindfulness*.

Às minhas professoras virtuais, que foram muitas e que com o seu compartilhamento de conhecimento nas redes sociais afetaram positivamente a minha caminhada, em especial à Alana Lacerda do antigo @adoutoranda, Duda Krauss do @me.phd, Fernanda Scussel do @pesquisanapratica, Juliana Gulka do @jornadaacademica, Naína Tumelero do @pesquisapossível. À Naína, meu especial agradecimento por ter mostrado que a pesquisa possível é um caminho bonito e íntegro.

Às meninas da Secretaria, Carol, Karla, Marina e Tati, que me auxiliaram de diferentes formas durante esses quatro anos. À Vera, sempre muito atenciosa com todos os estudantes da ESAG/UDESC.

Aos amigos e às muitas amigas que de onde estivessem, de Caçador à Lisboa, torceram por mim. Não vou mencionar todos os seus nomes pois vocês sabem quem são e o quanto sou grata pelo carinho e por cada palavra de incentivo. Em especial, à Cláudia e Fernanda, minhas companheiras inseparáveis, com quem compartilhei momentos importantes em muitas etapas dessa caminhada, regados de parceria acadêmica e de vida. À Cláudia, ainda, pela atenta leitura desta tese.

Aos participantes da minha pesquisa, com quem tive a oportunidade de dialogar de forma muito respeitosa e produtiva e que me fizeram conhecer mais sobre a UFSC. Não foram poucas as vezes que deixei a sala de entrevista com um grande sorriso no rosto. Foi extremamente gratificante ter ouvido que a nossa pesquisa os impactou, por meio dessa oportunidade de reflexão.

Às colegas de turma Ana Luiza, Monica, Julia, Tamilly e Vanessa e aos colegas da ESAG que conheci ‘pelos corredores’, em disciplinas e eventos, como as queridas Ana, Monique e Patrícia. À Monica, minha companheira de doutorado e de UFSC, meu especial agradecimento pela construção dessa amizade tão bonita, que levaremos para a vida.

À Prof.^a Clerilei Bier, pela sua generosidade para que eu pudesse realizar o meu doutorado sanduíche na Unibo. À Prof.^a Elena Lamberti, minha supervisora na Unibo, que para além dos conhecimentos acadêmico-científicos compartilhados, se mostrou uma pessoa extremamente acolhedora e generosa.

Às *amiche di Bologna*, com que vivi momentos inesquecíveis e de quem recebi tanto amor e suporte. As minhas amigas seguem reforçando o valor do amor para além daquele romântico. Nas vezes em que precisei me levantar, 90% do meu apoio veio de mulheres. Nós por nós, sempre.

Às/Aos colegas da UFSC que demonstraram seu apoio e torcida ao longo do doutorado. À SINTER por possibilitar a realização da observação não participante em eventos e visitas do setor.

À UDESC, por ter me dado a formação doutoral e com ela também uma consciência maior sobre o meu papel como ser humano no mundo.

À UFSC, pela oportunidade de afastamento para formação. À *Università di Bologna*, por ter me recebido, e à CAPES, pelo financiamento do período no exterior.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.” (Paulo Freire)

“Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar.” (Declaração Universal dos Direitos Humanos)

RESUMO

Nesta tese evidenciamos a extensão universitária, uma das funções do tripé indissociável da universidade brasileira, no processo de internacionalização da educação superior, por meio de uma pesquisa de caráter exploratório. Nosso ponto de partida foi a necessidade de investigar, considerando indícios encontrados na literatura, se a extensão era negligenciada em agendas e em estratégias de internacionalização, especialmente aquelas com traços de hegemonia. O cenário da pesquisa foi a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde buscamos compreender a extensão universitária no processo de internacionalização da Instituição. O percurso metodológico, de natureza qualitativa, contemplou a pesquisa exploratória, realizada com a revisão da literatura sobre o fenômeno e com a observação não participante em eventos da área de extensão e de internacionalização, bem como a pesquisa de campo na UFSC, com a condução das entrevistas semiestruturadas em profundidade com 21 atores chave das áreas de extensão e internacionalização da Instituição, além de recursos bibliográficos e documentais. Analisamos os dados obtidos por intermédio de análise de conteúdo categorial temática, com o auxílio do software ATLAS.ti. Os achados empíricos demonstram que, quando se trata de internacionalizar a universidade, a extensão está à margem desse processo, estando distante dos patamares do ensino e da pesquisa. Entretanto, na prática, a internacionalização da extensão é identificada para além da visão reducionista que a UFSC apresenta em documentos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024. A referida constatação pode ser observada a partir das iniciativas que rastreamos, que já ocorrem na UFSC e podem ser consideradas internacionais ou interculturais, pelas realidades pluriculturais que ensejam, mas que não são classificadas e/ou amplamente reconhecidas como iniciativas de internacionalização da extensão: Serviço de integração acadêmica para comunidade universitária internacional - Projeto Sintegra; Clínica Intercultural, atual Ateliê das Migrações; Núcleo de Apoio a Imigrantes e Refugiados (NAIR/Eirenè-UFSC/CSVM); Identidade Eletrônica e Infraestrutura de Chaves-Públicas de Moçambique (ICP-MZ); Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes (PLAM); e Técnica sem Fronteiras Brasil (TsF-Br). Além disso, foi possível evidenciar dimensões da extensão que permeiam também a extensão de caráter internacional e são afetadas pela curricularização da extensão em curso, tais como: a conceituação e os (des)entendimentos acerca do que pode ser extensão universitária; a relevância da extensão universitária na formação do estudante; e os desafios para coordenar e manter iniciativas de extensão, que perpassam a sobrecarga docente e o escasso financiamento da extensão. Com a realização desta tese, alcançamos a oportunidade

de compreender a extensão na internacionalização e vislumbramos uma ampliação do próprio entendimento conceitual de internacionalização da extensão, contemplando não apenas as ações de alcance internacional, mas também aquelas locais. Ao não reconhecer em suas estratégias e políticas institucionais ações de extensão de caráter internacional/intercultural que ocorrem em seus âmbitos, especialmente aquelas alinhadas a uma racionalidade distanciada das hegemonias, e ao marginalizar a extensão no processo de internacionalização, a universidade perde a oportunidade de apresentar ao mundo uma forma de dialogar com a sociedade que tem potencialidades para contribuir para a concepção de perspectivas de internacionalização mais solidárias, cooperativas e distanciadas da racionalidade hegemônica.

Palavras-chave: Extensão universitária; Internacionalização da educação superior; Internacionalização da extensão; Universidade pública.

ABSTRACT

In this thesis we highlight university extension, one of the functions of the Brazilian university's inseparable tripod, in the internationalization process of higher education through exploratory research. Our starting point was the need to investigate, considering evidence found in the literature, whether extension was neglected in internationalization agendas and strategies, especially those with traces of hegemony. The research setting was the Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), where we sought to comprehend university extension in the Institution's internationalization process. The methodological path, of a qualitative nature, included exploratory research, carried out with a review of the literature on the phenomenon and with non-participant observation in events in the area of extension and internationalization, as well as field research at UFSC, with the conduction of in-depth semi-structured interviews with 21 key actors from the Institution's extension and internationalization areas, in addition to bibliographic and documentary resources. We analyzed the data obtained through thematic categorical content analysis with the help of the ATLAS.ti software. The empirical findings demonstrate that when it comes to internationalizing the university, extension is on the margins of this process, being far from the levels of teaching and research. However, in practice, the internationalization of extension is identified beyond the reductionist vision that UFSC presents in institutional documents such as the Institutional Development Plan 2020-2024. We can observe this finding from the initiatives we track, which already take place at UFSC and can be considered international or intercultural due to the pluricultural realities they give rise to, but which are not classified or widely recognized as extension internationalization initiatives: Academic integration service for the international university community - Sintegra Project; Intercultural Clinic, currently the Migrations Atelier; Immigrant and Refugee Support Center (NAIR/Eirenè-UFSC/CSVM); Electronic Identity and Public Key Infrastructure of Mozambique (ICP-MZ); Portuguese as a Welcoming Language for Immigrants (PLAM); and Technique without Borders Brazil (TsF-Br). Furthermore, it was possible to highlight dimensions of extension that also permeate extension of an international nature and are affected by the extension curricularization ongoing process, such as the conceptualization and (mis)understandings about what university extension can be, the relevance of university extension in student training; and the challenges of coordinating and maintaining extension initiatives, which involve faculty overload and scarce extension funding. With the completion of this thesis we achieved the opportunity to comprehend extension in internationalization, and we envision an expansion of the conceptual

understanding of internationalization of extension itself, contemplating not only actions with an international reach but also local ones. By not recognizing in its institutional strategies and policies extension actions of an international/intercultural nature that occur within its scope, especially those aligned with rationality distanced from hegemonies, and by marginalizing extension in the internationalization process, the university loses the opportunity to present to the world a way of dialoguing with society that has the potential to contribute to the conception of internationalization perspectives that are more supportive, cooperative and distanced from hegemonic rationality.

Keywords: University extension; Internationalization of higher education; Internationalization of extension; Public university.

RESUMEN

En esta tesis destacamos la extensión universitaria, una de las funciones del trípode inseparable de la universidad brasileña, en el proceso de internacionalización de la educación superior, a través de una investigación exploratoria. Nuestro punto de partida fue la necesidad de investigar, teniendo en cuenta la evidencia encontrada en la literatura, si se negligenciara la extensión en las agendas y estrategias de internacionalización, especialmente aquellas con rastros de hegemonía. El escenario de la investigación fue la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), donde buscamos comprender la extensión universitaria en el proceso de internacionalización de la Institución. El recorrido metodológico, de carácter cualitativo, incluyó una investigación exploratoria, realizada con la revisión de la literatura sobre el fenómeno y con la observación no participante en eventos del área de extensión e internacionalización, así como una investigación de campo en la UFSC, con la realización de entrevistas semiestructuradas en profundidad a 21 actores clave de las áreas de extensión e internacionalización de la Institución, además de recursos bibliográficos y documentales. Analizamos los datos obtenidos mediante análisis de contenido categórico temático, con la ayuda del software ATLAS.ti. Los hallazgos empíricos demuestran que, cuando se trata de internacionalizar la universidad, la extensión queda al margen de este proceso, alejándose de los niveles de docencia e investigación. Sin embargo, en la práctica, la internacionalización de la extensión se identifica más allá de la visión reduccionista que UFSC presenta en documentos institucionales como el Plan de Desarrollo Institucional 2020-2024. Este hallazgo se puede observar en las iniciativas que rastreamos, que ya ocurren en la UFSC y pueden ser consideradas internacionales o interculturales, por las realidades pluriculturales que suscitan, pero que no están clasificadas y/o ampliamente reconocidas como iniciativas de internacionalización de extensión: Servicio de integración académica para la comunidad universitaria internacional - Proyecto Sintegra; Clínica Intercultural, actualmente Taller de Migraciones; Centro de Apoyo a Inmigrantes y Refugiados (NAIR/Eirenè-UFSC/CSVm); Identidad Electrónica y Infraestructura de Clave Pública de Mozambique (ICP-MZ); Portugués como Lengua de Acogida de Inmigrantes (PLAM); y Técnica sin Fronteras Brasil (TsF-Br). Además, fue posible resaltar dimensiones de la extensión que también permean la extensión de carácter internacional y se ven afectadas por la curricularización de la extensión en curso, tales como: la conceptualización y (des) entendimientos sobre lo que puede ser la extensión universitaria; la relevancia de la extensión universitaria en la formación de estudiantes; y los retos de coordinar y mantener iniciativas de extensión, que implican una

sobrecarga del profesorado y una escasez de financiación para la extensión. Con la realización de esta tesis logramos la oportunidad de comprender la extensión en la internacionalización y visualizamos una ampliación de la comprensión conceptual de la internacionalización de la extensión misma, contemplando no solo acciones de alcance internacional, sino también locales. Al no reconocer en sus estrategias y políticas institucionales las acciones de extensión de carácter internacional/intercultural que se dan en su ámbito, especialmente aquellas alineadas con una racionalidad alejada de las hegemonías, y al marginar la extensión en el proceso de internacionalización, la universidad pierde la oportunidad de presentar al mundo una manera de dialogar con la sociedad que tiene el potencial de contribuir a la concepción de perspectivas de internacionalización más solidarias, cooperativas y alejadas de la racionalidad hegemónica.

Palabras clave: Extensión universitaria; Internacionalización de la educación superior; Internacionalización de la extensión; Universidad pública.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Caracterização da pesquisa	89
Figura 2 – Codificação de Saldaña (2013)	108
Figura 3 – Estágios da Revisão Sistemática nas Bases	118
Figura 4 - Estágios da Revisão Sistemática nos Bancos de Teses e Dissertações.....	119
Figura 5 – Estrutura Organizacional da Administração Superior da Universidade	143
Figura 6 – Organograma da PROEX.....	145
Figura 7 – Ações de extensão de alcance internacional	213

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sete fases da extensão universitária no Brasil	55
Quadro 2 - Concepções de Extensão	58
Quadro 3 - Motivações e Fases da Internacionalização da Educação Superior Brasileira.....	74
Quadro 4 – Breve caracterização dos participantes da pesquisa e das entrevistas	103
Quadro 5 - Objetivos, embasamento teórico, participantes e técnicas de coleta dos dados...	105
Quadro 6 - Ciclos de codificação de Saldaña (2013)	109
Quadro 7 – Lista provisória de códigos.....	111
Quadro 8 - Resultados quantitativos das buscas.....	115
Quadro 9 - Resultados após primeiro filtro	116
Quadro 10 – Informações acerca das iniciativas de extensão com dimensão internacional ..	173
Quadro 11 – Objetivos da tese e evidências de consecução	225

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
ALESC	Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina
ASA	Ação Social Arquidiocesana
AUGM	<i>Asociación de Universidades Grupo Montevideo</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPES-PrInt	Programa Institucional de Internacionalização
CCE	Centro de Comunicação e Expressão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONARE	Comitê Nacional para Refugiados
CRAI	Centro de Referência no Acolhimento a Imigrantes e Refugiados
CRES 2018	<i>III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe</i>
CSI	<i>Critical Internationalization Studies</i>
CsF	Ciências sem Fronteiras
CSVM	Cátedra Sérgio Vieira de Mello
DAAD	<i>Deutscher Akademischer Austauschdienst</i>
DPU	Defensoria Pública da União
EIRENÈ-	Núcleo de Pesquisa e práticas Pós-coloniais e Decoloniais aplicadas às
UFSC	Relações Internacionais e o Direito Internacional
FAUBAI	Associação Brasileira de Educação Internacional
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
GAIRF	Grupo de Apoio a Imigrantes e Refugiados de Florianópolis e Região
GTI	Grupo de Trabalho de Apoio aos Imigrantes e aos Refugiados
GR	Gabinete da Reitoria
IC	Programa Institucional de Iniciação Científica
ICPEdu	Infraestrutura de Chaves Públicas para Educação e Pesquisa

ICP-MZ	Identidade Eletrônica e Infraestrutura de Chaves Públicas de Moçambique
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IHES	<i>Internationalisation in Higher Education for Society</i>
IsF	Inglês sem Fronteiras
IaH	<i>Internationalisation at Home</i>
IAU	<i>International Association of Universities</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INTIC	Instituto Nacional de Tecnologias e Comunicação
IoC	<i>Internationalisation of the Curriculum</i>
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
LabSEC	Laboratório de Segurança em Computação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ou LDBEN)
MEC	Ministério da Educação
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NEMPsiC	Núcleo de Estudos sobre Psicologia, Migrações e Culturas
NILT	Núcleo Institucional de Línguas e Tradução
NUPLE	Núcleo de Pesquisa e Ensino em Português – Língua Estrangeira
OBISF	Observatório de Inovação Social de Florianópolis
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OS	Organizações Sociais
PEC	Programa de Estudantes-Convênio
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)
PEC-PG	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-PG)
PEC-PLE	Programa de Estudantes-Convênio de Português como Língua Estrangeira
PET-Letras	Programa de Educação Tutorial dos Cursos de Letras da UFSC
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIBITI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PLAM	Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes
PNE	Plano Nacional de Educação

PRVH	Política de Ingresso para Refugiados ou Portadores de visto Humanitário
PROBOLSAS	Programa de Bolsas de Extensão [da UFSC]
PRODEGESP	Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROEXT-PG	Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
SAPSI	Serviço de Atenção Psicológica da UFSC
SAPSIR®	<i>Service d'Aide Psychologique Spécialisée aux Immigrants et Réfugiés</i>
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SIGPEX	Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão
SINTER	Secretaria de Relações Internacionais
STAE	Servidor Técnico-Administrativo em Educação
TEFCE	<i>Towards a European Framework for Community Engagement of Higher Education</i>
TsF-Br	Técnica Sem Fronteiras Brasil
UDELAR	<i>Universidad de la República</i>
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNC	<i>Universidad de Córdoba</i>
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA	25
1.2 OBJETIVOS DA TESE	34
1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICO-EMPÍRICA, RELEVÂNCIA E INEDITISMO DA PESQUISA	34
1.4 PRESSUPOSTOS DE PESQUISA	40
1.5 ESTRUTURA DA TESE	41
2 REFERENCIAL TEÓRICO	42
2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR E UNIVERSIDADE	42
2.2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	52
2.3 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	66
3 PERCURSO METODOLÓGICO	86
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	86
3.2 POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO	90
3.3 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO: COLETA DE DADOS	99
3.4 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO: ANÁLISE DOS DADOS ...	107
3.5 A PESQUISA DE CAMPO EXPLORATÓRIA: REVISÃO DA LITERATURA E APROXIMAÇÃO COM O CAMPO	112
3.6 A PESQUISA DE CAMPO EXPLORATÓRIA: OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE EM EVENTOS	123
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	132
4.1 CAMPO DE ESTUDO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA.....	132
4.1.1 Um olhar sobre o passado da UFSC	133
4.1.2 Uma perspectiva contemporânea	139
4.1.3 A Pró-Reitoria de Extensão (PROEX)	144
4.1.4 A Secretaria de Relações Internacionais (SINTER).....	146
4.2 AS INICIATIVAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DE CARÁTER INTERNACIONAL/INTERCULTURAL RASTREADAS	148
4.2.1 Sintegra.....	149
4.2.2 Clínica Intercultural/Ateliê das Migrações	154
4.2.3 Núcleo de Apoio a Imigrantes e Refugiados.....	157
4.2.4 Identidade Eletrônica e Infraestrutura de Chaves-Públicas de Moçambique.....	162

4.2.5 Português como Língua de Acolhimento.....	165
4.2.6 Técnica sem Fronteiras Brasil.....	168
4.2.7 Consolidando as Iniciativas	172
4.2.8 Programa Piloto Participação de Estudantes em Mobilidade Internacional nos Projetos de Extensão	178
4.3 O OLHAR DE ATORES INSTITUCIONAIS SOBRE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO	181
4.3.1 “Não tem participação externa e não tem interação dialógica? Não é extensão”: conceituação e os (des)entendimentos acerca do que pode ser extensão universitária e sua influência na extensão internacional.....	181
4.3.2 “A diferença, assim, fica gritante, de um aluno que passou pela extensão e do aluno que não passou”: a relevância da extensão de caráter internacional na formação do estudante	190
4.3.3 “Ela é sempre o primo pobre que não tem verba”: o financiamento da extensão no contexto da curricularização	195
4.3.4 “Aí eu dei um passo para trás e resolvi parar”: desafios na coordenação de projetos de extensão de caráter internacional e a busca por apoio institucional	203
4.3.5 “É um problema e também é uma iniciativa interessante”: a extensão de caráter internacional no cenário da curricularização	207
4.3.6 “Nós estamos engatinhando”: a extensão universitária no processo de internacionalização da UFSC	210
4.4 OPORTUNIDADES DE ‘EXTENSÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO’	219
4.5 CONSOLIDANDO OS RESULTADOS	222
5 CONCLUSÃO.....	228
REFERÊNCIAS	235
APÊNDICE A – ARTIGOS DE PERIÓDICOS, DE CONFERÊNCIAS E <i>WORKING PAPERS</i>	256
APÊNDICE B – TESE E DISSERTAÇÕES.....	261
APÊNDICE C – LIVRO E CAPÍTULOS DE LIVROS	262
APÊNDICE D – GUIA DAS ENTREVISTAS.....	263
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	266
APÊNDICE F – A EXPERIÊNCIA DO DOUTORADO SANDUÍCHE	269
APÊNDICE G – TRABALHOS PUBLICADOS RELACIONADOS AO TEMA DA TESE.....	272

PRÓLOGO

Este prólogo nasce após a defesa e aprovação da tese. Instigada por uma das membros da banca durante a defesa, refleti sobre a minha escolha em, primeiramente, não ter escrito um prólogo. Inicialmente, tive dificuldades em reconhecer a minha relação com os fenômenos da pesquisa. De fato, quando na graduação em Secretariado Executivo na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a extensão passou longe. Estudantes que necessitam trabalhar para se manter na universidade costumam ter de se afastar da pesquisa e da extensão, já que as bolsas, especialmente as de extensão, não são tão atrativas. Já a internacionalização, esteve presente na modalidade de mobilidade estudantil, quando em 2010 realizei um intercâmbio, um sonho antigo, por meio de convênio entre a UFSC e a *University of California, Los Angeles (UCLA)*, na Califórnia, EUA.

Em 2017, já como servidora pública no cargo de secretário executivo na UFSC e após defender a minha dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (PPGAU) da UFSC, participei da campanha *Um mundo de possibilidades* e pude contar um pouco da minha história e da minha relação com a internacionalização até então. No calendário de 2018 consta a seguinte frase de minha autoria: “E a internacionalização, em particular, mostra ao mundo o que a UFSC tem de melhor”. Eu me referia às pessoas que conceberam e que constituem a história da UFSC, no passado e no presente, bem como as que virão a fazer parte da Instituição.

Em 2018 usufruí de dois meses de licença capacitação e realizei cooperação técnica na *Associació Catalana d'Universitats Públiques (ACUP)* e na *Global University Network for Innovation (GUNi)*, em Barcelona, na Catalunha, complementada pelos estudos da língua espanhola e o início do encantamento pela língua catalã. Foi na experiência com a ACUP e o GUNi que aprofundei o meu interesse em pesquisar sobre educação superior, uma realidade na qual estou imersa diariamente na direção do maior centro de ensino da UFSC, o Centro Tecnológico (CTC). Na entrevista que realizei para a campanha *Um mundo de possibilidades*, eu disse: “Não sei se terei outra oportunidade como esta”. Felizmente, eu tive. No entanto, em que pese a importância dessas duas primeiras experiências acadêmicas internacionais, não posso dizer que a escolha pela temática da extensão de caráter internacional/intercultural teve relação direta com elas.

Eis que em 2020, em meio à pandemia de Covid-19, sou aprovada e inicio os meus estudos no Doutorado Acadêmico em Administração da ESAG/UDESC. O projeto que submeti para a entrada no doutorado versava sobre dois temas, os quais eu nunca havia me

aprofundado teoricamente: extensão e internacionalização universitárias. Posso dizer que, primeiramente, veio a extensão. Eu parti de um pressuposto que a extensão, que era tida como ‘o patinho feio’, ‘o pé manco’ e/ou ‘o primo pobre’ do tripé universitário deveria, indiscutivelmente, figurar nas estratégias de internacionalização da UFSC. Afinal de contas, se a internacionalização é vista como uma área transversal, não haveria motivos para a extensão ser esquecida. Apesar de carregar coerência, essa minha visão refletia uma ‘componente ideológica’ da lente da Stefani ao observar o fenômeno. De certa forma eu reproduzia o imperativo de que a internacionalização deveria acontecer (Leal, 2020), em uma versão repaginada de que a extensão deveria figurar na internacionalização, sem refletir de maneira mais aprofundada sobre os porquês.

Ao longo da concepção desta tese, meus ares de prescritividade deram lugar às reflexões sobre possibilidades. Foi na minha ida à campo que aquela lacuna que encontrei na literatura se materializou e encontrei ‘os meus porquês’. Em 2022, na metade do percurso doutoral, iniciei o processo seletivo e fui aprovada com bolsa da CAPES/PDSE para realizar mobilidade sanduíche na *Università di Bologna*, entre setembro de 2023 e fevereiro de 2024. O sonho de ter a possibilidade de usufruir de mais uma experiência internacional veio acompanhado do desejo de poder contar um pouco, ‘lá fora’, sobre a extensão universitária, esse “fenômeno tipicamente latino-americano” (Rubião, 2013, p. 115) que me motivou a entrar no mundo da internacionalização. Acredito que além dos aprendizados acadêmicos e pessoais que tive com a experiência do doutorado sanduíche, pude compartilhar bons exemplos que temos na universidade pública brasileira.

Ainda que a educação não transforme o mundo, ela me transformou.

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos a contextualização do tema da tese, que gerou o questionamento orientador; o objetivo geral, este concebido para responder ao problema de pesquisa; e os objetivos específicos, estes delineados para que o objetivo geral seja alcançado; as justificativas teórica e empírica, a relevância e o ineditismo do trabalho; os nossos pressupostos de pesquisa, que poderão ser ratificados ou refutados; e, por fim, a estrutura por meio da qual organizamos a pesquisa.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

A educação superior vem cada vez mais sendo tratada como *commodity*. Existe uma tendência global de privatização na educação superior, conhecida como capitalismo acadêmico (Morosini, 2006). As crescentes tendências de mercantilização da educação superior mundial afetam a instituição universitária brasileira, com a expansão do setor privado e a redução dos investimentos do estado nas universidades públicas, esta última passando a ocorrer de forma consistente no Brasil a partir de 1994 (Morosini, 2006; Sguissardi, 2005).

Nesse cenário figura o debate da educação superior como bem público (bem coletivo) *versus* bem privado (individual), que suscita questões acerca do financiamento da educação superior. No Brasil, em 2019, o contingenciamento de verbas de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) por parte do governo foi seguido pela tentativa de implantação do Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (Future-se), o qual embora não tenha sido implementado, propunha a mercantilização máxima das IFES. Por meio da realização de contratos de gestão com Organizações Sociais (OS), para a busca de fomento e captação de recursos, o referido Programa argumentava pelo fortalecimento da autonomia financeira das IFES (Fargoni; Silva Júnior, 2020).

Um dos eixos condutores do Programa Future-se tratava da Internacionalização nos moldes das chamadas *World Class Universities*, ou Universidades de Classe Mundial. O referido conceito foi cunhado pelo Banco Mundial e é frequentemente associado à ideia de ‘excelência’ (Thiengo, 2018). Essa lógica de mercado, que trata a educação como mercadoria e mercantiliza o conhecimento, estimula a cultura da competição em detrimento da cooperação e supervaloriza os rankings acadêmicos. Nessa perspectiva, as motivações predominantes para a internacionalização da educação superior seguem interesses econômicos e instrumentais (Leal, 2020).

No que diz respeito à produção de conhecimento sobre a internacionalização da educação superior, os pressupostos estruturais seguem a literatura *mainstream*, que se ampara predominantemente em narrativas dominantes convencionais, de “natureza técnica, apolítica e a-histórica” que não problematizam o fenômeno (Leal, 2020, p. 14). Não obstante, testemunhamos o aumento da adoção de perspectivas críticas nos estudos realizados nas áreas de internacionalização da educação superior. Compreendemos que se busca um olhar para a dimensão social desse processo, para que venha a ser o foco, juntamente com as atuais ‘dimensões hegemônicas’, do pensamento sistêmico, conceituação ou estratégia na ampla agenda de internacionalização (Brandenburg *et al.*, 2020; Jones *et al.* 2021; Leal, 2020; Leal; Souza; Moraes, 2023; Rosário, 2021). Nesta tese, concebemos que, no Brasil, a internacionalização da educação superior pode alcançar uma dimensão social por meio da relação universidade-sociedade que é compreendida por vias da extensão universitária, tratando-se de um “fenômeno tipicamente latino-americano” (Rubião, 2013, p. 115).

A extensão universitária se revela na perspectiva de um conceito polissêmico, haja vista diferentes visões oriundas de cosmovisões diversas e de interpretações linguísticas específicas que podem distanciá-la do conceito latino-americano, o que também se traduz numa perspectiva ideológica. Dentre as possíveis visões da extensão, ela pode ser concebida como 1. Repasse/transferência de conhecimentos, em um modelo de transmissão vertical que se caracteriza como uma prática pedagógica verticalizada e que pode carregar uma visão assistencialista ou de prestação de serviços para atender aos interesses do capital; 2. Troca de saberes em um processo de comunicação horizontal, ou seja, uma via de mão dupla que estabelece uma relação dialógica entre a comunidade e a universidade e que enseja compreensão mútua; e 3. Responsabilidade de uma universidade cidadã articulada com ensino e pesquisa (Freire 2021; Gomez, 2018; Serrano, 2013; Silva, 2016). As perspectivas dois e três, anteriormente mencionadas, embora suscitem complementaridade, apresentam, de fato, visões diversas, visto que a última é aquela que incute a extensão como função indissociável do tripé universitário.

Em termos de antecedentes históricos na América Latina, a extensão pode ser referenciada como um dos princípios essenciais que resultaram do Movimento de Córdoba, de 1918 (Rubião, 2013). O Movimento de Córdoba foi um marco da luta pela reforma da Universidade Latino-Americana, a fim de que essa instituição assumisse o seu compromisso social, vinculando reforma universitária e a reforma social (Leal, 2020). Denise Leite¹ (2018),

¹ Neste trabalho buscamos identificar autoras mulheres por seu nome completo quando citadas no texto pela primeira vez. Acreditamos que esse esforço contribua para que mulheres sejam reconhecidas pelo seu trabalho,

com apoio em Ribeiro (1982) e Tünnermann (2008), informa que, dentre as pautas estudantis à época estava a necessidade de projeção política e social da universidade na sociedade, na qual a extensão e o fortalecimento da função social da universidade são pautados, contextualizando como essencial a relação da universidade com a sociedade.

Ao longo de décadas, o Movimento sempre teve leituras muito positivas (Santos, 2018). Embora o chamado “sonho” ou “reforma romântica” do Movimento de Córdoba, cuja idealização não foi colocada em prática em sua totalidade (Leal; Souza; Moraes, 2023), o Movimento deixou legados importantes, hoje presentes em maior ou menor grau nas universidades públicas da região (Leal, 2020). Dele surgiram, dentre outras, a ideia das universidades populares e de extensão, de responsabilidade social (Santos, 2018).

A extensão, entendida como a vinculação entre reforma universitária e reforma social, apresenta-se antes como metodologia do que como função universitária isolada, referindo-se à relevância social do ensino e da pesquisa (Rubião, 2013). No específico, pode ser associada às ideias de autonomia condicionada à sociedade e de contextualização das atividades universitárias (Rubião, 2013; Leal, 2020), no intuito de que essas atividades dialoguem com a sociedade, em um processo no qual universidade e sociedade possam definir, conjuntamente, o melhor caminho (Rubião, 2013). Se entendida como um processo dialógico e bidirecional, a extensão poderá redimensionar o ensino/aprendizagem e a pesquisa, partindo das demandas da sociedade e, juntamente com ela, buscando as respostas para esses problemas (Tommasino; Stevenazzi, 2016).

No Brasil, um conceito que se aproxima da ideia de extensão imaginada por Córdoba, e que inspirou a condução deste estudo, é o de “universidade necessária”, cunhado por Ribeiro (1969), decorrente principalmente de sua experiência nos contextos da Universidade do Brasil e na liderança do projeto de construção da Universidade de Brasília (UnB) (Ribeiro, 1969; Leher, 2017; Abba, 2018). À época, o caráter que a universidade latino-americana havia assumido, de favorável à manutenção do *status quo* e à sua composição como ‘torre de marfim’, distante dos conflitos presentes na sociedade, impulsionou a concepção do referido conceito. Assim, em sua busca por uma universidade autêntica, não subordinada, que valoriza o saber local e promove uma atitude solidária e uma concepção crítica do mundo, Ribeiro (1969) cunhou o conceito de a “universidade necessária”, que “ênfatiza as características de

como é o caso de nomes como Laurence Bardin, autora bastante conhecida por quem faz pesquisas qualitativas na área da Administração, mas por muitas vezes citada como “o Bardin”. Desculpamo-nos por possíveis casos de mulheres que não conseguimos identificar ao longo do texto com o seu primeiro nome.

autonomia, diálogo intercultural crítico e transversal e relação orgânica entre universidade-sociedade” (Abba, 2018, p. 40, tradução nossa).

No âmbito brasileiro, a extensão é uma das dimensões que compõem o “tripé” da universidade. Tal dimensão ganhou notoriedade com a Constituição Cidadã de 1988, que, em seu Art. 207, estabelece que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988). Logo, o princípio da indissociabilidade equipara a extensão às demais dimensões que dão sentido às universidades brasileiras.

Atualmente, a extensão está contida em estratégia prevista pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), regulamentada pela Resolução n.º 7/MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018 (CES/CNE/MEC, 2018), que “Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira [...] e dá outras providências”. Como uma das estratégias para elevar as taxas de matrícula na educação superior, especialmente no segmento público, foi delineado que deve ser assegurado, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (Brasil, 2014). A essa estratégia deu-se o nome de ‘curricularização da extensão’ ou ‘creditação curricular da extensão’.

Compreendemos que a estratégia de ‘curricularização da extensão’ busca atender aos preceitos da extensão a partir do conceito imaginado por Córdoba, ou seja, busca dar contextualização às funções de ensino e pesquisa, “no sentido de que elas dialoguem com a sociedade, definindo em conjunto o que é melhor para ambas as partes” (Rubião, 2013, p. 235). Neste estudo, optamos por utilizar o termo ‘curricularização da extensão’, por entendermos que ele reflete a nossa visão de que não se trata apenas de creditação da extensão, mas sim uma verdadeira reforma curricular. Todavia, os desafios relacionados à implementação da extensão na universidade pública brasileira, no sentido imaginado por Córdoba, são inúmeros, perpassando questões relacionadas à gestão acadêmica e administrativa da extensão, além das questões relacionadas ao próprio entendimento da extensão a depender do campo do conhecimento.

Contemporaneamente, pressupomos que um dos aspectos que dificultam a vinculação entre a universidade brasileira e a sociedade (nacional e internacional), por vias da extensão universitária, é a ênfase depositada pelo Governo Federal e pelas instituições universitárias na internacionalização da educação superior de uma perspectiva hegemônica. De Wit, Leal e Unangst (2020, p. 568, tradução nossa) argumentam que “apesar dos benefícios e das

oportunidades da internacionalização da educação superior, esse processo encontra-se imerso em um paradigma competitivo, econômico, que potencialmente reforça desigualdades geográficas de saber, poder e ser”. Knobel *et al.* (2020, p. 672) ressaltam que, no Brasil, “esse processo se consolida no país de forma hegemônica, em consonância com a perspectiva mundialmente dominante”.

A extensão, possivelmente, refere-se ao aspecto mais negligenciado pela perspectiva hegemônica de internacionalização da educação superior, uma vez que a maioria de suas definições e indicadores não fazem menção à função social da universidade (Leal; Moraes; Oregioni, 2018). Nesse mesmo sentido, quando trata do contexto de uma universidade pública federal, Fernanda Leal (2020, p. 213) sustenta que “a ideia dominante de internacionalização e seu estreito vínculo ao uso de inglês também induz à simplificação do conceito de extensão universitária [...]”, visto que a instituição em questão associa, em documentos institucionais, a internacionalização da extensão à oferta de cursos de extensão ministrados na língua inglesa.

A internacionalização da educação superior, frequentemente definida como “o processo de integração das dimensões internacional, intercultural e global aos propósitos, às funções primárias e à entrega da educação pós-secundária” (Knight, 2004, p. 11, tradução nossa), tem adquirido crescente importância nos sistemas de educação superior e universidades de todo o mundo. Segundo Knobel *et al.* (2020, p. 674), no Brasil, esse processo “se iniciou de forma induzida, com forte presença estatal, e esteve historicamente subordinado às prioridades e aos interesses desenvolvimentistas do Governo Federal”. Confunde-se com a própria formação do sistema, tendo em vista a participação de atores externos em processos históricos determinantes (Lima; Contel, 2009; Knobel *et al.*, 2020).

Três dos programas contemporâneos de internacionalização da educação superior do Governo Federal mais diretamente associados a uma concepção contemporânea do fenômeno são o Ciência sem Fronteiras (CsF), o Idiomas sem Fronteiras (IsF) e o Programa Institucional de Internacionalização (CAPES-PrInt). O primeiro se caracterizou como a primeira e mais ambiciosa iniciativa governamental explicitamente orientada a internacionalizar a educação superior brasileira. O CsF sofreu várias críticas por questões como o montante desembolsado pelo Governo Federal, por dar prioridade aos estudantes da graduação e não a pesquisadores mais experientes e por excluir determinadas áreas de seu escopo, como as Ciências Sociais Aplicadas, mas, mesmo com as críticas, considera-se que ele cumpriu o propósito de incluir o Brasil no ‘mapa da educação superior mundial’, com o estabelecimento de parcerias que favoreciam sobretudo os interesses principalmente de alguns países, como Estados Unidos e Reino Unido (Knobel *et al.*, 2020).

As narrativas do Programa IsF ²alimentam a tendência de posicionar o inglês como hegemônico no contexto da internacionalização da educação superior (Passoni, 2019). Embora limitado à questão linguística, o IsF é mais amplo que o CsF, à medida que não se restringe à população estudantil, com potencial para atingir o conjunto formado pela comunidade universitária das instituições cadastradas: estudantes, professores e técnico-administrativos. É nesse sentido que, em certa medida, o Programa reflete a transição no entendimento dominante que o governo federal tem de internacionalização da educação superior: de sinônimo de mobilidade acadêmica internacional para um fenômeno mais amplo, que é capaz de afetar a razão de ser e os valores da universidade (Passoni, 2019; Leal, 2020).

No que diz respeito ao CAPES-PrInt, observamos que, em alinhamento com os discursos que o Governo Federal vinha projetando desde o encerramento do CsF, o Programa CAPES-PrInt teve como objetivos imediatos a consolidação dos planos estratégicos de internacionalização no nível institucional; a criação de redes internacionais de pesquisa para o aprimoramento da produção acadêmica; a expansão de ações para dar suporte à internacionalização dos programas de pós-graduação (incluindo a mobilidade de docentes, doutorandos e pós-doutorandos); a recepção de acadêmicos internacionais e a promoção de um ambiente internacional nas instituições participantes (CAPES, 2017b).

Embora não esteja explicitamente anunciado, o discurso em torno do CAPES-PrInt reflete o interesse do Governo Federal de inserir o País ativamente na economia global do conhecimento (Knobel *et al.*, 2020). Para tanto, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) busca investir na mudança comportamental de um número restrito de instituições – as que “vêm [...] aproveitando melhor das oportunidades de fomento oferecidas [...] [e que portanto] permite[m] uma ação ampla [...]” (CAPES, 2017, p. 44) – para fortalecer seu produtivismo na pesquisa do ponto de vista da capitalização de recursos e que ocupam posições significativas nos rankings universitários. Assim, sustenta-se na concepção de que internacionalização se faz por vias da publicação científica com indexação elevada.

Sob o escopo do CAPES-PrInt, a internacionalização permanece majoritariamente atrelada aos interesses do Estado, em conformidade com o padrão histórico que concebe educação superior como um instrumento para alcançar objetivos desenvolvimentistas (Knobel *et al.*, 2020). Seu desenho sugere antes a continuidade de um projeto hegemônico para a universidade pública brasileira – com foco em uma de suas competências básicas: a atividade

² Trata-se do Programa IsF antes de se tornar Rede Andifes-IsF.

de pesquisa e inovação (Corrêa; Chaves; Sousa, 2018). Os padrões observados sinalizam que, em consonância com as tendências mundiais, o processo de internacionalização da educação superior tem se consolidado no Brasil de forma hegemônica. O CAPES-PrInt, sobretudo, legitima a diferenciação entre instituições, funções universitárias e campos do conhecimento (Knobel *et al.*, 2020).

As tendências presenciadas no Brasil refletem a forma como a internacionalização tem sido tratada e conduzida globalmente. Elspeth Jones e de Wit (2014, p. 28, tradução nossa), argumentam que “a internacionalização não deveria mais ser considerada em termos de um paradigma ocidentalizado, amplamente anglo-saxão, e predominantemente de língua inglesa”. Autores como Sharon Stein (2017), Crystal Mwangi *et al.*, (2018) e Leal (2020) alegam que, embora esse processo ofereça oportunidades, ele também contempla questões políticas e éticas contraditórias e contestáveis, a exemplo do domínio dos Estados Unidos e da Europa no fornecimento de ‘serviços educacionais’ e no recebimento da maior parte da mobilidade; do excesso de competição; da promoção de um modelo específico de universidade; da desvalorização dos contextos e das agendas de pesquisa com preocupações locais; bem como das ameaças à ideia de educação superior como bem público e social.

A despeito do discurso político dominante, a internacionalização da educação superior já não pode ser considerada um bem incondicional (Morley *et al.*, 2018). Na busca por antecedentes históricos que possibilitem conceber outras formas de internacionalizar no Brasil, Leal, Moraes e Oregioni (2018) e Leal (2020) argumentam que uma referência histórica importante a revisitar é o Movimento de Córdoba, de 1918. No referido Manifesto, levantaram-se “bandeiras em defesa da autonomia universitária, da mudança no processo de ensino e de docência, da democratização da universidade, tanto em sua gestão quanto na garantia da permanência e participação de estudantes de todos os grupos sociais” (Alexandre, 2015, p. 29).

Tal Movimento marca o surgimento de uma corrente universitária tipicamente latino-americana, cujo principal legado consiste no engajamento da Universidade com a justiça social na busca de uma sociedade mais igualitária e democrática (Prolo, 2019). Dessa forma, a extensão imaginada por Córdoba caracteriza-se como “um conceito central ao desenvolvimento de perspectivas próprias de ‘internacionalização da educação superior’ na região”, particularmente tendo em consideração que a extensão possivelmente é a função universitária mais negligenciada pelas agendas e estratégias de internacionalização dominantes (Leal, 2020, p. 276). Tendo em vista a extensão ‘nos moldes’ de Córdoba, o desenvolvimento de estudos voltados a compreender a internacionalização da educação

superior ganha relevância no Brasil, com a relação universidade-sociedade podendo ser compreendida para além das fronteiras do país.

Efetivamente, a práxis da extensão no contexto das universidades públicas revela-se como um dos pilares recorrentemente esquecidos ou relegados na sua articulação com o ensino e a pesquisa, o que na perspectiva da nova regulação (CES/CNE/MEC, 2018) conduz a universidade a uma observação determinística do papel da extensão na formação do acadêmico. Em contrapartida, a internacionalização vem sendo tratada como um imperativo nas universidades, tanto devido à valoração competitiva associada à própria avaliação dos cursos de graduação e de pós-graduação, quanto à perspectiva de inserção institucional nos rankings internacionais, traduzindo-se em maior visibilidade e status.

Concebemos que existe um avanço na Estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação, que trata da curricularização da extensão, se comparados o PNE 2001-2010 e o PNE 2014-2024, visto que o último já prevê a extensão com ação prioritariamente orientada para “áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014; Gadotti, 2017). Porém, em que pese a importância de se ter estratégias e metas, há que se atentar para que não tenham caráter excessivamente instrumental, servindo apenas ao interesse da formalização, e há que se considerar o campo operacional (Serva, 2020), para que não se fique apenas na retórica. Outrossim, depreendemos que não existe um único caminho ou modelo, “um roteiro único, pré-determinado e linear” (Serva, 2020, p. 165) para curricularizar a extensão e que as atividades extensionistas “podem ser diferentes em cada curso de acordo com suas especificidades” (Oliveira; Tosta; Freitas, 2020, p. 124).

O modelo universitário brasileiro nasce, hegemonicamente, da perspectiva Humboldtiana³, fundamentado no tripé ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, é com o Movimento de Córdoba de 1918 que a extensão surge como uma missão da universidade, voltada aos interesses e necessidades da sociedade. Ou seja, essencialmente, a extensão se estrutura na universidade brasileira a partir de dois modelos, ou movimentos internacionais,

³ Modelo Humboldtiano/Universidade da Pesquisa: “concepção de instituição de Educação Superior fundamentada na ciência, ou seja, na produção do saber. Considera a universidade como local de excelência, que tem no seu cerne a competência do saber. [...] Tem como um dos seus conceitos basilares o de liberdade acadêmica. Em sua gênese a liberdade acadêmica esteve ligada à necessidade de as universidades encorajarem o pensamento independente, de forma a evitar influência religiosas e dogmatismos políticos. Tais fundamentos projetam-se no conceito germânico de *lehrfreiht* (ensino) e *lernfreiheit* (aprendizagem): liberdade dos acadêmicos de estudarem e ensinarem sem a interferência da sociedade; liberdade dos estudantes de se locomoverem entre diferentes professores e universidades, a fim de encontrarem um pluralismo de ideias. Essa compreensão é construída pelo pesquisar e pelo criar, e não somente pelo sentir e pelo gozo estético. [...] Propiciar esta liberdade que possibilita a vida espiritual da ciência é tarefa do Estado. Entretanto não cabe ao Estado direcionar conteúdos por meio de exemplos e de decretos” (Morosini, 2006, p. 228).

que podemos considerar como antagônicos: um europeu e outro latino-americano. Assim, o avanço de processos de internacionalização com traços de hegemonia pode negligenciar a extensão e, conseqüentemente, a internacionalização no processo de curricularização da extensão.

Nesta tese buscamos adotar uma postura crítica com relação aos fenômenos que nos propomos a pesquisar. Ao concebermos a universidade pública como bem público, vislumbramos o seu potencial como locus de criação, discussão crítica, assimilação, difusão e aplicação de conhecimentos acadêmicos e saberes populares, a qual teria de estabelecer uma relação orgânica com a sociedade por meio de comunicação dialógica bidirecional horizontal. Nesse sentido, nosso posicionamento busca preconizar perspectivas de extensão universitária e de internacionalização da educação superior distanciadas do *mainstream*.

Isto posto, para fins de desenvolvimento desta tese concebemos que a extensão universitária deveria dar-se como uma metodologia, como um processo dialógico e bidirecional, que deve ser parte de uma perspectiva integral e que deve dar subsídios para a transformação do ensino e da aprendizagem, com a inclusão da pesquisa nesse contexto (Freire, 2021; Tommasino *et al.*, 2010; Rubião, 2013). Outrossim, depreendemos que a internacionalização da educação superior não tem seu fim em si própria, mas no potencial que a inclusão de dimensões internacionais e/ou interculturais no ensino de graduação e de pós-graduação, na pesquisa, na extensão e na gestão universitária apresenta, considerando-se que as motivações acadêmicas, culturais e sociais deveriam se sobrepor às econômicas e políticas, em um processo socialmente responsável.

Diante da contextualização apresentada, o questionamento que nos orientou ao longo do desenvolvimento desta pesquisa foi o seguinte: que compreensão da extensão universitária se contextualiza no processo de internacionalização de uma universidade pública federal? Buscamos conhecer de que maneira o processo de internacionalização da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) compreende a extensão universitária, identificando desafios e oportunidades para o que chamamos de ‘extensão da internacionalização’: estender o olhar da internacionalização para a função universitária da extensão, de forma que a extensão seja qualificadora da internacionalização.

O caso da UFSC é representativo pela sua história de mais de 60 anos e por suas excelentes avaliações nacionais e internacionais. Ademais, a Instituição apresenta em seu PDI (2020-2024) seção que trata explicitamente da intersecção entre as áreas de extensão e internacionalização, podendo portar contribuições para outras instituições de ensino superior públicas brasileiras bem como da América Latina.

Assim, ao considerarmos a compreensão da extensão na agenda e nas estratégias das universidades públicas, depreendemos um novo quadro para o papel dela na articulação com o ensino e a pesquisa. Esse panorama pode convergir com as propostas que emergiram do Movimento de Córdoba e culminar no aprimoramento da própria formação acadêmica, acrescentando-se a possível vinculação da internacionalização com áreas e questões de ampla pertinência social.

1.2 OBJETIVOS DA TESE

Frente ao exposto, estabelecemos como objetivo geral desta tese o de compreender a extensão universitária no processo de internacionalização de uma universidade pública federal. Para tanto, propomos os seguintes objetivos específicos:

- a) Rastrear iniciativas que coloquem a extensão universitária e a internacionalização em diálogo;
- b) Caracterizar iniciativas de extensão universitária de caráter internacional;
- c) Conhecer o olhar de atores institucionais sobre extensão universitária e internacionalização da extensão;
- d) Identificar oportunidades de ‘extensão da internacionalização’ em uma universidade pública federal.

1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICO-EMPÍRICA, RELEVÂNCIA E INEDITISMO DA PESQUISA

A pesquisa em internacionalização da educação superior em geral e, particularmente, o seu impacto, têm sido mais voltados para dentro do que para fora, ou seja, com foco na própria comunidade acadêmica, na medida em que o vínculo com a sociedade geralmente não é feito (Brandenburg *et al.*, 2020). Indícios da falta de vinculação da internacionalização com o engajamento social vêm sendo relatados em diferentes contextos. No contexto europeu, citamos três exemplos de pesquisas.

O primeiro se trata de uma comunicação da Comissão Europeia de 2017. O documento chamado *A Renewed EU Agenda for Higher Education*, quando trata da busca pelo propósito do compromisso social pelas universidades europeias, orientando que elas “se empenhem mais ativamente nas comunidades em seu redor e promovam a inclusão social e a

mobilidade”, não faz essa ligação com a internacionalização (Comissão Europeia, 2017, p. 2). Ou seja, a maior organização financiadora da internacionalização na Europa não compreende a internacionalização como motor para o aumento desse engajamento social do ensino superior com a sociedade.

O segundo exemplo, o relatório do *Towards a European Framework for Community Engagement of Higher Education (TEFCE)*, exemplifica a falta de relação direta entre engajamento/compromisso social e internacionalização. Observou-se que, em todo o relatório (Benneworth *et al.*, 2018), que buscou mapear e fazer uma síntese crítica do atual ‘estado da arte’ da temática de engajamento/compromisso social, a palavra “internacionalização” (*internationalisation*) aparece apenas uma vez, como um conceito que compete e não dialoga com o engajamento/compromisso social.

O terceiro trata de pesquisa de Brandenburg *et al.* (2020). Os autores publicaram um trabalho que uniu uma pesquisa documental, que buscou identificar exemplos práticos inéditos, e uma revisão da literatura de artigos já publicados que relacionassem as atividades de internacionalização ao seu impacto na sociedade. Como resultado, Brandenburg *et al.* (2020, p. 33) indicam que, embora existam exemplos de iniciativas individuais, o que os autores chamam *Internationalisation in Higher Education for Society (IHES)*⁴ (Brandenburg *et al.*, 2019) ainda está em uma fase de pré-institucionalização, quando não se verifica uma abordagem institucional intencional e sistemática pelas instituições de educação superior, que investigue “perspectivas estruturais ou metodológicas”.

Com o objetivo de buscar argumentos teórico-empíricos, realizamos revisão da literatura acerca da produção científica brasileira e internacional sobre o diálogo entre internacionalização e extensão universitárias, nas bases de dados *ScieLO*, *Scopus* e *Web of Science*, bem como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, além da rede *ResearchGate*. Dessa iniciativa, observamos que há poucos estudos empíricos que avaliem iniciativas de internacionalização da extensão em curso, o que revela a importância do desenvolvimento de pesquisas como esta, voltadas especificamente ao estudo dos efeitos dessa interação (Leal; Souza; Moraes, 2023).

Santos e Almeida Filho (2012) apontaram o estudo da internacionalização na ‘terceira missão da universidade’ como um campo amplo e promissor de estudos, já em 2012, por estar praticamente inexplorado, o que ainda se verifica, se consideramos a ausência de estudos

⁴ Internacionalização na Educação Superior para a Sociedade, em tradução livre.

empíricos (Leal; Souza; Moraes, 2023). A visão dos autores sobre o que é essa terceira missão é bastante ampla, abrangendo a extensão universitária, mas também prestação de serviços especializados, transferência de tecnologia, empreendedorismo, inovação e cultura, práticas que são vistas por eles como benéficas para universidades e empresas.

Analizamos o fenômeno da extensão universitária cotejado com a internacionalização em uma universidade pública federal de Santa Catarina, considerando-se as diferentes áreas de conhecimento, visto que as novas Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (CES/CNE/MEC, 2018) geraram questionamentos quanto à sua aplicabilidade nas diferentes áreas de conhecimento, cenário que se torna ainda mais complexo quando associado à internacionalização. Cabe destacar que, nesta pesquisa, pressupõe-se que a relação extensão-internacionalização com autonomia condicionada à sociedade apresenta potencialidades também no que diz respeito à abertura a novos horizontes de possibilidades para o futuro da internacionalização (Leal; Souza; Moraes, 2023).

Embora iniciativas/ações de extensão que ocorrem no escopo da Universidade possam ser consideradas ‘internacionais’ ou ‘interculturais’ (Knight, 2004) pelas realidades pluriculturais que ensejam, somente uma pequena parcela delas, sobretudo a alinhada à racionalidade dominante, é classificada pelos discursos como iniciativas/ações de internacionalização (Leal; Souza; Moraes, 2023). Nessa perspectiva, Jane Knight (2020, p. 52) quando trata da internacionalização com fins lucrativos, questiona se os diferentes papéis da universidade – ensino, pesquisa e serviço à sociedade podem ser “desagregados e desempenhados por provedores movidos por valores diferentes e expectativas de resultados diferentes”.

Nesse sentido, De Wit e Jones (2021) criticam um grupo de organizações internacionais de educação de nove países ocidentais que, em 25 de outubro de 2021, publicou uma "Declaração Comum de 2021 em Apoio à Educação Internacional e Mobilidade", como resultado de sua "Cúpula de Liderança em Educação Internacional de 2021". Os autores questionam o fato da cúpula e da declaração comum não abrangerem ativamente as perspectivas e posições de outras regiões. Ainda, a declaração é acompanhada de breves relatórios nacionais das nove organizações, que falham por não abranger o impacto social da internacionalização, nomeado pelos autores de 'internacionalização para a sociedade'.

O contexto no qual a Declaração e os Relatórios foram emitidos foi o da pandemia de Covid-19, no entanto, apesar de ser um momento oportuno para se repensar a internacionalização da educação superior, as propostas não transcenderam a racionalidade

dominante. Leal, Souza e Moraes (2021) argumentam que estudos latino-americanos tendem a ser menos reducionistas e aprofundar melhor a relação entre internacionalização e extensão universitárias. Um exemplo é o trabalho de Daniela Perrotta (2021), que relata como instituições universitárias públicas argentinas responderam de forma rápida e consistente aos desafios impostos pela Pandemia, com ações em todas as funções universitárias, incluindo-se o engajamento comunitário e a internacionalização. Valores que comumente são relacionados às justificativas e motivações para internacionalizar, tais como “aprendizado mútuo, solidariedade, empatia, compreensão”, dentre outros, demonstraram ser essenciais no complexo mundo atual, com as universidades públicas argentinas sendo capazes de entregar “adaptabilidade, engajamento comunitário e solidariedade” (Perrotta, 2021, p. 39-40).

No contexto brasileiro, apesar das dimensões do tripé serem indissociáveis na teoria, na prática não necessariamente se verifica o disposto na Constituição Federal de 1988. Portanto, compreendemos ser necessário considerar também as motivações e justificativas da intersecção entre extensão universitária e internacionalização da educação superior, visto que a internacionalização é um fenômeno em voga nos sistemas de educação superior no mundo e que a extensão deve ser incluída em pelo menos 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação. Na regulamentação da curricularização da extensão, é evidenciado que as Diretrizes podem ser direcionadas também aos cursos superiores de pós-graduação, conforme o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) da instituição de ensino superior.

É possível que universidades públicas, que são o foco desta pesquisa, deixem de considerar em suas políticas institucionais de internacionalização e extensão suas próprias especificidades contextuais e ações de extensão que ocorrem em seus âmbitos, o que as torna ambientes frutíferos para a exploração do tema. Em uma perspectiva funcionalista sobre a comunicação institucional, há evidências na literatura de que instituições deixam de comunicar formas de cooperação internacional, que poderiam inclusive lhes dar mais visibilidade, tais como resultados de pesquisas e projetos de extensão universitária (Rocha; Stallivieri, 2021).

A atuação como servidora pública na Direção do maior Centro de Ensino da UFSC, o Centro Tecnológico (CTC), permitiu que acompanhássemos discussões que evidenciavam diferentes entendimentos sobre as novas diretrizes da extensão na educação superior brasileira. A curricularização da extensão apresentada, como julgada por alguns, de forma imposta às universidades “de cima para baixo” (Arienti, 2023, p. 181), conduziu a dúvidas, especialmente quanto à sua aplicabilidade em áreas de conhecimento específicas que já possuem currículos bastante extensos.

Questionava-se um possível aumento da carga horária total dos cursos de graduação, bem como questões operacionais da prática da extensão. No caso da UFSC, a resolução normativa da Instituição, de 2020, ressalta que não se tem o objetivo aumentar a carga horária total dos cursos de graduação, apenas se o Colegiado de Curso julgar necessário, o que deverá ser referendado pela Câmara de Graduação da Instituição. Nesse sentido, o reconhecimento de possíveis iniciativas de extensão que já sejam realizadas e que ainda não são registradas formalmente nos currículos dos estudantes torna-se oportuno e conveniente.

As atuais diretrizes brasileiras da extensão na educação superior, quando tratam da estruturação da concepção e da prática, preconizam que a extensão deve estabelecer “diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade” (CES/CNE/BRASIL, 2018, p. 2). Portanto, essa regulamentação abrange diferentes contextos, do regional ao internacional, compreendendo o fenômeno da internacionalização universitária e ratificando a importância de que a internacionalização seja pensada não apenas nas dimensões de ensino e pesquisa. Porém, questionamentos emergiram, no sentido de se considerar o discurso da referida legislação como contraditório, visto que preconiza o diálogo, porém foi construída em âmbito restrito, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX).

Silva (2016, p. 154-156), ao analisar o espaço de debate no âmbito do FORPROEX ao longo do tempo, argumenta que ele “assume uma característica predominantemente normativa e prescritiva”, com reivindicações, diretrizes e metas que muitas vezes se repetem ao longo dos encontros. Sustenta ainda que nesse espaço a realidade, que é tida sempre como aquém e insuficiente, é sempre confrontada com uma espécie de cenário ideal, definido nas políticas e normas da extensão, porém que não parece haver “um aprofundamento do debate sobre os porquês” desses dilemas e sobre “a prática da extensão e suas nuances”. Alguns desses dilemas centrais mencionados pelo autor são:

- (i) a ausência de recursos e de meios para as ações extensionistas; (ii) a pouca produção de feedbacks e de aprendizados sistematizados e consolidados sobre a prática extensionista, principalmente pela falta de processos avaliativos; (iii) a pouca articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

A extensão deve estar sujeita à contínua avaliação crítica, com vistas ao seu aperfeiçoamento, em todas as suas esferas: “articulação com o ensino, a pesquisa, a formação do estudante, a qualificação do docente, a relação com a sociedade, a participação dos parceiros e a outras dimensões acadêmicas institucionais” (CES/CNE/BRASIL, 2018, p. 3). Quando se reafirma que a extensão deve articular-se ao ensino e à pesquisa, subentendemos

que hoje ela poderia estar ‘descolada’ das outras dimensões, contrariando o princípio constitucional da indissociabilidade.

A importância do estabelecimento de caminhos com a sociedade se reflete por vias da extensão. A própria concepção da extensão, segundo o Movimento de Córdoba, associa-se diretamente ao fortalecimento da função social da universidade contextualizando como essencial essa relação. Entendemos a internacionalização da educação como um processo de mudança que necessita se adaptar aos problemas mundiais, como “um meio para um fim e não um fim em si mesma” (Knight, 2020, p. 42), e assim almejamos tratar de outras motivações que não as de caráter exclusivamente econômico ou político. De Wit, Leal e Lisa Unangst (2020) sugerem que as universidades públicas brasileiras criem políticas de internacionalização verdadeiramente abrangentes, que as vinculem às demandas da sociedade, local e global, e à diversidade dos sujeitos.

Vislumbramos que esta pesquisa possa contribuir com diferentes instituições e níveis organizacionais. Considerando a linha de pesquisa ‘organizações, tecnologias e gestão’ em que nos inserimos no Doutorado em Administração da ESAG/UDESC, com a realização desta pesquisa buscamos contribuir, do ponto de vista teórico-empírico, com o Grupo de Pesquisa Ensino de Administração e Aprendizagem Organizacional, por meio de ‘diagnóstico’, análise, avaliação e proposições em relação aos processos de aprendizagem e de gestão de universidades públicas. Outrossim, os conhecimentos adquiridos com a realização do estudo refletirão positivamente em nossa prática como servidores de universidades públicas.

A extensão internacional/intercultural apresenta potencial para contribuir para o fortalecimento do vínculo da universidade com a sociedade e com o diálogo entre as dimensões do tripé. O reconhecimento e a institucionalização de atividades de extensão que possivelmente já são realizadas pelas diferentes áreas de conhecimento, particularmente atividades de extensão de cunho internacional e/ou intercultural, poderá favorecer o processo de curricularização da extensão e mesmo motivar o desenvolvimento de ações semelhantes na pós-graduação *stricto sensu*. O diálogo entre a práxis da extensão e o processo de internacionalização oferece uma possibilidade de (re)significação da universidade pública.

Em se tratando da América Latina, a contextualização da extensão no processo de internacionalização é particularmente oportuna. Em que pese a extensão universitária esteja sendo alvo de debates atuais, sobretudo por questão da curricularização da extensão, o avanço de processos de internacionalização com traços hegemônicos pode negligenciá-la. Nesse sentido, sendo a extensão um conceito tipicamente latino-americano, dimensão do tripé universitário brasileiro, questionamos se estaria nela a oportunidade de vinculação da

internacionalização com áreas e questões de ampla pertinência social. A inclusão e o reconhecimento de ações de extensão no processo de internacionalização poderá contribuir para a concepção de perspectivas de internacionalização mais solidárias, cooperativas e distanciadas da racionalidade hegemônica.

1.4 PRESSUPOSTOS DE PESQUISA

Elaboramos os nossos pressupostos de pesquisa tendo em vista a pergunta de pesquisa, os objetivos geral e específicos e a pesquisa exploratória realizada por meio de revisão de literatura e revisão sistemática. Assim, apresentamos os seguintes pressupostos:

1. A forma como a extensão universitária vem sendo realizada em algumas das Áreas do Conhecimento de classificação e avaliação da CAPES favorece a manutenção do *status quo* em detrimento da vinculação entre universidade e sociedade a partir do conceito imaginado por Córdoba;
2. A internacionalização da educação superior vem se consolidando, no Brasil, de modo a contribuir para o reducionismo da ideia de extensão universitária nas universidades públicas;
3. A internacionalização da educação superior tem beneficiado a pesquisa e grupos privilegiados em detrimento da extensão e a sociedade;
4. A extensão universitária ocorre em igual intensidade de modo formal e informal nas universidades e é vista por diferentes lentes, variando conforme a área de conhecimento;
5. A internacionalização ocorre, de modo análogo, em igual intensidade de modo formal e informal nas universidades, com projetos de internacionalização mais cooperativos ocorrendo majoritariamente de modo informal/não institucionalizado, e é vista por diferentes lentes, variando conforme a área de conhecimento;
6. A curricularização da extensão é mais um desafio regulatório discricionário a ser cumprido pelas Universidades.

Com esses pressupostos conjecturamos que sejam encontradas pistas teóricas e empíricas que nos auxiliem no alcance do objetivo geral da tese. Os mencionados pressupostos serão confirmados ou refutados ao longo da realização do estudo. Como pode

ser observado, não estabelecemos qualquer pressuposto acerca da ‘extensão de caráter internacional/intercultural’ e/ou sobre ‘internacionalização da extensão’, objetos de investigação desta pesquisa. Por se tratar de fenômeno ainda pouco explorado, a nossa própria limitação de conhecimentos resultou em uma ida a campo sem pressupostos específicos sobre a temática.

1.5 ESTRUTURA DA TESE

Organizamos o conteúdo desta tese em cinco capítulos. Após este capítulo introdutório, no Capítulo 2 apresentamos o referencial teórico construído, composto por sínteses da literatura sobre ensino superior e universidade, extensão universitária e internacionalização universitária. Na sequência, no Capítulo 3 descrevemos o percurso metodológico que adotamos e apresentamos a pesquisa exploratória realizada. No Capítulo 4 apresentamos, analisamos e discutimos os resultados da pesquisa, e no Capítulo 5, dispomos as nossas conclusões, resgatando os resultados que alcançamos em cada um dos objetivos da pesquisa, bem como as limitações e sugestões para pesquisas futuras. Por fim, listamos as referências e apêndices.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo apresentamos o arcabouço teórico no qual sustentamos a tese, formado por sínteses da literatura sobre (i) educação superior e universidade; (ii) extensão universitária; e (iii) internacionalização da educação superior.

2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR E UNIVERSIDADE

A educação transcende o ensino. As raízes latinas do termo Educação são *Educare* e *Educere*, que designam, respectivamente ‘treinar ou moldar’ e ‘levar para fora’, sendo o primeiro instrumental e o segundo substancial (Bass; Good, 2004; Kalnin, 2016; Moraes, 2016). Para Abragnano (2007, p. 305-306) o termo Educação designa:

a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, [...]. Como o conjunto dessas técnicas se chama cultura, uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração para geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão chamam-se educação.

A educação pode ser vista com caráter de preservação e transmissão de conhecimentos, como na definição proposta por Abragnano (2007). Também pode denotar inovação, no sentido de que os educandos estariam se preparando para os desafios contemporâneos e a educação os conduziria para a solução de problemas que ainda estão por vir, visão essa que compõe um repertório substancial de *Educere* de “questionar, pensar e criar” (Bass; Good, 2004, p. 162). Por fim, ela pode ser vista como uma união de ambos.

No que tange às concepções de educação, destacamos o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, conhecido como Relatório Delors e que tem como título original *Learning: the Treasure Within*. Trata-se de um documento que sintetiza os trabalhos da Comissão sobre educar e aprender no século XXI e que aponta quatro pilares fundamentais para um novo conceito de educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Estes quatro pilares do conhecimento estabelecidos pela Comissão visam possibilitar quatro aprendizagens consideradas fundamentais:

aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes (Delors, *et al.*, 1997, p. 90, grifo nosso).

Assim sendo, a busca pela construção de um paradigma alicerçado na valorização da vida e das pessoas (Morosini, 2006) compreende a educação ao longo de toda a vida, desde a educação básica à universidade, e aponta para a necessidade de “conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une” (Delors *et al.*, 1997, p. 15). Ao adaptar-se às transformações da sociedade da informação e do conhecimento, a educação não deve “deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana” (Delors *et al.*, 1997, p. 21). Dessa forma, o sujeito da práxis aprende a conhecer, a fazer, a viver coletivamente e a ser quem é no mundo.

Se o conhecimento não é o empreendimento contemplativista de “um sujeito desmundanizado” (ibidem: 275), mas um “modo ontológico do ser-no-mundo” (ibidem: 107), o mundo a conhecer se revela, não como um conjunto neutro de objetos, mas como um domínio socialmente partilhado de ferramentas e práticas no qual o “ser-aí” se encontra pragmaticamente engajado (Peters, 2020, p. 173, com base em Heidegger, 2006 [2002]).

Em todos os seus níveis, do infantil ao superior, a educação é um direito social do cidadão. Desse modo, é dever e responsabilidade do Estado garanti-la, visto que é direito constante na Constituição Federal Brasileira, art. 6º. No entanto, se entendida como um serviço, a educação segue a lógica do chamado capitalismo acadêmico, que tem como tendência global a privatização da Educação Superior (Morosini, 2021).

Considerando o nível específico da educação superior, em uma perspectiva mais ampla, a ideia de estudos superiores remonta à Antiguidade Clássica (Sousa, 2021). A Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior (Ries) constrói o conceito de Educação Superior em contextos emergentes e o entende como “configurações na construção na Educação Superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções preexistentes, refletoras de tendências históricas” (Morosini, 2021, p. 17).

Uma forma de analisar e interpretar a história da educação superior se dá por meio da noção de Campo de Pierre Bourdieu. O mencionado autor percebe o campo da educação superior como um espaço de luta por parte de diferentes atores e grupos de atores, os quais possuem interesses distintos, dentre os quais estão as instituições que dele fazem parte e que podem mobilizar seus interesses “para as relações que nele estabelecem” (Sousa, 2021, p. 31). Essa noção Bourdieusiana do campo universitário apresenta então a universidade como “um campo autônomo – um microcosmo à parte -, [sic] regido por regras particulares, em que diversos atores estariam em concorrência, tentando estabelecer suas ‘verdades’” (Rubião, 2013, p. 21).

Nesse cenário, ao longo dos anos, reformas vão moldando o campo universitário. Dentre elas, destacamos os modelos Napoleônico (Francês) e Humboldtiano (Alemão). Sousa

(2021) sustenta que o modelo francês de universidade foi um dos efeitos mais diretos da Revolução Industrial. Napoleão criou a corporação chamada Universidade Imperial em 1806, que controlava o ensino público em todos os seus níveis e que se caracterizava por ter a missão de formar os quadros necessários ao Estado, tendo como foco, portanto, formação especializada e profissionalizante, sem a presença da pesquisa articulando-se ao ensino (Charle; Verger, 1996; Rubião, 2013; Sousa, 2021; Wanderley, 2003).

Wanderley (2003, p. 19) argumenta a perda da autonomia da instituição universitária nesse modelo, que, apesar de ter proteção do Estado, “era posta a serviço do regime para formar a elite que se necessitava”. Apesar do seu viés autoritário, o modelo Napoleônico caracteriza uma universidade de Estado, que pode ser vista como ferramenta de planejamento da sociedade e que influenciou outras instituições, sobretudo na América Latina, com o estabelecimento de faculdades para cada profissão (Rubião, 2013; Sousa, 2021).

A primeira grande reforma universitária foi conduzida com base no proposto por Friedrich Wilhelm Heinrich Alexander von Humboldt. É a partir do Modelo Humboldtiano que a pesquisa passa a ser considerada como “a base da verdade” do que deve ser ensinado nas salas de aula, se tornando a segunda missão da universidade (Santos; Almeida Filho, 2012). Ainda entre as mudanças que produziu, a Reforma dividiu os campos de conhecimento em estruturas departamentais e instituiu a chamada liberdade de cátedra (Buarque, 2012; Santos; Almeida Filho, 2012; Rubião, 2013). Buarque (2012, p. 84) entende que “a complexidade do conhecimento não cabe em nenhum departamento isolado, mas ela não avança na universidade sem contar com a estrutura departamental”.

É na segunda metade do século XX que a expressão educação superior se dissemina, “congregando termos como educação pós-secundária, terciária ou terceiro grau, representativos de estágios de aprendizagem” (Morosini, 2006, p. 58). O período entre 1860 e 1940 é marcado pela diversificação, expansão e profissionalização do ensino superior. O ensino superior vai se tornando central para diferentes fins, tais como a afirmação nacional, o progresso científico e econômico nacional e internacional, a formação dos quadros sociais, dentre eles as elites, visto que, apesar da abertura do ensino superior para novas camadas, o elitismo do ensino secundário se preservava em algumas áreas (Charle; Verger, 1996).

Na América Latina, um conjunto de reformas educativas de significativo impacto passou a ocorrer por toda a região. A Reforma Universitária se iniciou a partir da Universidade de Córdoba, na Argentina, no ano de 1918. Com a publicação do *Manifiesto Liminar* em 21 de junho de 1918, surgiu um movimento que marcou época e a luta pela reforma da Universidade Latino-Americana. As repercussões do Movimento se traduziram em

reformas universitárias em diversos países da América Latina, sendo que as reivindicações do Movimento de Córdoba giravam em torno de questões relacionadas à organização e governo da universidade, à necessidade de reforma do ensino e metodologias de ensino e à busca pela projeção política e social da universidade na sociedade (Leite, 2018).

No Brasil, as universidades sofreram modificações, tanto na esfera acadêmica como na administrativa, com a Reforma Universitária de 1968. O direcionamento dado pelo Ministério da Educação foi ao encontro dos moldes hegemônicos norte-americanos, substituindo parte dos princípios europeus até então vigentes (Almeida, 2016). A reforma implantada por meio da Lei n.º 5.540/68, que fixou “normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média”, extinguiu a antiga cátedra, que se caracterizava como a “propriedade” de uma disciplina por um determinado professor, e instituiu a departamentalização, assumindo novas estruturas, por meio de órgãos superiores (Conselhos Superiores, Reitoria e Pró-reitorias) e setoriais (Centros e Departamentos) (Brasil, 1968). Dentre o novo conjunto de ideias, estava a função universitária de prestação de serviços, hoje conhecida como extensão universitária.

O marco regulatório da Reforma de 1968 é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que tem seu foco não apenas no ensino superior, mas em todas as modalidades de ensino, mas tangencia a gestão. O ensino superior é um dos níveis da educação escolar brasileira, ministrado em Instituições de Ensino Superior (IES), e tem sua finalidade expressa no Art. 43 da LDB, que expressa:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas

pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Brasil, 1996).

Depreendemos que o texto do Art. 43 da LDB busca valorizar diferentes formas de aprendizagens e possibilitar que, ao adentrar o ensino superior, o estudante possa ser estimulado, incentivado, suscitado a adquirir conhecimentos teóricos que serão colocados em prática em prol da sociedade. Também reconhece a importância de que se estabeleça uma relação de reciprocidade com a sociedade e que os problemas regionais e nacionais, que ‘nos custam mais caro’, possam ser reconhecidos, além das questões mais amplas. Nesse sentido, de certo modo ratifica o proposto por Delors *et al.* (1997), que entendem que o processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos perpassam o conhecer, o fazer, a vivência coletiva e o próprio existir.

Apesar de reconhecer o potencial da extensão para o aperfeiçoamento da educação básica, por meio das trocas com o ensino superior, a LDB ainda carrega uma visão de extensão assistencialista e como repasse de saberes. Essa visão pode ser observada quando o texto propõe que a extensão seja aberta à população e visando à difusão dos conhecimentos produzidos dentro da universidade, em vez de compreendê-la como um processo dialógico, de diálogo horizontal entre os saberes acadêmicos e populares. Por consequência, reforça a ideia da universidade como detentora do saber e como instância ratificadora do que é conhecimento válido.

Em vista disso, além de ser um local de produção do conhecimento, a universidade é, fundamentalmente, um local de validação do conhecimento, visto que “tem o poder de decidir quais histórias, conhecimentos e contribuições intelectuais são consideradas valiosas e dignas de mais atenção crítica e disseminação” (Gebrial, 2018, p. 19, tradução nossa). Dentre as concepções de universidade, Wanderley (2003, p. 11) defende que a universidade “é um dos lugares privilegiados para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber, mas deve buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional”. No caso do Estado brasileiro, as universidades são tidas como

instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral (Brasil, 1996).

A natureza e as funções da instituição universitária caracterizam-na como uma das mais complexas organizações sociais, por apresentar estruturas e processos com elevado grau

de complexidade (Etzioni, 1967), caracterizadas pelas suas burocracias profissionais (Mainardes; Alves; Raposo, 2010; Souza, 2010). Tendo em vista suas particularidades, próprias de organizações complexas, formas específicas de gestão são necessárias. A falácia de que o que não se pode mensurar quantitativamente não é gerenciável (Mintzberg; Mintzberg, 2023) também está presente ao ambiente universitário.

Dessa maneira, a importação de modelos gerenciais empresariais, que se utilizam de ferramentas racionais, não dá conta de atender à realidade das instituições educacionais, tendo em conta a complexidade da mensuração do impacto de um grande número de variáveis tangíveis e intangíveis no desempenho organizacional e, consequentemente, do valor agregado pela educação aos indivíduos e à sociedade (Meyer; Meyer Júnior, 2013). Como medir os impactos de uma descoberta publicada em uma pesquisa científica? Ou, até mesmo, como medir o real aprendizado de um estudante em sala de aula? (Mintzberg; Mintzberg, 2023).

Destarte, em termos de gestão, um dos maiores desafios dos gestores universitários é “a adoção de uma gestão que envolva múltiplas variáveis decorrentes de sua complexidade, em especial aquelas de caráter subjetivo e de difícil mensuração” (Meyer Júnior; Lopes, 2015, p. 41). Dessa forma, poderão tomar boas decisões, as quais não estarão necessariamente respaldadas nos modelos racionais de gestão, importados do setor empresarial (Meyer Júnior; Lopes, 2015).

[...] o foco excessivo na eficiência e, portanto, em elementos mensuráveis, consequência de uma cultura managerialista, predominante na literatura da área da Administração e disseminada no mundo capitalista. Essa cultura privilegia essencialmente a racionalidade econômica e idolatra o mercado, em detrimento de valores igualmente importantes que permeiam a vida acadêmica e que estão implícitos em sua missão: promover o conhecimento e a aprendizagem inspirados em princípios éticos, visando à formação de pessoas, preparando-as para a vida em sociedade. Esses valores não podem ser negligenciados, sob pena das universidades abandonarem sua principal missão e essência (Meyer Júnior; Lopes, 2015, p. 41).

Em que pese a gestão universitária buscar por um modelo ideal, há que se pontuar que o contexto universitário, além de complexo, é extremamente regulado por leis, decretos, resoluções, portarias normativas, instruções normativas, dentre outros. Os atos normativos da Administração Pública buscam garantir que sejam observados pelos agentes públicos, os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (Brasil, 1988). Assim, o gestor universitário atua com adaptações de modelos já existentes, tendo em conta os limites normativos e, ao buscar a adoção de modelos mais inovadores, que possam melhor atender à sociedade, deve considerar, além da razão instrumental, uma abordagem substantiva da instituição (Ramos, 1989).

Depreendemos que a observação da racionalidade substantiva compreenderá a universidade como uma instituição social desde o seu nascimento e que representa de modo imparcial a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo, conforme argumenta Marilena Chauí (2003). Segundo a referida autora, sua legitimidade se fundamentou na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado e que as ideias de democracia e redemocratização do saber tornaram-se inerentes à universidade como instituição social. Suas mudanças condizem com as transformações sociais, econômicas e políticas e, quando em um Estado republicano e democrático, é presumível que exista como instituição social diferenciada e autônoma (Chauí, 2003).

Em se tratando da universidade pública, para Santos e Almeida Filho (2008, p. 101), ela tem como especificidade, enquanto bem público, ser “a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui”. Nesse sentido, entendemos que a universidade pública é uma instituição social, e não uma organização social, visto que

A Instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares (Chauí, 2003, p. 6).

Nesse sentido, a gênese e a historicidade apontam que a universidade como uma criação da civilização ocidental foi reinventada na Europa Ocidental há quase mil anos, nascendo, ou renascendo, na Itália, na França e na Inglaterra, no início do século XIII (Charle; Verger, 1996; Santos; Almeida Filho, 2012). No período medieval, a universidade estava voltada exclusivamente para o ensino especializado, sendo que a pesquisa se desenvolvia fora de seus muros, modelo esse que serviu de referência para a criação da Universidade Brasileira (Sousa, 2010).

A universidade medieval começa a dar lugar à universidade moderna com o advento da Revolução Industrial (Séc. XVIII), quando uma nova concepção de educação, que surge no século XIX, buscará responder às demandas sociais advindas desse novo modo de produção (Sousa, 2010). A Universidade de Bologna (Itália), fundada em 1088, é considerada a mais antiga do mundo ocidental (Bianchetti; Magalhães, 2015). Como expoente da universidade moderna, têm-se a Universidade de Berlim, representante do modelo alemão que surgiu em 1810 (Santos; Almeida Filho, 2012). A universidade Humboldtiana já desponta com a preocupação em estabelecer a pesquisa científica como indissociável do ensino (Sousa, 2021).

Na América Latina, as três instituições universitárias mais antigas são as de São Domingos (1538), a de Lima (1551) e a do México (1551), fundações coloniais e missionárias. No Brasil, os primeiros cursos de nível superior foram criados em 1808, na Bahia, com a chegada da Família Real Portuguesa, os quais foram concebidos e desenvolvidos segundo o modelo universitário francês, também conhecido como napoleônico (Vahl, 1991; Sousa, 2021). Apesar de algumas tentativas anteriores, podemos considerar que as primeiras universidades brasileiras foram a Universidade do Rio de Janeiro (1920), a Universidade de Minas Gerais (1927) e a Universidade de São Paulo (1934) (Abba; Streck, 2021; Kochhann, 2021).

Considerando o exposto, é oportuno e relevante resgatar o retratado por Kalnin (2021), quando trata a complexidade normativa da educação brasileira, contabilizando um total de 1.266 atos normativos que permeiam sua operacionalização, dos quais 727 são referentes ao funcionamento direto do sistema federal de ensino superior. É na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que se define o modelo educacional da educação superior brasileira. O sistema de educação superior brasileiro se divide em sistemas federal, estadual e municipal de educação e abrange quatro modalidades de cursos e programas: graduação, pós-graduação, extensão e sequenciais, este último, revogado pela Resolução n.º 1/CNE/CES, de 22 de maio de 2017 e pelo Decreto n.º 9235, de 15 de dezembro de 2017.

O sistema federal de ensino compreende: I - as instituições federais de ensino superior - IFES; II - as IES criadas e mantidas pela iniciativa privada; e III - os órgãos federais de educação superior (Brasil, 2017). A organização acadêmica das IFES é definida em sua lei de criação. Já as IES são credenciadas conforme sua organização e prerrogativas acadêmicas para oferta de cursos superiores de graduação como: I - faculdades; II - centros universitários; e III - universidades (Brasil, 2017).

Portanto, no Brasil, existem universidades públicas e privadas. As universidades públicas podem ser federais, estaduais ou municipais. Já as universidades privadas, podem ser criadas e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado ou criadas pelo Poder Público estadual, distrital ou municipal e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado, estas qualificadas como instituições comunitárias. As universidades privadas sem fins lucrativos podem ser filantrópicas ou não-filantrópicas, sendo que as primeiras podem ser comunitárias ou confessionais.

Essas instituições de ensino superior são reguladas, supervisionadas e avaliadas pelo Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017), que versa sobre os cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino brasileiro. No que

tange às políticas públicas educacionais, é o Plano Nacional de Educação (PNE) o documento que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para o decênio. O atual Plano, 2014-2024, traz quatro grupos de metas, dos quais destacamos o último, que se refere ao ensino superior, que, em geral, é de responsabilidade dos governos federal e estaduais, o que não desobriga os municípios. Sendo assim, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem participar da concepção das metas sobre o ensino superior nos planos municipais e estaduais, vinculadas ao PNE (Brasil, 2014).

Dentre as metas relacionadas à educação superior, destacamos, por serem o mote do nosso estudo, estratégias que se relacionam com as temáticas da extensão universitária e da internacionalização da educação superior. A Meta 12 propõe a elevação das taxas de matrículas na educação superior: taxa bruta para 50% e a taxa líquida para 33%, na faixa etária da população de 18 a 24 anos, “assegurada a qualidade da oferta e expansão”, sendo que, pelo menos, 40% dessas novas matrículas devem ser no segmento público. Dentre as suas estratégias, ressaltam-se a 12.7 e a 12.12. A Estratégia 12.7 busca “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014).

Já a Estratégia 12.12 visa “consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior” (Brasil, 2014). Passando-se para a Meta 13, que busca elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício para 75%, garantindo um mínimo de 35% com o título de doutor, destaca-se a Estratégia 13.7, que visa

fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2014).

Por fim, a Meta 14 trata da pós-graduação *stricto sensu* e busca elevar gradualmente o número de matrículas, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e de 25.000 doutores. Nas suas estratégias, estão:

14.9) consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa;

14.10) promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão;

[...]

14.13) aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira,

ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas – ICTs (Brasil, 2014).

A Estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação, que trata da curricularização da extensão (Brasil, 2014), foi regulamentada pela Resolução n.º 7/CES/CNE/2018, e retomaremos sua discussão no próximo capítulo, no qual abordamos a extensão universitária. Com relação à internacionalização universitária, a Estratégia 12.12 ratifica o entendimento reducionista de internacionalização como sinônimo de mobilidade internacional. Já a Estratégia 13.7 ressalta a importância das redes de cooperação, com foco na atuação regional, buscando a visibilidade das atividades do tripé universitário. No entanto, quando se trata da pós-graduação *stricto sensu*, observamos que o foco se dá na internacionalização apenas da pesquisa (Estratégia 14.9). Apesar da Estratégia 14.13 visar ao aumento não só quantitativo, mas também qualitativo do desempenho científico e tecnológico do País, também a capacidade de competitividade internacional da pesquisa brasileira é mencionada.

Nessa perspectiva, é preciso atentar-se às motivações e interesses presentes nos discursos regimentais, a fim de que a necessidade de formalização não reduza o projeto de educação superior à instrumentalidade, descolando-se da substantividade necessária. Em busca de alternativas ao atual modelo hegemônico de universidade, apresentamos brevemente ‘outras ideias’ de Universidade. A primeira delas é a Universidade Necessária de Darcy Ribeiro (1969), que busca promover o diálogo intercultural crítico e transversal e a relação orgânica entre a universidade e a sociedade (Abba, 2018). Dialoga também com esse conceito, até mesmo como uma continuidade do proposto por Ribeiro (1969), o projeto de Universidade Emancipatória⁵, “solidária, comprometida com um conhecimento não diletante, ao contrário, fundado na responsabilidade coletiva de sua produção e na convicção de uma ética de redistribuição, que inclua e emancipe” (Sousa Junior, 2012, p. 14).

Resgatamos também o ‘modelo participativo de universidade’ proposto por Rubião (2013, p. 232), que sustenta que a universidade deve ter uma postura de “contextualizar o conhecimento, de assumir uma responsabilidade social, de fazer uma educação cidadã, de ampliar a democracia dentro e fora da universidade”, tendo sido Córdoba o arquétipo institucional que mais se aproximou desse ideal. Nessa visão, a extensão é vista como uma metodologia participativa de contextualização das atividades da universidade mais do que como uma função.

⁵ Projeto da Chapa “UnB do século XXI”, eleita no pleito do segundo semestre de 2008 para a gestão da Universidade de Brasília 2008-2012, que teve como reitor José Geraldo de Souza Junior.

Outro conceito significativo é o de *prácticas universitarias integrales* de Tommasino *et al.* (2010, p. 25, tradução nossa), que vai ao encontro dessas concepções de universidade, as quais buscam uma educação integral em vez de um modelo tradicional de formação universitária, sendo este considerado “profissional, retórico e fragmentador (das funções universitárias, da realidade, do conhecimento, do ser humano)”. Esses ‘modelos’ de universidade contemplam o olhar para a extensão universitária, a qual é fortemente evidenciada nas universidades da América Latina, localizadas no Sul Global⁶.

Entendida como “um processo dialógico e bidirecional”, a extensão universitária dá subsídios para a transformação do ensino e aprendizagem e para a inclusão da pesquisa nesse contexto (Tommasino *et al.*, 2010, p. 26). Em outros contextos, como o europeu e o norte-americano, localizados no Norte Global, o fenômeno da extensão é visto de forma distinta, como sinônimo de compromisso social, engajamento social, terceira missão ou ‘serviço’. Contudo, mesmo se observada como sinônimo de engajamento social, existem evidências de que o Sul Global integre essa função com mais força na educação superior (Brandenburg *et al.*, 2019). Na seção a seguir, exploramos a temática da extensão universitária.

2.2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Mundialmente, o conceito de extensão universitária surge na transição da universidade medieval para a universidade moderna, quando as universidades passaram a ter que responder às demandas sociais advindas da Revolução Industrial no século XVIII (Sousa, 2010). Assim, na Universidade Inglesa da segunda metade do século XIX, a extensão surge, ainda de forma incipiente, com um caráter de educação continuada, por meio de preparação técnica de pessoas para esse novo modelo de produção que surgia (Nogueira, 2001; Sousa, 2010).

Alguns anos após o surgimento da extensão na Inglaterra, são registradas atividades de extensão de prestação de serviços nas áreas rural e urbana em universidades norte americanas

⁶ De uma perspectiva geográfica, o Sul Global pode ser compreendido como "as regiões periféricas e semiperiféricas e aos países do sistema mundo moderno, que foram denominados de Terceiro Mundo, após a Segunda Guerra Mundial" (Santos, 2009, p. 34). Tratam-se das "partes do mundo anteriormente colonizadas na África, Ásia, Oriente Médio, Oceania e América Latina (Heleta; Chasi, 2022, p. 2). Stein (2017, p. 6) aponta nomenclaturas utilizadas para essas "divisões planetárias", tais como 'países desenvolvidos *versus* subdesenvolvidos', 'Primeiro (Segundo) e Terceiro Mundo', e Norte Global *versus* Sul Global, e sustenta que os termos devem ser empregados criticamente, visto que há inúmeras heterogeneidades em cada lado dessa divisão: existe um Sul imperial, assim como "o Sul anti-imperial existe tanto no Sul global como no Norte global" (Santos, 2018, p. 275). Não obstante, a dicotomia Norte/Sul e suas relações desiguais precisam ser reconhecidas, nomeadas e problematizadas, "para que não continuem a ser entendidas como naturais ou inevitáveis" (Stein, 2017, p. 6) e para que se possa pensar do Sul por meio dos sujeitos que compõem a diversidade do Sul global (Meneses, 2009, p. 27).

(Nogueira, 2001). Nas universidades espanholas, a extensão universitária desponta na Universidade de Saragoça, na forma de cursos públicos em 1983, que buscavam modernizar conteúdos e abrir a universidade a um novo público (Charle; Verger, 1996).

É com o Manifesto de Córdoba, na Argentina, em 1918, que a extensão irrompe no contexto latino-americano. Ademais, a extensão é vista como um “conceito genuinamente latino-americano” (Maillard, 2019, p. 36). A contextualização das atividades da universidade, tais como o ensino e a pesquisa, daria-se por meio da extensão universitária, que estaria vinculada à autonomia universitária condicionada à sociedade, “no sentido de que elas dialoguem com a sociedade, definindo em conjunto o que é melhor para ambas as partes” (Rubião, 2013, p. 235).

No sentido atribuído pelo Movimento de Córdoba, liderado pelos estudantes, extensão associa-se diretamente ao fortalecimento da função social da universidade: “Nas palavras dos estudantes a reforma buscava [...] a extensão com dignidade e como objetivo social [...]” (Leite, 2018, p. 47). Relaciona-se, portanto, à ideia de que a universidade latino-americana tem o dever de cumprir um papel fundamental na transformação da sociedade em que se integra (Dalmasso, 2018).

A partir de 1916, a *Universidad de Córdoba* (UNC) sofreu transformações. Após diversas greves estudantis, na ânsia de uma reforma universitária, os estudantes conseguiram organizar-se, formar alianças para além da instituição e refletir sobre suas reivindicações (Rubião, 2013). Em 21 de junho de 1918, foi editado o *Manifiesto Liminar*, de autoria de Deodoro Roca e assinado por um grupo de estudantes que se autodenominava *La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América*, o qual foi publicado em *La Gaceta Universitaria*, periódico da *Federación Universitaria de Córdoba*, entidade representativa estudantil que protagonizou organicamente a revolta conhecida como Reforma de 1918 (UNC, 1918).

Com a publicação do *Manifiesto*, surgiu um movimento que marcou época, visto que repercutiu em reformas universitárias de diversos países da América Latina. Leite (2018), com apoio em Ribeiro (1982) e Tünnermann (2008), reportando-se ao Movimento de Córdoba, apresenta as “Pautas estudantis e a pedagogia da reforma”. Entre os temas destacados na pauta, é possível estratificar os seguintes grupos temáticos: (a) relacionado à organização e governo da universidade; (b) correspondente à reforma do ensino e metodologias de ensino; e (c) focando a projeção política e social da universidade na sociedade.

No primeiro grupo são destacadas as seguintes reivindicações: pela autonomia universitária; pela eleição com participação estudantil – co-governo estudantil; pela assistência estudantil; pela gratuidade da universidade; pelo ingresso e acesso universal; e pela reorganização acadêmica. Do segundo grupo, reivindica-se: pelo concurso para seleção dos melhores docentes; pelo ensino dos mais capazes com renovação docente a cada 5 anos; pela docência livre, isto é, currículos com disciplinas eletivas e optativas, além da docência obrigatória; pela modernização do ensino e metodologias ativas; e pela melhoria cultural dos docentes.

Em um terceiro grupo temático se postula: pela inserção social e política do estudante; pela extensão e fortalecimento da função social da universidade; pela projeção ao povo da cultura universitária; pela preocupação com os problemas nacionais; pela unidade latino-americana; e pela luta contra as ditaduras e o imperialismo. É no terceiro grupo que o Manifesto clama pela extensão e fortalecimento da função social da universidade, contextualizando como essencial a relação da universidade com a sociedade.

O movimento de 1918 teve suas próprias contradições e limites contextuais. Conforme apontam Flores, Colacci e Cano (2023, p. 68, tradução nossa), ele “ não desenvolveu um diálogo com os povos indígenas, invisibilizou as ações e a participação das mulheres, que já estavam presentes como estudantes e primeiras licenciadas, e marginalizou alguns desenvolvimentos de engajamento”. Portanto, fazemos referência à Córdoba como inspiração no que diz respeito à função social da universidade, que deve estabelecer uma relação orgânica com a sociedade (Leal; Souza; Moraes, 2023).

No Brasil, há autores que sustentam que o primeiro registro da prática de extensão se dá por volta de 1914, na Universidade Popular de São Paulo, com uma série de cursos e conferências oferecidas gratuitamente à população (Gomez, 2018; Nogueira, 2001). Fernanda Serva (2020) propõe sete fases para a divisão da extensão universitária no Brasil, que vão do Brasil Colônia até a normatização da extensão em sua fase atual, chamada de curricularização, conforme apresentadas no Quadro 1. Entendemos que as fases propostas não se esgotam no período mencionado. De fato, a visão assistencialista da extensão perdura até hoje em algumas interpretações.

Quadro 1 – Sete fases da extensão universitária no Brasil

Fases	Período	Característica
1	Brasil Colônia até 1930	Formação política
2	1930-1968	Assistencialismo
3	1968-1988	Normatização
4	1987-1988	Constitucionalização
5	1987-1990	Amadurecimento conceitual
6	1987-1990	Diversificação de representação institucional
7	A partir de 2010	Curricularização

Fonte: Serva (2020, p. 81).

Apesar de não existirem universidades no Brasil Colônia, apenas cursos isolados, os primeiros registros oficiais da extensão universitária no Brasil aparecem com o Decreto-Lei n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, também chamado de Estatuto das Universidades Brasileiras (Brasil, 1931). Esse marco legal apresentava a extensão como destinada “à difusão de conhecimentos, filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo” (Brasil, 1931). Para tanto, seria realizada por meio de cursos, conferências e demonstrações práticas.

A constitucionalização da extensão não garantiu que ela fosse efetivamente incorporada na prática diária das IES. Para Serva (2020), faltou uma definição mais precisa do conceito de extensão, bem como de seu papel na universidade, no momento da promulgação do texto constitucional. Assim, ao longo dos anos, novos instrumentos foram criados a fim de normatizar e reafirmar a extensão como indissociável do ensino e da pesquisa.

O Estatuto das Universidades Brasileiras assumiu um caráter diverso do que vinha ocorrendo na América Latina à época. Ao discorrer sobre a extensão, Rossana Serrano (2013) sustenta que no início de sua existência esta se caracterizava exclusivamente como uma prática pedagógica verticalizada, que visava atender aos interesses do capital. Tanto na Inglaterra, como o próprio Estatuto das Universidades Brasileiras, já mencionado, traduziam essa transmissão de saberes autoritária: a universidade como superior detentora do saber absoluto e alguns poucos privilegiados da sociedade como depósitos desse conhecimento, que desconsiderava culturas e saberes populares (Freire, 2021). Nesse sentido, Sandra De Deus e Regina Henriques (2017, p. 79) sustentam, sobre o Estatuto, que:

Ao definir o conceito de extensão o documento parecia desconhecer a contribuição do manifesto de Córdoba, e se aproximava do conceito norte-americano de extensão que acabou se tornando uma das nossas maiores influências. A extensão era

vinculada à necessidade estrita de crescimento econômico e tinha o objetivo de difundir conhecimentos técnicos e científicos. O que se oferecia por meio de cursos e assistência técnica para atender as áreas rurais, identificadas como lugares atrasados, mas fundamentais para o desenvolvimento do país.

Um marco para a extensão brasileira aconteceu no ano de 1987, quando foi criado um fórum de discussões no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX). A criação do FORPROEX favoreceu o fortalecimento da extensão universitária (Nogueira, 2001). A realização do Fórum foi essencial para a área no que diz respeito às discussões acerca das concepções de extensão, bem como para a reinvidicação de políticas públicas para a extensão (Gomez, 2018). Foi a partir do FORPROEX que foi publicado o Plano Nacional de Extensão, em 1999, e, posteriormente, a Política Nacional de Extensão (2012). Ainda em 1987, o FORPROEX apresentou um conceito para a extensão universitária.

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (Documento final do FORPROEX 1987, 2022, p. 11).

Apesar de explicar o significado de extensão, o primeiro conceito apresentado pelo FORPROEX é bastante extenso, assemelhando-se a uma descrição, por apresentar razões, estratégias, atores e resultados esperados (Knight, 2020). Assim, e visto que especifica resultados normativos, acaba se tornando mais restrito. Ao longo dos anos, porém, o conceito foi sendo aperfeiçoado no âmbito do Fórum.

A partir de um amplo debate desenvolvido nos encontros do FORPROEX realizados entre os anos de 2009 e 2010, apresentou-se então a extensão universitária como “[...] um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 31). Podemos afirmar que o conceito foi se aperfeiçoando e tornando-se ‘freireanamente dialógico’ (NER - UDESC, 2020, p. 2). No ano de 2012, o FORPROEX apresentou a Política Nacional de Extensão Universitária, dando materialidade ao compromisso das Universidades signatárias, por meio de seus Pró-reitores de Extensão, com a transformação da Universidade Pública (aqui incluída toda a diversidade de instituições públicas de ensino superior, segundo

o Documento), no sentido de torná-la um instrumento de mudança social (FORPROEX, 2012).

Analisando historicamente, observamos que o conceito de extensão universitária se assemelha a um processo, visto que está em construção e vem se modificando ao longo do tempo, como resposta da universidade às demandas da sociedade (Silva, 2020). Rubião (2013, p. 235) o define como um “conceito mutante e controverso”, que transita conforme a lente que o observa, podendo ser visto como assistencialismo, transferência de conhecimento, prestação de serviços, relação dialógica entre a comunidade e a universidade (Gomez, 2018, p. 34), entre outros. Ainda assim, de acordo com Flores, Colacci e Cano (2023, p. 65), historicamente o engajamento da universidade com a sociedade na América Latina traduziu um ethos prevalentemente crítico e esteve “orientado para a democratização do conhecimento e da justiça social”.

Também Tommasino e Cano (2016) apontam essa controvérsia conceitual-nominativa e a enorme heterogeneidade de atividades nomeadas como extensão. A própria disputa pela significação do termo extensão carrega interesses, finalidades e implicações (Tommasino; Cano, 2016). A literatura científica sobre a extensão universitária apresenta, mais do que diferentes conceitos, análises históricas e legais sobre os momentos da extensão no mundo e no Brasil, e como eles influenciam no entendimento do que significa fazer extensão em determinado contexto e momento histórico, mesmo que nem sempre a teoria esteja alinhada com a prática. Verificamos que o consenso é que, independentemente da época, falta clareza conceitual e teórica sobre a temática da extensão universitária (Charle; Verger, 1996).

Diante disso, o conceito de extensão universitária que adotamos neste trabalho é o da Resolução n.º 7/CES/CNE/MEC/2018, que concebe que a Extensão na Educação Superior Brasileira é

a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (CES/CNE/MEC, 2018).

Nas discussões acadêmicas, a extensão universitária se torna relevante especialmente a partir da década de 1980 (Nogueira, 2001). Ao analisar o fenômeno historicamente, Serrano (2013) afirma que podem ser destacados pelo menos quatro momentos, teóricos e práticos, da extensão universitária no Brasil: o modelo da transmissão vertical do conhecimento; o voluntarismo, a ação voluntária sócio-comunitária; a ação sócio-comunitária institucional; e o

acadêmico institucional. Silva (2016) afirma que a concepção de extensão foi se modificando ao longo tempo. O Quadro 2 apresenta essas modificações, segundo o autor.

Quadro 2 - Concepções de Extensão

Concepções Dominantes	Visão da Extensão	Visão da Sociedade
Extensão como repasse de conhecimentos	Processo de difusão dos conhecimentos gerados na Universidade (principalmente por meio de cursos e prestação de serviços).	A comunidade é passiva e receptora das ações promovidas de forma pontual pela Universidade, objetivando a resolução imediata dos problemas sociais.
Extensão como troca de saberes	Ação institucional voltada para o atendimento das organizações e populações, com um sentido de retroalimentação e troca de saberes acadêmico e popular.	As comunidades participantes deixam de ser o objeto para se tornarem sujeitos da ação extensionista.
Extensão como responsabilidade de uma universidade cidadã articulada com ensino e pesquisa	Instrumento por excelência de inter-relação da universidade com a sociedade, de oxigenação da própria universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de aplicação desse conhecimento no fomento a dinâmicas para o desenvolvimento sustentável e no fortalecimento das políticas públicas.	A relação passa ser de uma via de mão dupla, onde a interação dialógica entre os atores é o fio condutor das ações de extensão, de forma articulada com ensino e pesquisa.

Fonte: Silva (2016, p. 77-78).

Observamos no Quadro 2 que a extensão, de acordo com Silva (2016), foi passando de uma concepção hegemônica da universidade como detentora do saber e difusora desses saberes para com a comunidade, para uma visão da extensão como uma via de mão dupla, como parte do tripé e articulada com o ensino e a pesquisa. A primeira visão da extensão segue os padrões da modernidade. Já a concepção da extensão como responsabilidade de uma universidade cidadã articulada com ensino e pesquisa estaria mais alinhada a uma visão simbólica/pós-moderna, visto que os espaços físicos onde a extensão toma lugar também podem ser vistos como socialmente construídos, construção essa que é mediada por relações de poder, mas com o “poder social” podendo dar novos usos aos espaços (Hatch, 2013).

O que Serrano (2013) concebe como modelo da transmissão vertical do conhecimento vai ao encontro da extensão como repasse de conhecimentos (Silva, 2016), sendo que a segunda também abarca o momento chamado por Serrano (2013) de voluntarismo, ou a ação voluntária sócio comunitária. Todavia, esse último já representa uma tomada de consciência quanto à necessidade de institucionalização e dialogicidade na extensão universitária,

reforçados pelas Universidades Populares e pelo Movimento Estudantil, como em Córdoba em 1918. Apesar de corroborarmos com a afirmação de Silva (2016), quando afirma que a concepção de extensão foi se modificando ao longo do tempo, entendemos que as concepções podem se sobrepor e variar conforme o contexto e a área de conhecimento de quem emprega o termo.

A despeito dessa tomada de consciência, o caráter assistencialista ainda ronda as ações de extensão universitária. O Decreto n.º 19.851/1931 exemplifica que a intenção de formalizar, ou institucionalizar a extensão, ainda carrega a comunicação vertical da universidade para a sociedade e que, ao objetivar estender os conhecimentos em apenas uma via, acaba por “propagar os ideais de uma classe hegemônica que se instalara no poder” (Nogueira, 2001, p. 59). Assim, no momento da ação sócio comunitária institucional, surgem movimentos como o Projeto Rondon, que recrutava alunos das universidades, mas não apresentava uma prática sistemática, nem sistêmica, não estando vinculado à universidade, nem envolvendo seu corpo docente (Nogueira, 2001; Serrano, 2013).

Com a Constituição Federal de 1988 e um amadurecimento conceitual, influenciado também pelas ideias de Paulo Freire e tendo como marco o primeiro conceito de extensão cunhado pelo FORPROEX⁷, a extensão passa a figurar no campo acadêmico (Nogueira, 2001; Serrano 2013; Serva, 2020). A busca por práticas de extensão articuladas com o ensino e a pesquisa marca o referido momento e estende-se até os dias atuais, tendo a sua eminência em 2018 com a curricularização da extensão. Por outro lado, é essencial que pontuemos que esses distintos períodos mencionados são transitórios, visto que fatores como a história, a missão, o tamanho, o projeto pedagógico, e o ambiente externo de cada instituição irá variar e afetar entendimentos e práticas de extensão (Serrano, 2013, Benneworth *et al.*, 2018).

Ressaltamos o papel da União Nacional dos Estudantes (UNE) nessa transição da concepção da extensão. A Universidade que a UNE defendia era aquela comprometida com as classes populares, na qual o estudante participava da vida social das comunidades por meio de metodologia de trabalho que ressaltaria a práxis, ou seja, em que teoria e prática são vistas como indicotimizáveis, “a reflexão sobre a ação resalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira” (Freire, 2021, p. 47; Nogueira, 2001). Assim, as ações da UNE contribuem para que a extensão passe a ter um caráter menos assistencialista e mais emancipador, para que venha a ser um “espaço onde se pode exercer uma práxis interativa

⁷ Refere-se ao conceito elaborado no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX), em 1987.

que alia o conhecimento acadêmico, a educação e a sabedoria popular, promovendo assim uma visão mais ampla da sociedade” (De Medeiros, 2017, p. 6).

Em uma perspectiva internacional, o conceito de extensão universitária é citado em alguns contextos como engajamento com a comunidade e/ou terceira missão. Ao mapear e fazer uma síntese crítica do atual estado da arte da temática de engajamento/compromisso social, o Projeto TEFCE sustenta que o engajamento com a comunidade pode abranger uma ampla lista de atividades. Essas atividades podem ser incorporadas ao ensino e à pesquisa, vistos como a primeira e segunda missão das universidades, respectivamente, bem como às atividades de terceira missão, vistas como trocas de conhecimentos e serviço à comunidade (Benneworth *et al.*, 2018). Nessa visão, portanto, o engajamento com a comunidade não é visto como sinônimo de extensão como uma metodologia que ressalta a relevância social do ensino e da pesquisa, como se conhece mais amplamente na América Latina (Rubião, 2013).

Apesar dessas diferenças e da aparente falta de clareza conceitual, da mesma forma que teóricos brasileiros entendem que a extensão universitária não se encontra no mesmo ‘momento’ em todas as instituições brasileiras, também Benneworth *et al.* (2018, p. 138) afirma que o engajamento com a comunidade não pode ser visto como um modelo *one-size-fits-all*, pois não é apropriado ou viável propor uma abordagem única para o fenômeno. Ellen Hazelkorn (2016) desenvolve um *framework* no qual apresenta três abordagens para o engajamento/compromisso social nas universidades: a da Justiça Social, a do Desenvolvimento Econômico e a do Bem Público.

O **modelo de justiça social** enfatiza os alunos, a aprendizagem em serviço e o empoderamento da comunidade. Dentro desse modelo, o envolvimento é visto principalmente como uma responsabilidade chave para o aluno, ou para a área de ingresso da instituição, ou dentro do ensino e aprendizagem ou educação continuada. Se o engajamento da comunidade no ensino superior estiver ancorado nessa perspectiva, a universidade focaria sua prática de engajamento em atividades de pesquisa baseadas na comunidade, aprendizagem baseada na comunidade, voluntariado e atividades de troca de conhecimento.

O **modelo de desenvolvimento econômico** concentra-se no crescimento econômico, na transferência de tecnologia e na inovação e *stakeholders* regionais. Ele tende a alinhar o engajamento com a área de transferência de tecnologia da instituição ou com funções de ligação com negócios associados. É por isso que uma universidade que segue essa agenda se concentraria em atividades empreendedoras, incluindo liderança, *staffing*⁸ e vínculos com empresas.

O **modelo de bem público** abraça uma agenda transformadora mais profunda, que requer ‘ancorar o engajamento tanto na missão quanto na governança’ de forma holística, e unindo o engajamento com o ensino e a pesquisa (Brunkardt *et al.*, 2006). Esse modelo promove uma estrutura organizacional distribuída ou matricial, com

⁸ Optamos por manter o termo original. Possíveis traduções para o termo, segundo o *Collins Dictionary* (<https://www.collinsdictionary.com/pt/dictionary/english/staffing>), são contratação de pessoal e quadro de pessoal.

maior ênfase na criação de uma abordagem integrada entre o ensino e a pesquisa às iniciativas dentro das instituições. Exemplos de envolvimento universidade-comunidade sob este modelo apresentam uma abordagem holística, identificando colaboração, acesso e sucesso do aluno, desenvolvimento e revitalização da comunidade, descoberta e inovação no ensino e na aprendizagem, bem como pesquisas que aprimoram os recursos de conhecimento que apoiam o avanço no ensino superior e nas cidades onde as universidades ‘vivem e trabalham’. (Benneworth *et al.*, 2018, p. 55-56, citando Hazelkorn, 2016, tradução nossa).

Mesmo com a funcionalidade do *framework*, podemos afirmar que essa abordagem faz uma leitura mais substantiva da extensão do que Estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação, que trata da curricularização da extensão (Brasil, 2014). O indicativo de formalização de créditos curriculares de extensão nos cursos de graduação brasileiros contido no PNE 2014-2024 foi regulamentado apenas quatro anos após a elaboração do PNE 2014-2024, com a elaboração da Resolução n.º 7/CES/CNE/2018. É basilar que a curricularização da extensão seja “uma verdadeira reconstrução curricular e não apenas um rateio de créditos” (Serva, 2020, p. 9) ou uma “simples transposição do currículo do ensino para a extensão” (Santos, 2020, p. 208).

Gadotti (2017) menciona avanço do PNE 2001-2010 para o PNE 2014-2024, visto que, apesar do primeiro já apresentar a curricularização da extensão, o PNE seguinte incluiu que ela deveria ter a sua ação prioritariamente orientada para “áreas de grande pertinência social”. Porém, o desafio está no campo operacional, pois existe uma distância entre proposição legal e efetiva implementação (Arienti, 2023). A mera previsão legal não garante que essa conquista social seja efetivada, “haja vista os contraditórios e históricos interesses da sociedade, como por exemplo, concepções da Extensão Universitária e interesses subjacentes” (Santos, 2020, p. 205). Assim, retoma questionamentos de Santos, Meirelles e Serrano (2013):

A comunidade externa terá sua situação modificada? Os projetos dos cursos terão alterações significativas, ou faremos mais daquilo que sempre fizemos? As linhas de pesquisa serão modificadas, neste olhar indissociável? As ações de extensão considerarão as necessidades e avanços da pesquisa e vice-versa? (Santos, 2020, p. 206)

Carla Oliveira, Marielce Tosta e Freitas (2020), ao realizarem pesquisa sobre o estado do conhecimento das produções científicas brasileiras acerca da curricularização da extensão nos cursos de graduação das universidades do Brasil, apontam que cada instituição deve optar pela melhor estratégia, que esteja “de acordo com o nível de conhecimento e envolvimento da comunidade acadêmica” (Oliveira; Tosta; Freitas, 2020, p. 124). Assim, não existe um único caminho ou modelo para curricularizar a extensão, pois as atividades extensionistas “podem ser diferentes em cada curso de acordo com suas especificidades” (Oliveira; Tosta; Freitas, 2020, p. 124).

Também Serva (2020, p. 165) entende que não existe “um roteiro único, pré-determinado e linear” para se curricularizar a extensão, uma vez que ela deve ser temática constantemente debatida, visto que é influenciada por diferentes atores, internos e externos, “que também afetarão, inclusive, a efetiva aplicação do currículo”. Não obstante, Santos (2020) relata que existe certo avanço em determinadas IES no Brasil, que estão buscando articular de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão por meio da curricularização da extensão nos termos da Resolução n.º 7/MEC/CNE/CES/2018. Como consequência, apresenta que essas IES aumentaram a atratividade dos seus cursos com as ações de extensão integradas aos seus currículos, observando a diminuição do índice de evasão.

A subjetividade na relação com a comunidade pode reduzir a instrumentalidade do processo de curricularização da extensão e aproximar os estudantes das aprendizagens fundamentais de Delors *et al.* (1997), incorporando aprendizados da prática (Arienti, 2023). Hazelkorn (2016) alega que os três modelos de engajamento que propõe não são mutuamente exclusivos, uma vez que as universidades podem trabalhar o engajamento com a comunidade por meio de diferentes perspectivas e utilizar-se de apenas um, ou os três modelos ao mesmo tempo, em maior ou menor intensidade. Na América Latina, o modelo de Hazelkorn (2016) que mais se aproxima de como a extensão é conhecida na região é o modelo de bem público, que menciona o engajamento com a comunidade relacionado com o ensino e a pesquisa, em uma abordagem integrada.

Nessa perspectiva, resgatamos o *modelo de prácticas integrales* ou *perspectiva integral* de Tommasino *et al.* (2010), nascido da experiência na *Universidad de la República* (UDELAR), no Uruguai. Com o objetivo de operar mudanças com vistas ao desenvolvimento da extensão, sua curricularização e a implementação das chamadas práticas integrais, o modelo entende a extensão como “a busca de uma colaboração entre atores universitários e outros atores em pé de igualdade, dialogando e combinando seus respectivos saberes a serviço de objetivos socialmente valiosos com prioridade aos problemas dos setores mais negligenciados” (Tommasino; Cano, 2016, p. 11, tradução nossa, com base em SCEAM, 2010). Esse processo de integralidade se estende por outras universidades da América Latina (Tommasino; Stevenazzi, 2016). Trata-se da extensão em uma perspectiva crítica, que busca afirmar o lugar da extensão na universidade em uma perspectiva integral, com práticas que perpassem todas as funções e estruturas da universidade. De acordo com Tommasino e Stevenazzi (2016, p. 122, tradução nossa, grifo nosso),

a extensão entendida como um processo dialógico e bidirecional redimensiona o ensino, a aprendizagem e a pesquisa. Se os processos de ensino e aprendizagem se estenderem para fora da sala de aula, mantendo o melhor nível acadêmico nas atividades realizadas, seu enriquecimento pode ser significativo. Quando tarefas são geradas e operadas em campo, **partindo dos problemas que a sociedade tem**, tentando junto a ela encontrar alternativas, o ato educacional é reconfigurado e ampliado.

O entendimento de extensão como responsabilidade de uma universidade cidadã articulada com ensino e pesquisa vai ao encontro da concepção Freireana, que a compreende como um processo de comunicação horizontal, que não está livre dos condicionamentos socioculturais (Freire, 2021). O autor, inclusive, sugere a substituição do conceito de extensão por comunicação, por entender que o primeiro se encontra

em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc. E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase 'coisa', o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar, como veremos, a formação e a constituição do conhecimento autênticos. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações (Freire, 2021, p. 20).

Para ele, o termo comunicação traduz muito mais essa dimensão do tripé universitário, superando a visão de estender o conhecimento, no sentido de uma educação bancária e domesticadora, e percebendo esse processo de comunicação como uma via de mão dupla que enseja compreensão mútua (Freire, 2021). Em uma perspectiva com traços de contra-hegemonia, Santos e Almeida Filho (2008), ao fazerem previsões para uma 'universidade nova', dizem que

A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às actividades de extensão (com implicações no curriculum e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às universidades uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural." (Santos; Almeida Filho, 2008, p. 66-67).

No entanto, mesmo após dez anos, depreendemos poucas alterações do cenário específico da extensão. A Declaração da Conferência Regional do Ensino Superior de 2018 (Declaração da CRES 2018, 2018), maior evento regional da América Latina e Caribe, indicava que a projeção social e a extensão universitária ainda eram percebidas como “apêndices da função central da formação estudantil e da produção de conhecimento” (Declaração da CRES 2018, 2022 p. 69). Nesse sentido, orientava que essas visões deveriam ser qualitativamente superadas e que o compromisso social da educação superior deve ser

consistentemente com as novas realidades da sociedade (Declaração da CRES 2018, 2018, p. 69).

Serva (2020, p. 164) afirma que a extensão universitária no Brasil “não goza de prestígio acadêmico”, pela inexistência de periódicos qualificados no estrato mais elevado da Área de Educação da CAPES e pela escassez de teses e dissertações sobre a temática. Por outro lado, ressalta a presença da temática em documentos de planejamento estratégico das universidades, uma vez que parte das Universidades filiadas aos Fóruns Nacionais de Extensão prevê, em seus PDIs, a curricularização da extensão universitária na graduação, o que, para a autora, demonstra “amadurecimento conceitual operacional” (Serva, 2020, p. 164).

Quando analisa as relações da universidade com a sociedade e a concepção de extensão universitária, Leal (2020) apresenta a perspectiva hegemônica da internacionalização, que, ou enxerga a extensão universitária de forma reducionista, como filantropia e/ou assistencialismo, ou como orientada para o Mercado, com empresas privadas como parceiros-chave. Assim, ambas as visões têm a extensão como repasse de conhecimentos (Silva, 2016) em uma relação não dialógica. Leal (2020) sugere, portanto, um posicionamento contra-hegemônico, que vê a extensão universitária em um sentido mais amplo, no qual as parcerias são orientadas para o compromisso social:

a transformação e a justiça social; democratização e empoderamento comunitário; práticas de extensão articuladas com programas pedagógicos, variando de acordo com cada realidade social, com participação ativa das comunidades (um processo dialógico, no qual as universidades não somente fornecem conhecimento, mas também compreendem as particularidades locais, em busca coletiva por soluções de longo prazo) (Leal, 2020, p. 98).

No contexto europeu, o projeto “*Towards a European Framework for Community Engagement of Higher Education (TEFCE)*” buscou desenvolver um *framework* que promovesse “a difusão da base de conhecimento existente sobre o ‘*community engagement*’ para as universidades europeias e apoiar os formuladores de políticas no sentido de incentivar as universidades a tornarem-se mais engajadas” (Benneworth *et al.*, 2018, p. 13, tradução nossa). Porém, o relatório do TEFCE, que mapeou e fez uma síntese crítica sobre o atual estado da arte do engajamento com a comunidade na educação superior exemplifica a falta de relação direta entre engajamento/compromisso social e internacionalização. Em todo o relatório o termo “internacionalização” (*internationalisation*) aparece apenas uma vez, como um conceito que compete e não dialoga com o engajamento/compromisso social.

Em vista disso, um conceito que dialoga com o fenômeno em estudo neste projeto é o de *Internationalisation in Higher Education for Society (IHES)*, cunhado por Brandenburg *et*

al. (2019). Brandenburg *et al.* (2019) criaram o Projeto com os objetivos de “vincular melhor o trabalho da internacionalização com o engajamento social, a fim de ajudar a resolver as verdadeiras questões sociais, como, por exemplo, xenofobia, populismo, mudança climática ou preservação da democracia”. Apesar dessa aproximação, o conceito da IHES se diferencia do vínculo entre extensão e internacionalização universitárias. Os ideais da IHES são mais universalistas que os do Movimento de Córdoba, pois o conceito da IHES pressupõe que a humanidade tem problemas comuns e que a internacionalização pode colaborar para a solução desses problemas, enquanto a visão latino-americana entende que há diferentes problemas (Leal; Souza; Moraes, 2023). Abordaremos o Projeto na próxima seção, que versará sobre a internacionalização da educação superior.

Ao analisar o campo da internacionalização da educação superior no Brasil, Leal (2020) aponta uma ordem hegemônica, na qual os discursos e estratégias dominantes estão inseridos na conjuntura mais ampla de poder e disputa da educação superior. Nesse sentido, no contexto da curricularização da extensão, questionamos se as narrativas do que significa fazer extensão também podem ser analisadas com base na noção de Campo de Bourdieu (2004), considerando a extensão como “um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (Bourdieu, 2004, p. 22-23), dependendo da visão que cada área de conhecimento tem sobre o fazer extensionista.

Ao vislumbrar a intersecção entre extensão e internacionalização universitárias, no ano de 2013 o FORPROEX, por meio de sua Comissão de Relações Internacionais, propôs um Programa de Internacionalização da Extensão Universitária chamado “Extensão sem fronteiras”. A proposta contemplava uma concepção de ‘internacionalização da extensão’:

Propomos que se compreenda como “internacionalização da extensão universitária” aquelas ações de intercâmbio e de cooperação entre equipes de extensão de diferentes instituições universitárias que, envolvendo a participação de servidores universitários (docentes e/ou técnicos) e estudantes, desenvolvem conjuntamente atividades pedagógicas e/ou de construção compartilhada do conhecimento, em interação com suas respectivas comunidades locais, buscando soluções para os problemas econômicos e sociais, desenvolvendo o exercício da cidadania e potencializando a formação universitária. Não diz respeito, portanto, ao mero intercâmbio de agentes; trata-se, antes, de uma concepção de intercâmbio de projetos e de conhecimentos, que se realiza através das pessoas organizadas coletivamente (FORPROEX, 2013, p. 3).

A edição de 30 anos do FORPROEX, realizada em 2017, tratou dos rumos da extensão universitária brasileira e uma das demandas apresentadas naquele momento foi a necessidade de se “ampliar e fortalecer a política de **internacionalização da extensão**, concebida na interlocução com a inserção curricular, sendo subsidiada por linhas de fomento específicas” (FORPROEX, 2017, p. 2, grifo nosso). Santos (2020) sustenta que não se está distante da

institucionalização da internacionalização da extensão universitária. Ao analisar historicamente, afirma que ela já vem ocorrendo no mundo e, especificamente na América Latina, “na margem fronteiriça das nossas mazelas e conquistas sociais, a exemplo disso, os movimentos sociais e eventos com temáticas e pautas comuns” (Santos, 2020, p. 2011).

Abba e Streck (2021, p. 4) argumentam que “a internacionalização é um processo histórico que esteve presente nas universidades desde sua criação”. Ao refletirem sobre a projeção da Reforma de 1918, evidenciada no Movimento de Córdoba e como parte integrante da história do processo de internacionalização universitária na América Latina, os autores sustentam que ela foi constitutiva desse processo histórico e que criou “uma conexão essencial entre estudantes, professores e intelectuais de diferentes países desejosos de um conhecimento de caráter internacional” (Abba; Streck, 2021, p. 22).

Nessa perspectiva, pretendemos demonstrar que as universidades, apesar de se encontrarem em um ambiente extremamente regulado, podem promover iniciativas e inovações no contexto da extensão na internacionalização, que se evidencia como um desafio, embora a própria curricularização da extensão se traduza em um estímulo ao aperfeiçoamento curricular. Ressalvamos a ausência de recursos para as ações extensionistas, que se ratifica como um dilema (Silva, 2016), visto que a extensão concorre de modo desigual com os recursos e bolsas da pesquisa, sendo que esta conta com diversos processos de avaliação, diferentemente da extensão.

2.3 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A internacionalização na educação superior se popularizou a partir da década de 1980 e antes era mais conhecida como educação internacional e cooperação internacional, termos que ainda são utilizados em alguns contextos (Knight, 2020). Leal (2020) aponta textos seminais sobre a temática, escritos por Knight e de Wit, 1995, de Wit, 1998, Knight, 2004 e Altbach e Knight 2007, que apresentam perspectivas históricas e conceituais sobre a internacionalização, evolução do conceito e distintas interpretações, abordagens em diferentes níveis, exemplos de modelos e razões para internacionalizar.

A globalização, entendida como “forças econômicas, políticas e sociais que impulsionam a educação superior do século 21 em direção a um maior envolvimento internacional” (Altbach; Knight, 2007, p. 290, tradução nossa), teve um impacto profundo na educação superior e, especialmente, no processo de internacionalização (Knight, 2015a). A partir da década de 1990, a internacionalização começa a se inserir no processo de

globalização e figurar nas diretrizes de políticas públicas mundiais da educação superior (Paiva; Brito, 2019). Influências externas passam a atuar significativamente nos processos de elaboração de políticas educativas, que antes eram majoritariamente definidos em nível nacional e motivados por questões nacionais, passando, então, a atender às agendas da economia política global (Dale, 2004).

Existe uma tendência de que o vínculo entre globalização e internacionalização enfatize uma relação crítica entre elas, na qual a primeira é vista como negativa e a segunda como positiva (Leal, 2020). Para Leal (2020, p. 48) “a racionalidade específica da globalização é o eurocentrismo, que se esconde atrás das promessas e das narrativas parciais da modernidade e que se manifesta nas diversas esferas do poder, do saber e do ser”. Portanto, atuando também nos processos de ensino e aprendizagem, a globalização influencia as formas nas quais aprende-se a conhecer, a fazer e a ser (Delors *et al.*, 1997) e pode instigar a competição em maior nível que a cooperação. Na perspectiva de Santos (2011, p. 27), a globalização representa um “vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro”.

É de Knight (1994) um dos primeiros conceitos de internacionalização, já com uma visão processual acerca do fenômeno, considerado como

o processo de integração de uma dimensão internacional nas funções de ensino/aprendizagem, pesquisa e serviço de uma universidade ou faculdade. Uma dimensão internacional significa uma perspectiva, atividade ou serviço que introduz ou integra um aspecto internacional/intercultural/global nas principais funções de uma instituição de ensino superior (Knight, 1994, p. 3, tradução nossa).

Um outro conceito de Knight (2004) é bastante recorrente nos estudos publicados sobre o tema, tendo em vista a sua generalidade, o que permite a sua aplicação a diferentes realidades. A autora define a internacionalização da educação superior como “o processo de integração das dimensões internacional, intercultural e global aos propósitos, às funções primárias e à entrega da educação pós-secundária” (Knight, 2004, p. 11, tradução nossa). Entretanto, os entendimentos sobre a conceituação do que significa internacionalização são divergentes (Laus, 2012; Leal, 2020).

Hudzik (2011, p. 6, tradução nossa) apresenta o conceito de *Comprehensive Internationalization*⁹, traduzida como ‘Internacionalização Abrangente’ ou ‘Internacionalização Transversal’, e a conceitua como

⁹ Leal (2020) informa que a ideia de *comprehensive internationalization* foi inicialmente apresentada pelo American Council on Education (ACE) e adotada por Hudzik (2011) na publicação *Comprehensive Internationalization: From Concept to Action*, da Association of International Educators (NAFSA), a fim de

um compromisso, confirmado por meio da ação, de infundir perspectivas internacionais e comparativas ao longo das missões de ensino, pesquisa e serviços da educação superior. Ela molda o *ethos* e os valores institucionais e envolve todo o empreendimento de ensino superior. É essencial que ela seja abraçada pela liderança e pela governança institucional, pelos professores, pelos estudantes e por todas as unidades de serviço e de apoio acadêmicos. É um imperativo institucional, não apenas uma possibilidade desejável.

Brandenburg *et al.* (2020) afirmam que Hudzik (2011) relaciona, por duas vezes, a internacionalização e a chamada “terceira missão” em sua definição, criando o primeiro vínculo teórico entre as duas áreas. Alinhada à definição de Hudzik (2011) está a de Wit *et al.* (2015), que une todos os aspectos gerais da internacionalização com a sociedade, por apresentá-la como

o processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções e na oferta da educação pós-secundária a fim de fomentar a qualidade da educação e da pesquisa para todo o corpo discente, docente e funcional, e **dar uma contribuição significativa à sociedade**” (de Wit *et al.* 2015, p. 281, tradução nossa, grifo nosso).

Laura Rumbley (2015) trabalha o conceito de *Intelligent Internationalisation*, ou Internacionalização Inteligente, cunhado por ela. A autora observa que a internacionalização inteligente demanda

o desenvolvimento de uma aliança ponderada entre as comunidades de pesquisa, de prática profissional e de formulação de políticas. Os participantes da elaboração de atividades e agendas de internacionalização devem ter acesso às informações, ideias e oportunidades de capacitação profissional que aumentarão sua capacidade de navegar no ambiente complexo e volátil da educação superior nos próximos 20 anos” (Rumbley, 2015, p. 1, tradução nossa).

No entanto, os mencionados conceitos foram desenvolvidos em outros contextos que não o da universidade latino-americana, que possui as suas especificidades, visto que a internacionalização não é neutra ao contexto (Oregioni, 2015). Dessa forma, é importante evidenciar que a visão de extensão universitária oriunda de Córdoba não pode ser entendida como sinônimo direto de terceira missão e serviço, visões estas presentes em contextos europeus e norte-americanos. Assim, ainda que o conceito de ‘Internacionalização Abrangente’ de Hudzik (2011) possa ser considerado como mais inclusivo que conceitos anteriores, por teoricamente considerar todas as missões do ensino superior, ao propor a internacionalização como um imperativo institucional e afirmar que ela deve moldar o *ethos* e os valores institucionais, o conceito pode se tornar questionável e parcial.

demonstrar “a ‘necessidade’ de que o processo alcance a instituição universitária em sua totalidade, de modo a delinear sua razão de ser e seus valores, com vistas a alcançar objetivos como a ‘excelência acadêmica’ (Thiengo, 2018) e a formação de ‘cidadãos globais’ dotados de ‘competências multiculturais’ (Rizvi, 2007; Jooste; Heleta, 2016)” (Leal, 2020, p. 62).

No contexto latino-americano, dois conceitos de internacionalização bastante citados são os de Sebastián (2004) e Jocelyne Gacel-Ávila (2006). Para Sebastián (2004, p. 16, tradução nossa, grifo nosso), “a internacionalização das universidades é o processo de introdução da dimensão internacional na cultura e estratégia institucional, nas funções de formação, pesquisa e **extensão** e na projeção da oferta e capacidades da universidade”. Já Gacel-Ávila (2009) define a internacionalização como

um processo educativo que integra nas funções substantivas universitárias uma dimensão global, internacional, intercultural, comparada e interdisciplinar, que visa proporcionar aos alunos uma perspectiva global dos problemas humanos e uma consciência global em prol dos valores e atitudes de uma cidadania global responsável, humanista e solidária (Gacel-Ávila, 2009, p. 7-8, tradução nossa).

Também Laus (2012, p. 28, grifo nosso), em sua tese de doutorado, apresenta um conceito de internacionalização universitária, compreendida como,

o processo de diálogo (trabalhos conjuntos, cooperação, intercâmbio, adequação das estruturas institucionais, conflitos e problemas surgidos) com outras universidades ou organizações variadas (empresas, governos, agências internacionais, ONGs) do mundo exterior à fronteira nacional na concepção, desenvolvimento ou implementação de suas funções de ensino, pesquisa e **extensão**.

Em geral, os conceitos de internacionalização de autores latino-americanos costumam se referir ao vínculo entre universidade e sociedade como extensão e não como serviço, como acontece nos contextos europeu ou norte-americano¹⁰. Em tais contextos, extensão tende a ser vista como sinônimo como compromisso social, engajamento social, terceira missão ou o já mencionado serviço. Isso se deve ao fato de que a extensão, como a conhecemos na América Latina, nasce com o Movimento de Córdoba de 1918, na Argentina, e representa uma corrente universitária da Região (Prolo, 2019; Rubião, 2013; Sousa, 2010). Observamos também que comumente os conceitos latino-americanos têm foco ampliado na justiça social, o que também advém de Córdoba, que preconizava que a universidade deveria assumir seu compromisso social.

Em que pese a inexistência de um consenso sobre a conceituação de internacionalização, argumenta-se que, mais importante que o termo, é o modelo ou abordagem de internacionalização. Que não existe, e nem deveria existir, um modelo ou abordagem padrão para a inserção da dimensão internacional nas universidades, pois negligenciaria “a importância crítica do contexto cultural, social, econômico, político e acadêmico do país anfitrião e a natureza das parcerias acadêmicas internacionais” (Knight, 2015b, p. 13, tradução nossa).

¹⁰ Alguns dos termos utilizados com vistas a “traduzir” o termo extensão universitária para a língua inglesa são: *Extension*; *Outreach*; *Community Service*; *Community engagement*; *Social engagement*; *Third mission*; e *University social responsibility*.

Nesse sentido, e indo ao encontro do entendimento de Whitsed e Green (2014) sobre a internacionalização como um construto contextual, entendemos que dificilmente um conceito de internacionalização da educação superior dará conta de representar todas as possibilidades e contextos. Desse modo, os autores a compreendem como uma série, ou conjuntos de atividades, que são agrupadas e classificadas por meio de rótulos, de suas conotações associadas, bem como das qualidades daqueles que se utilizam do termo. Um novo conceito de internacionalização da educação superior foi recentemente cunhado por Heleta e Samia Chasi (2022), para o contexto da África do Sul, sendo a internacionalização concebida como

um processo crítico e comparativo de estudo do mundo e suas complexidades, desigualdades e injustiças passadas e presentes e possibilidades de um futuro mais igualitário e justo para todos. Por meio do ensino, aprendizagem, pesquisa e **engajamento**, a internacionalização promove a pluralidade epistêmica e integra a aprendizagem crítica, antirracista e anti-hegemônica sobre o mundo a partir de diversas perspectivas globais para melhorar a qualidade e a relevância da educação (Heleta; Chasi, 2022, p. 9-10, tradução nossa, grifo nosso).

Apesar da diversidade da América Latina ser distinta da diversidade da África do Sul, ambos os países possuem um passado de colonização e constituem um Sul Global, “onde a condição pós-colonial se impõe cada vez mais na análise e caracterização das condições políticas específicas” (Meneses, 2008, p. 7). No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão governamental responsável pela avaliação educacional do país, entende a internacionalização como sendo constituída por

programas e ações que inserem as IES no contexto internacional por meio de cooperação com outras instituições, transferência de conhecimento, mobilidade acadêmica de docentes e estudantes, alunos estrangeiros matriculados na IES, oferta de disciplinas em língua estrangeira, estímulo a publicações e participação em eventos internacionais, participação em processos avaliativos internacionais, entre outros (INEP, 2019, p. 62).

Trata-se de um conceito instrumental, mas que menciona o termo ‘cooperação’ ao tratar das relações entre instituições. Contudo, não inclui explicitamente os trabalhadores administrativos das IES. Fiona Hunter (2018) constata que mesmo em definições mais recentes, o papel dos trabalhadores administrativos agentes administrativos raramente é discutido. Esses profissionais também podem realizar atividades de internacionalização, e, além disso, fazem parte do quadro que gerencia, fomenta e inclui essas atividades no dia a dia da comunidade universitária (Maillard, 2019).

Corroborando com o mencionado, Leal *et al.* (2021) afirmam que, até o momento, poucas menções foram feitas aos agentes administrativos das universidades nas pesquisas sobre a internacionalização. Eles não costumam participar de programas de mobilidade internacional ou serem incluídos nos debates sobre os rumos da instituição e/ou do processo

de internacionalização e, quando mencionados, “tendem a aparecer na condição de recurso, como meio para que a internacionalização se concretize de forma mais eficaz” (Leal *et al.*, 2021, p. 8).

A internacionalização da educação superior se subdivide em outros dois importantes conceitos: *Internationalisation at Home (IaH)*, ou Internacionalização em Casa, e *Internationalization Abroad*, ou seja, no exterior, também conhecida como transfronteiriça ou mobilidade acadêmica internacional. A internacionalização em casa é definida por Beelen e Jones (2015, p. 69, tradução nossa) como “[...] a integração proposital de dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os alunos, dentro de ambientes de aprendizagem domésticos”. Já a internacionalização no exterior é conceituada como “o movimento de pessoas, programas, provedores, políticas, conhecimentos, ideias, projetos e serviços que cruzam fronteiras nacionais” (Knight, 2020, p. 35).

A evolução da educação transfronteiriça é caracterizada principalmente pelo que se conhece como gerações de educação transfronteiriça (Knight, 2015a). São consideradas três gerações: a primeira, com foco principalmente na mobilidade de estudantes e professores; a segunda, na qual programas e provedores de educação começam a atuar fora de suas fronteiras jurisdicionais; e a terceira, caracterizada pelos chamados *education hubs*: países atraindo pessoas, sejam elas estudantes, pesquisadores, trabalhadores, programas ou provedores.

Esses conceitos manifestam o desenvolvimento da área, que passa de um foco direto nos indivíduos, tendo como exemplo programas governamentais de mobilidade acadêmica internacional, para delineamentos com foco nas universidades e institutos de pesquisa, buscando envolver toda a estrutura das instituições (Leal, 2020; Prolo *et al.*, 2019). Observamos, dessa forma, que além das iniciativas individuais de mobilidade, a internacionalização da educação superior atualmente agrega ações mais amplas e institucionalizadas, que incluem políticas nacionais de atração de ‘talentos’. Apesar desses desenvolvimentos, ela abarca apenas um pequeno número dos estudantes nas instituições de ensino superior.

Assim, apesar da Internacionalização em Casa ser um conceito em voga, especialmente por sua suposta inclusividade, consideramos que ela também pode ser excludente. É o caso de instituições que focam nas políticas linguísticas como atividades base para o processo de internacionalização, mas que priorizam apenas o Inglês: “Exclusivamente *in English, of course*” (Leal, 2020). Considerar apenas uma língua estrangeira como “único e melhor caminho” (Ramos, 1967, p. 28), especialmente em se tratando do Inglês no contexto

latino-americano, denota uma visão reducionista do processo de internacionalização, que pode acarretar, inclusive, na pouca valorização da função da extensão universitária dentro desse processo.

Incluída em ambas as formas de se internacionalizar está a *Internationalisation of the Curriculum (IoC)*, ou, Internacionalização do Currículo. Brandenburg *et al.* (2020) afirmam que definição mais citada de internacionalização do currículo é a de Betty Leask (2015), que a define como “[...] a incorporação de dimensões internacionais, interculturais e globais no conteúdo do currículo, bem como os resultados de aprendizagem, tarefas de avaliação, métodos de ensino e serviços de apoio de um programa de estudo” (Leask, 2015, p. 9, tradução nossa).

A internacionalização em casa e a internacionalização do currículo em casa estão imbuídas da importância conferida ao multilinguismo no contexto da política de internacionalização, que está mais atrelado à retórica, visto que o monolinguismo conferido pelo Inglês se apresenta como hegemônico (Leal, 2020). Vinculada a esses conceitos está também a ideia de formação de ‘cidadãos globais’, que por si só é controversa, uma vez que “cidadania global é um conceito contestado no discurso acadêmico e existem múltiplas interpretações sobre o significado de ser um cidadão global” (Unesco Brasil, 2015, p. 14).

Assim, perspectivas mais críticas apontam pontos cruciais para a análise dessa ‘cidadania global’. Dentre eles, está a questão de uma ‘identidade comum’ para todos, “em renúncia à identificação com matrizes culturais específicas” (Leal, 2020, p. 251), e a padronização “dos *curricula*, dos programas de curso, dos idiomas e das experiências culturais” (Lima; Maranhão, 2011, p. 575), o que vai de encontro à valorização dos contextos, saberes e agendas locais e reforça hegemonias e o *status quo*.

Considerando essas subdivisões, temos que até meados da década de 1980, nas consideradas fases iniciais, a internacionalização se caracterizava por pequenas atividades individuais de acadêmicos (Brandenburg *et al.*, 2020; Knight, 2020). Knight (2020) afirma que, tradicionalmente, havia quatro grupos de motivações e realidades que moviam a internacionalização: social/cultural, política, acadêmica e econômica. Atualmente, a autora agrega o que chama de níveis de razões: o nível individual, relacionado às motivações acadêmicas; o nível institucional, que diz respeito às *rationales* econômicas e políticas; e os níveis nacional e regional, que estão relacionados ao grupo social/cultural de motivações.

Knight (2020) questiona se o desenvolvimento econômico “ofuscou e usurpou a responsabilidade social do ensino superior” e se os objetivos econômicos podem andar lado a lado com as dimensões social e humana rumo ao desenvolvimento (Knight, 2015a, p. 336-

337). Atualmente, as políticas nacionais de internacionalização da educação superior se baseiam cada vez mais em motivações econômicas, enquanto as razões acadêmicas e sociais/culturais vão ficando para trás, demonstrando um desequilíbrio que deve ser debatido e ajustado (Knight; De Wit, 2018).

Ainda em 1998, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) publicou o documento “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação”, apresentando missões e funções da Educação Superior. Dentre elas, está a necessidade de inserção da dimensão internacional na educação superior, conforme pode ser observado no Art. 15, que trata do compartilhamento de conhecimentos teóricos e práticos transversalmente entre países e continentes:

- a) O princípio da solidariedade e da parceria autêntica entre instituições de educação superior no mundo todo é crucial para a educação e a formação em todas as áreas que estimulam uma compreensão de questões globais, do papel da governança democrática e de recursos humanos capacitados para a solução dessas questões, e a necessidade de se conviver com diferentes culturas e valores. A prática do multilinguismo, os programas de intercâmbio de docentes e estudantes e o estabelecimento de vínculos institucionais para promover a cooperação intelectual e científica devem ser parte integrante de todos os sistemas de educação superior.
- b) Os princípios de cooperação internacional com base na solidariedade, no reconhecimento e no apoio mútuo, parceria autêntica que atenda equitativamente aos interesses dos parceiros, e o valor de compartilhar conhecimentos teóricos e práticos em nível internacional devem reger as relações entre instituições de educação superior tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento, e devem beneficiar particularmente os países menos desenvolvidos. Deve-se considerar a necessidade de salvaguardar as capacidades institucionais da educação superior em regiões afetadas por conflitos ou desastres naturais. Consequentemente, uma dimensão internacional deve permear o currículo os processos de ensino e aprendizagem.
- c) Instrumentos normativos regionais e internacionais para o reconhecimento de estudos devem ser ratificados e implementados, incluindo-se os que se referem à homologação de competências dos formandos, facilitando a mudança de curso pelos estudantes, a fim de favorecer a mobilidade dentro e entre os sistemas nacionais (Unesco, 1998, p. 9-10, tradução nossa).

Ao observarmos o mencionado artigo da Declaração, podemos depreender que a visão da Unesco (1998) sobre a internacionalização na educação superior busca a cooperação solidária internacional. Nessa mesma perspectiva, em se tratando de América Latina, a Declaração da Conferência Regional do Ensino Superior de 2018 (Declaração da CRES 2018, 2018), ao definir ações e recomendações para a próxima década, aborda a dimensão social da internacionalização, pois a vê como “uma ferramenta chave para transformar a educação superior, fortalecer suas comunidades e promover a qualidade e pertinência do ensino, da pesquisa e da extensão” (Declaração da CRES 2018, 2018, p. 66). Contudo, não refere a ‘qualquer internacionalização’, ou a uma internacionalização mercantilista que é vista como

um imperativo da globalização, mas sim àquela com traços de contra-hegemonia, que “favorece a formação de cidadãos e profissionais, respeitosos da diversidade cultural, comprometidos com o entendimento intercultural, a cultura de paz e com capacidade para conviver e trabalhar em uma comunidade local e mundial” (Declaração da CRES 2018, 2018, p. 66).

Na região latino-americana, em geral, e na região do Mercosul, em particular, a internacionalização ocorre de forma hegemônica, com duas variantes: 1) com caráter exógeno dos vínculos internacionais, de forma que as relações são assimétricas entre Norte e Sul, em favor da agenda e interesses dos atores do Norte; e 2) com lógica mercantilista, onde a educação superior é identificada com um serviço a ser comercializado (Oregioni, 2017).

Na educação superior brasileira, o processo de internacionalização foi induzido por políticas públicas governamentais, do próprio Governo Federal ou de agências ligadas a ele, e teve motivações acadêmicas voltadas à formação de professores (Lima; Contel, 2009). O Quadro 3 apresenta motivações e fases da Internacionalização da Educação Superior Brasileira.

Quadro 3 - Motivações e Fases da Internacionalização da Educação Superior Brasileira

Períodos	Programa	Provedores	Motivação
1º Período Anos 30 e 50	- Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na nas missões que traziam professores visitantes.	- Universidades estrangeiras e brasileiras.	- Acadêmica: fortalecimento do projeto acadêmico das universidades emergentes.
2º Período Anos 60 e 70	- Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na presença de consultores e na concessão de bolsas de estudos para realizar mestrado/doutorado no exterior.	- Agências internacionais e Governo brasileiro; - Agências nacionais e internacionais.	- Político—Acadêmica: reestruturação do sistema educacional superior em consonância com o “modelo americano”.
3º Período Anos 80 e 90	- Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na formação de grupos de estudo e pesquisa em torno de temas de interesse compartilhado; - Concessão de bolsas de estudos para realizar doutorado no exterior, em áreas classificadas como estratégicas;	- Agências internacionais e Governo brasileiro; - Agências nacionais e internacionais; - Universidades estrangeiras; - Instituições de educação superior privadas.	- Acadêmico-Mercadológica: a) expansão e consolidação dos programas de pós-graduação stricto sensu; b) incremento da pesquisa de ponta em áreas estratégicas; c) diferencial competitivo de algumas instituições ou de alguns

Períodos	Programa	Provedores	Motivação
	- Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na vinda de professores visitantes, na ida de estudantes para realização de poucas disciplinas.		cursos.
4º Período Dos anos 2000 em diante	- Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na formação de grupos de estudo e pesquisa em torno de temas estratégicos e de interesse partilhado; - Concessão de bolsas de estudos para realizar doutorado no exterior em áreas classificadas como estratégicas e sem tradição de pesquisa no País; - Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na vinda de professores visitantes, na ida de estudantes para realização de poucas disciplinas; - Projetos de criação de universidades federais orientadas pela internacionalização ativa. - Comercialização de serviços educacionais.	- Governo brasileiro; - Agências internacionais e Governo brasileiro; - Agências nacionais e internacionais; - Universidades estrangeiras e instituições brasileiras de educação superior privadas; - Corporações internacionais; - Universidades corporativas.	- Acadêmica, Política, Econômica e Mercadológica: a) Inserção internacional dos programas de pós-graduação stricto sensu; b) Incremento da pesquisa de ponta em áreas estratégicas; c) Integração regional de caráter inclusivo; d) Diferencial competitivo de algumas instituições ou de alguns cursos; e) Captação de estudantes.

Fonte: Lima; Contel (2009, p. 4)

As discussões sobre o processo de internacionalização do ensino superior brasileiro ganharam força com o lançamento do programa Ciência sem Fronteiras (CsF), criado em 2011. O Programa buscava “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (CsF, 2022). Teve sua origem em iniciativa conjunta dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação e do Ministério da Educação, por meio de suas respectivas instituições de fomento – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e CAPES – e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC (CsF, 2022).

O CsF atuava na modalidade ativa e passiva de internacionalização e foi o maior programa de mobilidade *outgoing* financiado pelo Governo Federal na história do país, tendo se encerrado oficialmente em 2017. Dentre os seus objetivos, postulava:

Investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento; Aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior; Promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros; Ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas; Atrair jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil (CsF, 2022).

O Projeto previa a distribuição de até 101 mil bolsas, no período de quatro anos, para intercambistas brasileiros, tanto da graduação quanto da pós-graduação, assim como para profissionais pesquisadores, especialistas e técnicos. Quanto aos estudantes, a finalidade de enviá-los ao exterior era a de “manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação” (CsF, 2022), o que acabou privilegiando parcerias que favoreciam sobretudo os interesses principalmente de alguns países, como Estados Unidos e Reino Unido (Knobel *et al.*, 2020).

Na modalidade passiva, o Programa pretendia atrair pesquisadores do exterior para o Brasil, para que se fixassem aqui ou estabelecessem parcerias com pesquisadores brasileiros, mas apenas nas áreas definidas pelo Programa. No que diz respeito aos profissionais, o Programa visava ao desenvolvimento tecnológico e à inovação, com a oportunidade de que esses profissionais pesquisadores de empresas fizessem seu aperfeiçoamento, reciclagem ou treinamento no exterior, por meio da realização de estágios e cursos.

Além do CsF, o Idiomas sem Fronteiras (IsF)¹¹, criado para dar suporte ao CsF, e o Programa Institucional de Internacionalização (CAPES-PrInt) foram/são os três programas de internacionalização da educação superior do Governo Federal mais diretamente associados a uma concepção contemporânea do fenômeno (Knobel *et al.*, 2020). Em uma perspectiva histórica, o Brasil privilegia um modelo de internacionalização periférico, que prioriza a pós-graduação e não a universidade como um todo (Morosini, 2011). Dessa forma, podemos considerar o Programa CsF como um avanço, por ter contemplado a graduação.

No entanto, o Programa não abrangia todas as áreas do conhecimento, privilegiando as chamadas *hard sciences* e não abrangendo as Ciências Sociais, conforme consta no próprio portal do Programa, em Áreas Contempladas (CsF, 2022). Ainda, quando de seu encerramento, por questões financeiras envolvendo o alto custo para manter estudantes no

¹¹ Atualmente Rede Andifes IsF: Rede Andifes Nacional de especialistas em língua estrangeira.

exterior, o CsF interrompeu as bolsas na graduação, mas permaneceu no âmbito da pós-graduação (MEC, 2017).

A internacionalização foi vista por muito tempo como essencialmente boa e como um fim em si própria (Brandenburg *et al.*, 2020). No entanto, desde 2011, autores como Brandenburg e de Wit, vêm alertando para a necessidade de que crenças ora presumidas deveriam dar lugar ao conhecimento do fenômeno. Os discursos dominantes acerca do processo de internacionalização ainda a tratam como algo intrinsecamente positivo, “em termos de bem incondicional; via para o aprimoramento da ‘excelência acadêmica’ e meio para a formação de ‘cidadãos globais’ dotados de ‘competências multiculturais’” (Leal, 2020, p. 19).

Todavia, esforços para a realização de trabalhos com lentes teóricas mais críticas, ou com traços de contra-hegemonia, vêm sendo realizados. Leal (2020) cita sete trabalhos *stricto sensu* brasileiros que se distanciam dessa ideia de ‘internacionalização como imperativo e bem incondicional’: Vieira (2014); Alexandre (2015); Carvalho Filho (2016); Martinez (2017); Abba (2018); Thiengo (2018); e Prolo (2019). Adicionalmente a esses trabalhos, Leal (2020) contribui igualmente para a visualização da complexidade desse fenômeno em curso, desvelando, dentre outros, a multiplicidade de motivações e interesses acerca dele no Brasil.

Acerca das motivações para se internacionalizar, organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) parecem promover a dimensão internacional na educação superior voltada à formação de recursos humanos, com vistas, prioritariamente, ao atendimento das demandas do mercado de trabalho mundial. Mesmo com ressalvas, no caso de organismos educacionais como a Unesco, já se observam discursos sobre motivações para a internacionalização mais alinhadas à cooperação solidária, como é possível observar em documentos como o Relatório Delors e a “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação”, que mencionam princípios de solidariedade e cooperação internacional.

Programas do Governo Brasileiro como o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)

¹²sugerem um alinhamento à uma perspectiva mais cooperativa, visto que impactam o

¹² O Programa de Estudantes-Convênio é uma “ferramenta de política externa e de apoio à internacionalização em casa das instituições de educação superior participantes, destinado a ampliar o horizonte cultural dos brasileiros e a fomentar as relações bilaterais com os países com os quais a República Federativa do Brasil tenha firmado acordo de cooperação educacional, cultural ou científico e tecnológico” (BRASIL, 2024). É composto pelas modalidades PEC-G, PEC-PG e o Programa de Estudantes-Convênio de Português como Língua Estrangeira - PEC-PL (BRASIL, 2024). O PEC vem passando por reestruturação, conforme o Decreto n.º 11.923, de 15 de fevereiro de 2024 e a Portaria Interministerial MEC/MRE n.º 7, de 4 de junho de 2024.

desenvolvimento socioprofissional dos estudantes e apresentam a potencialidade de que esses estudantes contribuam com seu país de origem (Feitosa; Hostensky; Santos-Dias, 2023, p. 16). Outros, como o Ciência sem Fronteiras (CsF) e o Programa Institucional de Internacionalização (CAPES-PrInt) vinculam-se à internacionalização hegemônica (Almeida, 2016). Em nível de instituições, a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) também podem ser consideradas iniciativas com traços de contra-hegemonia, que buscam a cooperação solidária.

No bojo das perspectivas mais críticas de internacionalização estão também a Declaração CRES 2018 e os estudos decoloniais. Leal e Moraes (2018, p. 4) compreendem a decolonialidade como uma abordagem epistemológica capaz de contribuir com a análise crítica da internacionalização e propõem que "a cooperação Sul-Sul se constitua como um objeto de interesse empírico para a pesquisa científica" na área. Também a Declaração CRES 2018 manifesta que, na América Latina e Caribe,

a internacionalização deve sustentar uma cooperação interinstitucional baseada em uma relação solidária entre iguais, com ênfases na cooperação Sul-Sul e a integração regional. Deve promover o diálogo intercultural, respeitando a idiossincrasia e identidade dos países participantes, fomentar a organização de redes interuniversitárias e fortalecer as capacidades nacionais mediante a colaboração interinstitucional e a interação com pares acadêmicos em escala regional e internacional. Isto propiciará a circulação e a apropriação do conhecimento como bem social estratégico, a favor do desenvolvimento sustentável da região e o dos seus países (Declaração da CRES 2018, 2018, p. 66).

Discussões teóricas do campo da internacionalização envolvem o que se chama de internacionalização hegemônica *versus* uma internacionalização contra hegemônica. Defendemos que o fenômeno abordado neste projeto, a extensão na internacionalização, está inserido na segunda perspectiva. Estudos demonstram que, até o momento, a responsabilidade social da internacionalização raramente tem sido o foco do pensamento sistêmico, conceituação ou estratégia na ampla agenda de internacionalização no ensino superior (Brandenburg *et al*, 2020; Leal, 2020; Leal; Souza; Moraes, 2023; Rosário, 2021).

Apesar do reconhecimento de que a responsabilidade social deveria ser uma dimensão imprescindível da internacionalização, raramente a temática é abordada na agenda de internacionalização no ensino superior (Brandenburg *et al*, 2020; Watabe; Ota, 2021). O foco principal das atividades de internacionalização tem sido na própria comunidade universitária e, ao se analisar a literatura existente, embora documentos enfatizem a relevância de conceitos como a *Internacionalização na Educação Superior para a Sociedade (IHES)*, a pesquisa

nessa área ainda é incipiente (Brandenburg *et al.*, 2020), abrindo espaço para discussões em torno da internacionalização da extensão, especialmente aquelas de caráter empírico.

Ao tratar do estado do conhecimento sobre a internacionalização da educação superior, Marília Morosini (2006) identifica o crescimento da produção científica sobre o tema, bem como a tendência de foco nas práticas. A relação entre a internacionalização da educação superior e a globalização é apontada como uma crescente, especialmente tendo em vista a concepção da educação superior como um serviço comercial, que se sobrepõe à visão de educação como bem público. Nesse sentido, ressaltamos dois desenvolvimentos da área: os esforços para a realização de trabalhos com lentes teóricas mais críticas, ou contra hegemônicas (Leal, 2020), já mencionados, e o início do diálogo entre internacionalização e extensão universitária. Leal (2020, p. 65) sintetiza as principais críticas que a internacionalização tem recebido:

[...] que as rationales econômicas/mercadoológicas têm se sobressaído às demais (acadêmicas, socioculturais etc.) (Yemini; Sagie, 2015; de Wit; Gacel-Ávila; Jones, 2017; Hunter; Sparnon, 2018); que a ‘internacionalização’ está “perdendo o seu rumo” (Knight, 2014, p. 76, tradução nossa); que nesse campo a ‘competição’ avança em detrimento da ‘cooperação’ (Kehm; Teichler, 2007; Knight, 2014; Hunter; de Wit; Howard, 2016; de Wit, 2019); que a internacionalização deve ser ‘mais inclusiva’ e ‘menos elitista’ (de Wit, 2019); que o vínculo entre ‘internacionalização’ e ‘neoliberalismo’ tem se estreitado (Bamberger; Morris; Yemini, 2019); que a colaboração internacional tem se tornado ‘complexa’ (Reisberg, 2019): “Em outras palavras: uma evidente mudança de (somente) cooperação para (mais) competição” (de Wit, 2019, p. 12, tradução nossa).

Como desdobramento, trabalhos vêm sendo desenvolvidos na tentativa de abranger também a dimensão social do processo. Um exemplo a ser citado é a edição especial do *Journal of Studies in International Education* chamado “*Reimagining Internationalization for Society*”, que publicou trabalhos que exploram diferentes possibilidades de conectar a internacionalização à sociedade, em benefício da última. Buscou-se “explorar uma visão mais ampla para a internacionalização, focada também no impacto real e potencial das atividades de internacionalização nas comunidades locais e globais” (Leask; de Gayardon, 2021, p. 323, tradução nossa). Apesar da extensão ser um conceito tipicamente latino-americano, dimensão do tripé universitário por meio da qual a universidade assume o seu compromisso social com a sociedade, nenhum dos trabalhos do *Special Issue* é de autoria latino-americana, ou menciona a inserção da internacionalização na extensão da Região. Apenas um dos trabalhos menciona Paulo Freire, autor que advogava pela ação por justiça social (Jon; Fry, 2021).

De Wit e Knight (1995) apresentam alguns modelos que foram desenvolvidos para o processo de internacionalização, os quais agregam diferentes estratégias: *Neave’s model*,

Danie's model, *Van Dijk and Meijer model* e *Rudzik's model*. Mais do que analisar modelos, e corroborando com a Declaração da CRES 2018, entendemos que há que estar alerta sobre o perigo de implementação de um modelo de internacionalização no estilo *one size fits all*, que não respeite as características da instituição, como sua história e missão, bem como o contexto local e regional no qual a instituição está inserida, que deve levar em conta as questões históricas, econômicas e políticas.

Ao afirmarem que a internacionalização da educação superior é um fenômeno multidimensional e que, para mensurá-lo, tanto medidas quantitativas como qualitativas são necessárias, Souza *et al.* (2022) analisam a produção científica e as escalas de mensuração do desempenho da internacionalização de universidades. Verificam que os instrumentos mais comuns para medir o construto desempenho de internacionalização das universidades são os *indexes*, seguidos dos *frameworks*. Apesar dos autores terem identificado duas tentativas de construção de escalas por meio de *indexes* formativos – *Internationalization Index of Higher Education in Turkey* e *Community College Internationalization Index* - afirmam que, contudo, não foi identificada uma escala de mensuração do desempenho de internacionalização das universidades consolidada na literatura da área.

Por outro lado, o grau de internacionalização das instituições é comumente mensurado em rankings de instituições de educação superior. Thiengo (2018, p. 204-205) afirma que

[...] nos países que não compõe o eixo dinâmico do capital, como o Brasil, onde se almeja o status de excelência com poucas chances de compor o ranking das 'melhores' do mundo, a cultura da excelência ganha expressividade com os ranqueamentos regionais, avaliações nacionais e potenciais acordos de cooperação para formação de redes universitárias mais competitivas. A formação de alguns centros de excelência, especialmente no âmbito da pós-graduação, coexiste com a lógica de produtividade científica quantitativa e repetitiva, com o acirramento das formas de avaliação, o pressionamento dos docentes e o avanço da cultura da competitividade entre grupos e professores, levando-os a implementar um processo de intensificação e alienação do trabalho.

Nesse contexto, o grande desafio da internacionalização é “[...] manter o protagonismo de decisões reflexivas em vez de se constituir em mero executor de políticas globalizantes” (Morosini, 2006, p. 43). Agências como a CAPES regulam e induzem, por meio de sua avaliação quadrienal, a internacionalização da pós-graduação em educação no Brasil. Um dos seus critérios de avaliação para que os programas possam ser considerados “de excelência” (notas seis e sete) é de que apresentem elevado grau de internacionalização (Paiva; Brito, 2019).

A pesquisa e a pós-graduação são predominantes nas políticas de internacionalização, seguidas do ensino. Ao analisar o cenário dos grupos de pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina, Luiza Turnes (2021, p. 142) demonstra que:

Os atores que estão inseridos no campo científico UFSC projetam discursos relacionados à necessidade de tornar a IES internacionalizada tendo como modelo ideal o contexto do Norte Global, por vezes, descontextualizando questões que são singulares tanto dos países considerados subdesenvolvidos, quanto do próprio Brasil e das suas diferentes universidades. Nesse contexto, a lógica da internacionalização acadêmica, centrada em atender critérios de avaliação e demandas de uma sociedade globalizada, parece estar incorporada e fazer parte do cotidiano dos líderes de grupos de pesquisa.

Já a extensão não costuma ter o mesmo destaque nas políticas de internacionalização universitária. Em outros contextos que não o latino-americano, extensão tende a ser vista como sinônimo de compromisso social, engajamento social, terceira missão ou serviço. Assim, um conceito que dialoga com o fenômeno em estudo neste projeto é o de *Internationalisation in Higher Education for Society (IHES)*, cunhado por Brandenburg *et al.* (2019, n. p.). Os autores descrevem que a IHES “visa explicitamente beneficiar a comunidade em geral, em casa ou no exterior, por meio de educação internacional ou intercultural, pesquisa, serviço e engajamento”.

Brandenburg *et al.* (2019) criaram o Projeto¹³ com os objetivos de “vincular melhor o trabalho da internacionalização com o engajamento social, a fim de ajudar a resolver as verdadeiras questões sociais, como, por exemplo, xenofobia, populismo, mudança climática ou preservação da democracia” (IHES, 2021, p. 1, tradução nossa). É um projeto europeu que foi desenvolvido por oito instituições e quatro parceiros associados, sob coordenação da *Palacký University Olomouc*.

O Projeto IHES assume que, em vez de cooperar, a internacionalização compete com o engajamento social por recursos. Assim, propôs-se a “ativar o potencial da internacionalização para o engajamento social” e a “construir atividades voltadas às reais necessidades da sociedade”, por meio da geração de “conhecimento que pode ser facilmente transferido entre as regiões e os parceiros envolvidos no projeto” (IHES, 2021, p. 1). Portanto, a IHES estaria localizada na intersecção entre a internacionalização e o engajamento social/terceira missão.

Uma atividade de IHES pode se encaixar em objetivos de um dos modelos do *framework* de Hazelkorn (2016) ou, até mesmo, em objetivos que se relacionem com os três

¹³ <https://ihes.upol.cz/>. O Projeto IHES teve a sua conferência final realizada em 15/6/2023, em Bruxelas, na Bélgica.

modelos. Brandenburg *et al.* (2020) exemplificam mencionando uma atividade de aprendizado em serviço no exterior, que pode, ao mesmo tempo, atender aos objetivos de transferência de conhecimento (desenvolvimento econômico), apoiar a cidadania ativa (justiça social) e apoiar a sustentabilidade (bem público). Dependendo do nível de análise, os objetivos que serão considerados como os mais importantes irão variar (Brandenburg *et al.*, 2020).

Brandenburg *et al.* (2020) sustentam que, quando se trata do conceito de impacto em IHES, vê-se uma falta de conscientização no que tange à dimensão de compromisso social. Diferentemente do projeto europeu da IHES, Brandenburg *et al.* (2019) afirmam que existem evidências de que o engajamento social integra com mais força a educação superior na África, América Latina e Sudeste Asiático. Os exemplos mais relevantes de internacionalização que vêm da América do Norte ou da Europa priorizam o ensino e a pesquisa em detrimento da extensão, mesmo quando defendem abordagens mais solidárias e inclusivas (Maillard, 2019).

Isso significa que a **internacionalização da extensão** é um desafio maior por um lado, pois cabe a nós, latino-americanos, propor parcerias internacionais nessa modalidade que outras regiões do mundo desconhecem. Não há modelo pronto a discutir, como é o caso, por exemplo, dos sistemas de créditos para o ensino. Por outro lado, é uma chance enorme, pois ante um processo de internacionalização que pode ser visto como ameaçador quando é globalizante, a extensão nos oferece a oportunidade de destacar no processo um caráter fortemente regional, que ainda por cima se baseia nas culturas das comunidades locais (Maillard, 2019, p. 36, grifo nosso)

Portanto, apesar dessa aproximação, os ideais da IHES são mais universalistas que os do Movimento de Córdoba. A própria ideia de cidadão global pode ser substituída pelo objetivo de que as universidades formem pessoas “globalmente competentes, que estejam plenamente conscientes do seu papel na busca de um amanhã melhor para as suas comunidades, países, regiões e para o mundo como um todo” (Jooste; Heleta, 2017, p. 47). Assim, a IHES preconiza que a internacionalização deve ser vinculada ao engajamento social, mas tem seu foco em grandes questões mundiais (Brandenburg, 2020). Portanto, se analisamos por uma perspectiva crítica/decolonial,

[...] seus ideais podem ser considerados universalistas. Em última instância, pressupõem a existência de necessidades comuns à toda a humanidade e de um centro no qual o conhecimento é produzido para resolver os problemas de todos. É nesse sentido que sua transposição ao contexto das universidades públicas latino-americanas é questionável; confronta o ideal de que a região se constitua como seu próprio centro de referências. (Leal; Souza; Moraes, 2023, p. 14).

Já a extensão segundo Córdoba pode ser vista como local antes de global, pois diz respeito à função social da universidade, à relevância social do ensino e da pesquisa. Perpassa

e transforma as demais funções do tripé universitário, atuando como integradora dessas funções e da universidade com a sociedade, de saberes científicos e populares, em uma perspectiva integral (Tommasino *et al.*, 2010). Não obstante, reconhecemos que o conceito de IHES pode contribuir com a formulação de políticas e estratégias de internacionalização menos elitizadas (Leal; Souza; Moraes, 2021).

Nathália Rosário (2021) investigou como o engajamento social está integrado nas estratégias de internacionalização de instituições de ensino superior brasileiras, por meio de pesquisa com nove instituições públicas e privadas que figuraram no ranking *Times Higher Education* do ano de 2019. Em seus achados, a autora confirma que o engajamento social não está integrado às estratégias de internacionalização, afirmando que, embora documentos institucionais mencionem o engajamento social, “a abordagem é superficial e principalmente retórica” (Rosário, 2021, p. 2, tradução nossa). Assim, uma maior integração entre essas duas áreas dependerá da forma como as universidades conceituam e promovem suas estratégias de internacionalização.

Corroborando com os achados de Rosário (2021), Leal, Souza e Moraes (2021)¹⁴ apontaram pistas, com base em revisão da literatura, sobre essa relação entre internacionalização e extensão universitárias em uma perspectiva mundial, apesar das diferentes nomenclaturas e visões sobre a extensão. Relacionam a falta de lugar para a extensão à internacionalização hegemônica em curso, considerando contextos históricos, sociais e econômicos da educação superior e da universidade no mundo. Como oportunidade de contrapor esse cenário, argumentam que estudos latino-americanos sobre a internacionalização da educação superior tendem a considerar e aprofundar o relacionamento entre internacionalização e extensão.

Ao contrário de Santos e Almeida Filho (2012), Hudzik (2017) não vê a internacionalização como uma “quarta missão da universidade”, mas sim como uma dimensão a ser integrada nas missões já existentes de ensino, pesquisa e extensão. A extensão na internacionalização pode aportar contribuições positivas para efeitos negativos da

¹⁴ a) Existe uma frágil relação entre a concepção dominante de internacionalização da educação superior e a extensão como missão universitária fundamental; b) Tal fragilidade está imersa no contexto histórico-social da instituição universitária e dialoga com a mercantilização da educação superior; c) O excesso de racionalidade econômica faz com que a relação universidade-sociedade seja compreendida como sinônimo de universidade-indústria, sendo a internacionalização um caminho fundamental para o fortalecimento dessa relação; d) O conceito de ‘Internacionalização da Educação Superior para a Sociedade’ não pode ser compreendido como sinônimo do conceito de Universidade-Sociedade, por vias da extensão, como idealizado pelo Movimento de Córdoba (1918); e e) Estudos latino-americanos aprofundam melhor a relação entre internacionalização e extensão universitárias e enfatizam a relação desses processos com a integração regional (Leal; Souza; Moraes, 2021, p. 8-10).

globalização, desde que o processo de internacionalização vise atender às demandas dos contextos locais/regionais, mas sem perder a perspectiva global, e que, antes, durante e depois de se iniciar o processo, sejam levantadas questões relacionadas ao “o quê, o porquê e o como” dessa internacionalização da extensão (Tarragona, 2021, p. 147, tradução nossa).

Nesse mesmo sentido, Jones *et al.* (2021) argumentam que existe uma necessidade urgente de alinhar as agendas de internacionalização e de responsabilidade social universitárias. Para tanto, retomam o conceito de *Internationalization of Higher Education for Society*, afirmando que, apesar da chamada “terceira missão”, que visa contribuir com propósitos sociais, econômicos (serviços) e culturais de desenvolvimento das comunidades, ser uma das dimensões centrais das instituições de ensino superior, muitas vezes ela está desconectada da agenda de internacionalização, raramente sendo o foco das estratégias de internacionalização, e ela própria tendo estratégias predominantemente orientadas para o mercado interno. Em uma visão mais universalista, entendem que o potencial de contribuição das universidades para a sociedade e para “o bem comum global” pode ser ampliado por meio da inserção da dimensão internacional também na extensão universitária (Jones *et al.*, 2021, p. 330).

As intersecções entre a responsabilidade social da universidade e a internacionalização da educação superior raramente são discutidas na literatura (Jones *et al.*, 2021). Hazelkorn (2016, p. 45, tradução nossa) questiona “até que ponto a busca por engajamento global ou internacionalização está ignorando a comunidade ou questões que estão à porta da instituição?”. A terceira missão vem sendo negligenciada nas agendas da educação superior em geral e especificamente nas políticas e estratégias hegemônicas de internacionalização da educação superior (Leal; Moraes; Oregioni, 2018; Rosário, 2021).

Abba e Streck (2021, p. 1) argumentam que, no contexto latino-americano, a internacionalização é “parte de um processo histórico que vem se constituindo dentro da região com características lhe são próprias”. Assim sendo, dentre os legados da Reforma de 1918 está a visão intercultural da internacionalização, que se reflete na integração regional e que se relaciona com a relevância social da universidade, concebendo o conhecimento como “[...] um bem social estratégico, a favor do desenvolvimento sustentável da região e o dos seus países” (Declaração da CRES 2018, 2018, p. 7). Leal e Moraes (2018, p. 19) sustentam que

o estabelecimento de relações internacionais cooperativas, diversificadas e horizontalizadas, com inclusão social, nesse sentido, relaciona-se à possibilidade de que as dinâmicas de internacionalização ocorram em condições mais igualitárias, coadjuvando a formação de sujeitos políticos, preparados para envolver-se criticamente na complexidade do mundo globalizado, sensibilizados com os

assuntos relevantes à sua sociedade e engajados com o destino histórico de seus povos.

No caso da UFSC, Leal (2020, p. 194), ao pesquisar sobre a ênfase dada pela Instituição à internacionalização, constatou que ela se revela como “uma universidade significativamente exposta às tendências hegemônicas da ‘internacionalização’”:

1. Os rumos da ‘internacionalização’ têm sido influenciados (direta e indiretamente, objetiva e subjetivamente, ativa e passivamente) por atores situados e com interesses específicos na educação superior e 2. A perspectiva dominante de ‘internacionalização’ na UFSC alinha-se às prioridades e aos interesses desenvolvimentistas do Governo Federal. Tais resultados reforçam o desajuste de pressupostos estruturais da ‘internacionalização’ no que diz respeito à realidade brasileira, incidindo luz sobre os limites da sua ‘importação automática’.

Ao sugerir rumos para novas pesquisas na área, Leal (2020) recomenda que seja feito um rastreamento de iniciativas desvinculadas dessas tendências hegemônicas presentes na internacionalização. De modo análogo, Echeverría-King *et al.* (2023) informam que a internacionalização tem buscado, ao menos a nível de discurso, ter seu foco mais na cooperação do que na competição. Sugerem, portanto, um foco em projetos de internacionalização da educação superior mais cooperativos que envolvam atores e comunidade externos. Dessa forma, questionamos se estaria na extensão universitária, nos moldes latino-americanos, a oportunidade de vinculação da internacionalização com áreas e questões de ampla pertinência social.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para a construção do percurso metodológico deste trabalho, tomamos por referência a nossa pergunta de pesquisa, os objetivos geral e específicos, os pressupostos que estabelecemos e as leituras exploratórias realizadas sobre extensão universitária, internacionalização da educação superior e extensão universitária na internacionalização da educação superior. Identificamos estudos que nos forneceram *insights* para a construção da pesquisa de campo e estabelecemos uma revisão sistemática da literatura.

Assim, neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos inerentes a esta tese: a caracterização da pesquisa, nosso posicionamento epistemológico, a operacionalização da pesquisa de campo no que diz respeito à coleta e à análise dos dados, e, por fim, incluímos a descrição da pesquisa exploratória. Esta abrangeu uma revisão de literatura e a participação em uma série de eventos relacionados à educação superior, à extensão universitária e à internacionalização da educação superior, no período entre 2020 e 2024.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Nesta tese realizamos uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo. Optamos pela abordagem qualitativa uma vez que ela permite a compreensão dos fenômenos sociais em todas as suas dimensões (Sampieri; Collado; Lucio, 2014), o que a torna adequada ao propósito central desta pesquisa, qual seja, compreender a extensão universitária no processo de internacionalização de uma universidade pública federal. Quanto aos objetivos, caracterizamos a pesquisa como descritiva e explicativa, visto que buscamos descrever e interpretar o comportamento de um fenômeno, atribuindo-lhe significados a partir de diferentes perspectivas, de modo a possibilitar maior conhecimento a respeito dele. Entendemos que ao se fazer uma descrição do fenômeno, ele está imerso em uma realidade que “é sempre mais complexa do que pode ser descrita e discernida” (Stein *et al.* 2022, p. 7, tradução nossa).

Quanto à escolha do fenômeno, como o problema de pesquisa surgiu de uma lacuna na literatura, mas também de uma situação cotidiana (Godoy, 2006), a partir da prática da pesquisadora, optamos pelo estudo de caso qualitativo descritivo-interpretativo. Conceitualmente, trata-se de uma investigação detalhada, frequentemente com dados coletados durante determinado período de tempo, de fenômenos - neste caso a extensão de

caráter internacional/intercultural - dentro de seu contexto: uma universidade pública federal de Santa Catarina (Hartley, 2004).

A instituição na qual coletamos os dados é a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Inicialmente, delineamos uma proposta de estudos de casos múltiplos em outras três universidades, a saber: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Universidade Regional de Blumenau (FURB), no intuito de realizarmos análises comparativas sobre o fenômeno, em instituições de diferentes esferas – federal, estadual e municipal. Porém, ao concluirmos uma pesquisa exploratória em documentos das mencionadas instituições (Souza *et al.*, 2022b), verificamos que essa proposta não conviria, visto que não teríamos insumos suficientes para elaborarmos um comparativo.

Assim, selecionamos a UFSC como estudo de caso, pelos seguintes motivos, a saber: a Instituição é bem avaliada internacionalmente, sendo a sexta melhor universidade da América Latina e a quarta colocada entre as instituições brasileiras, e nacionalmente, a quarta melhor universidade federal do Brasil e a quinta no ranking geral, considerada como uma instituição de excelência pelo Ministério da Educação (UFSC, 2022); conta com uma história de mais de 60 anos; foi também a única instituição das quatro analisadas em pesquisa exploratória que apresentou documento contendo seção que trata explicitamente da extensão na internacionalização universitária (Souza *et. al.*, 2022b); e atendeu ao critério de acessibilidade aos dados e informações que seriam coletados para a pesquisa.

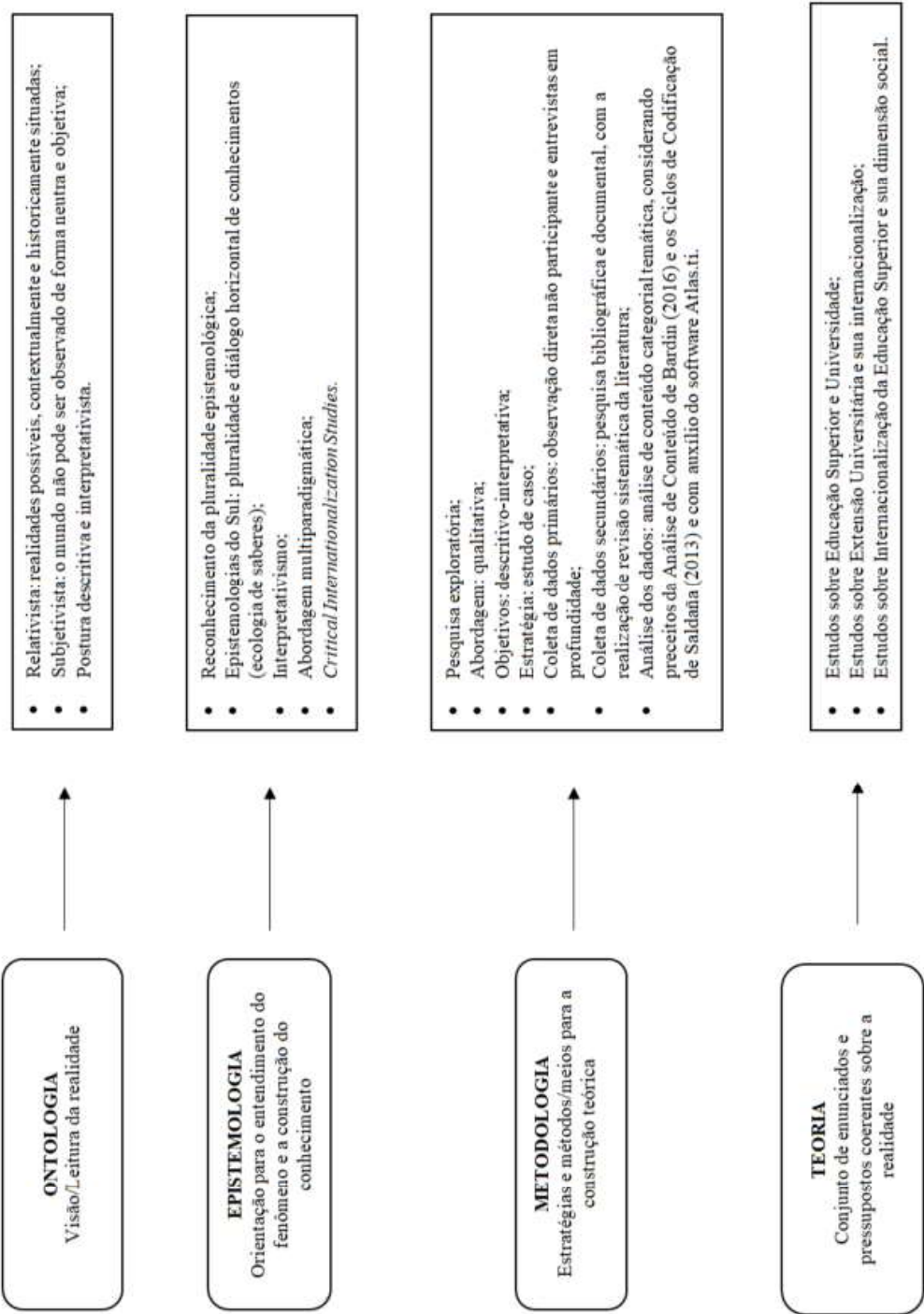
Conforme Merriam (1998), o estudo de caso qualitativo tem caráter particularista, descritivo e heurístico. Por isso, acreditamos que a Instituição selecionada revelaria importantes conhecimentos sobre o fenômeno da investigação, com *insights* que poderiam contribuir para repensar o fenômeno. Assim, utilizamos procedimentos descritivos tanto na coleta quanto na apresentação dos dados, buscando alcançar uma descrição o mais densa e interpretativa possível. Posteriormente, outros trabalhos poderão elaborar análises comparativas sobre o fenômeno deste estudo em outras instituições universitárias.

Os participantes da pesquisa foram os seguintes: um ex-gestor e dois gestores da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e oito membros da Câmara de Extensão da UFSC; dois gestores da Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) da UFSC; e um estagiário, um ex-coordenador, cinco coordenadores e um subcoordenador de iniciativas de extensão que possuem relação com a internacionalização, totalizando 20 entrevistas com 21 participantes. O critério de seleção dos participantes levou em consideração sua representatividade por sua relação direta com as temáticas da tese - extensão e internacionalização universitárias, bem

como sua importância para que os objetivos geral e específicos da pesquisa fossem alcançados. No caso do fenômeno da extensão de caráter internacional/intercultural, a relevância dos participantes está diretamente relacionada à sua função como ex-coordenador/coordenador/subcoordenador/estagiário do programa/projeto ou ação de extensão. A acessibilidade aos participantes também foi considerada.

Os participantes foram convidados por meio de envio de e-mail contendo convite para participar da pesquisa. Antes do início da entrevista, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como tiveram possíveis dúvidas sanadas. No item 3.3 relatamos como se deu a coleta dos dados e no item 3.4 descrevemos como analisamos os achados. A Figura 1 ilustra a caracterização da pesquisa em termos de ontologia, epistemologia, metodologia e arcabouço teórico.

Figura 1 – Caracterização da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

No item 3.2, a seguir, apresentamos os pressupostos ontológicos e epistemológicos. A operacionalização da pesquisa de campo é apresentada no item 3.3, no que diz respeito às formas de coleta dos dados, e no item 3.4, no que tange à forma de análise dos dados coletados.

3.2 POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO

Epistemologia é “toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido” (Santos; Meneses, 2009, p. 9). Neste item, tratamos das concepções do estudo, entendidas como a forma pela qual vemos o mundo e a natureza da pesquisa que defendemos (Creswell, 2010). Inicialmente, havíamos definido o realismo crítico (ontologia realista e epistemologia subjetivista) como posicionamento filosófico para este projeto de pesquisa. Consideramos essa postura por acreditarmos que a pesquisa deveria buscar por tendências causais e que tanto a agência humana quanto a estrutura deveriam ser consideradas.

No entanto, após aprofundamento nas leituras sobre o tema, questionamos essa opção, visto que ela poderia confrontar com algumas de nossas escolhas para a pesquisa. A primeira diz respeito à escolha pelas Epistemologias do Sul, as quais consideramos exatamente por não se tratar de uma pesquisa positivista e funcionalista, visando, portanto, o confronto com o positivismo como epistemologia dominante nos estudos na área da administração. A segunda refere-se à realização de estudo de caso qualitativo, assumindo uma ontologia relativista, visto que entendemos que não há um mundo ou uma verdade objetiva a ser descoberta, ou seja, não há uma única realidade no mundo social.

Assim sendo, ao delinear os pressupostos ontológicos desta pesquisa, ou seja, como acreditamos que as coisas são, e os epistemológicos, a saber, a forma pela qual acreditamos que o conhecimento é gerado (Saccol, 2009), entendemos o conhecimento como

conhecimento-processo e não mais do conhecimento-estado. Se nosso conhecimento se apresenta em devir, só conhecemos realmente quando passamos de um conhecimento menor a um conhecimento maior. A tarefa da epistemologia consiste em conhecer este devir e em analisar todas as etapas de sua estruturação, chegando sempre a um conhecimento provisório, jamais acabado ou definitivo (Japiassu, 1991, p. 27).

Nesse sentido, conhecemos a importância de caracterizações e modelos, como o bidimensional de Burrell e Morgan (2019), mas não visamos ao enquadramento deste trabalho em extremos ou em uma única dimensão. Deetz (2000), citado por Serva, Dias e Alperstedt (2010), critica essa dicotomia objetivo/subjetivo, por entender que ela incentiva a polarização

e segregação. Inobstante, lançamos a proposta de Burrell e Morgan (2019), que caracterizam a ontologia em duas dimensões: objetivista (realismo) e subjetivista (nominalismo). Nesta pesquisa, aproximamo-nos da dimensão subjetivista, que entende a realidade como subjetiva e busca criar conhecimento anti-positivista, por entendermos que o conhecimento dominante nos estudos da área de Administração revela-se predominante positivista e funcionalista e que os Estudos Organizacionais recebem críticas por seu “exagerado etnocentrismo” (Amboni *et al.*, 2017, p. 809).

Porém, quando se trata da natureza humana, não acreditamos que o ser humano e suas ações são totalmente “[...] determinados pela situação ou 'ambiente' em que ele está localizado” (perspectiva determinista), e nem que “[...] o homem é completamente autônomo e de vontade livre” (perspectiva voluntarista) (Burrell; Morgan, 2019, p. 6, tradução nossa), mas que existe uma comunicação entre esses pressupostos. Assim, representamos essa combinação ao adotarmos uma ontologia intersubjetiva (Amboni *et al.*, 2017).

[...] não existe uma realidade objetiva esperando por ser descoberta. Verdades e significados só passam a existir a partir do nosso engajamento com o mundo. Significados não são descobertos, mas construídos. Porém, um significado não nasce puramente de uma construção mental, mas, sim, é resultado da interação entre processos mentais e as características de um objeto. A criação de significado pressupõe intencionalidade, isto é, uma consciência que se volta a um objeto, e a partir da interação entre o sujeito e o objeto é que se constrói um significado. O construtivismo social pressupõe que essa construção de significado ocorra através dos processos de interação social e da intersubjetividade (significados criados e compartilhados coletivamente) (Saccol, 2009, 253).

A partir de seus pressupostos, Burrell e Morgan (2019) apresentam o modelo dos quatro paradigmas: funcionalista, interpretativo, humanista radical e estruturalista radical. Considerando os mencionados paradigmas, nesta pesquisa dialogamos com o paradigma interpretativista (subjetivo, nominalista, anti-positivista, descritivo, voluntarista e ideográfico). Também consideramos a intersubjetividade da natureza humana, conforme já mencionado. Dessa forma, ontologicamente, assumimos uma postura relativista, visto que acreditamos que não existe uma realidade única no mundo social, mas sim realidades possíveis, contextualmente e historicamente situadas.

Por entendermos que cada realidade substantiva é particular, generalizações não estão em nosso escopo. Epistemologicamente, se consideradas três grandes linhas de pensamento epistemológico – subjetivismo, objetivismo e construtivismo (Amboni *et al.*, 2017), adotamos uma visão preponderantemente subjetivista, por entendermos que o mundo não pode ser observado de forma neutra e objetiva, visto que “não existem algoritmos neutros para a escolha de uma teoria” (Kuhn, 1987, p. 246). Ao se observar o mundo com base em diferentes

lentes teóricas, nosso conhecimento é passível de falhas. Nesse sentido, e por se tratar de um estudo de caso qualitativo, assumimos, portanto, uma postura descritiva e interpretativista.

Para Kuhn (1987, p. 219), "um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste de homens que partilham um paradigma". Amboni *et al.* (2017, p. 817) discorrem sobre a comunicação entre paradigmas, denominada de abordagem paradigmática, pela qual pesquisadores se utilizam de diferentes paradigmas “na coleta e na análise de dados e no cultivo das diversas representações de um fenômeno em ambientes complexos”, podendo empregar técnicas interpretativistas para apurar identificações funcionalistas preliminares. Os autores acreditam que a abordagem paradigmática propiciará ao pesquisador uma postura reflexiva, contextualizada.

Assim, a reflexividade ancorada no diálogo, na contextualização e na interdisciplinaridade deve permear todo o processo de análise multiparadigmática, visando minimizar os seus limites. O diálogo entre as diferentes abordagens deve ser feito no sentido de (re)orientar os esforços de investigação, visando à renovação dos estudos organizacionais, quer por meio da contradição, quer da convergência e da complementaridade. A contextualização revela a aliança da teoria com a prática de modo histórico e longitudinal. A reflexividade é complementada pelo espírito interdisciplinar (Amboni *et al.*, 2017, p. 819-820).

Antes de orientar um fenômeno de estudo, um paradigma influencia, em primeiro lugar, um grupo de praticantes da ciência (Kuhn, 1987). Nesta pesquisa, investigamos a extensão na internacionalização considerando que existem diferentes áreas do conhecimento e com consciência da multidimensionalidade e da complexidade dos fenômenos, entendendo o todo como sendo “ao mesmo tempo mais e menos do que a soma das partes” (Morin, 2006, p. 86) e “onde a parte está no todo e o todo está na parte” (Morin, 2006, p. 88). Dessa forma, deixamos de lado o paradigma cartesiano-newtoniano, orientado pela razão instrumental (Ramos, 1989) e pelo determinismo, o qual dá lugar ao paradigma da complexidade, sendo a complexidade vista como “a maneira de escapar à alternância entre o pensamento redutor que só vê os elementos e o pensamento globalizado que só vê o todo” (Morin, 2006, p. 103).

No que diz respeito às ciências sociais, Santos (1988) aborda o chamado “Paradigma Emergente”, no qual as ciências sociais anti-positivistas têm centralidade. Parafraseando Souza Santos (1988), Serva, Dias e Alperstedt (2010, p. 286) afirmam que “os temas fluem de várias fontes e de várias direções para se encontrar em galerias onde se juntarão para dar conta da realidade social”. Reconhecemos, portanto, a pluralidade de conhecimentos do mundo, e que significados são construídos socialmente, depreendendo que não existe uma

única construção verdadeira de conhecimento, mas sim possibilidades “mais ou menos informadas ou sofisticadas” (Guba; Lincoln, 1994, p. 111).

Nesse sentido, ressaltamos a visão de Feyerabend (1977) quando apresenta a ciência anárquica, no sentido de um anarquismo epistemológico, visto, na verdade, como pluralismo epistemo-metodológico. Essa perspectiva entende a ciência como uma das formas de acessar o conhecimento no mundo, com as teorias auxiliando essa aproximação e considerando-se que todas as metodologias têm limitações:

Combinando essa observação com a percepção de que a ciência não dispõe de método especial, chegamos à conclusão de que a separação entre ciência e não-ciência não é apenas artificial, mas perniciosa para o avanço do saber. Se desejamos compreender a natureza, se desejamos dominar a circunstância física, devemos recorrer a todas as idéias, todos os métodos e não apenas a reduzido número deles (Feyerabend, 1977, p. 462).

Apoiando-se no conceito de hegemonia de Gramsci, Soledad Oregioni (2015) relembra que a hegemonia opera para além da esfera econômica e política, afetando também os modos de pensar, conhecer e teorizar. Assim, os entendimentos sobre o que é fazer extensão e o que significa internacionalizar a educação superior carregam cosmovisões sobre como o conhecimento deve ser construído e sobre quais conhecimentos são válidos. Nesse cenário, a internacionalização hegemônica pode negligenciar a extensão.

No entanto, no que diz respeito ao campo da internacionalização, o pensamento hegemônico encontra resistência na região da América Latina (Oregioni, 2015). Dessa forma, historicamente e contextualmente, adequa-se aos nossos objetivos neste trabalho a apropriação do conceito de Epistemologias do Sul de Boaventura de Santos para conhecer e interpretar o fenômeno da extensão na internacionalização. É a partir do Movimento de Córdoba, que a ideia de extensão ganhou espaço e se consolidou dentro da América Latina. A extensão foi um dos princípios essenciais que orientaram o Movimento, que marcou a luta pela reforma da Universidade Latino-Americana, que estava sendo cobrada a assumir o seu compromisso social (Sousa, 2010).

Ao partirmos de uma internacionalização com traços de contra-hegemonia, que contempla a extensão em um sentido amplo, orientada à transformação e justiça social (Leal, 2020), as epistemologias do Sul se apresentam como alternativa à epistemologia positiva dominante. A diversidade epistemológica do mundo é nomeada por Boaventura de Sousa Santos de Epistemologias do Sul, conceito formulado pelo autor em 1995 e re-elaborado em publicações posteriores (Meneses, 2008; Santos; Meneses, 2009). Na década de 1980, Santos lançou, em seu livro “Um discurso sobre as ciências”, os fundamentos do que posteriormente ficou conhecido como Epistemologias do Sul (Gomes, 2012).

As Epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados e valorizam os saberes que resistiram, buscando formas de que saberes e conhecimentos possam dialogar horizontalmente (Santos; Meneses, 2009). A esse diálogo entre saberes dá-se o nome de ecologias de saberes. Para além das dominações pelas quais é conhecido, o colonialismo “foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder” (Santos; Meneses, 2009, p. 13).

O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento económico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte). (Santos; Meneses, 2009, p 12-13)

A colonialidade do poder se expressa com a “persistência da colonização epistêmica, da reprodução de estereótipos e formas de discriminação” (Meneses, 2008, p. 6). Assim, as Epistemologias do Sul não buscam ‘dar voz’ a conhecimentos calados, pois voz esses povos e/ou nações sempre tiveram a sua voz, mas busca-se que o mundo os ouça. As Epistemologias do Sul buscam responder questionamentos como:

Por que razão, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento? Quais foram as consequências de uma tal descontextualização? São hoje possíveis outras epistemologias? (Santos; Meneses, 2009, p. 7).

O que se pretende com as Epistemologias do Sul é a superação do chamado pensamento abissal, que se manifesta de forma instituída no Direito e no conhecimento modernos. No conhecimento, é dada à ciência moderna “o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso” (Santos, 2009, p. 25). Manifesta-se por meio de linhas imaginárias que dividem o mundo, polarizando-o em Norte e Sul, ou ‘deste lado da linha (Norte – ciência, filosofia e teologia)’ e ‘do outro lado linha (Sul)’, sendo que o conhecimento produzido por aqueles que estão do outro lado é tido como inexistente (Gomes, 2012; Santos, 2009).

Essa necessidade de dominação colonial por meio da qual o pensamento abissal opera, divide unilateralmente “as experiências, os saberes e os atores sociais entre os que são úteis, inteligíveis e visíveis [...] e os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objetos de supressão ou esquecimento (Gomes, 2012, p. 43), sendo os últimos conhecidos como ‘os outros’. Referimo-nos a conhecimentos “populares, leigos, plebeus, camponeses ou

indígenas”, que estão do outro lado da linha e que são tidos como “crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos” (Santos, 2009, p. 25).

Assim, o pensamento abissal é dicotômico, possuindo como característica basilar a impossibilidade de que os dois lados da linha coexistam. Santos (2009) argumenta que o mundo moderno ocidental continua a operar por meio dessa mesma realidade do período colonial. Por isso, a injustiça social global está diretamente ligada à injustiça cognitiva global, e a luta pela primeira implica na luta pela segunda, por meio de um novo pensamento, chamado de pensamento pós-abissal (Santos, 2009).

O pensamento pós-abissal, concebe a pluralidade de conhecimentos e a diversidade epistemológica do mundo. Compreende a ecologia de saberes, que busca “aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios” (Paiva, 2015, p. 203). É uma contra epistemologia, que nega a existência de uma epistemologia geral.

O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir (Santos, 2009, p. 43).

Nesse cenário, as universidades são chamadas a confrontar e dismantelar “o cânone eurocêntrico hegemônico” e a estarem abertas para as ecologias de saberes, “reconhecendo que existem diversas formas de conhecer, compreender e interpretar o mundo, com base em histórias contextuais, experiências, necessidades, prioridades, complexidades, visões e visões de mundo” (Heleta; Chasi, 2022, p. 9). Piccin e Finardi (2021) apresentam as epistemologias do Sul como uma possibilidade de lente para a investigação do fenômeno das internacionalizações do ensino superior.

Com as epistemologias do Sul, podemos propor “pistas para outras cartografias de experiências e saberes” (Meneses, 2008, p. 7) e “incluir o máximo das experiências de conhecimentos do mundo, incluindo, depois de reconfiguradas, as experiências de conhecimento do Norte” (Meneses, 2008, p. 10). Nesse sentido, cabe questionarmos se existe uma postura colonial do Norte Global no que diz respeito ao engajamento universidade-sociedade, por conta do aparente desconhecimento do modelo da América Latina de extensão universitária.

Ao analisarmos o tripé da universidade brasileira, conjecturamos que o ensino de pós-graduação e a pesquisa sejam vistos como partes integrantes do lado norte da linha dentro das universidades. Já o ensino de graduação e a extensão universitária estariam, de certa forma, mais ao sul do tripé. Assim, é possível que conhecimentos gerados por meio de projetos de

extensão deixem de ser considerados como conhecimentos científicos válidos comparativamente aos gerados por meio da pesquisa propriamente dita.

Santos¹⁵ (1995, p. 508 *apud* Meneses, 2008, p. 5) propõe que uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul”. Ao conjecturarmos sobre o que os países do norte global podem aprender e apreender com os países da América Latina sobre extensão universitária, e sobre a extensão na internacionalização, evocamos o conceito de pensamento pós-abissal de Santos (2009). Aprender com o Sul e usando uma epistemologia do Sul

confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (Santos, 2009, p. 44).

Santos (2009) sustenta que a construção epistemológica dessa ecologia de saberes não é um processo simples. Por isso, o autor propõe um programa de pesquisa, com questionamentos que se relacionam com: a identificação de saberes; os procedimentos que permitem relacioná-los entre si; e a natureza e a avaliação das intervenções no mundo real que eles podem possibilitar. Duas perguntas sumarizam os demais questionamentos apresentados pelo autor: “como combater as linhas abissais usando instrumentos conceptuais e políticos que não as reproduzam?” e “qual seria o impacto de uma concepção pós-abissal de conhecimento como uma ecologia de saberes sobre as instituições educativas e centros de investigação?” (Santos, 2009, p. 56).

Nesta tese, nos baseamos ainda em ideias de universidade mencionadas no item 2.1 Educação Superior e Universidade: a Universidade Necessária de Darcy Ribeiro (1969); o projeto de Universidade Emancipatória de Sousa Junior (2012); o Modelo Participativo de Universidade de Rubião (2013); e o conceito de *Prácticas Universitarias Integrales* de Tommasino *et al.* (2010). Entendemos que a epistemologia prescreve e molda a materialidade do mundo e que, por isso, ao evidenciarmos concepções de universidade que contribuam para a reflexão crítica, podemos compreender a extensão na internacionalização da educação superior, concebendo modelos de internacionalização não hegemônicos, orientados para a transformação e a justiça social. Nesse sentido, dialogamos também com o pensamento Freireano de extensão (Freire, 2021), que a compreende como um processo de comunicação dialógico bidirecional que subsidia a contextualização do ensino e da pesquisa, com vistas à transformação social. Vislumbramos que essas concepções e pensamento podem contribuir

¹⁵ Boaventura de Sousa Santos (1995), no livro *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge.

para orientar políticas de inserção internacional com verdadeira relevância social, que promovam a comunicação horizontal entre os saberes acadêmicos e populares.

A extensão é uma realidade objetiva, atualmente instituída legalmente pela Resolução n.º 7/MEC/CNE/CES/2018 e demais regulações de cada instituição. Ainda que possua esse caráter prescritivo, adotamos a curricularização da extensão como um paradigma interpretativo das múltiplas realidades estudadas nesta pesquisa. Apesar da instrumentalidade e do processo de institucionalização, na prática, ainda há um grande grau de subjetividade. Questionamos, nesse processo, como conseguir a institucionalização de algo que ainda não está elucidado para os envolvidos, incluindo-se os entendimentos do que pode ser extensão.

Em paralelo, a institucionalização da internacionalização pode ser vista como autorregulada. Existe certo entendimento de que se sabe o que deve ser feito e como, mas muitas vezes esse entendimento é limitado. Como as primeiras formas de internacionalizar, ainda nas universidades medievais, eram constituídas pelas *peregrinatio acadêmica* (Charle; Verger, 1996), hoje ainda se experencia uma visão limitada do que é incluir uma dimensão internacional nas funções da universidade, o que contribui para o reducionismo do fenômeno.

Isto posto, entendemos que nossos esforços nesta pesquisa vão ao encontro do que preconizam os chamados *Critical Internationalization Studies (CIS)*, visto que buscamos oferecer uma nova abordagem possível para engajamentos com uma dimensão internacional. Os CIS são uma área de estudo que problematiza as abordagens da internacionalização da educação superior visto que elas são predominantemente positivas e despolitizadas (Stein, 2019). Consideramos questionamentos como "por que, em nome de quem, em benefício de quem e com que fim" deveríamos internacionalizar (Stein; McCartney, 2021, p. 1, tradução nossa).

Nesse sentido, nesta pesquisa não buscamos “prescrever quadros normativos”, mas sim subsidiar a tomada de “decisões criticamente informadas, contextualmente relevantes e socialmente responsáveis” considerando as “perspectivas múltiplas e contraditórias” (Stein; McCartney, 2021, p. 7, tradução nossa) tanto no campo da extensão quanto da internacionalização universitárias. Os CIS reconhecem a importância da Ecologia de Saberes (Santos, 2009) na resposta a diversos desafios globais por meio da integração ética de “múltiplas tradições e práticas de conhecimento”, compreendendo que essa não é uma empreitada simples, “dadas as tendências de buscar soluções abrangentes e de envolver conhecimentos marginalizados por meio de apropriação, projeção ou idealização” (Stein, 2019, p. 2).

O rastreamento de iniciativas de extensão universitária de caráter internacional e/ou intercultural se caracteriza como uma tentativa de ‘internacionalização de outra forma’¹⁶ (Stein, 2019). Ao dar ênfase a outras possibilidades de internacionalizar, podemos reimaginar a internacionalização para além do que vem sendo feito nos quadros dominantes (Stein; McCartney, 2021). Com as mencionadas escolhas, buscamos reconhecer a pluralidade epistemológica do mundo, enriquecendo o estudo do fenômeno e fornecendo subsídios para possibilitar “a concepção de outras formas de fazer, pensar, vivenciar e ser nas relações internacionais e interculturais da universidade pública brasileira” (Leal, 2020, p. 290), com mais “sobriedade, maturidade, discernimento e responsabilidade” (Stein *et al.*, 2022, tradução nossa, p. 8):

a ideia não é que essas outras possibilidades possam ou devam substituir o sistema dominante, mas sim que sirvam como um lembrete de que outras formas de conhecer, ser e se relacionar são viáveis, ainda que inimagináveis para muitos (Stein *et al.*, 2022, tradução nossa, p. 8)

As teorias auxiliam a nossa aproximação com o conhecimento (Feyerabend, 1977). Nesse sentido, Leal e Moraes (2018) propõem uma aproximação entre a perspectiva epistemológica decolonial e o campo teórico da internacionalização da educação superior, sugerindo como oportuna a adoção da decolonialidade em estudos em internacionalização. Apesar de reconhecermos as potencialidades da lente decolonial para as análises dos nossos achados nesta tese, optamos pela não adoção de uma teoria específica para tais análises. Conforme exposto neste posicionamento epistemológico, consideramos um pluralismo epistemo-metodológico (Feyerabend, 1977) e conceitos como as Epistemologias do Sul e os Critical Internationalization Studies. No entanto, após diversas reflexões em diferentes momentos, consideramos que o ineditismo do fenômeno da extensão de caráter internacional e/ou intercultural justifica a nossa postura por não nos apoiarmos em uma lente específica nesse primeiro esforço.

Para trabalhos futuros, vislumbramos que potencialmente poderemos realizar análises considerando teorias específicas. Contemplamos a necessidade de questionamento da noção de uma única realidade, das epistemologias dominantes, das teorias que estamos utilizando (de onde elas vieram, quem elas beneficiam, quem elas excluem), e do grau de subjetividade do fenômeno em tela. Por isso, buscamos promover uma perspectiva de internacionalização da educação superior que reconhece a pluralidade epistêmica do mundo (Leal; Finardi; Abba, 2024). Tendo isso em consideração, estruturamos esta pesquisa sobre a extensão na internacionalização.

¹⁶ Originalmente cunhado como *Internationalization Otherwise*.

3.3 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO: COLETA DE DADOS

Em concordância com a tradição de pesquisa qualitativa, adotamos como instrumentos de coleta de dados a observação direta não participante e a entrevista semiestruturada em profundidade, além do levantamento e análise documental e bibliográfica, esta última realizada com revisão sistemática da literatura. Por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos, tomamos todas as precauções necessárias para atender à legislação vigente e às boas práticas acadêmicas. Cadastramos o projeto de tese na Plataforma Brasil, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), e a condução da pesquisa de campo foi autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), conforme Parecer n.º 5.905.320, de 22 de fevereiro de 2023. Os sujeitos de pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que pode ser conferido no Apêndice E.

A fim de rastrear iniciativas que coloquem a extensão universitária e a internacionalização em diálogo, realizamos observação direta (não participante) em eventos, descritos no subitem 3.6. Também para a coleta dos dados primários, realizamos entrevistas semiestruturadas em profundidade com atores das áreas de extensão e internacionalização da Instituição: um ex-gestor e dois gestores da PROEX e oito membros da Câmara de Extensão da UFSC; e dois gestores da SINTER. Ainda para a coleta de dados primários, e para o atendimento do objetivo b, de caracterizar iniciativas de extensão universitária de caráter internacional, realizamos entrevistas em profundidade com um estagiário, um ex-coordenador, cinco coordenadores e um subcoordenador de iniciativas de extensão de caráter internacional e/ou intercultural, identificados na etapa exploratória de rastreamento e nas próprias entrevistas semiestruturadas, totalizando 21 participantes.

Foram seis os projetos/ações de extensão que fizeram parte do nosso estudo: 1. Serviço de integração acadêmica para comunidade universitária internacional: Projeto Sintegra; 2. Clínica Intercultural, atual Ateliê das Migrações; 3. Núcleo de Apoio a Imigrantes e Refugiados (NAIR/Eirenè-UFSC/CSVm); 4. Identidade Eletrônica e Infraestrutura de Chaves-Públicas de Moçambique (ICP-MZ); 5. Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes - PLAM; e 6. Técnica sem Fronteiras Brasil (TsF-Br). Alguns roteiros guiaram-nos para a realização das entrevistas semiestruturadas, auxiliando a nossa interação com o(a) entrevistado(a). Esses questionamentos orientadores podem ser observados no Apêndice D deste trabalho.

O critério de seleção dos participantes levou em consideração sua relação com o fenômeno de estudo, sua importância para que os objetivos geral e específicos da pesquisa

fossem alcançados, bem como sua acessibilidade. Assim, incluímos dois gestores de cada uma das áreas da Instituição relacionadas às temáticas envolvidas neste estudo - extensão (PROEX) e internacionalização (SINTER), bem como membros titulares da Câmara de Extensão, os quais representam os centros de ensino e campi da Instituição. Quanto aos coordenadores(as) de iniciativas de extensão, incluímos apenas aqueles que possuem relação com a internacionalização, identificados na etapa exploratória de rastreamento e nas entrevistas.

Para a seleção dos projetos a serem estudados, consideramos ainda uma busca por iniciativas já mapeadas pelo Observatório de Inovação Social de Florianópolis (OBISF). O OBISF foi criado com o objetivo de mapear a rede que compõe o Ecossistema de Inovação Social de Florianópolis (OBISF, 2023). Os pesquisadores do Observatório mapearam 44 iniciativas realizadas no âmbito da UFSC (OBISF, 2023a). Projetos de extensão de caráter internacional e/ou intercultural como a Clínica Intercultural (UFSC/NEMPsic) e o NAIR/Eirenè-UFSC/CSVM estão entre elas. Além deles, o Projeto Imagine, que é um projeto de extensão de caráter internacional vinculado à UFSC, também foi mapeado pelo OBISF. Tentamos contato e convidamos, por mais de uma vez, o responsável pelo Projeto Imagine para participar da nossa pesquisa, mas não obtivemos um retorno, por isso não foi possível inclui-lo em nosso estudo.

Ainda acerca dos critérios de inclusão e exclusão de participantes, o critério de exclusão diz respeito à não inclusão de toda a equipe dos setores de extensão e internacionalização da Instituição como participante, por entendermos que a visão de dois gestores de cada um dos mencionados setores atendeu aos propósitos da pesquisa. Os membros suplentes da Câmara de Extensão não foram incluídos, visto que o convite foi feito ao membro titular, por entendermos que a visão de apenas um deles (um de cada centro e um de cada campi) atenderia aos propósitos da pesquisa. Nenhum dos membros titulares que aceitou ao nosso convite indicou o membro suplente para participação na pesquisa em seu lugar. Também não foram ouvidos coordenadores(as) de programas e projetos de extensão que não possuíam relação com a internacionalização, visto que o propósito da pesquisa era o de compreender a extensão na internacionalização.

Enviamos e-mail aos participantes contendo convite para participar da pesquisa. É importante ressaltar que enviamos convites para as entrevistas por mais de uma vez, sendo que alguns foram enviados por até cinco vezes. Devido à limitação temporal por conta de realização de doutorado sanduíche no período de setembro de 2023 a fevereiro de 2024, estabelecemos que o prazo limite para a realização das entrevistas seria agosto de 2023. Dessa

forma, as entrevistas foram realizadas no período de março de 2023 a agosto de 2023. Os oito membros da Câmara de Extensão da UFSC que foram ouvidos ocupavam o cargo de membro titular à época da coleta dos dados.

Antes do início da entrevista, os entrevistados receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram tomados os cuidados com a Covid-19 durante a realização das entrevistas. Os dados da pesquisa serão mantidos por nós em arquivo digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa, conforme normativas pertinentes, priorizando-se os cuidados de sigilo e confidencialidade.

Inicialmente havíamos previsto a realização das entrevistas apenas de forma presencial. Colocamo-nos à disposição para encontrar presencialmente todos os entrevistados, porém, por questões de logística de deslocamento e conflito com a agenda de entrevistados, bem como solicitação de alguns entrevistados, algumas entrevistas foram realizadas por videoconferência. Ambas as modalidades de entrevistas foram gravadas, com a concordância do entrevistado. Informamos aos entrevistados no início da conversa que o nosso intuito era o de conhecer as suas visões e percepções acerca das temáticas envolvidas na pesquisa (extensão e internacionalização universitárias) e que, por isso, não existia resposta certa ou errada. Ainda que tenhamos oferecido a todos(as) a oportunidade de não responder a uma ou mais questões do roteiro e até mesmo de se retirar da pesquisa a qualquer momento, todos(as) os entrevistados(as) apresentaram suas visões sobre os questionamentos na íntegra e nenhum deles(as) se retirou da pesquisa.

Após a realização das entrevistas, iniciamos a degravação a partir do conteúdo dos áudios. Foi utilizado o software de transcrição Transkriptor, adquirido por nós, para a primeira versão das transcrições. Ainda assim, investimos cerca de 43 horas para a realização de correções e devidos ajustes nas transcrições realizadas de forma automática pelo referido software. Na sequência, transferimos para o Word, armazenamos e tratamos as transcrições. As vinte entrevistas contabilizaram 235,5 páginas de transcrições. Conforme relataremos no item 3.4, utilizamos o software ATLAS.ti, adquirido por nós, indicado para a análise qualitativa de uma grande quantidade de dados, que possibilitou a organização, codificação e categorização dos dados coletados por meio da pesquisa.

O Quadro 4 apresenta informações relativas às entrevistas, compiladas quando da realização da Codificação por Atributos (Saldaña, 2013). Solicitamos aos entrevistados, antes do início do roteiro de questões, informações de classificação e caracterização. Essas informações descritivas básicas, tais como dados demográficos e características de formação acadêmica dos participantes foram organizados no referido quadro. Nesse mesmo quadro

também adicionamos informações relativas às entrevistas (data e meio de realização, bem como a duração).

Quadro 4 – Breve caracterização dos participantes da pesquisa e das entrevistas

Entrevistado	PERFIL				DETALHES DA ENTREVISTA		
	Área de Conhecimento de formação acadêmica (titulação mais alta)	Nível de educação	Tempo no cargo/função atual/como coord. do projeto	Experiência prévia (S/N)	Data	Duração	Meio
E1	Ciências Sociais Aplicadas	Doutorado	Julho/2022 (Gestão)	N	30/3/2023	46min	Presencial
E2c	Ciências Humanas	Doutorado	Set./Out. 2020 (Projeto)	S	6/4/2023	53min	Presencial
E2s	Ciências Humanas	Doutorado	Set./Out. 2020 (Projeto)	S	6/4/2023	53min	Presencial
E3	Ciências Agrárias	Doutorado	Julho/2022 (Gestão)	S	11/4/2023	55min	Presencial
E4	Engenharias	Doutorado	Julho/2022 (Gestão)	N	9/5/2023	1h36min	Presencial
E5	Ciências Exatas e da Terra	Doutorado	~ 4 anos (Câmara)	S	26/5/2023	33min	Presencial
E6	Ciências da Saúde	Doutorado	~ 3 anos (Câmara)	S	12/6/2023	39min	Presencial
E7	Ciências Humanas	Doutorado	3 anos (Projeto)	S	12/6/2023	44min	Presencial
E8	Ciências Humanas	Graduada	1 ano (Projeto)	S	13/6/2023	29min	Presencial
E9	Ciências Sociais Aplicadas	Doutorado	9 anos (Projeto)	S	14/6/2023	42min	Presencial
E10	Ciências Sociais Aplicadas	Doutorado	3,5 meses (Câmara)	N	15/6/2023	29min	Videoconferência
E11	Engenharias	Doutorado	6 anos (Gestão)	N	15/6/2023	1h5min	Videoconferência
E12	Ciências Exatas e da Terra	Doutorado	7 meses (Câmara)	N	16/6/2023	32min	Videoconferência
E13	Interdisciplinar	Doutorado	~ 2 anos (Câmara)	N	20/6/2023	43min	Videoconferência
E14	Ciências Biológicas	Doutorado	~ 2 anos (Câmara)	S	22/6/2023	26min	Presencial
E15	Ciências Sociais Aplicadas	Doutorado	2 meses (Câmara)	N	26/6/2023	26min	Presencial
E16	Ciências Exatas e da Terra	Doutorado	2,5 anos (Projeto)	S	11/7/2023	26min	Videoconferência
E17	Engenharias	Doutorado	1,4 anos (Câmara)	S	12/7/2023	40min	Videoconferência
E18	Interdisciplinar	Doutorado	Julho/2022	N	21/7/2023	1h4min	Videoconferência
E19	Linguística, Letras e Artes	Doutorado	6 anos – 2016-2022 (Projeto)	S	2/8/2023	40min	Videoconferência
E20	Ciências Sociais Aplicadas	Doutorado	4 anos – 2017-2021 (Projeto)	S	11/8/2023	42min	Videoconferência

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A Codificação de Atributos nos auxiliou no bom gerenciamento dos dados e forneceu informações essenciais dos participantes e de seus contextos (Saldaña, 2013). Como observamos no Quadro 4, para cada um dos entrevistados foi atribuído um código, a fim de garantir o sigilo de sua identidade e imagem. Os códigos (E1, E2, E3 e assim por diante) foram atribuídos conforme a ordem de realização das entrevistas.

Para a coleta dos dados secundários, realizamos pesquisa bibliográfica e documental em um corpus documental definido *a posteriori*, visto que os documentos foram selecionados após a definição dos nossos objetivos para a pesquisa. São eles: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) UFSC 2020-2024 e Projeto Político Pedagógico Institucional (contido no referido); Resolução Normativa n.º 88/2016/ CUn, que regulamenta as ações de extensão na Instituição; Resolução Normativa n.º 01/2020/CGRAD/CEX, que trata da curricularização da extensão na Instituição; Plano Institucional de Internacionalização (SINTER - Abril/2018); Regimento Interno da PROEX; Regimento Interno da SINTER; Balanço da Gestão Universidade Presente Julho - Dezembro de 2022; Cartilha Perguntas e Respostas Frequentes (1ª Edição – 2018 – V.1); Catálogo de Oferta de Projetos de Extensão para a participação voluntária de estudantes internacionais - 2023.1; Guia introdutório para conhecer e fazer extensão universitária na UFSC (Gestão 2022-2026); Balanço da Gestão Universidade Presente Julho de 2022 - Junho de 2023. No Quadro 5 relacionamos os objetivos específicos da pesquisa com o embasamento teórico utilizado, os participantes entrevistados e as técnicas de coleta dos dados que utilizamos.

Quadro 5 - Objetivos, embasamento teórico, participantes e técnicas de coleta dos dados

Objetivos Específicos	Embasamento teórico	Participantes	Técnicas de coleta de dados
a) Rastrear iniciativas que coloquem a extensão universitária e a internacionalização em diálogo;	Estudos sobre: - Movimento de Córdoba; - Extensão universitária; - Curricularização da extensão; - Internacionalização da educação superior; - Extensão universitária no processo de internacionalização da universidade.	- Um ex-gestor e dois gestores da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX); - Oito membros da Câmara de Extensão da UFSC; - Dois gestores da Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) da UFSC; - Um ex-coordenador, cinco coordenadores e um subcoordenador e um estagiário de iniciativas de extensão de caráter internacional/intercultural.	- Observação direta não participante em eventos relacionados às áreas de extensão universitária e internacionalização da educação superior da Instituição; - Buscas no OBISF; - Consulta às páginas oficiais da PROEX e da SINTER; - Buscas no SIGPEX; - Entrevistas semiestruturadas em profundidade. Análise documental: - Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) UFSC 2020-2024 e Projeto Político Pedagógico Institucional (contido no referido); - Balanço da Gestão Universidade Presente Julho a Dezembro de 2022; - Catálogo de Oferta de Projetos de Extensão para a participação voluntária de estudantes internacionais - 2023.1; - Balanço da Gestão Universidade Presente Julho de 2022 - Junho de 2023.
b) Caracterizar iniciativas de extensão universitária de caráter internacional;	- Extensão universitária; - Internacionalização da educação superior; - Extensão universitária no processo de internacionalização da universidade.	- Um ex-coordenador, cinco coordenadores e um subcoordenador e um estagiário de iniciativas de extensão de caráter internacional/intercultural.	- Entrevistas semiestruturadas em profundidade; - Pesquisa às páginas e redes sociais das iniciativas, bem como em notícias disponíveis na Internet; - Artigos científicos publicados sobre as iniciativas.
c) Conhecer o olhar de atores institucionais sobre extensão universitária e internacionalização da extensão;	- Movimento de Córdoba; - Extensão universitária; - Curricularização da extensão; - Internacionalização da	- Um ex-gestor e dois gestores da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX); - Oito membros da Câmara de Extensão da UFSC;	- Entrevistas semiestruturadas em profundidade; Análise documental: - Balanço da Gestão Universidade Presente Julho

Objetivos Específicos	Embasamento teórico	Participantes	Técnicas de coleta de dados
	educação superior; - Extensão universitária no processo de internacionalização da universidade.	- Dois gestores da Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) da UFSC; - Um ex-coordenador, cinco coordenadores e um subcoordenador e um estagiário de iniciativas de extensão de caráter internacional/intercultural.	a Dezembro de 2022; - Balanço da Gestão Universidade Presente Julho de 2022 - Junho de 2023.
d) Identificar oportunidades de 'extensão da internacionalização' em uma universidade pública federal.	- Todo o referencial teórico; - Achados da pesquisa.	- Um ex-gestor e dois gestores da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX); - Oito membros da Câmara de Extensão da UFSC; - Dois gestores da Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) da UFSC; - Um ex-coordenador, cinco coordenadores e um subcoordenador e um estagiário de iniciativas de extensão de caráter internacional/intercultural.	- Com base nos dados primários e secundários coletados e nos achados da pesquisa.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022, revisado em 2024)

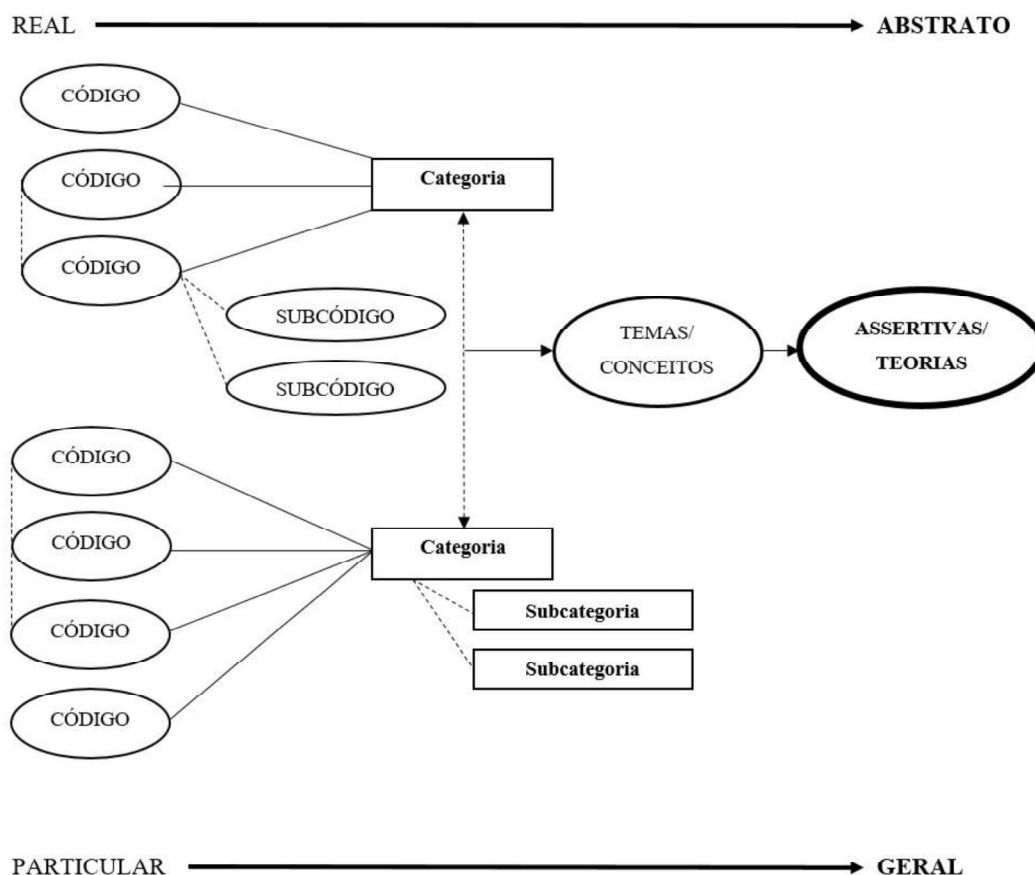
Buscamos alinhar os objetivos específicos já estabelecidos com as teorias que deram sustentação à elaboração do trabalho. Da mesma forma, listamos os atores participantes da pesquisa, selecionados devido ao seu potencial de contribuição para o entendimento do fenômeno em suas diferentes perspectivas. Por fim, as técnicas de coleta dos dados que empregamos levam em consideração a busca pela consistência e a necessidade de triangulação dos dados, para que o trabalho apresente credibilidade e confiabilidade.

3.4 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO: ANÁLISE DOS DADOS

O processo de análise qualitativa de dados é cíclico (Saldaña, 2013). Para a análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo categorial temática com o auxílio do software ATLAS.ti e aplicamos os Ciclos de Codificação de Saldaña (2013). A codificação é uma técnica exploratória, segundo Saldaña (2013), é uma heurística, que vem do grego e significa “descobrir”. É uma das vias para a análise qualitativa dos dados e deve considerar a abordagem de pesquisa, questões ontológicas e epistemológicas.

Qualquer análise de dados qualitativa se utilizará de algum tipo de codificação ou categorização. Os códigos capturam o significado dos dados, visto que podem ser vistos como dispositivos de classificação. A codificação é entendida como o processo transitório entre o processo de produção dos dados (coleta) e a análise extensiva dos dados. No processo de codificação, os dados são analisados em relação ao seu conteúdo e significado, a fim de que a essência daqueles trechos seja apreendida, trechos esses que podem variar de uma única palavra à uma página inteira (Saldaña, 2013). Na Figura 2 descrevemos a proposta de codificação de Saldaña (2013).

Figura 2 – Codificação de Saldaña (2013)



Fonte: traduzido de Saldaña (2013, p. 13)

Como podemos observar na Figura 2, a codificação inicia a análise dos dados coletados, por meio da vinculação dos trechos aos seus respectivos códigos. Uma análise mais ampla e interpretativa é realizada na sequência, a fim de que códigos sejam organizados e agrupados em categorias, conforme a característica que compartilham, dando início ao estabelecimento de padrões (Saldaña, 2013). Dos dados empíricos codificados e categorizados passamos às abstrações teóricas, ou seja, à interpretação e análise, primeiramente por meio da identificação de temas e conceitos relacionados com o desenvolvimento teórico, que possibilitaram que afirmações e inferências fossem feitas (Saldaña, 2013).

Saldaña (2013) propõe dois ciclos de codificação, que contêm 31 diferentes possibilidades de composição de códigos. No Quadro 6 apresentamos essas possibilidades.

Quadro 6 - Ciclos de codificação de Saldaña (2013)

MÉTODOS DE CODIFICAÇÃO DO PRIMEIRO CICLO		
Métodos Gramaticais	Métodos Elementares	Métodos Afetivos
Codificação por Atributo Codificação por Magnitude Subcodificação Codificação Simultânea	Codificação Estrutural Codificação Descritiva Codificação <i>In Vivo</i> Codificação de Processo Codificação Inicial	Codificação de Emoções Codificação de Valores Codificação de Versos Codificação de Avaliação
Métodos Literários e Linguísticos	Métodos Exploratórios	Métodos Procedimentais
Codificação Dramatúrgica Codificação de Motivos Codificação de Narrativas Codificação de Trocas Verbais	Codificação Holística Codificação Provisória Codificação de Hipóteses	Codificação de Protocolos Codificação OCM - Esboço de Materiais Culturais Codificação de Domínios e Taxionomias Codificação de Causalidade
Tematizando os Dados		
CICLO DE TRANSIÇÃO ENTRE O PRIMEIRO E O SEGUNDO		
Codificação Eclética		
MÉTODOS DE CODIFICAÇÃO DO SEGUNDO CICLO		
Codificação por Padrões Codificação Focada Codificação Axial Codificação Teórica Codificação Elaborativa Codificação Longitudinal		

Fonte: Saldaña (2013, p. 59, tradução nossa)

Os métodos do Primeiro Ciclo são empregados na codificação inicial dos dados e se subdividem em sete subcategorias: Gramaticais, Elementares, Afetivos, Literários e Linguísticos, Exploratórios, e o que o autor chama de “um perfil final”, intitulado Tematização dos Dados. A quantidade de métodos a serem utilizados irá depender da natureza e dos objetivos do estudo, bem como do nível de complexidade dos dados coletados. Eles podem ser escolhidos antes, durante e/ou depois da revisão inicial do corpus de dados coletados. Metodologistas recomendam que sejam escolhidos de antemão, e até mesmo de que uma espécie de lista provisória de códigos seja elaborada, em consonância com o posicionamento epistemológico, com a pergunta de pesquisa e com os objetivos do estudo (Saldaña, 2013).

Caso necessário, o pesquisador pode se utilizar de métodos do Segundo Ciclo, que envolvem análises mais complexas e habilidades de classificação, priorização, integração, síntese, abstração, conceituação e construção de teorias. São eles: Codificação por Padrões; Codificação Focada; Codificação Axial; Codificação Teórica; Codificação Elaborativa; e Codificação Longitudinal. Nesse processo, existe um ciclo de transição que pode ser realizado

entre o Primeiro e o Segundo Ciclos, chamado de Codificação Eclética. Saldaña (2013) a vê como um primeiro rascunho da codificação, transicionando para as decisões de recodificação estratégicas que culminarão em um segundo rascunho, ou rascunho revisado, com base nos aprendizados que o pesquisador experienciou.

Saldaña (2013, p. 64, tradução nossa) sugere que os pesquisadores iniciem com métodos genéricos de codificação. Para os métodos de codificação do primeiro ciclo, aponta: 1 Codificação de Atributos (para todos os dados, como técnica de gerenciamento); 2 Codificação Estrutural ou Codificação Holística (para todos os dados, como um passeio geral); 3 Codificação Descritiva (para notas de campo, documentos e artefatos, como um inventário detalhado de seu conteúdo); 4 Codificação *In Vivo*, Codificação Inicial e/ou Codificação de Valores (para transcrições de entrevistas, como um método para o pesquisador ‘sintonizar-se’ com a linguagem, perspectivas e visões de mundo dos participantes). Para os métodos de codificação do segundo ciclo, sugere que seja feita: 1 Codificação Eclética (para refinar suas escolhas do Primeiro Ciclo); e 2 Codificação por Padrões e/ou Codificação Focada (para categorização de seus dados codificados como uma estratégia analítica inicial).

Portanto, considerando a nossa opção pelo uso da proposta de Saldaña (2013) para a etapa de codificação junto à análise dos dados, e dentro da ótica da análise temática categorial, inicialmente a codificação dos dados coletados nesta pesquisa foi realizada com o uso de métodos genéricos de codificação sugeridos pelo autor, momento no qual foi avaliada a pertinência do uso dos referidos métodos, os quais poderiam ser substituídos e/ou complementados, conforme a necessidade. Realizamos a codificação de forma dedutiva, inicialmente, por meio de Codificação por Atributos, conforme o Quadro 4. Ainda de forma dedutiva, realizamos a Codificação Estrutural ou Holística como um ‘grande passeio’ pelos dados, visto que é indicada para transcrições de entrevistas e para a análise particular de um grande conjunto de dados. Criamos códigos com base em cada questionamento orientador contido em nossos roteiros (Apêndice D), o que nos possibilitou o acesso a dados particulares mais rapidamente, de forma que pudéssemos comparar segmentos e a forma como se relacionam, suas comunalidades e diferenças (Saldaña, 2013).

Seguindo com os métodos de codificação dedutiva, realizamos a Codificação Provisória, com o uso de lista de códigos estabelecidos *a priori*. No Quadro 7 apresentamos os códigos estabelecidos *a priori*, em caráter de lista provisória, conforme sugerido por Saldaña (2013). Essa codificação deu origem ao Quadro 10, apresentado no item 4.2.7 Consolidando as Iniciativas.

Quadro 7 – Lista provisória de códigos

Categoria	Possíveis Códigos
Extensão Internacional/Intercultural	• Atores na Universidade (docentes; discentes de graduação; discentes de pós-graduação; técnico-administrativos; outros); • Atores na Sociedade (participantes de outros setores da sociedade que não a universidade); • Abordagem (institucionalizada; individualizada; parcial) • Beneficiários (universidade, sociedade, ambos); • Área de Conhecimento (Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes; Multidisciplinar); • Meta (bem público e/ou desenvolvimento econômico e/ou justiça social); • Modalidade (programa; projeto; curso; evento; prestação de serviço); • Status (em andamento; encerrado).

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022, revisado em 2024).

Elaboramos a listagem de possíveis códigos em consonância com a pergunta de pesquisa, objetivos e pressupostos epistemológicos do trabalho. Dessa forma, a lista de códigos *a priori* foi tida como um primeiro rascunho de códigos para atender aos esforços à construção de temas. Propomos apenas uma categoria *a priori*, a saber, Extensão Internacional/Intercultural, visto que o objetivo do nosso trabalho consistia em compreender a extensão universitária no processo de internacionalização de uma universidade pública federal.

Os mencionados códigos *a priori* foram concebidos tendo em conta a Matriz de Brandenburg *et al* (2020). Os itens originais da Matriz foram identificados por meio de pesquisa documental na literatura existente sobre a internacionalização no ensino superior e identificaram possibilidades e exemplos de internacionalização na educação superior com engajamento social e validados por instituições de ensino superior e organizações científicas (Brandenburg, 2020).

Visto que a temática da extensão na internacionalização, ou da dimensão social da internacionalização, ainda ser recente, optamos por também realizar codificação de forma indutiva. Optamos pela realização da Codificação Holística, caracterizada como exploratória, também fazendo o uso de códigos *In Vivo*, que são códigos criados a partir dos dados analisados, utilizando-se da própria linguagem dos participantes da pesquisa (Saldaña, 2013).

Com a análise de conteúdo qualitativa, as comunicações são analisadas por meio de um conjunto de técnicas e de forma sistemática. Devido à nossa opção pela realização da

análise de conteúdo por meio da análise temática, a unidade de registro desta pesquisa foi o tema, que é a opção mais comumente utilizada dentro da análise de conteúdo. O tema pode ir de uma palavra, passando por uma frase ou até mesmo um parágrafo inteiro (Bardin, 2016).

Cabe ressaltar que antes do início do processo de codificação, consideramos as etapas de Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e fizemos uso de preceitos da referida análise. Assim sendo, a etapa de Pré-Análise deu-se com a organização dos materiais antes do início da codificação. Os pressupostos e objetivos já haviam sido elaborados e os documentos a serem analisados (corpus) foram definidos *a posteriori*, visto que foram selecionados depois da definição do problema e objetivos da pesquisa. Procedemos com a preparação do material e realizamos a leitura flutuante dos dados primários coletados, quando da correção das transcrições das entrevistas que havia sido realizada por meio de software e que carecia de nova audição dos áudios a fim de que modificações necessárias fossem realizadas nos textos.

Em seguida, procedemos com a codificação, quando elaboramos os indicadores que fundamentariam a interpretação final (códigos e categorias). O item a seguir relata a pesquisa exploratória que realizamos, em duas etapas. Preliminarmente, optamos pela execução de revisões da literatura, uma delas posteriormente publicada em Leal, Souza e Moraes (2023) - *Education Policy Analysis Archives*. Complementarmente, acompanhamos uma série de eventos relacionados à educação superior, à extensão universitária e à internacionalização, no período entre 2020.2 e 2024.1.

3.5 A PESQUISA DE CAMPO EXPLORATÓRIA: REVISÃO DA LITERATURA E APROXIMAÇÃO COM O CAMPO

No que tange à pesquisa exploratória por meio de revisão da literatura, partimos do trabalho que realizamos em Leal, Souza e Moraes (2021), e em conformidade com Tranfield, Denyer e Smart (2003), objetivamos a busca e a seleção de conteúdos para análise. Em Leal, Souza e Moraes (2021), realizamos uma revisão da literatura acerca da produção científica brasileira e internacional sobre o diálogo entre internacionalização e extensão universitárias, nas bases de dados *ScieLO*, *Scopus* e *Web of Science*, bem como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, além da rede *ResearchGate*. Do corpus de análise, constituído de 86 trabalhos, estudamos dez textos que diretamente enfatizavam as nuances desse diálogo com maior profundidade.

Com a finalidade de realizarmos uma revisão sistemática sobre a temática em questão, a proposta de Tranfield, Denyer e Smart (2003) guiou as novas buscas, realizadas em

setembro de 2021. A fim de manter o rigor quanto ao método de busca e análise, seguimos os três estágios e dez fases de Tranfield, Denyer e Smart (2003). O Estágio I está dividido em três fases: Fase 0, Fase 1 e Fase 2. A Fase 0 consiste da identificação da necessidade de uma revisão. Nesse sentido, essa necessidade já havia sido identificada quando da realização da revisão de literatura em janeiro de 2021, quando buscou-se “conhecer, de uma perspectiva panorâmica, a produção científica brasileira e internacional sobre o diálogo entre internacionalização e extensão universitárias”.

Em seguida, elaboramos a preparação da proposta de revisão, que consiste na Fase 1. Neste momento, questionamos: como se caracteriza a produção científica de internacionalização da extensão? Estabelecemos como objetivo da revisão sistemática “conhecer a produção científica de internacionalização da extensão”. Em Leal, Souza e Moraes (2021), analisamos somente dez trabalhos do corpus de 86 em profundidade. As análises em Leal, Souza e Moraes (2021, p. 1) nos auxiliaram na Fase 1, quando já dão indícios sobre o fenômeno, sinalizando:

1. A fragilidade da interação entre internacionalização e extensão universitárias; 2. O predomínio do entendimento da relação universidade-sociedade como sinônimo da colaboração universidade-indústria, sendo a internacionalização compreendida como meio para intensificar essa parceria; e 3. A tendência de que estudos latino-americanos sejam menos reducionistas ao tratarem de extensão universitária e da relação entre internacionalização e extensão.

Iniciamos pesquisas exploratórias em 2021, com revisões da literatura e revisão sistemática, amparando a sondagem do campo para concepção da problemática de investigação (Quivy; Campenhoudt, 2005). Na Fase 2, desenvolvemos o protocolo de revisão. Estabelecemos que seriam realizadas buscas nas bases de dados SciELO, Scopus e Web of Science. Optamos pelas mencionadas bases por serem internacionais, abrangentes e por contemplarem estudos de diferentes naturezas (artigos publicados em *journals*, artigos de conferências, livros, capítulos de livros, entre outros). Também incluímos repositórios nacionais que armazenam dissertações de mestrado e teses de doutorado de programas de pós-graduação brasileiros: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Considerando o escopo do estudo e observando palavras-chave de trabalhos que tratam da extensão e da internacionalização universitárias, isoladamente ou em conjunto, estabelecemos os descritores mais apropriados, que melhor refletem o objetivo das buscas. Além do termo *extensão/extension* propriamente dito, adotamos outros termos comumente usados para fazer referência à relação Universidade-Sociedade. Também utilizamos

sinônimos, como os termos em Espanhol *educación superior/enseñanza superior/educación universitaria*. Assim, chegamos aos seguintes jogos de descritores:

- Inglês: (*Extension OR Outreach OR "Community Service" OR "Community engagement" OR "Social engagement" OR "Third mission" OR "University social responsibility"*) AND (*Internationali?ation*) AND (*Universit* OR "Higher Education"*);
- Espanhol: (*Extensión*) AND (*Internacionalización*) AND (*Universidad OR "Educación Superior" OR "Enseñanza Superior" OR "Educación universitaria"*);
- Português: (*Extensão OR "Compromisso social" OR "Terceira missão"*) AND (*Internacionaliza**) AND (*Universidade OR "Ensino Superior" OR "Educação Superior"*).

Devido à atualidade do tema, adotamos uma postura menos restritiva nas buscas, que nos possibilitasse acessar uma quantidade significativa de estudos. Assim, inicialmente não estabelecemos restrições de tempo, idioma, tipo de documento ou área de conhecimento. Tranfield, Denyer e Smart (2003) sustentam que as buscas podem e devem ser mais abrangentes, incluindo-se não apenas artigos de periódicos.

Após realizarmos as fases do primeiro estágio, passamos ao Estágio II, que está dividido em cinco fases: da Fase 3 a Fase 7. A Fase 3 consiste na identificação da pesquisa, quando são listados os respectivos quantitativos encontrados nas buscas, conforme dispomos a seguir. No Quadro 8 incluímos ainda os quantitativos de Leal, Souza e Moraes (2021)¹⁷, que compreendem buscas realizadas nas bases de dados *ScieLO* (com descritores em Espanhol, Inglês e Português), *Scopus* (descritores em Inglês) e *Web of Science* (descritores em Inglês), bem como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (descritores em Português), além da rede *ResearchGate* (Espanhol, Inglês e Português).

¹⁷ Os autores não estabeleceram restrições de tempo, idioma, tipo de documento ou área de conhecimento nas buscas, realizadas entre janeiro e fevereiro de 2021. Foram utilizados os seguintes termos: Português: *Extensão AND Internacionaliza* AND Universidade OR "Ensino Superior" OR "Educação Superior"; "Compromisso Social" AND Internacionaliza* AND Universidade OR "Ensino Superior" OR "Educação Superior"; "Terceira Missão" AND Internacionaliza* AND Universidade OR "Ensino Superior" OR "Educação Superior"*; Espanhol: *Extensión AND Internacionalización AND Universidad OR "Educación Superior" OR "Enseñanza Superior"*; Inglês: *Extension AND Internationali?ation AND Universit* OR Higher Education; Outreach AND Internationali?ation AND Universit* OR "Higher Education"; "Community Service" AND Internationali?ation AND Universit* OR "Higher Education"; "Social Engagement" AND Internationali?ation AND Universit* OR "Higher Education"; "Third Mission" AND Internationali?ation AND Universit* OR "Higher Education"*. A busca na rede *ResearchGate* inclui também o termo *"Internationali?ation of Higher Education for Society"*.

Quadro 8 - Resultados quantitativos das buscas

Fontes/Idiomas	Inglês	Espanhol	Português	Total
<i>SciELO</i>	5	1	3	9
<i>Scopus</i>	91	1	1	93
<i>Web of Science</i>	225	0	0	225
BDTD	13	0	40	53
Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	-	-	97 ¹⁸	97
Total				477
Leal, Souza, Moraes (2021)	Inglês	Espanhol	Português	Total
<i>SciELO</i>	22	7	15	44
<i>Scopus</i>	184	-	-	184
<i>Web of Science</i>	157	-	-	157
<i>ResearchGate</i>	275	19	39	333
BDTD	-	-	41	41
Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	-	-	57	57
Total				816

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Podemos observar que a soma dos resultados das buscas da revisão sistemática totalizou 477 trabalhos. Inserimos os trabalhos que encontramos nas bases SciELO, Scopus e Web of Science no gerenciador de referências Mendeley, para organização/sistematização. Incluímos também os resultados das buscas de Leal, Souza e Moraes (2021), que totalizaram 816 trabalhos. Ressalte-se que nesta última investigação às bases de dados somou-se a *ResearchGate*. Assim, na Fase 3 foram integrados e totalizados 1.293 trabalhos para análise e avaliação.

Na Fase 4, executamos a seleção dos estudos, quando procedemos à leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, identificando os artigos, teses e dissertações que apresentavam uma mínima relação entre internacionalização e extensão. Seleccionamos estudos que atendiam aos critérios de inclusão do protocolo da pesquisa para inclusão na revisão sistemática. Nesta etapa, de modo análogo, levamos em consideração os quantitativos de Leal, Souza e Moraes (2021), após a execução do primeiro filtro.

¹⁸ As buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram realizadas utilizando-se os descritores de Leal, Souza e Moraes (2021), por terem sido os que mais apresentaram resultados na busca: Extensão AND Internacionaliza* AND Universidade OR "Ensino Superior" OR "Educação Superior".

Quadro 9 - Resultados após primeiro filtro

Fontes/Idiomas	Inglês	Espanhol	Português	Total
<i>SciELO</i>	3	0	0	3
<i>Scopus</i>	30	1	0	31
<i>Web of Science</i>	44	0	0	44
Total Bases				78
BDTD	7	0	10	17
Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	-	-	14	14
Total BDTD e Catálogo CAPES				31
Total Bases, BDTD e Catálogo CAPES				109
Leal, Souza, Moraes (2021)	Inglês	Espanhol	Português	Total (já com exclusão dos repetidos)
<i>SciELO</i>	3	1	3	7
<i>Scopus</i>	30	-	-	30
<i>Web of Science</i>	26	-	-	26
Total Bases				63
<i>ResearchGate</i>	38	5	14	57
BDTD	-	-	5	5
Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	-	-	6	6
Total ResearchGate, BDTD e Catálogo CAPES				68
Total Bases, ResearchGate, BDTD e Catálogo CAPES				131

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Do primeiro filtro, restaram 78 trabalhos das bases *SciELO*, *Scopus* e *Web of Science*, conforme explicitado no Quadro 9. Desses 78, excluímos os repetidos, restando-se 64 trabalhos. Como não aplicamos filtros iniciais, durante a busca pelos arquivos dos trabalhos constatamos a necessidade de exclusão de 15 trabalhos, por estarem inacessíveis: cinco eram livros ou capítulos de livros pagos, dois eram artigos pagos, três eram trabalhos de conferências que disponibilizavam apenas o resumo, quatro não foram encontrados e um artigo foi encontrado, porém descartado por estar na língua alemã. Do BDTD, dos 17 trabalhos, cinco foram excluídos por serem repetidos. Adicionando-se os 14 achados do Catálogo da CAPES, importamos nesta pré-análise um total de 20 teses/dissertações, visto que excluímos seis trabalhos repetidos.

Leal, Souza e Moraes (2021) registram que, dos 131 trabalhos que restaram após o primeiro filtro, 36 eram repetidos e foram excluídos. Dos 95 restantes, outros 9 foram excluídos por terem sido publicados em idiomas desconhecidos pelos autores (grego e alemão), por estarem inacessíveis ou por serem textos não acadêmicos, mas de opinião. Com tais refinamentos, o corpus de análise constituiu-se de 86 trabalhos.

Unindo-se os quantitativos desta revisão (49 das Bases e 20 do Banco e Catálogo: $n = 69$) e os de Leal, Souza e Moraes (2021) e excluindo-se os trabalhos que se repetem, o corpus de análise constitui-se de 122 trabalhos, dos quais 92 são artigos, nove são livros/capítulos de livros e 21 teses/dissertações, sendo que as últimas reúnem as buscas do BDTD e do Catálogo da CAPES. Uma vez que o nosso critério de seleção foi bastante amplo e que selecionamos, primeiramente, todos os trabalhos que mencionavam a relação entre internacionalização e extensão, procedemos à leitura da introdução e das considerações finais dos 122 trabalhos do corpus para definição se o estudo abordava a relação entre extensão e internacionalização e se deveria integrar o constructo final de análise.

Desse filtro, excluímos 32 trabalhos: cinco dissertações de mestrado e uma tese de doutorado da nossa busca e três dissertações, um projeto técnico de mestrado e uma tese da busca realizada por Leal, Souza e Moraes (2021); um livro da nossa busca e três capítulos de livros da busca de Leal, Souza e Moraes (2021), dos quais dois dos últimos excluímos por não termos tido acesso gratuitamente; 10 artigos de periódicos e um artigo de conferência da nossa busca e dois artigos de periódicos e quatro artigos de conferências das buscas de Leal, Souza e Moraes (2021), sendo que excluímos três artigos de conferências das buscas de Leal, Souza e Moraes (2021) por estarem disponíveis apenas as apresentações e não os trabalhos na íntegra.

Restaram assim, 90 trabalhos, os quais analisamos novamente em uma segunda rodada de avaliação, com a releitura do título, resumo, introdução e considerações finais. Desse filtro, excluímos outros 20 trabalhos, sendo 19 artigos e um capítulo de livro. A Figura 3 ilustra o processo de buscas nas bases de dados e a Figura 4 apresenta os estágios da revisão nos bancos de teses e dissertações.

Figura 3 – Estágios da Revisão Sistemática nas Bases

BASES: SCIELO, SCOPUS e WEB OF SCIENCE	
DESCRITORES	
• Inglês: (<i>Extension OR Outreach OR "Community Service" OR "Community engagement" OR "Social engagement" OR "Third mission" OR "University social responsibility" AND (Internacionalización) AND (Universidad OR "Higher Education")</i>); • Espanhol: (<i>Extensión AND (Internacionalización) AND (Universidad OR "Educación Superior" OR "Enseñanza Superior" OR "Educación universitaria")</i>); • Português: (<i>Extensão OR "Compromisso social" OR "Terceira missão" AND (Internacionaliza*) AND (Universidade OR "Ensino Superior" OR "Educação Superior")</i>).	
LOCAIS DE BUSCA: TÍTULOS, RESUMOS E PALAVRAS-CHAVE	
UNIVERSO: 327*	
SciELO - 9 trabalhos	Web of Science - 225 trabalhos
1º Filtro: exclusão dos que não faziam um vínculo mínimo entre internacionalização e extensão (n=78)	
SciELO - 3 trabalhos	Web of Science - 44 trabalhos
2º Filtro: exclusão manual dos duplicados (n=64)	
3º Filtro: exclusão dos não disponíveis para leitura na íntegra (n=47**)	
União com corpus de artigos de Leal, Souza e Moraes (2021)*** e exclusão dos duplicados (n=92)	
4º Filtro: leitura dos títulos, resumos e palavras-chave e exclusão dos não aderentes ao tema de pesquisa (n=75)	
5º Filtro: releitura dos títulos, resumos e palavras-chave e exclusão dos não aderentes ao tema de pesquisa (n=56, conforme Apêndice A)	

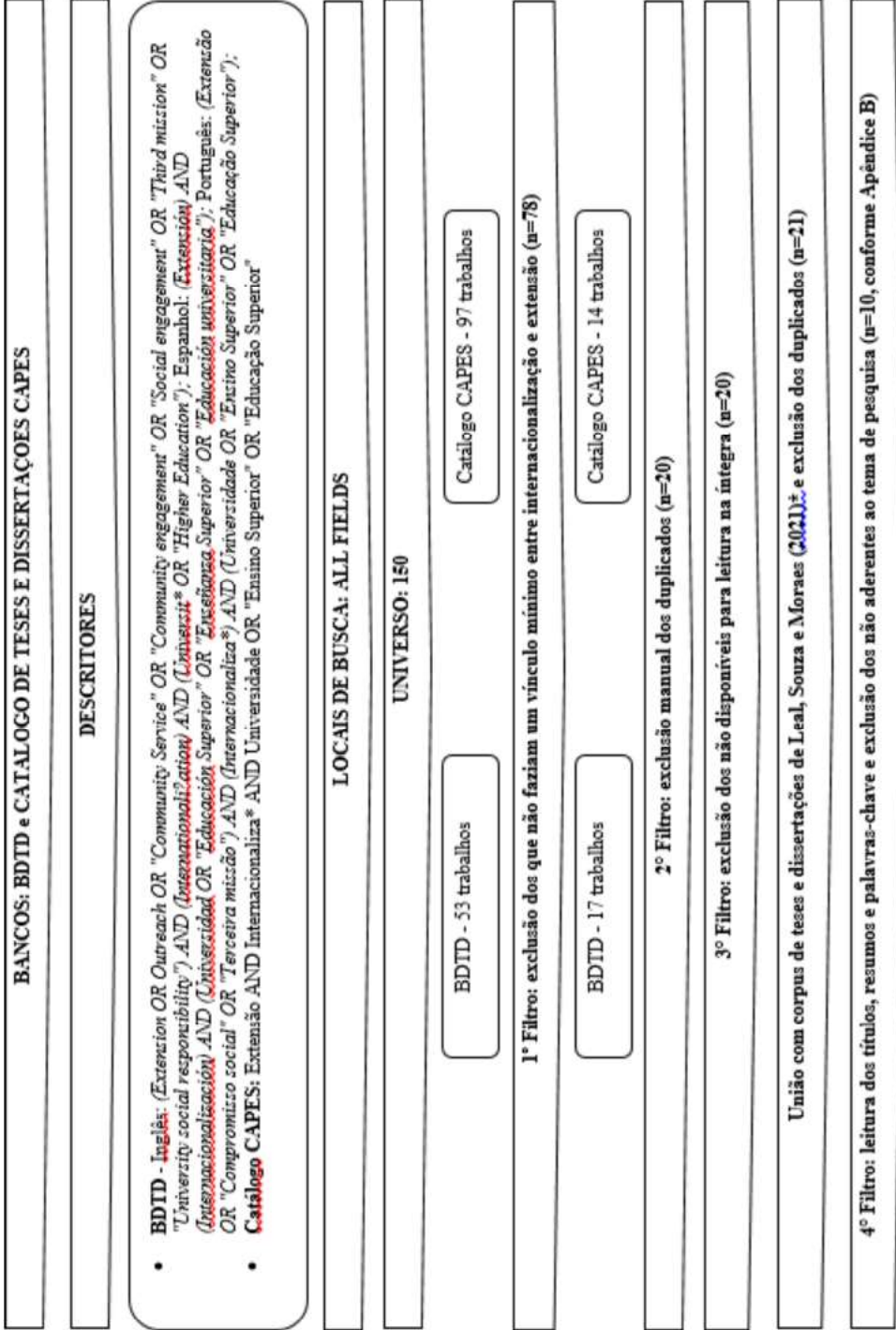
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

*Inclui livros e capítulos de livros;

** Inclui apenas artigos;

*** Corpus de artigos final de Leal, Souza e Moraes (2021), após realizados os devidos filtros.

Figura 4 - Estágios da Revisão Sistemática nos Bancos de Teses e Dissertações



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

*Conjunto de teses e dissertações, objeto de Leal, Souza e Moraes (2021), após realizados os devidos filtros.

Assim, restaram 56 artigos, nove dissertações e uma tese, um livro e quatro capítulos de livros (71 documentos¹⁹). Dos 56 artigos, 48 são artigos publicados em periódicos, seis são trabalhos apresentados em eventos e dois são considerados *working papers* (trabalhos em desenvolvimento). Os 56 artigos restantes são relatados no Apêndice A, a tese e as dissertações são relatadas no Apêndice B e o livro e capítulos de livros são apresentados no Apêndice C. Finalmente, realizamos uma avaliação mais detalhada dos textos na íntegra, considerando as fases de 5 à 9 propostas por Tranfield, Denyer e Smart (2003). Essa avaliação dos trabalhos apresentados nos Apêndices A, B e C tiveram o propósito de subsidiar a construção das justificativas e do referencial teórico deste projeto.

Corroboramos com Bispo (2023, p. 4) quando afirma que “mapeamentos perfeitos” da literatura são utópicos. Independentemente do protocolo escolhido pelo pesquisador, é irreal pensar que um determinado protocolo é capaz de mapear toda a produção científica existente sobre determinado assunto. Portanto, nosso objetivo com as revisões realizadas foi uma breve descrição quantitativa dos achados (datada, devido ao ritmo acelerado da produção científica) e uma maior compreensão qualitativa do nosso campo de estudos.

Para além do estudo aprofundado da literatura, acompanhamos e participamos de uma série de eventos relacionados à educação superior, à extensão universitária e à internacionalização, no período entre 2020.2 e 2024.1. Dentre eles, destacamos os seguintes:

1. Participação como aluna ouvinte na disciplina “Internacionalização da Educação Superior e Gestão da Cooperação Internacional” (Prof.^a Luciane Stallivieri – Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da UFSC, em 2020.1);
2. Participação como convidada em reuniões do Grupo de Pesquisa Múltiplos Olhares sobre a Universidade: Pessoas, Territórios e Projetos: i. com o Prof. Dr. Daniel Castelan, da UFSC, sobre extensão universitária e o processo de curricularização da extensão na UFSC (2021.1); e ii. Roda de Conversa: Educar pela extensão universitária: encontro de pessoas e de propósitos”, com a Prof.^a Dra. Ângela Maria de Souza (Unila) (2021.2);
3. Participação como aluna ouvinte na disciplina “O Processo de Internacionalização da Educação Superior em discussão: Tópicos Especiais” (Prof. Lucídio Bianchetti e professores/as convidados/as - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, em 2022.1);
4. Webinários diversos:

¹⁹ Todos os documentos foram organizados por ano, em ordem crescente e alfabética. Foram listados os autores (sobrenome, conforme citação), o título do trabalho, o tipo de trabalho e onde ele foi publicado.

- i. “*Un mapa de la universidad latinoamericana hoy a dos años de la #CRES2018 y frente a los desafíos de la Pandemia*” (agosto/2020);
- ii. “A internacionalização da educação superior em tempos de globalização: um olhar latino-americano” (agosto/2020);
- iii. “A internacionalização da educação superior no Brasil: bases epistêmicas, discursos dominantes, alternativas e os casos da UNILA e da UFSC” (agosto/2020);
- iv. “*Los desafíos de la extensión universitaria: la integralidade de funciones en la formación de nuestros graduados*” (setembro/2020);
- v. “Extensão entreolhares – educação e formação cidadã” – 21º Salão de Extensão UFRGS (setembro/2020);
- vi. “O papel da dupla diplomação na internacionalização das instituições de ensino superior” – Canal UFSC Internacional (setembro/2020);
- vii. “Rumo à internacionalização responsável” e “Internacionalização na educação prepara o CEFET – MG para novos desafios”, com Prof.^a Dra Luciane Stallivieri (setembro/2020);
- viii. Conferência de Abertura do 38º SEURS: “Extensão universitária, caminhos para inovação e desenvolvimento social” e mesa redonda “Extensão e pós-graduação” (novembro/2020);
- ix. Webinar ANGRAD “Os desafios da relação currículo-extensão nos cursos de administração: uma interface possível” (julho/2021);
- x. Roda de conversa “Educar pela extensão universitária: encontro de pessoas e propósitos” (novembro/2021);
- xi. Webinar “*Vinculación universitaria para la investigación, la innovación y la proyección social: experiencias de Europa y America Latina*” (março/2022);
- xii. Seminário Regional UniRede 2022 – Região Sul – Educação à distância e curricularização da extensão (julho/2022);
- xiii. “Conceito e História da Educação Popular: Lições da América Latina” – CLAREC e Universidade Emancipa (outubro/2022);
- xiv. Webinar “*The Resposive and Responsible University*” (MCU Observatory – on-line - janeiro/2023);
- xv. Webinar “*University Community Engagment and Internationalization*” (CIHE Boston College – on-line - fevereiro/2023);

- xvi. Webinarário “*The contributions of higher education 1: Seeing higher education as a state, seeing higher education and society*” (CGHE – on-line - março/2023);
5. Curso “Extensão Universitária, Currículo e Sociedade” (Núcleo Extensionista Rondon – NER/UDESC, Brasil, 2022.1);
 6. Reunião de integração dos estudantes PEC-G ao ambiente acadêmico em Florianópolis - ação que integra o projeto de extensão "Trajetórias estudantis internacionais: acolhimento e integração no Programa Estudante Convênio-Graduação (PEC-G)" - Sintegra, uma parceria entre a Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) e o Departamento de Psicologia. A atividade tem o objetivo de integração dos estudantes PEC-G ao ambiente acadêmico em Florianópolis, como um momento de acolhimento e apresentação de atividades da UFSC (UFSC, Brasil, Outubro/2022);
 7. Curso “Internacionalização da educação superior aplicada à UFSC: teoria e prática” da Semana de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação (SEPEX) da UFSC (novembro/2022);
 8. Encontro FAUBAI Regional Sul – 2022, com a temática “O novo cenário da internacionalização: mudanças e desafios” (novembro/2022);
 9. Visitas da SINTER ao Campus Araranguá da UFSC e à Centros da UFSC Florianópolis: encontro com chefes de departamento e coordenadores dos cursos de graduação, pós-graduação e representações estudantis com o objetivo de ouvir demandas, estimular o processo de internacionalização universitária e apresentar as principais atividades e ações planejadas gerais e prioritárias da SINTER (UFSC, Brasil, Outubro-Dezembro). Participamos, como observadores não participantes, das visitas aos seguintes Centros: – Centro de Ciências Jurídicas (CCJ), Centro Tecnológico (CTC), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM) e Centro Socioeconômico (CSE);
 10. Recepção do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G): boas-vindas e orientações da SINTER aos ingressantes PEC-G; orientações do PIAPE para ingressantes PEC-G e para os estudantes do PEC-G; orientação da PRAE para todos os estudantes PEC-G: Cadastro PRAE e apresentação do Projeto Sintegra (UFSC - março/2023);
 11. 2º Encontro de Extensão da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais - ABRUEM (Museu da Escola Catarinense - abril/2023);

12. Doutorado sanduíche na *Università di Bologna* (setembro/2023 – fevereiro/2024), oportunidade que nos possibilitou nos familiarizarmos com a forma como a ‘terceira missão’ é tratada no exterior, especificamente no contexto da Itália e da Unibo;
13. Conferência anual da FAUBAI 2024, com a temática “*Inviting for a new journey*” (abril/2024).

Cabe destacar que a pesquisa exploratória relatada neste item é complementada pelo relato da pesquisa de campo exploratória, como observadora não participante em eventos, apresentada a seguir.

3.6 A PESQUISA DE CAMPO EXPLORATÓRIA: OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE EM EVENTOS

Conforme relatado no item 3.5, realizamos observações exploratórias não participantes em eventos e reuniões da área de internacionalização, alguns deles no contexto da UFSC. Essas observações foram realizadas após a qualificação do projeto de tese (em 23 de setembro de 2022) e prosseguiram ao longo da pesquisa de campo. O primeiro evento que participamos foi indicado pela Diretora de Relações Internacionais da UFSC, Dra. Fernanda Leal, durante o exame de qualificação desta tese. A partir dessa indicação e de outras que vieram, tivemos os primeiros contatos com a área de internacionalização da Instituição na qual estávamos nos propondo a coletar dados.

Nesses eventos e reuniões, nossa intenção era a de observar a abordagem, ou a não abordagem, à temática da extensão na internacionalização e, caso ocorresse, de que forma se caracterizava. Tomamos como guias as seguintes questões, para anotações em nosso diário de campo:

1. Onde nós estamos? É a descrição do local (descrição do lugar, dos objetos, do ambiente);
2. Quem são os participantes? É a descrição dos participantes (seu nome, sua função, suas características, etc.);
3. Por que os participantes estão aí? É a descrição das finalidades e objetivos (as razões formais ou oficiais de sua presença nesse local, os outros motivos, etc);
4. O que se passa? É a descrição da ação (os gestos, os discursos, as interações, etc);
5. O que se repete e desde quando? É a descrição da duração e da frequência (história do grupo, frequência da ação, etc) (Jaccoud; Mayer, 2008, p. 267-268).

Como primeiro evento de observação, participamos da reunião de integração dos estudantes PEC-G. Os estudantes do PEC-G são provenientes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil possui acordos educacionais. O evento integrava o projeto de extensão

"Trajetórias estudantis internacionais: acolhimento e integração no Programa Estudante Convênio-Graduação (PEC-G)" - Sintegra, parceria entre a SINTER/UFSC e o Departamento de Psicologia da UFSC. A atividade teve o objetivo de integração dos estudantes PEC-G ao ambiente acadêmico em Florianópolis, como um momento de acolhimento e apresentação de atividades da UFSC, e foi realizada em 5 de outubro de 2022, no auditório do Centro Socioeconômico da UFSC.

Nesse evento, tivemos contato com cerca de 15 estudantes do PEC-G, que já estão na UFSC há mais tempo e também recém-chegados, com servidores da SINTER e da Pró-Reitoria de Graduação, e com professores e bolsistas da área de Psicologia da UFSC. Foi uma oportunidade de um primeiro contato com a equipe da área de relações internacionais da UFSC e de observação do trabalho dessa equipe. Apesar da temática da extensão na internacionalização não ter sido explicitamente abordada, nossa participação no evento nos forneceu *insights* e pistas sobre o rastreamento de iniciativas que potencialmente colocassem a extensão universitária e a internacionalização em diálogo.

Além do projeto de extensão Sintegra, durante o evento tivemos a oportunidade de conhecer outro projeto de extensão, chamado Clínica Intercultural. O Projeto existe há doze anos na UFSC, desde 2012, e “oferece um espaço de escuta sensível ao encontro entre culturas” (NEMPSiC, 2023). É um serviço de atendimento psicológico especializado em problemáticas complexas de saúde mental apresentadas por refugiados e imigrantes, oferecido no âmbito da UFSC, que, na medida do possível, busca atender aos pacientes na sua língua materna. Assim, nossa participação nesse primeiro evento, como observadores não participantes, apontou dois potenciais projetos de extensão a serem estudados na tese: o Sintegra e o Clínica Intercultural.

Ao longo dos meses de outubro, novembro e dezembro de 2022, fomos autorizados pela SINTER/UFSC e participamos como observadores não participantes em cinco visitas realizadas pela SINTER aos Centros de Ensino (Unidades Acadêmicas) e Campi da UFSC. A primeira delas foi ao Campus Araranguá da UFSC, no dia 10 de outubro de 2022. As demais visitas que participamos foram aos seguintes Centros: ao Centro de Ciências Jurídicas (CCJ), em 26 de outubro de 2022; ao Centro Tecnológico (CTC), em 9 de novembro de 2022; ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), em 23 de novembro de 2022; ao Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM), em 30 de novembro de 2022; e ao Centro Socioeconômico (CSE), em 14 de dezembro de 2022.

Com esses encontros com chefes de departamento e coordenadores dos cursos de graduação, pós-graduação e representações estudantis, a SINTER buscava apresentar a

Secretaria, suas principais atividades e ações planejadas gerais e prioritárias, estimular o processo de internacionalização universitária e ouvir demandas dos Centros e Campi (SINTER/UFSC, 2022e). Apesar do conteúdo programático das visitas ser o mesmo em todas elas, buscamos participar do máximo de visitas possível, no intuito de observar possíveis diferenças nas dinâmicas, levando em conta as áreas de conhecimento distintas dos diferentes Centros e Campi da UFSC.

Ao longo desses meses, diferentes membros da SINTER participaram das visitas. Já na primeira delas, no Campus UFSC Araranguá, foi possível observar a fala, por parte da Diretora de Relações Internacionais, que abrangeu a temática da extensão na internacionalização. A Diretora mencionou a importância de que se tenha “indicadores de internacionalização adequados ao nosso contexto, indicadores próprios, que atendam à nossa realidade”. Nesse sentido, ressaltou a falta de indicadores de extensão universitária nos diferentes rankings universitários.

Ressaltamos uma ação em andamento relatada pela Diretora da SINTER na visita à UFSC Campus Araranguá. A Diretora informou que a SINTER buscava conhecer, por meio de um formulário próprio, o que a comunidade acadêmica da UFSC realizava de ações de internacionalização. Ao tomarmos conhecimento sobre essa ação, vimos que ela poderia nos auxiliar no rastreamento a que nos propomos no primeiro objetivo específico da tese. Com o acesso às respostas desse formulário, poderíamos identificar possíveis iniciativas de internacionalização que sejam vinculadas à extensão. Ainda, a Diretora expressou a sua opinião de que a UFSC poderia se inspirar em políticas de internacionalização de instituições como a UNILA e a UNILAB que, segundo ela, possuem projetos de extensão que envolvem estudantes internacionais.

Nessa visita ao Campus de Araranguá, foi possível participar também de outras reuniões com a comunidade acadêmica. Tivemos a oportunidade de ouvir o Pró-Reitor de Pesquisa da UFSC, que falou sobre conexão universidade-sociedade, apontando, dentro outros, a relação da UFSC com empresas públicas como a PETROBRAS, com a indústria e com o ecossistema de inovação de Santa Catarina. Ao longo das visitas que participamos, conseguimos identificar caminhos para a nossa investigação.

Algumas observações feitas por servidores da SINTER durante as visitas merecem destaque. Dentre elas está a de que a UFSC é uma Instituição heterogênea e que, por isso, a SINTER considera os diferentes contextos e interesses dos diferentes setores da UFSC. Observou que, para termos uma internacionalização que faça sentido, devemos considerar que

a ela varia conforme a área, ou seja, “que não é a mesma para o Direito, Engenharias, Letras” (fala feita na visita ao CCJ/UFSC).

Em visita ao CTC/UFSC, a responsável na SINTER pela gestão do Programa PEC-G observou que o CTC é o Centro da UFSC com o maior número de estudantes do Programa, cerca de 25, de um total de 80 na UFSC. Relatou que cerca de 2/3 desses estudantes PEC-G no CTC apresentam dificuldades acadêmicas. Ao oferecer ajuda e solicitar o apoio dos coordenadores de cursos de graduação presentes, abordou o projeto de extensão Clínica Intercultural, que, entre as suas atividades, possui o atendimento a estudantes da UFSC “que são de origem estrangeira e apresentem problemas de saúde mental ligados à aculturação e à adaptação na sociedade de acolhimento” (NEMPsiC, 2023). Assim sendo, o projeto Clínica Intercultural foi mencionado pela segunda vez em evento promovido pela SINTER, o que nos deu indícios de sua importância para a nossa pesquisa.

Assim como a Clínica Intercultural, o projeto de extensão Sintegra também foi mencionado em mais de uma visita da SINTER, pela sua importância no contexto do Programa PEC-G na UFSC. Identificamos iniciativa de interesse dos estudos desta tese em visita ao CFM/UFSC. Na referida visita, servidores da SINTER informaram que estava sendo elaborado um projeto piloto que integra as áreas de internacionalização e extensão. O projeto de extensão, fruto de parceria entre SINTER e PROEX, teria seu piloto no primeiro semestre de 2023 e consistiria na participação de estudantes internacionais de graduação em projetos de extensão da UFSC. Para viabilizá-lo, SINTER e PROEX realizariam chamada conjunta, convidando coordenadores de projetos de extensão a receberem estudantes internacionais de graduação em mobilidade na UFSC nos projetos sob sua coordenação (a manifestação de interesse seria feita por meio de formulário próprio).

Destacamos neste relato manifestação de professora do CSE/UFSC em visita feita pela SINTER ao Centro. A professora em questão falou especificamente da extensão universitária e afirmou que “não tem extensão no exterior [...] lá é o ‘service’”. Ressaltou o modelo de educação superior da América Latina, quando afirmou que ele é regional e próprio e abrange a extensão universitária. Nesse mesmo sentido, durante a visita da SINTER ao CSE, um professor do Centro corroborou com a percepção que já havíamos emitido em nosso projeto de tese: de que devemos levar a nossa perspectiva de extensão para o mundo. Na visita em questão e após as duas manifestações de professores aqui relatadas, servidores da SINTER informaram aos presentes sobre a chamada, em parceria com a PROEX, para viabilizar a participação de estudantes internacionais de graduação em mobilidade na UFSC em projetos de extensão da Instituição.

Ainda no que tange à observação não participante, evidenciamos a nossa participação no Encontro FAUBAI Regional Sul – 2022. Julgamos que seria importante a nossa participação como observadores no Evento visto que a FAUBAI, que é a Associação Brasileira de Educação Internacional, tem sido reconhecida como a organização brasileira que mais advoga pela internacionalização da educação superior do país (Leal, 2020). O Encontro teve como temática O novo cenário da internacionalização: mudanças e desafios e foi realizado nos dias 17 e 18 de novembro de 2022, no Plenarinho da Reitora da UDESC. O Secretário de Relações Internacionais e a Diretora de Relações Internacionais da UFSC participaram do evento.

Nossa participação nos dois dias do evento possibilitou-nos ouvir palestras e dialogar com atores do cenário da internacionalização no Brasil. Neste relato, destacamos cinco registros de manifestações realizadas por palestrantes que colocaram extensão e internacionalização em diálogo. A primeira delas diz respeito à menção, por palestrante, à responsabilidade social da internacionalização. Apesar dessa menção, não houve associação explícita à extensão universitária. Por outro lado, essa mesma palestrante aludiu ao projeto *Internacionalização na Educação Superior para a Sociedade (IHES)*, já conhecido por nós, que apesar de tratar do vínculo universidade-sociedade, possui ideais mais universalistas, visto que pressupõe que a humanidade tem problemas comuns e que a internacionalização pode colaborar para a solução desses problemas, enquanto a visão latino-americana entende que há diferentes problemas.

A segunda manifestação que descrevemos neste relato foi realizada pela Secretária da FAUBAI, que observou que 60% dos membros da FAUBAI são universidades e que, por isso, a Associação deve pensar a internacionalização no tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão. Pensando a extensão na internacionalização, a Secretária afirmou que “o mundo precisa saber do nosso modelo de extensão”.

Nosso terceiro destaque diz respeito à abordagem, por outro palestrante do evento, da extensão universitária no que podemos considerar um caráter norte americano, de *service*. O referido participante afirmou que “extensão não é assistência social” e apresentou o que chamou de extensão tecnológica, consistindo de prestação de serviços remunerados para empresas, tal como a elaboração de laudos periciais. O quarto destaque trata da abordagem da temática da extensão com menção de oferta de cursos de extensão de caráter internacional (*on-line*), a qual foi acompanhada de exemplo de um curso realizado na universidade onde a palestrante atua. Por fim, outro palestrante do Encontro afirmou que precisamos ressignificar o conceito de internacionalização na educação superior no Brasil, considerando a extensão,

que é um diferencial da América Latina, repensando, inclusive, a mobilidade no contexto da extensão.

Apesar do escopo da nossa pesquisa tratar da realidade de uma universidade federal, optamos por solicitar autorização da Pró-Reitoria de Extensão da UDESC e participamos do 2º Encontro de Extensão da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais – ABRUEM, realizado no Museu da Escola Catarinense, em abril de 2023. O evento contou com a participação de pró-reitores, diretores e coordenadores de extensão de universidades estaduais e municipais membros da ABRUEM. No Encontro, houve espaço para o debate da internacionalização da extensão com a mesa Internacionalização da extensão; políticas, avanços e expansão.

Dentre os participantes da mesa, destacamos a pesquisadora Sandra de Deus, expoente na temática da extensão e que já foi Pró-Reitora de Extensão e Presidente do FORPROEX. Entre suas reflexões, Sandra mencionou casos de atividades de extensão de caráter internacional que são realizadas de forma isolada, sustentando que “precisamos que [essas atividades] sejam compreendidas institucionalmente”. Disse ainda que programas e projetos realizados na fronteira precisam ser reconhecidos e institucionalizados nas pró-reitorias de extensão.

De Deus afirmou que o nosso quintal pode ser maior do que imaginamos. Nesse sentido, entende também que o desafio da língua nos impede de dialogarmos mais com a comunidade da América Latina, que seria o nosso quintal, “o nosso sentido de comunidade”. Para ela, temos trajetórias tanto na extensão quanto na internacionalização, temos organismos que tratam da internacionalização da extensão na Região (mencionou a União Latinoamericana de Extensão Universitária e a Comissão Permanente de Extensão da AUGM), temos programas e projetos de caráter internacional e até mesmo publicações e produções no tema, mas ainda apresentamos dificuldades com financiamento, com a língua e até mesmo com a divulgação do que já é feito.

Nesse ponto da pesquisa, havíamos adquirido informações que nos auxiliariam na organização da pesquisa de campo. Por meio da pesquisa exploratória, rastreamos dois potenciais projetos de extensão a serem estudados na tese: o Sintegra e o Clínica Intercultural. Também identificamos duas iniciativas da SINTER/UFSC que estão contidas dentro do escopo de nossa pesquisa: o formulário de identificação de ações de internacionalização de servidores docentes e técnico-administrativos, que poderia identificar possíveis iniciativas de internacionalização que sejam vinculadas à extensão, e a chamada conjunta SINTER PROEX, para a participação de estudantes internacionais de graduação em projetos de extensão da

UFSC. Observamos as lentes com as quais a extensão foi abordada pelos palestrantes de um importante encontro da área da internacionalização: como responsabilidade social (termo mais comum no contexto europeu), como relação universidade-empresa/indústria e, predominantemente (apenas observado o discurso), como um importante modelo e diferencial da América Latina, o qual o mundo deve conhecer e reconhecer, essa última indo ao encontro das justificativas que apontamos para a realização desta pesquisa.

Ao longo da nossa participação nos eventos, buscamos informações nas páginas da PROEX e da SINTER sobre as notícias mencionadas nos eventos que tinham relação com a extensão na internacionalização. Verificamos que a SINTER realizou consulta à comunidade universitária sobre ações de internacionalização, no intuito de mapear atividades/ações de internacionalização em andamento na UFSC, bem como conhecer as diferentes necessidades/demandas de internacionalização de docentes, técnico-administrativos e unidades acadêmicas e administrativas (SINTER/UFSC, 2022b). Com um futuro diagnóstico em mãos, a SINTER visava desenvolver suas estratégias indo ao encontro das necessidades da UFSC, em consonância com os objetivos previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024.

Ao analisarmos o formulário utilizado para a referida consulta, visualizamos que ele foi organizado em quatro partes: Dados gerais do respondente; Atividades/ações de internacionalização já realizadas; Atividades/ações de internacionalização em andamento; e Necessidades/demandas de internacionalização. Nessa pesquisa, o entendimento da SINTER sobre internacionalização era o seguinte:

como um amplo conjunto de interações entre indivíduos, redes e instituições que ocorrem em nível internacional. Diversas são as possibilidades de iniciativas de internacionalização da educação superior existentes, sendo algumas delas: a mobilidade internacional acadêmica e profissional; a condução de projetos e atividades conjuntas de ensino, pesquisa e extensão; a dupla diplomação; a cotutela; a oferta de disciplinas em idiomas estrangeiros; a oferta de disciplinas na modalidade *Collaborative Online International Learning* (COIL); o intercâmbio virtual; a orientação acadêmica a estudantes internacionais; o envolvimento com instituições públicas e organizações internacionais de diversas naturezas; a organização de eventos internacionais; a realização de publicações conjuntas com pesquisadores internacionais, entre outras (SINTER/UFSC, 2022b).

Ao acompanharmos o andamento da consulta em questão, observamos que foi necessária a prorrogação do prazo para o preenchimento do formulário por pelo menos três vezes. A página que contém a notícia da consulta, intitulada de Chamada 2/2022/SINTER – SINTER realiza consulta à comunidade da UFSC sobre ações de internacionalização (SINTER/UFSC, 2022b) foi sendo atualizada ao longo das prorrogações. Na página

Reabertura Chamada 2/2022/SINTER – SINTER realiza consulta à comunidade da UFSC sobre ações de internacionalização observamos que o último prazo para participação na referida pesquisa foi até 22 de setembro de 2023 (SINTER/UFSC, 2023b)

A consulta foi comunicada por vezes no *mailing* da SINTER, no qual interessados se cadastram para receber oportunidades internacionais compiladas pela Secretaria. Também identificamos que ela foi divulgada por meio do *mailing* Divulga UFSC, na Edição n.º 1914, de 22/9/2022 e na Edição n.º 1956, de 28/11/2022. Em agosto de 2023, a referida consulta foi reaberta, com novo prazo até 22 de setembro de 2023 (SINTER/UFSC, 2023b). O exposto evidencia a carência de respostas por parte dos servidores docentes e técnico-administrativos, aos quais a consulta era endereçada, e caracteriza a possível dificuldade de obtenção e sistematização de dados de ações de internacionalização da Instituição.

Ainda em se tratando de ações de extensão na internacionalização, a PROEX e a SINTER firmaram parceria, por meio da Chamada Interna n.º 1/2022/SINTER-PROEX (SINTER/UFSC, 2022d), para a participação de estudantes internacionais de graduação em projetos de extensão da UFSC. Os coordenadores de projetos de extensão foram convidados a receberem estudantes internacionais de graduação em mobilidade na UFSC nos projetos sob sua coordenação, para o primeiro semestre letivo de 2023. Para tanto, bastava manifestar o interesse em um formulário, inserindo informações sobre o projeto e o perfil do estudante internacional (SINTER/UFSC, 2022d). A chamada faz parte do programa piloto que:

visa a ampliar a interação entre a internacionalização e a extensão universitária, diante do potencial da extensão no fortalecimento da dimensão social da internacionalização, bem como da contribuição que os estudantes internacionais podem dar aos projetos de extensão da UFSC, a partir de suas vivências” (SINTER/UFSC, 2022d).

O prazo inicial para a manifestação dos coordenadores era até 20 de fevereiro de 2023. No período de matrícula, a SINTER apresentaria aos estudantes internacionais as possibilidades. Caso o estudante manifestasse o interesse em algum projeto, receberia o contato do(a) coordenador(a) a fim de que, conjuntamente, definissem as atividades a serem desenvolvidas e demais especificidades da participação. A participação dos estudantes nos projetos é voluntária (sem remuneração) e todos os estudantes participantes devem ser cadastrados no Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão (SIGPEX) e receberão certificado de participação por meio do Certificados UFSC (SINTER/UFSC, 2022d).

Ao todo, 51 projetos em diversas áreas do conhecimento manifestaram interesse em receber os estudantes internacionais. Os coordenadores desses projetos informam uma síntese

dos objetivos do projeto, das atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes e da carga horária semanal disponível para a participação, além de perfis desejados, quando aplicável, como curso ou conhecimentos específicos desejados. Tais informações foram compiladas no Catálogo de oferta de projetos de extensão para a participação voluntária de estudantes internacionais (SINTER/UFSC, 2023c). Em março de 2023, o Programa Piloto foi apresentado na recepção à comunidade internacional (SINTER/UFSC, 2023d).

Outras duas ações conjuntas entre a PROEX e a SINTER possibilitaram a ampliação do diálogo entre extensão e internacionalização. A primeira delas foi a designação, por parte da SINTER, de representante da UFSC na comissão permanente de extensão da *Asociación de Universidades Grupo Montevideo* (AUGM), relatada pelo entrevistado E1. A segunda diz respeito aos editais conjuntos²⁰ das *Jornadas de Jóvenes Investigadores AUGM* de 2023 e 2024 promovidos pela SINTER, PROPG, PROPESQ e PROEX, que incluíram vagas para a participação de estudantes extensionistas, de graduação ou pós-graduação, no mencionado evento (SINTER, 2024c).

No Capítulo 4, a seguir, apresentamos, analisamos e discutimos os resultados obtidos com a realização da pesquisa.

²⁰ Edital Conjunto n.º 2/2023/SINTER/PROPG/PROPESQ/PROEX/PRAE e Edital Conjunto n.º 1/2024/SINTER/PROPG/PROPESQ/PROEX.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Considerando o objetivo de compreender a extensão universitária no processo de internacionalização de uma universidade pública federal, este capítulo serve à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos. Assim sendo, aqui apresentaremos, analisaremos e discutiremos os resultados obtidos a partir do estudo dos dados teóricos e empíricos da tese, coletados na UFSC. Conforme explicitado na metodologia, realizamos uma pesquisa exploratória, composta por observação não participante em eventos, complementada com análise bibliográfica e documental. Posteriormente, realizamos as entrevistas em profundidade com a PROEX e membros da Câmara de Extensão, com a SINTER e com os coordenadores das iniciativas de extensão rastreadas.

O capítulo está estruturado em quatro seções, a saber: 4.1 Campo de estudo: Universidade Federal de Santa Catarina, na qual dissertamos brevemente sobre a UFSC, sobre a PROEX e sobre a SINTER; 4.2 As iniciativas de extensão universitária de caráter internacional/intercultural, na qual apresentamos e caracterizamos as iniciativas que rastreamos; 4.3 O olhar de atores institucionais sobre extensão universitária e internacionalização da extensão, em que analisamos e discutimos achados da pesquisa empírica de acordo com os temas/conceitos que emergiram dos dados; 4.4 Oportunidades de ‘extensão da internacionalização’, em que propomos reflexões sobre oportunidades de compreender a extensão na internacionalização; e 4.5 Consolidando os resultados, quando realizamos uma síntese dos achados.

4.1 CAMPO DE ESTUDO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

A fim de caracterizarmos o caso que estudamos nesta tese, bem como justificarmos a importância de sua escolha, neste item apresentamos as seguintes subseções: 4.1.1 Um olhar sobre o passado da UFSC; 4.1.2 Uma perspectiva contemporânea; 4.1.3 A Pró-Reitoria de Extensão (PROEX); e 4.1.4 A Secretaria de Relações Internacionais (SINTER). Não temos a pretensão de, mesmo que sucintamente, contar a história da UFSC, tampouco caracterizar o que apresentaremos aqui como os fatos mais importantes de sua história. Buscamos discorrer sobre aspectos e sujeitos sociais que constituíram e constituem a UFSC, considerando o contexto político, econômico e social que formaram as experiências de vida desses sujeitos (Neckel; Küchler, 2010).

Não buscamos estabelecer uma linha do tempo ou analisar discursos de sujeitos ao longo do tempo no que diz respeito à extensão e a internacionalização na UFSC. Ainda assim, depreendemos que resgatar acontecimentos históricos é relevante para o objetivo de compreender a extensão no processo de internacionalização da Instituição, visto que os entendimentos sobre o que é, ou o que não é extensão e internacionalização são contextualmente e historicamente situados.

4.1.1 Um olhar sobre o passado da UFSC

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é uma universidade federal brasileira multicampi, pública e gratuita, com sede em Florianópolis. Foi criada com a Lei n.º 3.849, sancionada pelo então presidente da República Juscelino Kubitschek, em 18 de dezembro de 1960. No ato de sua criação, a UFSC se chamava Universidade de Santa Catarina. Cinco anos depois, recebeu a designação de Federal e passou a ser chamada oficialmente de Universidade Federal de Santa Catarina após a Lei n.º 4.759, de 20 de agosto de 1965 (Lima, 2000; Neckel; Küchler, 2010; UFSC, 2022a).

A UFSC foi criada a partir de faculdades isoladas. Florianópolis contava com algumas instituições de Ensino Superior, tais como: Faculdade de Direito (1932); Faculdade de Ciências Econômicas (1943); Odontologia (1946); Farmácia e Bioquímica (1946); Filosofia (1952); Medicina (1957); e Serviço Social (1958), todas localizadas em diferentes endereços. Quando da sua constituição como UFSC, a Instituição contava com as seguintes faculdades: “Direito, Farmácia e Odontologia (posteriormente separadas), Filosofia, Medicina, Engenharia e Serviço Social na qualidade de agregada” (Neckel; Küchler, 2010, p. 18). Para a criação de uma universidade, era obrigatória a presença das faculdades de Direito, Filosofia e Engenharia, o que elucida a inserção da faculdade de engenharia, até então inexistente. Assim, para a formação inicial, foram agrupadas as mencionadas sete faculdades, todas localizadas na capital do estado, Florianópolis, dentre elas a recém-criada a Escola de Engenharia Industrial, esta última que possibilitou os cursos necessários e o amparo legal para a constituição inicial da Universidade (UFSC, 2022a).

Havia pelo menos duas correntes acerca da criação da universidade: uma que a vislumbrava como uma instituição estadual e a outra que buscava a federalização (Lima, 2000). Apesar de um de seus fundadores, Henrique da Silva Fontes, ter idealizado a Universidade como estadual, optou-se pela proposta de federalização, de João David Ferreira Lima, também fundador da UFSC, devido aos altos custos envolvidos para se manter uma

universidade (UFSC, 2023a). A solenidade de instalação da UFSC aconteceu em 12 de março de 1962 e seu primeiro reitor, nomeado em 16 de setembro de 1961, foi João David Ferreira Lima, que hoje dá nome ao campus da UFSC em Florianópolis, na Trindade (Lima, 2000; Neckel; Küchler, 2010; UFSC, 2023a).

A década de 1960 na UFSC foi marcada por intensos debates sobre onde a Universidade se localizaria, com discussões que se alongaram por anos. O debate envolvia diferentes interesses econômicos, os quais podem ser relacionados também com os embates políticos das concepções dos planos diretores de Florianópolis na década de 1950 e nos anos de 1970, visto que a localização da Universidade influenciaria diretamente “na produção do espaço urbano” da cidade (Neckel; Küchler, 2010, p. 24)

Podemos afirmar que a criação e a infraestrutura física da UFSC tiveram a participação de pelo menos dois expoentes, pioneiros na história da instituição e aqui já mencionados: os professores Henrique da Silva Fontes (1885-1966) e João David Ferreira Lima (1910-2001) (UFSC, 2022a). Henrique Fontes foi o fundador da Faculdade Catarinense de Filosofia e idealizou o projeto de “Cidade Universitária”, a ser implantado em terras do governo estadual, argumentando pela possibilidade de expansão futura tendo em vista a dimensão do terreno em questão. Já Ferreira Lima era a favor da localização no centro da cidade, argumentando pela facilidade de locomoção, apontando problemas no terreno e nas estradas para chegar até ele, a precariedade de serviços na região e os altos custos das obras na Trindade (Lima, 2000; Neckel; Küchler, 2010; UFSC, 2022a; UFSC, 2023a).

Os estudantes também eram favoráveis à instalação da UFSC na Trindade e, em novembro de 1962, o Conselho Universitário aprovou o Campus na Trindade. Porém, foi apenas com a Reforma Universitária de 1969 que as faculdades deram lugar às unidades universitárias, como hoje são chamados os centros de ensino (UFSC, 2022a), e passaram a efetivamente planejar sua localização na Trindade. Concretamente, o campus só contou com a presença de todas as faculdades na década de 1970 (Neckel; Küchler, 2010).

Ainda no que concerne à década de 1960, pontuamos a participação dos estudantes e dos movimentos sociais. O envolvimento dos estudantes em questões sociais é antigo e, em diversas ocasiões, foram vistos como “agentes determinantes” (Neckel; Küchler, 2010, p. 24). Destacamos suas lutas na já mencionada instalação da Universidade na Trindade, na organização da Casa do Estudante, que foi a primeira moradia estudantil, e na Casa Provisória do Estudante Catarinense, em 1956, e, por fim, do Restaurante Universitário, construído em 1961, esses dois últimos inicialmente administrados pelos próprios estudantes (Neckel; Küchler, 2010, p. 24; UFSC, 2023a).

Durante o regime militar, instalado em 1964, a censura foi se mostrando presente nas universidades brasileiras, que passaram a ser vigiadas. Há relatos de inserções de espiões em sala de aula, instalação de comissões de inquérito e o desaparecimento de órgãos estudantis, como foi o caso da União Nacional dos Estudantes, extinta pelo então presidente da República, Castelo Branco, em 1964. A repressão por parte do regime militar aumentou consideravelmente a partir do ano de 1968 e nos anos 1970 as universidades brasileiras viveram o auge ditatorial do regime militar (Neckel; Kückler, 2010; UFSC, 2023b).

Além de promover amplas mudanças no país, o regime também modificou a educação brasileira, com reformas realizadas em todos os níveis de ensino. A Reforma Universitária foi implementada no país por meio da Lei n.º 5.540/68 e uma de suas principais modificações foi a alteração na composição das universidades, que anteriormente eram constituídas por faculdades, as quais deram lugar aos centros de ensino. Também foram criados os departamentos na UFSC nessa época. Mudanças na organização do ensino também aconteceram com a Reforma. Foi estabelecido o semestre acadêmico, o regime de matrícula por disciplina, essas organizadas por meio de códigos e contendo, ou não, pré-requisitos para que fossem cursadas, e o sistema de créditos, composto por carga horária de trabalho (Lima, 2000; Neckel; Kückler, 2010).

Outra mudança aconteceu no processo de seleção de ingresso dos estudantes, que passaram a realizar vestibular único e unificado: um único concurso para todos os candidatos e um só concurso vestibular (unificado) para todos os cursos da universidade. A UFSC foi a pioneira, sendo a primeira do país a realizar esse novo exame, em janeiro de 1970 (Lima, 2000). Porém, críticas foram tecidas a essas reformas, pela ausência de participação de estudantes, professores ou da sociedade (Neckel; Kückler, 2010; UFSC, 2023b). Foi nessa época também que surgiu o primeiro curso de pós-graduação da UFSC, em um contexto de Reforma, aumento de estudantes e preocupação com a qualificação dos docentes. A Pós-Graduação em Engenharia Mecânica foi criada no ano de 1969, seguida pela Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas, criada naquele mesmo ano. Nas décadas de 1960 a 1980, diversos outros cursos de pós-graduação foram criados na UFSC (UFSC, 2020).

A UFSC sempre se pautou pela inovação na gestão chegando a ser considerada um modelo para outras universidades do país, sendo pioneira na Administração Universitária. Promoveu em 1967 o Curso de Treinamento e Aperfeiçoamento em Administração Universitária, financiado pelo MEC e realizado para outras universidades (Lima, 2000). No entanto, parte desse reconhecimento deu-se pelo alinhamento da Instituição às políticas de governo em relação à Reforma, o que culminou, por exemplo, na realização pela UFSC do

Seminário Internacional de Administração Universitária, no ano de 1971 (Neckel; Küchler, 2010). A Instituição foi reconhecida pelo seu alinhamento à Reforma, sendo considerada uma das pioneiras a implementar o então novo modelo educacional. Dessa época, permanece, entre outros, o caráter centralizador da Administração Central.

Nesse mesmo sentido, ressaltamos a realização de visita de Rudolph Atcon à UFSC, teórico norte-americano especializado em assuntos universitários. Atcon foi contratado pelo MEC, à época chamado Ministério da Educação e Cultura, para fiscalizar as universidades brasileiras, no intuito de que fossem apontadas modificações a serem feitas nelas, a fim de que as nossas universidades aderissem aos modelos norte-americanos. Atcom proferiu sobre a UFSC: “Em Florianópolis encontrei a solução administrativa para as universidades brasileiras” (Lima 2000; Neckel; Küchler, 2010, p. 41). Apesar da Reforma Universitária buscar a modernização do sistema educacional, em sentido positivo, a busca pela transposição e implementação de modelos norte-americanos, que não foram desenvolvidos para o contexto brasileiro, causou atraso didático-pedagógico ao nosso ensino superior e consequentemente à UFSC (Neckel; Küchler, 2010).

Ao longo da década de 1970, a UFSC viveu mudanças estruturais e didático-pedagógicas (UFSC, 2023b). Com a abertura política e o processo de redemocratização nos anos 1980 e 1990, o Brasil e a UFSC presenciaram diversas greves e assembleias estudantis, sendo que os movimentos grevistas contaram também com o apoio dos estudantes. Destacamos a Primeira Greve das Federais Autárquicas, em 1980, e a primeira greve em que docentes e técnico-administrativos estiveram unidos pela melhoria da educação no Brasil, em 1983, essa última tendo como conquista o reconhecimento da Educação Superior como um serviço público federal. Ainda em 1983, a comunidade universitária escolheu democraticamente o seu primeiro reitor por meio de eleição direta paritária, ou seja, com pesos equivalentes entre docentes, técnico-administrativos e estudantes (Neckel; Küchler, 2010; UFSC, 2023c)

Foi nessa época que entidades representativas dos professores (Associação dos Professores da Universidade Federal de Santa Catarina - APUFSC), dos técnico-administrativos (Sindicato de Trabalhadores em Educação das Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado de Santa Catarina - SINTUFSC) e dos estudantes (Diretório Central dos Estudantes - DCE) surgiram e/ou se fortaleceram e “marcaram historicamente suas ações na Universidade”, em parte devido à Constituição Federal de 1988, que trouxe direitos aos servidores públicos federais (Neckel; Küchler, 2010, p. 73).

No escopo de um projeto de humanização do campus, foi construída a Praça da Cidadania, inaugurada em 1992. Localizada em frente ao prédio da Reitoria, a Praça surgiu com o intuito de ser um “ponto de encontro e de ligação entre as pessoas da Universidade e da sociedade, proporcionando uma convivência o que se tornou fundamental para a ideia de uma Universidade aberta” (Neckel; Küchler, 2010, p. 81). Nessa mesma época, outra ação foi realizada, buscando “um resgate da questão da inserção do Estado de Santa Catarina no Brasil e o Brasil na América Latina”: a Escultura do Abraço, originalmente “*Un Abrazo Andinoamericano: as Pessoas Unem*” (Neckel; Küchler, 2010, p. 81; UFSC, 2016a), conforme relata o reitor à época, Prof. Antônio Diomário de Queiroz (1992-1996).

A Praça da Cidadania, ela foi depois, muito valorizada pela sua abertura aos movimentos sociais. A população encontrou um espaço de lazer. Mas, esta abertura social, está bem retratada pelo singelo monumento, que foi construído quando se deu, na Praça, o título de Doutor Honoris Causa ao Betinho [...]. [...] E então ali ele deixou aquela frase: “A Fome é Crime Ético”, marca a responsabilidade social da Universidade.[...] O conceito então da Praça da Cidadania resgatou inicialmente o conceito de Burle Marx, afirmou a política de humanização do Campus, e afirmou uma série de valores fundamentais para afirmar a própria Universidade, e hoje realmente é um local de encontro (Neckel; Küchler, 2010, p. 82)

Assim, nas décadas de 1980 e 1990, a UFSC ampliou-se fisicamente e presenciou reivindicações das diferentes categorias da comunidade universitária. Entre as reivindicações, estava a de que a educação brasileira se mantivesse pública, gratuita e de boa qualidade, uma luta de docentes, técnico-administrativos e estudantes, visto que nos anos de 1990 o cenário no Brasil era de propostas de privatizações.

A década de 1990 também foi de construção da identidade da Universidade e de “reformulação de seus principais objetivos, valores e atuação” (Neckel; Küchler, 2010, p. 82). No final do ano de 1992, a UFSC instalou sua Assembleia Estatuante, a fim de revisar a sua estrutura organizacional. Nesse processo, 46 docentes, 30 técnico-administrativos, 25 estudantes e 24 representantes da comunidade externa participaram como delegados. Quatro anos depois, em dezembro de 1996, o Conselho Universitário (CUUn) aprovou a reforma no estatuto e no regimento da UFSC (UFSC, 2023d).

A UFSC também é reconhecida por ser pioneira na educação à distância (EaD) e em iniciativas digitais. Em 1995, deu início à modalidade EaD, com cursos de aperfeiçoamento no formato de videoaulas geradas por satélite. No âmbito do projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), a UFSC contribuiu para que a universidade alcançasse boa parte do território nacional. Foi reconhecida pela universidade norte-americana *Virginia Tech* como pioneira em bancos digitais de teses visto que a primeira monografia online da Internet foi obra da UFSC (UFSC, 2017; UFSC, 2023d). Também foi a primeira universidade do país a conceder contas

de e-mails a todos os estudantes, no ano de 1996, e a criar um sistema de informação acadêmico para a pós-graduação integrado aos sistemas da CAPES e do CNPq, também no ano de 1996. A chamada Plataforma Stela deu origem à hoje amplamente utilizada da Plataforma Lattes, lançada em 1999, desenvolvida pelo Grupo Stela, o mesmo que criou a plataforma integrada da UFSC (UFSC, 2017; UFSC, 2023d). Em 2019, foi a primeira universidade a realizar uma formatura utilizando diploma digital (UFSC, 2023f).

No ano 2000, a UFSC realizou a primeira edição da Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPEX), com o objetivo de “possibilitar a reflexão sobre o papel da Universidade e demonstrar as realizações e potencialidades em suas três principais áreas de atuação” (UFSC, 2023e). Atualmente, a SEPEX é realizada anualmente e apenas no ano de 2019 não pode acontecer, por conta de um bloqueio de recursos de custeio feito pelo MEC às universidades (UFSC, 2023f). Em 2020, mesmo em meio à pandemia de Covid-19, a Semana aconteceu de forma 100% online.

Ainda na década de 2000, teve início a graduação à distância na UFSC. Apesar da modalidade de ensino à distância existir na Instituição desde 1995, foi no ano de 2005, no âmbito de um projeto de interiorização da Universidade, que a UFSC passou a ofertar cursos de graduação à distância (UFSC, 2023e). Essa iniciativa insere-se em um contexto de devolutivas da universidade à sociedade, a qual contemplou também a aprovação pelo CUn da política de Ações Afirmativas da UFSC, em 2007. A interiorização física da UFSC proporcionou a ampliação do número de cursos oferecidos e o aumento de vagas nos cursos antigos e nos novos, com o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), instituído pelo Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007; (UFSC, 2023e).

No ano de 2009, a UFSC viveu um momento histórico com a inauguração de três novos Campi: Araranguá, Curitibanos e Joinville. Em 2014, passou a funcionar também o Campus de Blumenau (UFSC, 2020). A UFSC também auxiliou a implantação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que está localizada nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (Neckel; Küchler, 2010).

Ao analisarmos a trajetória da UFSC, observamos que ela se inicia com o ensino de graduação, em 1960. Nove anos depois, em 1969, o primeiro programa de pós-graduação é criado, seguido por diversos outros. Já a extensão, apesar de seu reconhecimento com a primeira LDB (1961) e da sinalização da necessidade de integração entre ensino, pesquisa e extensão na Reforma Universitária de 1968, foi apenas com a Constituição Federal de 1988 que a extensão universitária se tornou indissociável do ensino e da pesquisa, constituindo o

tripé universitário. Antes mesmo da promulgação da CF de 1988, o Regimento Interno de 1975 da UFSC definiu as funções da extensão e, em 1987, as atividades de extensão são normatizadas na Instituição com a Resolução n.º 044/CEPE/87, passando-se a extensão a ser compreendida normativamente como uma das funções básicas da Universidade (Neckel; Kückler, 2010).

A UFSC e sua história são feitas de pessoas. A Universidade foi criada e desenvolveu-se por meio “do trabalho, do entusiasmo e do compromisso de mulheres e homens, dia a dia, em várias gerações” (Neckel; Kückler, 2010, p. 13). No item a seguir, abordaremos sucintamente aspectos da Universidade nos dias atuais, perpassando sua missão e alguns de seus valores, sua estrutura, alguns números que refletem a sua importância perante a sociedade catarinense e brasileira.

4.1.2 Uma perspectiva contemporânea

Em 2020, a pandemia de Covid-19 alterou a vida de todos e na UFSC não foi diferente. A Instituição teve que adaptar suas rotinas e procedimentos de trabalho e tomar medidas de segurança, passando a operar em modo remoto. A UFSC realizou o empréstimo de equipamentos à comunidade universitária e prestou auxílio financeiro aos estudantes para possibilitar que acompanhassem as aulas remotas. Além disso, a UFSC envolveu-se no combate direto à pandemia (UFSC, 2023g).

A Instituição continuou a produzir ciência e conhecimento e promoveu iniciativas de solidariedade e apoio no combate à pandemia. Pesquisadores e cientistas da UFSC prestaram auxílio à população com informações confiáveis, em meio a uma onda de *fake news*, e envolveram-se em pesquisas e no desenvolvimento de vacinas e de equipamentos essenciais ao tratamento dos doentes hospitalizados e que estavam em falta no mercado. Assim, a UFSC continuou com sua missão no ensino, na pesquisa e na extensão, em prol da sociedade (UFSC, 2023g). A UFSC tem mais de 60 anos de história e tem por missão:

produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade da vida (UFSC, 2022b).

A UFSC conta com cinco campi, em cinco cidades: Araranguá, Blumenau, Curitiba, Joinville e Campus Reitor João David Ferreira Lima, em Florianópolis (UFSC, 2019; UFSC, 2020). Cada campi possui um centro de ensino, totalizando-se assim, quinze

centros: Centro de Ciências Agrárias; Centro de Ciências Biológicas; Centro de Ciências da Educação; Centro de Ciências da Saúde; Centro de Ciências Físicas e Matemáticas; Centro de Ciências Jurídicas; Centro de Ciências Rurais; Centro de Ciências, Tecnologias e Saúde; Centro de Comunicação e Expressão; Centro de Desportos; Centro de Filosofia e Ciências Humanas; Centro Socioeconômico; Centro Tecnológico; Centro Tecnológico, de Ciências Exatas e Educação e Centro Tecnológico de Joinville.

A Educação Básica na UFSC acontece no Colégio de Aplicação (CA) e no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), criados, respectivamente, em 1961 e 1980, ambos localizados no Campus Florianópolis (UFSC, 2019). A UFSC possui outras importantes estruturas em seu âmbito, tais como a Biblioteca Universitária, o Restaurante Universitário e o Hospital Universitário. Cerca de 50 mil pessoas circulam diariamente nos diversos espaços da Universidade. São docentes, técnico-administrativos, estudantes de graduação e de pós-graduação, pesquisadores, trabalhadores terceirizados, e comunidade externa (UFSC, 2022a).

Em 2021, a UFSC contava com 5.660 servidores, sendo 2.654 docentes e 3.006 técnico-administrativos em Educação. São 1.087 alunos da educação básica e 31.898 matriculados em 119 cursos de graduação, dos quais 107 são cursos presenciais e 12 a distância. No stricto sensu, a UFSC conta com 8.246 estudantes matriculados em seus cursos - 19 mestrados profissionais, 69 mestrados acadêmicos e 59 doutorados - e 2.938 matriculados em seis especializações (UFSC, 2022a).

A UFSC possui 611 grupos de pesquisa nos quais 3.555 projetos são desenvolvidos por docentes, técnico-administrativos e estudantes de graduação e de pós-graduação. Na extensão, a Instituição realiza 23.901 iniciativas com impacto direto na sociedade. Dois exemplos de iniciativas de extensão bastantes consolidadas na Instituição são a NETI-UNAPI: Universidade Aberta para as Pessoas Idosas e o Projeto Rondon. A UFSC também possui 366 acordos de cooperação com instituições de todos os continentes (UFSC, 2022a). Dentre os seus valores, a UFSC busca ser uma instituição internacionalizada e dialogal:

Internacionalizada - Uma instituição referência na internacionalização do ensino superior, capaz de intensificar parcerias e convênios com instituições internacionais para os mais diversos ramos de pesquisa, ensino e extensão, com compromisso ético com a comunidade acadêmica nacional e internacional, promovendo o desenvolvimento da Universidade, do Brasil e de outras nações.

Dialogal - Uma instituição que visa promover o diálogo não só entre os indivíduos que constituem seu corpo discente, docente e administrativo, mas também entre a Universidade e a sociedade como um todo, estimulando, dessa maneira, a coprodução do conhecimento para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, humano e social (UFSC, 2022b, grifo nosso).

O primeiro documento de balanço da atual gestão da UFSC, que tomou posse em julho de 2022, intitulado Balanço Geral Universidade Presente (UFSC, 2022d), faz um breve relato

sobre os primeiros cinco meses da atual gestão. Destacamos, dentre os eixos orientadores estabelecidos, o de ‘reconexão com a sociedade’. Por sociedade, o documento enfatiza o diálogo – retorno e reforço - com a sociedade, mas sem incluir aquela internacional:

toda a diversidade da sociedade catarinense, os governos federal, estadual e municipais; com as estruturas dos poderes legislativo e judiciário em todos os níveis; com entidades sindicais, empresariais e conselhos ou ordens profissionais; com organizações e ativistas de movimentos sociais e culturais, associações comunitárias (UFSC, 2022d, p. 5).

Nesse mesmo documento, a SINTER decidiu informar cinco de seus principais projetos em andamento. Destacamos a escolha pelo informe do programa piloto “Incentivo à participação de estudantes internacionais em projetos de extensão e pesquisa, em conjunto com PROEX e PROPESQ” (UFSC, 2022d, p. 23). A UFSC vem se destacando no cenário nacional de internacionalização. Por meio da SINTER, foi convidada para compor a mesa técnica do evento de lançamento do Relatório Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional (COBRADI 2021), junto ao coordenador da pesquisa no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a outras duas instituições públicas federais. A importância do convite deu-se pelo fato de que essas três instituições públicas federais que integraram a mesa técnica são aquelas que apresentaram as melhores práticas da cooperação internacional prestada pelo Brasil no ano de 2021 (SINTER/UFSC, 2022c). A Diretora de Relações Internacionais da UFSC destaca que:

A pesquisa COBRADI tem sido realizada pelo IPEA desde 2010 e, nesta edição, apresenta como diferenciais a possibilidade de participação das Instituições de Educação Superior (IES) e a coleta de dados sobre cooperação Sul-Sul. Decidimos que a UFSC participaria da pesquisa pela importância de conhecermos e publicizarmos a sua contribuição na cooperação internacional para o desenvolvimento. Além disso, os dados obtidos poderão ser mais um subsídio para a política institucional de internacionalização (SINTER/UFSC, 2022c).

A Diretora aponta desafios metodológicos no que diz respeito à realização da pesquisa, com especial atenção aos dados sobre internacionalização, afirmando que eles são fragmentados. Todavia, informa que, por meio de parceria entre a SINTER e outros setores da Universidade, tais como o curso de Relações Internacionais, a Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ), a PROEX, a Coordenadoria de Internacionalização da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e a Coordenadoria de Capacitação de Pessoas da Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas (PRODEGESP), uma metodologia vem sendo desenvolvida, a qual poderá inclusive inspirar outras IES a participarem da pesquisa nas próximas edições (SINTER/UFSC, 2022c). Também a consulta realizada pela SINTER à Comunidade Universitária sobre ações de internacionalização em andamento (SINTER, 2022b) poderá

contribuir para a sistematização de importantes dados e informações que podem demonstrar que a UFSC é ainda mais desenvolvida na cooperação internacional.

No que diz respeito ao apoio do curso de Relações Internacionais, é a professora Iara Leite quem tem coordenado o desenho da metodologia de coleta de dados, com o envolvimento de estudantes nas análises. Nesse sentido, destacamos o reconhecimento pela Prof.^a Iara do potencial que essa ação tem para apoiar o processo de curricularização da extensão na graduação

O envolvimento dos estudantes é fundamental para promover a curricularização da extensão na nossa universidade, inclusive realizando atividades em sala de aula, e seria interessante levar esse modelo para outros cursos de Relações Internacionais de universidades que queiram levantar seus dados (SINTER/UFSC, 2022c).

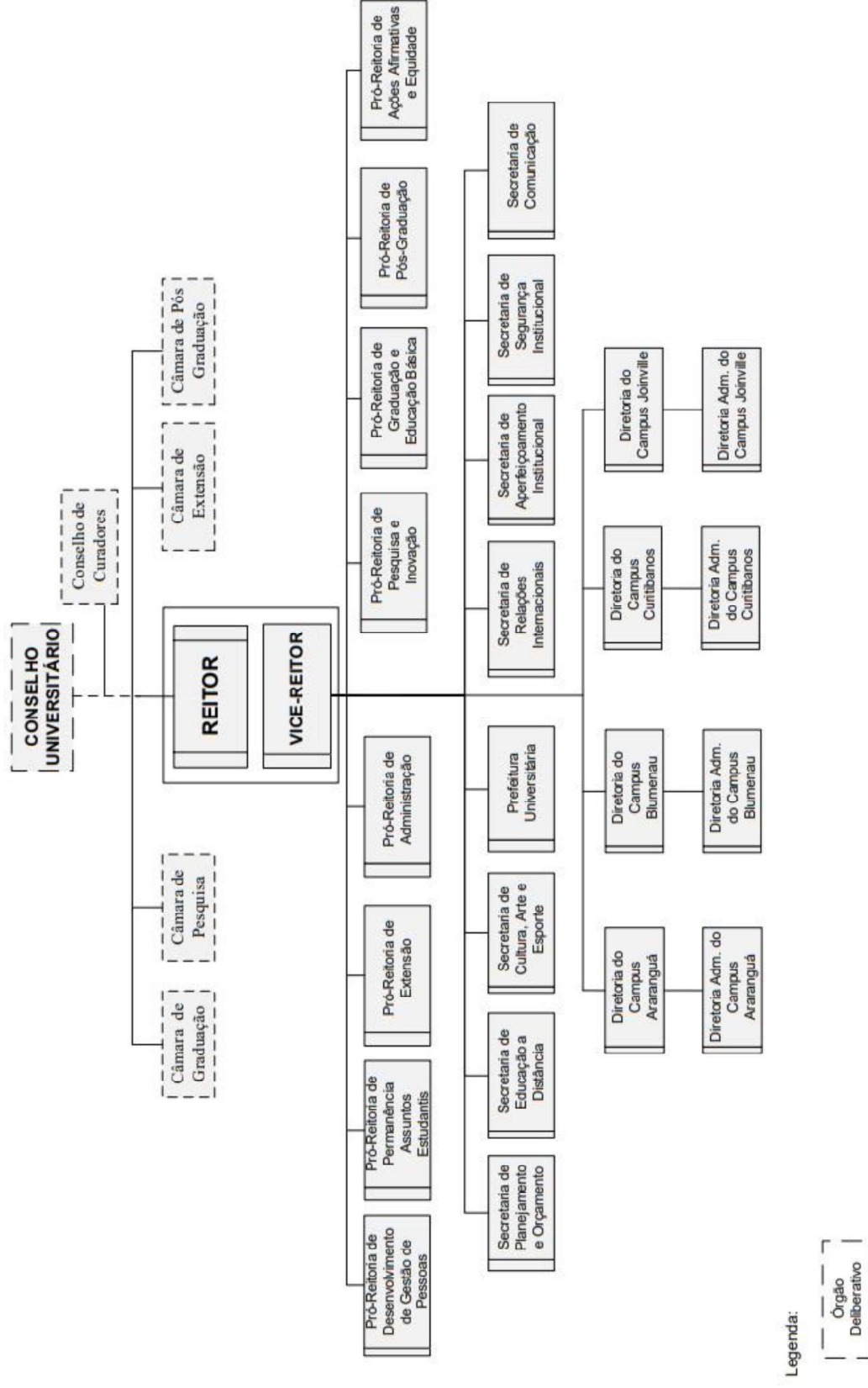
O Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais da UFSC também está envolvido na coleta, por meio da participação de uma mestranda do Programa, que estava desenvolvendo dissertação sobre o tema. A Prof.^a Iara destaca essa participação “diante da emergência de novos indicadores de avaliação da pós-graduação no Brasil, que passam a averiguar impactos sociais” (SINTER/UFSC, 2022c).

Em sua missão, a UFSC aponta a sua busca pela formação de seres humanos que sejam solidários nacional e internacionalmente, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e democrática. Ao encontro de sua missão, estão os seus valores, dos quais destacamos especificamente os de ser uma universidade internacionalizada, nas três dimensões do tripé universitário, e o de ser dialogal para fora de seus muros, incluindo a sociedade como um todo nesse diálogo.

As áreas de extensão (PROEX) e de internacionalização (SINTER) da Instituição parecem estar trabalhando de forma conjunta para que o diálogo entre as temáticas aconteça. Atores envolvidos em iniciativas dos mencionados setores reconhecem possibilidades de ações de extensão que envolvam um caráter internacional, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Apesar da curricularização da extensão ser uma obrigatoriedade apenas na graduação, hoje já existem indicadores de avaliação de programas de pós-graduação que buscam avaliar impactos sociais dos programas.

A Figura 5 apresenta o organograma da Estrutura Organizacional da Administração Superior da Universidade.

Figura 5 – Estrutura Organizacional da Administração Superior da Universidade



Fonte: UFSC (2022c).

Como observamos na Figura 5, a Administração Central da UFSC é composta por Órgãos Deliberativos Centrais e por Órgãos Executivos Centrais. Entre os Órgãos Executivos, existem na UFSC oito Pró-Reitorias, sete Secretarias e a Prefeitura Universitária. Tendo em vista as temáticas envolvidas neste trabalho, destacamos e caracterizamos brevemente, a seguir, duas dessas áreas: a Pró-Reitoria de Extensão e a Secretaria de Relações Internacionais.

4.1.3 A Pró-Reitoria de Extensão (PROEX)

A Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) foi criada em 2012, por desdobramento da antiga Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão (PRPE) da UFSC (PROEX/UFSC, 2022a). A PROEX tem como missão “contribuir para a concretização e o fortalecimento do papel social da UFSC através de ações de extensão, em conformidade com a Política Nacional de Extensão Universitária e o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras” (PROEX/UFSC, 2022b). A PROEX possui os seguintes valores:

Interação Dialógica - Desenvolvimento de relações entre universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo, pela ação de mão-dupla de troca de saberes.

Indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão - Reafirmação da extensão como processo acadêmico, sendo toda ação de extensão vinculada ao processo de formação de pessoas (ensino) e de geração de conhecimento (pesquisa).

Impacto na Formação do Estudante - Qualificação do estudante por meio de seu envolvimento em atividades extensionistas, tornando-o protagonista de sua formação técnica para obtenção de competências necessárias a sua atuação profissional e formação cidadã.

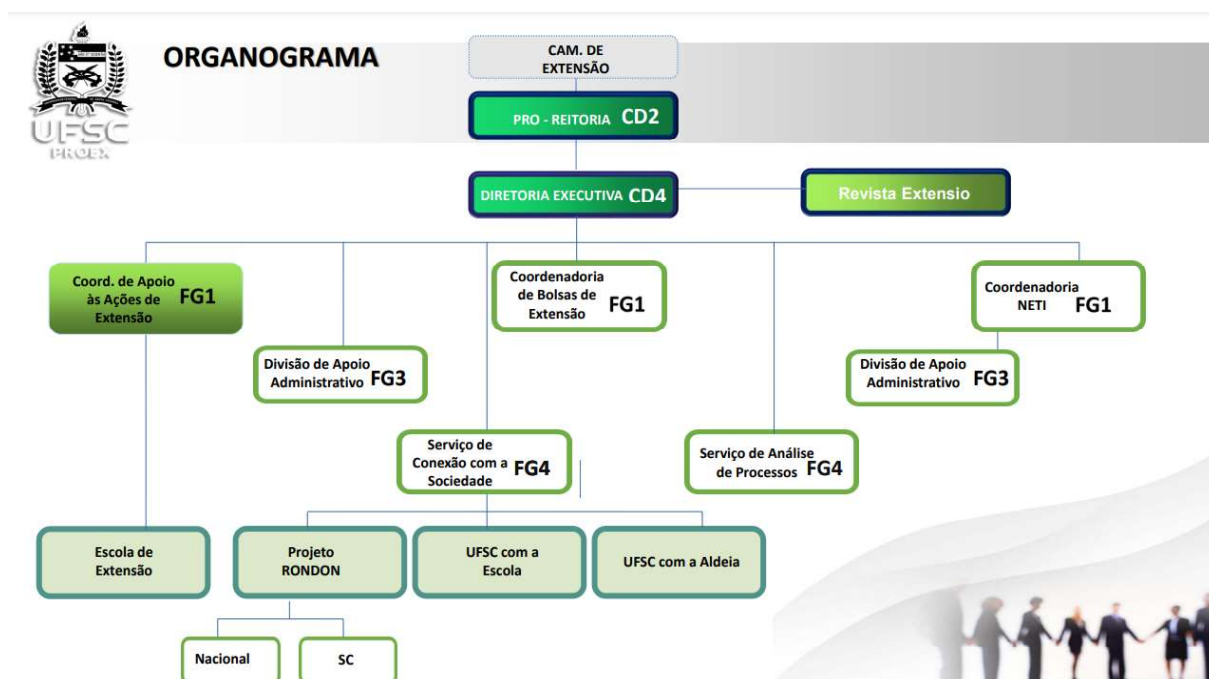
Impacto e Transformação Social - Estabelecimento de uma relação entre a Universidade e outros setores da Sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e implementadora de desenvolvimento regional e de políticas públicas (PROEX/UFSC, 2022b).

A PROEX é o órgão que coordena a formulação e a implantação de políticas para a extensão universitária na UFSC, articulando e apoiando ações institucionais, bem como ações específicas dos departamentos de ensino, “buscando uma integração mais efetiva da realidade social com as atividades realizadas na Universidade” (UFSC, 2020, p. 67). A Pró-Reitora de Extensão é quem convoca e preside as reuniões da Câmara de Extensão, um dos seis órgãos deliberativos da estrutura organizacional da administração superior da universidade.

A PROEX conta com o apoio de 18 servidores, seis deles docentes que ocupam cargos de direção e chefia (Pró-Reitora de Extensão, Diretor Executivo, Chefe do Serviço de

Conexão com a Sociedade, Coordenador do Programa UFSC com a aldeia, Coordenador do Projeto Rondon na UFSC e Coordenadora do NETI/UNAPI - Universidade Aberta para as Pessoas Idosas) e doze técnico-administrativos (PROEX/UFSC, 2024). Atualmente, a estrutura da PROEX está organizada conforme o organograma apresentado na Figura 6.

Figura 6 – Organograma da PROEX



Fonte: PROEX/UFSC (2023).

A PROEX dispõe de diversas resoluções que estabelecem as normas regulamentadoras das diferentes políticas e ações de extensão no âmbito da UFSC. A principal delas é a Resolução Normativa n.º 88/2016/CUn, de 25 de outubro de 2016, que dispõe sobre as normas que regulamentam as ações de extensão na Instituição. A mencionada resolução, em seu Art. 1º, conceitua a extensão universitária, considerando o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como "um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a UFSC e outros setores da sociedade (UFSC, 2016, p. 2).

Dentre as mais de dez normativas que regulamentam a extensão na UFSC, destacamos outra importante Resolução, que trata da curricularização da extensão. A Resolução Normativa n.º 1/2020/CGRAD/CEX, de 3 de março de 2020, dispõe sobre a inserção da extensão nos currículos dos Cursos de Graduação da UFSC, considerando a estratégia 12.7 da

Meta 12 do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), de curricularização da extensão . A Resolução Normativa que regulamenta a curricularização da extensão na UFSC é mais recente do que a principal resolução de extensão da Instituição. Apresenta um conceito de extensão similar ao da Resolução Normativa n.º 88/2016/CUn, porém explicita a necessidade de que as atividades de extensão estejam integradas à matriz curricular e à organização da pesquisa e em articulação permanente com elas

Extensão é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político-educacional, cultural, científico e tecnológico que promove a interação transformadora entre a UFSC e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (UFSC, 2020a, p. 2).

Identificamos que a PROEX possui programas e projetos diretamente vinculados a ela. São eles: a Escola de Extensão; o NETI/UNAPI - Universidade Aberta para as Pessoas Idosas; o Projeto Rondon; e a Revista Extensio. Dois novos projetos foram criados com a atual gestão (2022-2026) da PROEX: o UFSC com a Escola e o UFSC com as Aldeias. O último já está em funcionamento e conta com uma página web: <https://aldeias.ufsc.br/>. A UFSC sustenta a sua extensão universitária em resoluções normativas sem, no entanto, possuir uma política de extensão.

Entretanto, o estabelecimento de uma política de extensão não garante a sua observância. A mera regulação, assim como é o caso da curricularização da extensão, não garante a sua efetivação na prática nos termos em que foi concebida. Ainda assim, consideramos que o estabelecimento da referida política é uma lacuna a ser preenchida. Durante a realização desta pesquisa, tivemos conhecimento de que a política de extensão da UFSC estava em elaboração (concepção e consulta interna para posterior consulta pública).

4.1.4 A Secretaria de Relações Internacionais (SINTER)

A Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) é o órgão responsável pelas ações que relacionam a UFSC com instituições estrangeiras, promovendo a integração da Instituição com vistas à internacionalização do ensino de graduação e de pós-graduação, da pesquisa e da extensão (UFSC, 2020). Tem como missão:

coordenar, desenvolver e expandir o processo de internacionalização da UFSC, com vistas à formação de cidadãos com competências globais capazes de impactar positivamente a sociedade em que vivem, colaborando para a visibilidade e inserção internacional da UFSC em um contexto de inclusão e excelência (SINTER/UFSC, 2023).

É um órgão executivo integrante da Administração Central da UFSC, diretamente vinculado ao Gabinete da Reitoria (GR), que orienta-se para

promover a interação com organismos e instituições internacionais de ensino superior, pesquisa, inovação tecnológica e conservatórios artísticos; apoiar e implementar acordos de cooperação técnica, científica e cultural; bem como viabilizar o intercâmbio de estudantes, professores e servidores técnico-administrativos. Visa também atender à Universidade no desempenho de suas atividades que envolvam organismos estrangeiros e internacionais em assuntos de natureza acadêmica, administrativa, e, quando necessário, na área financeira (SINTER/UFSC, [2009?], p. 1).

Ao buscar ser “reconhecida pela sua excelência no processo de internacionalização do ensino superior”, guia-se por valores como: compromisso ético com a comunidade acadêmica nacional e internacional; respeito pelas diferenças culturais, étnicas e socioeconômicas; e competência e inovação (SINTER/UFSC, 2023). Possui Regimento Interno, que define a estrutura e as competências da Secretaria e disciplina suas atribuições. Assim, compete à SINTER:

I. assessorar o reitor nos assuntos que envolvam as relações da Universidade com instituições estrangeiras; II. planejar, coordenar e avaliar a execução das ações inerentes à política de relações internacionais da Universidade; III. estabelecer e divulgar os procedimentos para a submissão de propostas de acordos e convênios internacionais, definindo também os critérios para sua aprovação; IV. receber, registrar e emitir pareceres sobre propostas de acordos e convênios internacionais, bem como sobre suas renovações, modificações e adendos; V. regulamentar e coordenar o intercâmbio internacional de estudantes de graduação e pósgraduação, oferecendo orientação, recebendo e homologando candidaturas e, no caso de estudantes estrangeiros aceitos na Universidade, efetuando matrículas; VI. estimular, coordenar e executar programas de cunho institucional que forneçam aporte financeiro, interno ou externo e visem à mobilidade internacional de estudantes, docentes e servidores técnico-administrativos; **VII. promover a integração, junto às respectivas pró-reitorias, das ações da Universidade que visem a internacionalização do ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão;** VIII. orientar estudantes e servidores docentes e técnico-administrativos em projetos e convênios internacionais; IX. emitir portarias atribuindo carga horária de atividade administrativa aos docentes nomeados coordenadores de convênios internacionais; X. firmar acordos e convênios entre a Universidade e instituições estrangeiras nos casos em que o signatário da parte estrangeira não seja o reitor, mas sim o responsável pelo setor correspondente à Secretaria de Relações Internacionais; XI. executar outras atividades inerentes à área ou delegadas pelo reitor (SINTER/UFSC, [2009?], p. 2, grifo nosso).

A Secretaria conta com 15 servidores, sendo um docente (Secretário de Relações Internacionais) e 14 técnico-administrativos em educação (SINTER/UFSC, 2023a). A Secretaria está estruturada por meio de uma Direção de Relações Internacionais, um Serviço de Tradução e três coordenadorias: Coordenadoria de Programas Internacionais, à qual se vincula a Seção de Apoio Internacional; Coordenadoria de Convênios Internacionais; e Coordenadoria de Apoio Administrativo, à qual se vinculam o Setor Financeiro e a Divisão de Gestão de Informações (SINTER/UFSC, 2023b).

A SINTER também conta com o apoio dos Agentes de Internacionalização, que são servidores designados pela Secretaria “para capilarizar o processo de internacionalização” (SINTER/UFSC, 2024). A iniciativa surgiu em 2016, com enfoque na representação da SINTER e para que a internacionalização estivesse presente em todos os Campi, com vistas a “fomentar, divulgar e democratizar o processo de internacionalização da UFSC em toda a sua estrutura institucional”. Em 2022, houve uma expansão para os Centros de Ensino e em 2023 foi reestruturada e institucionalizada. Hoje a iniciativa é cadastrada como um programa de extensão no SIGPEX, o Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão (ID 202310160) (Finati *et al.*, 2024). Cada Centro de Ensino e Campi da UFSC (exceto o Centro de Ciências Físicas e Matemáticas) conta com pelo menos um servidor docente e um servidor TAE nomeados para a referida função, com concessão de até cinco horas semanais para o desempenho das atribuições (SINTER/UFSC, 2023g; SINTER/UFSC, 2024).

A atual gestão da SINTER, 2022-2025, estabeleceu como eixos fundamentais: “Ampliar a cultura, os horizontes e as perspectivas de internacionalização na direção do multilateralismo e do multilinguismo, com vistas à solidariedade internacional e à excelência acadêmica” e “Definir coletivamente uma política de relações internacionais que atenda à diversidade de contextos e interesses que existem dentro da própria Universidade e que promova sua missão fundamental”. Nesse sentido, busca priorizar o fortalecimento das relações com o Sul Global e a democratização das oportunidades internacionais e da gestão das relações internacionais (SINTER/UFSC, 2022a).

A SINTER mantém uma página com informações sobre o acolhimento à comunidade internacional. Nela são apresentados projetos e programas que visam auxiliar no acolhimento e na integração da comunidade internacional da UFSC, entre eles o Sintegra, vinculado à Secretaria, a Clínica Intercultural e o NAIR/Eirenè/CSVM (SINTER/UFSC, 2024b). Essas três iniciativas de extensão de caráter internacional/intercultural foram rastreadas e caracterizadas nesta tese e são apresentadas no item 4.2.

4.2 AS INICIATIVAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DE CARÁTER INTERNACIONAL/INTERCULTURAL RASTREADAS

Em conjunto com o item 3.6, neste item atendemos ao objetivo específico a, com o rastreamento de iniciativas de extensão universitária de caráter internacional e/ou intercultural e ao objetivo b, com a caracterização das referidas iniciativas. É relevante ressaltar que foi

possível abrangermos todas as iniciativas que identificamos e que aceitaram o nosso convite para participar desta pesquisa. Apesar de termos realizado consulta ao Painel da Extensão da UFSC, que conta com um *dashboard* de ações de extensão de alcance internacional, devido ao grande número de atividades que se encaixariam mais adequadamente na categoria de atividade docente, procedemos com o rastreamento por meio de observação direta não participante, com a busca por iniciativas já mapeadas pelo OBISF e com o rastreamento nas 20 entrevistas em profundidade, conforme relatado no item 3.3. Portanto, não utilizamos um único método de rastreio e o único critério de escolha foi que a iniciativa fosse uma ação ampla de extensão, tais como programas e projetos, e tivesse um caráter internacional e/ou intercultural, tais como conexões internacionais (público internacional, por exemplo) e/ou abrangência internacional (alcance de outros países) (Paiva Silva; Vargas; Melo Neto, 2019).

Com a pesquisa de campo, obtivemos dados e informações específicas sobre cada uma dessas iniciativas de extensão que contemplam a internacionalização no seu bojo, mapeadas na pesquisa exploratória e na fase da coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas. São elas: 1. Serviço de integração acadêmica para comunidade universitária internacional: Projeto Sintegra; 2. Clínica Intercultural, atual Ateliê das Migrações; 3. Núcleo de Apoio a Imigrantes e Refugiados (NAIR/Eirenè-UFSC/CSVM); 4. Identidade Eletrônica e Infraestrutura de Chaves-Públicas de Moçambique (ICP-MZ); 5. Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes (PLAM); e 6. Técnica sem Fronteiras Brasil (TsF-Br). A seguir caracterizamos as referidas iniciativas.

4.2.1 Sintegra

O Sintegra surgiu em 2020 tendo como nome Trajetórias estudantis internacionais: acolhimento e integração no Programa Estudante Convênio-Graduação (PEC-G) e foi rebatizado de Sintegra pelos estudantes participantes, conforme informado por E8. Rastreamos a iniciativa durante a nossa pesquisa exploratória como observadores não participantes em eventos, nesse caso, a reunião de integração dos estudantes PEC-G. Trata-se de uma iniciativa de extensão vinculada ao Departamento de Psicologia da UFSC que busca fortalecer trajetórias estudantis. Surgiu como um projeto, mas ampliou-se e transformou-se em um programa²¹.

²¹ Em troca de informações com STAE da SINTER que atua no Sintegra, durante a Conferência da FAUBAI 2024, tomamos conhecimento de que atualmente o Sintegra está cadastrado como um programa de extensão, apesar de ainda carregar o termo 'projeto' em sua nomenclatura.

De acordo com E2c e E2s, o Sintegra atua em uma perspectiva de acolhimento e integração do estudante internacional, tendo em consideração conceitos como o de território e de pertencimento. Tem como principais eixos norteadores a dimensão educativa, que busca promover a integração dos estudantes ao país e à UFSC, e a dimensão técnico-instrumental, que visa à formação de servidores (Schemes *et al.*, 2024).

Em princípio, o Sintegra foi concebido como um projeto piloto de acolhimento e integração do estudante PEC-G, o Programa Estudante Convênio Graduação, mas atualmente é mais abrangente e qualquer estudante internacional da UFSC pode participar das atividades do Sintegra. A mudança também se reflete no nome atual: Serviço de integração acadêmica para comunidade universitária internacional: Projeto Sintegra. Conforme informam E2c e E2s, em um primeiro momento o Projeto funcionou na modalidade remota com estudantes internacionais que ainda estavam em seus países. Essa modalidade aconteceu durante a Pandemia de Covid-19, quando a UFSC estava no ensino remoto emergencial.

É importante ressaltar o protagonismo dos estudantes no programa, a iniciar pela sua própria concepção. O Sintegra nasceu como uma ideia de uma estudante do Curso de Graduação em Psicologia da UFSC, que buscava adicionar uma dimensão internacional à sua experiência na graduação. A ideia dessa integração entre a Psicologia e a internacionalização foi apresentada à SINTER, que acolheu e informou uma demanda que havia à época, que era a de acolhimento e integração do estudante vinculado ao PEC-G. Foi nessa articulação entre o Departamento de Psicologia e a SINTER que o Sintegra foi concebido.

O Projeto funciona por meio de diferentes frentes de trabalho. Quando da realização desta pesquisa, havia três frentes de trabalho e estava sendo elaborada uma quarta que se iniciaria no semestre de 2023.2. São elas: i. encontros semanais com estudantes internacionais da UFSC; ii. PIE – Programa de Integração Estudantil; iii. contatos com as coordenações de cursos de graduação; e iv. curso preparatório para estudantes da UFSC que irão para mobilidade internacional (em elaboração à época da pesquisa, hoje nomeado de “Sintegra pelo mundo”).

Podemos afirmar que os encontros são o ‘carro-chefe’ do Sintegra. É neles que os estudantes internacionais se encontram com a equipe e com outros estudantes internacionais da UFSC. São encontros semanais com duração de uma hora, conduzidos pelas estagiárias do Projeto, o que denota um protagonismo do estudante estagiário/extensionista, com supervisão das professoras responsáveis pela coordenação. Conforme nos foi relatado durante as entrevistas, no início do semestre as coordenadoras apresentam-se aos estudantes, mas não participam dos encontros, apenas supervisionam as demandas apresentadas pelas estagiárias

do Projeto. Essa abordagem é sustentada com a justificativa de que não haja mais observadores (estagiárias e docentes) do que participantes em um encontro.²²

É importante ressaltar a dinâmica segundo a qual esses encontros acontecem, relatada por E8: ao início, é apresentada uma atividade ‘quebra-gelo’, com temas diversos como pertencimento, permanência, linguagem, aceitação, integração, territorialização, dentre outros. Esses temas são trabalhados juntamente com os estudantes, buscando conhecer as suas percepções e trazendo explicações sobre temáticas desconhecidas por eles. Novos participantes que chegam ao grupo se apresentam no primeiro encontro que participam. Essa dinâmica é coordenada por uma das estagiárias do projeto e as outras estagiárias participam como co-cordenadoras.

Conforme relatado por E8, um maior número de estudantes participantes é proveniente do Gabão e da Guiné Bissau. Parte dos estudantes internacionais do PEC-G desenvolve a sua trajetória na universidade permeada por situações de vulnerabilidade econômica. Os estudantes do PEC-G são considerados como regulares na instituição e podem concorrer à auxílios estudantis, dentre eles o PROMISAES²³. No entanto, como o valor do auxílio financeiro é de apenas R\$ 622,00 mensais, em uma cidade com alto custo de vida como Florianópolis, esses estudantes acabam por experimentar problemas para a sua permanência no ensino superior: *“quando eu falo em lei de permanência [...] eles já sabem muito, [...] eles experienciam, o que eles, estar em um lugar e ver o lugar do outro que tem a permanência garantida e a deles não. E é algo bem nítido”* (E8).

Já o Programa de Integração Estudantil (PIE), de acordo com E2s, trata-se de iniciativa concebida tendo como referência o “princípio educativo da integração”. Nela, estudantes veteranos do PEC-G podem se inscrever para apoiar calouros PEC-G interessados em receber um suporte de um padrinho. A equipe do Sintegra realiza uma análise dos perfis dos estudantes para que eles possam criar um “vínculo verdadeiro” (E8), por meio de critérios como ter um idioma em comum e ter interesses em comum. Os padrinhos recebem uma

²² Solicitamos a autorização das coordenadoras do Sintegra para participar desses encontros, porém nos foi explanada a preocupação com a formação de vínculo que acontece por meio dos encontros, bem como com o número de ‘observadores’: *Assim, uma das coisas que eu reconheço e é responsabilidade minha, né, Stefani, de um pouco colocar barreiras, porque existe um certo desafio, né, de formação de vínculo, porque a gente já mexe as peças de quem são os estagiários que naquele ano estarão juntos com aqueles estudantes internacionais, né? E em alguns momentos, né, pode ter uma flutuação em termos de número de participantes e pra gente não é interessante que haja mais observadores [ênfase no observadores], né, do que efetivamente o público alvo, que é o foco do Projeto, né? [...] Então eu me preocupo um pouco com essa questão da observação* (E2c). Por isso optamos em convidar e realizar entrevista com a estagiária que estava há mais tempo no Sintegra à época, além das coordenadoras.

²³ Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES), do Ministério da Educação (MEC), que oferece auxílio financeiro para a permanência de estudantes PEC-G regularmente matriculados em IES Federais (<https://sinter.ufsc.br/bolsas-pec-g/promisaes/>).

capacitação e um acompanhamento mensal, além de contatos via WhatsApp. Ao final do semestre, os padrinhos recebem certificado de horas de extensão (três horas semanais).

E esse apoio significa o quê? É basicamente por meio da nossa orientação, dos materiais que a gente produz aqui no Sintegra, sobre qual é a relação com a universidade, que relação é essa que você pode ter quando você é um usuário do sistema de saúde, do sistema de transporte, do sistema de restaurante universitário, do sistema até cultural aqui do entorno. A gente mapeia algumas coisas que, em geral, são interessantes para quem é estudante universitário e tá na região de Florianópolis. (E2s)

Ainda em se tratando do protagonismo dos estudantes, é relevante destacar que o programa PIE também foi idealizado por uma estudante de graduação em Psicologia, estagiária no Sintegra. Uma outra linha de trabalho do Sintegra é o contato com as coordenações de cursos de graduação que estão recebendo estudantes internacionais. Conforme relata E8, o intuito desse contato é verificar como está sendo a vida daquele estudante na UFSC e se ele está sendo integrado ao curso. Ela informa que há relatos de estudantes que apresentam dificuldades em sala de aula, pela falta de compreensão de termos técnicos, pela velocidade em que a aula é ministrada entre outros. A literatura aponta que “o princípio do acolhimento pode ajudar os estudantes internacionais a prosperarem em seus estudos e fomentar interações positivas entre culturas diferentes no ensino superior” (Feitosa; Hostensky; Santos-Dias, 2023, p. 16). Ademais, o propósito do Sintegra com essa ação é também que as coordenações de cursos se envolvam mais no processo de internacionalização da UFSC, ou seja, que a internacionalização seja incluída “no cotidiano do curso, dos estudantes, e não ser algo deixado de lado, que só acontece com ligação à SINTER e [...] não com a universidade inteira” (E8).

Apesar de no momento de nossa coleta de dados, a quarta frente de trabalho do Sintegra ainda estar em elaboração, tomamos conhecimento por meio de notícias no site da UFSC que, no mês de dezembro de 2023, foi realizada uma oficina presencial para estudantes da UFSC aprovados para intercâmbio no semestre de 2024.1, como uma atividade formativa sobre acolhimento e preparação da vida universitária no exterior. O encontro, nomeado de Sintegra pelo Mundo, teve como objetivo “fortalecer as trajetórias acadêmicas e as vivências de estudantes que realizarão intercâmbio acadêmico no semestre de 2024.1 por meio de espaços educativos de acolhimento e preparação da vida universitária em Instituições de Ensino Superior internacionais” (SINTER/UFSC, 2023e). Participaram do referido encontro doze estudantes da UFSC (SINTER/UFSC, 2023f).

O público alvo do Sintegra consiste, majoritariamente, na comunidade universitária de estudantes internacionais que vêm estudar na UFSC. A iniciativa postula que o benefício seja

mútuo, tanto para os estudantes que participam quanto para a universidade e a comunidade externa, por entender que a multiculturalidade e as trocas culturais beneficiam a Universidade e o território, ideias estas que estão contidas na natureza do Sintegrao. Nesse sentido, foi relatado que futuramente o Sintegra gostaria de desenvolver outras atividades, com “troca gastronômica, culinária, musical” (E2c), por exemplo. Porém, atualmente isso não é possível devido ao espaço onde são desenvolvidas as atividades, a saber, o Serviço de Atenção Psicológica (SAPSI) da UFSC. No SAPSI são realizados atendimentos clínicos e, por isso, trocas com ruídos altos não podem ser realizadas.

O Sintegra tem a visão de que internacionalização não é somente transfronteiriça e que internacionalização também se faz em casa, como afirma E2s:

É isso que é uma coisa que pra gente pensar também: até que ponto nos nossos currículos a gente fala intencionalmente de internacionalização de um lugar que não é necessariamente sair para estudar fora, mas também preparar esse alunado, né, pra entender essas diferenças interculturais ou pra fomentar esses pactos, essas trocas. (E2s)

Conforme nos foi relatado, o conceito de território é bastante presente no programa e o conceito/categoria Território, que é central na obra de Milton Santos, é apresentado aos estudantes, tratando da relação deles com a UFSC e com a vizinhança.

Estamos aí trabalhando nessa relação dos estudantes com o território UFSC e com o território Florianópolis. [...] A gente, eles falam, trazem, às vezes de modo indireto, que eles se percebem vistos de outro jeito na vizinhança, como se eles fossem muitos outsiders. Então, o que que a gente pode fazer dentro dessa envergadura do Projeto, dentro desse compromisso da universidade de mostrar é para o território, para esses pares que circulam aqui entre nós, que essas pessoas são tão autorizadas quanto nós, que esse espaço realmente é para elas, que essa interculturalidade tem muito a beneficiar, mas quando a gente pensa no princípio de equidade, quando a gente pensa no valor de diversidade, quando a gente quer pensar em inclusão. (E2s)

A presença dos estudantes internacionais reflete na comunidade universitária e na comunidade externa, por meio das “relações interpessoais estabelecidas entre migrantes e locais, nos modos de uso dos espaços urbanos” (Feitosa; Hostensky; Santos-Dias, 2023, p. 32). Santos entende o território para além da delimitação geográfica ou política. Analisa-o em termos de crítica social, sustentando que atores hegemonizados, nesse caso os estudantes participantes do Sintegra, que em sua maioria são sujeitos do Sul-Global, “têm o território como um abrigo, buscando constantemente se adaptar ao meio geográfico local, ao mesmo tempo em que recriam estratégias que garantam sua sobrevivência nos lugares” (Santos, 2006, p. 5). Em uma dimensão social e simbólica, os estudantes adaptam-se às dinâmicas internas e regras do campo acadêmico (Bourdieu, 2004).

A dimensão educativa do Sintegra promove: recepção à comunidade internacional; comunicação com os estudantes, por diferentes meios, elaboração de materiais para a compreensão do território, encontros presenciais, o PIE, o Sintegra pelo mundo e, mais recentemente, o Grupo Mulemba (Schemes *et al.*, 2024). Após a realização das entrevistas, tomamos conhecimento de que o Sintegra está trabalhando em colaboração com associações de países africanos em Florianópolis. Segundo E2c, está se constituindo um grupo que se reúne semanalmente, sob a supervisão de uma das coordenadoras do Sintegra e de um psicólogo bolsista do SAPSI, “para abordar temáticas de integração no território, na universidade e também questões de saúde mental”.

A metodologia do Sintegra compreende também uma dimensão técnico-instrumental, que, entre outros, visa dar formação teórica sobre acolhimento no ensino superior para os servidores da SINTER e Agentes de Internacionalização da UFSC. Futuramente, a partir de levantamento das demandas dos campi, já realizado, e de visitas a serem realizadas, o programa buscará compreender os desafios dos Agentes de Internacionalização e “produzir fluxograma das ações de acolhimento dentro e fora da UFSC, a partir de mapeamento da rede de saúde” (Schemes *et al.*, 2024).

4.2.2 Clínica Intercultural/Ateliê das Migrações

O projeto de extensão Clínica Intercultural também foi rastreado na reunião de integração dos estudantes PEC-G do segundo semestre de 2022, bem como por meio de busca pelas iniciativas já mapeadas pelo OBISF. A Clínica Intercultural existe formalmente na UFSC desde 2012 e foi criada pela professora Lucienne Martins Borges, ex-docente da UFSC, como “um espaço de escuta sensível ao encontro entre culturas” (NEMPSIC, 2023). Sua criação partiu da observação do crescente número de pessoas imigrantes e refugiadas que chegavam à Florianópolis e da ausência, à época, de políticas públicas e serviços destinados a essa população. Inicialmente o projeto era voltado apenas aos estudantes internacionais da UFSC (Martins-Borges; Jibrin; Barros, 2015).

A Clínica é um serviço de atendimento psicológico especializado em problemáticas complexas de saúde mental apresentadas por refugiados e imigrantes, oferecido no âmbito da UFSC, que, na medida do possível, busca atender aos pacientes na sua língua materna. É constituída por docentes, psicólogos e estudantes da Graduação e da Pós-Graduação em Psicologia da UFSC e atua nas seguintes atividades:

Intervenção clínica com populações de refugiados e imigrantes que tenham sido expostos à situações extremas: guerras, genocídios, tortura; que apresentem sintomas severos de estresse psicológico ou de estado de estresse pós-traumático; que expressem esse estresse através de sintomas decodificados culturalmente; que são de origem estrangeira e apresentem problemas de saúde mental ligados à aculturação e à adaptação na sociedade de acolhimento (NEMPSIC/UFSC, 2023).

Tivemos conhecimento de que atualmente a Clínica Intercultural se chama Ateliê das Migrações. No entanto, optamos por manter nesta pesquisa o nome vigente à época da coleta dos dados²⁴. A Clínica atende estudantes da UFSC “que são de origem estrangeira e apresentem problemas de saúde mental ligados à aculturação e à adaptação na sociedade de acolhimento” (NEMPSIC, 2023), mas também realiza atendimentos à comunidade externa, conforme relatado por E7. Ela funciona como extensão e como estágio. A metodologia ou modelo clínico utilizado tem como base um projeto que surgiu no ano de 2000, na *Université Laval*, no Canadá. Baseia-se em um dispositivo intercultural desenvolvido por Jean-Bernard Pocreau e Lucienne Martins Borges (ex-docente UFSC) no *Service d'Aide Psychologique Spécialisée aux Immigrants et Réfugiés (SAPSIR®)*.

O modelo clínico baseia-se na coterapia intercultural e as intervenções são realizadas por um grupo de terapeutas de origens culturais preferencialmente diferentes, sob a coordenação de um terapeuta principal. Dentro do possível, os atendimentos são feitos na língua materna do paciente, o que implica na participação de um intérprete/mediador cultural se necessário. A presença do profissional que encaminhou o paciente é necessária no primeiro atendimento (NEMPSIC/UFSC, 2023).

E7 relata que o Canadá é um país que recebe muitos imigrantes e refugiados e é referência em políticas de acolhimentos a essas populações. O projeto no Canadá iniciou na *Université Laval* nos moldes de um projeto de extensão, “com vários departamentos envolvidos e que fazem um acompanhamento interdisciplinar aos imigrantes e refugiados” (E7). Desde 2014, integra também o Centro de Saúde e de Assistência Social de Québec (Canadá). Devido a sua relevância, foi institucionalizado e passou de projeto de extensão à política pública da cidade, financiada pelo Estado. Ao longo dos anos, a Clínica Intercultural estabeleceu parcerias com diferentes grupos, tais como: Pastoral do Migrante e Grupo de Apoio aos Imigrantes e Refugiados em Florianópolis e região (GAIRF), Cáritas Regional Santa Catarina, Ação Social Arquidiocesana (ASA), Coordenação Arquidiocesana de Pastoral, Câmara Municipal de Florianópolis, Centro Islâmico de Florianópolis e a associação de haitianos em Florianópolis – Kay Pa Nou (Martins-Borges; Jibrin; Barros, 2015).

²⁴ Fomos informados que o novo registro, já com a nomenclatura ‘Ateliê das Migrações’, foi realizada para o período de 2024-2025. No entanto, não encontramos o atual registro do projeto no SIGPEX, mas fomos informados de que ele está vigente e funcionando.

Os atendimentos realizados pelos profissionais no âmbito da Clínica são preferencialmente presenciais. Esses profissionais são supervisionados pela coordenadora do projeto de forma online, visto que alguns deles estão em universidades fora do país fazendo doutorado. A abordagem da Clínica parte do princípio da interculturalidade e, conforme informa E7, coloca “a cultura no cerne do trabalho terapêutico”. Por consequência, imigrantes também fazem parte da equipe, sendo que atualmente a Clínica conta com dois imigrantes, um da Guatemala e um da Venezuela. Um deles é assistente social, por isso não realiza atendimentos clínicos, mas participa da supervisão e do NEMPSIC como um todo.

Tem imigrantes dentro do grupo pra que os imigrantes possam falar deles, né? Porque se não fica aquela questão, né: brancos falando de racismo, né, não-indígenas falando de indígenas. Então a gente sempre tenta convidar o máximo possível, abrir o máximo possível para a participação de de imigrantes. (E7)

Segundo E7, em média dez pacientes são atendidos por semestre, chegando a 15 atendimentos e tendo fila de espera. Desse número, metade são estudantes da UFSC e a outra metade faz parte da comunidade externa. É relevante ressaltar que os estudantes atendidos são, via de regra, imigrantes em situação de vulnerabilidade psicológica e precariedade social e não aqueles em condições privilegiadas de mobilidade (Martins-Borges; Jibrin; Barros, 2015). Algumas limitações para o desenvolvimento das atividades do projeto foram relatadas, tais como espaço físico, a não-remuneração dos profissionais envolvidos, que atuam como voluntários, a carga horária restrita para supervisão e o próprio calendário acadêmico da Instituição.

Por funcionar dentro do SAPSI da UFSC, a Clínica depende dos horários estabelecidos pelo Serviço, os quais E7 considera limitados: “o SAPSI não abre à noite e a gente atende muita gente em vulnerabilidade, que só pode fazer à noite, que só poderia fazer de sábado”. Da mesma forma, os atendimentos da Clínica acompanham o Calendário Acadêmico da UFSC, ou seja, não são realizados nos períodos de recesso escolar. Considerando esses limitantes, há ainda que ser ponderada a carga horária para a supervisão dos casos, que é de duas horas semanais: “Eu não consigo mais do que isso, pela minha carga horária, por todos os projetos e tudo mais. Então, pra ter qualidade nos atendimentos e na supervisão, a gente tem um limite, que é uma média de 10 pacientes por semestre que a gente atende” (E7).

A importância do grupo de estudos do NEMPSIC, que é o Núcleo no qual a Clínica Intercultural está inserida, é ressaltada por E7:

E eu tenho muito contato ali, principalmente SUS e SUAS, né? Os profissionais amam. Eu tenho lista de espera pra grupo de estudos. Eu abro, a gente abre o link da inscrição e na hora lota. Porque não tem formação na prefeitura, não tem

capacitação. Eles estão longe do mundo acadêmico, eles trabalham 30, 40 horas, trabalham, assim, só com desgraça. Eles não têm pique pra um sábado fazer uma pós-graduação, não dá. Mestrado e doutorado só se conseguir afastamento, mas é raro conseguir afastamento. Então acaba que eles ficam muito longe da teoria, e o grupo de estudos é um jeito da universidade cumprir esse papel do conhecimento científico e pra quem tá na rede, né, pra quem tá no dia a dia, 'no front' lá das políticas públicas. (E7)

Além de ser um espaço de escuta qualificada para imigrantes e refugiados e de formação acadêmica para os estudantes, a Clínica também se constitui como uma oportunidade de capacitação profissional (Martins-Borges; Jibrin; Barros, 2015). O grupo de estudos é considerado por E7 como uma atividade de extensão, que justifica o seu entendimento, diverso de alguns colegas de seu Departamento. Por se tratar de uma atividade acadêmica aberta à comunidade externa, entende que constitui-se como “*um espaço de formação para a comunidade*” (E7). Dessa forma, por oportunizar que os profissionais que atuam na prática se reaproximem da teoria, entende que o benefício é mútuo, visto que as parcerias que são realizadas beneficiam tanto a Universidade quanto outros setores da sociedade, por meio da articulação de uma rede: “*[...] então hoje a gente tem uma relação assim: olha, um paciente nosso foi internado lá no IPQ. Ah, não tem aquela enfermeira que vem pro grupo de estudos? Ah, vamos ligar pra ela!*” (E7).

Conforme sustenta E7, a Clínica é internacionalizada em diferentes sentidos. O primeiro e mais importante é o público que atende, que é composto exclusivamente de internacionais. Também, há dois estrangeiros atuando na equipe de psicólogos (dado referente ao semestre 2023.1) e existe uma parceria contínua entre a *Université Laval* e UFSC, com mobilidade internacional de docentes e estudantes, além de parcerias em publicações científicas. Além da abordagem clínica que parte da interculturalidade, entendemos que a Clínica promove também a multiculturalidade, por meio da coexistência respeitosa de diferentes culturas dentro de um mesmo espaço e a promoção de um diálogo intercultural.

4.2.3 Núcleo de Apoio a Imigrantes e Refugiados

O Núcleo de Apoio a Imigrantes e Refugiados (NAIR) foi rastreado com a busca nas iniciativas já mapeadas pelo OBISF e em entrevista com membro da SINTER. O NAIR faz parte do Núcleo de Pesquisa e Práticas Pós-coloniais e Decoloniais aplicadas às Relações Internacionais e o Direito Internacional (Eirenè-UFSC). O Eirenè-UFSC é vinculado aos Cursos de Relações Internacionais e de Direito da UFSC e formado por um núcleo de pesquisa e por um núcleo de extensão. É voltado para pessoas em situação de refúgio e em

situação de migração e faz parte da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM), que é uma iniciativa do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE).

A CSVM é uma ação internacional fruto de convênio assinado entre a UFSC e o ACNUR/ONU, com ações no tripé ensino, pesquisa e extensão, que objetiva promover atividades de pesquisa e extensão sobre o Direito Internacional (Silva; Castelan, 2019). No que se refere à extensão, a CSVM na UFSC é uma atividade do Núcleo de Apoio a Imigrantes e Refugiados – NAIR (CSVM/ACNUR). Trata-se de um projeto de extensão pioneiro que vem promovendo “encontros não-hierarquizados com a diferença” (Silva; Castelan, 2019, p. 154). O Projeto desempenha as seguintes atividades:

- 1) Atendimento diário a imigrantes e refugiados em parceria com a Defensoria Pública da União, nas áreas de Direito Consular, Direito Internacional Humanitário e Direitos Humanos; 2) Organização de eventos e realização de pesquisas sobre imigração, diáspora negra e hierarquias raciais; 3) Sistematização de banco de dados sobre a imigração na grande Florianópolis; 4) Promoção de ações concretas destinadas à integração de imigrantes e refugiados na UFSC e na região; 5) Militância no Grupo de Trabalho de Apoio aos Imigrantes e aos Refugiados (GTI) da ALESC, e no Grupo de Apoio a Imigrantes e Refugiados da grande Florianópolis (GAIRF); 6) Efetivação de ações sociais para auxiliar imigrantes em situação de vulnerabilidade. Na DPU o atendimento é dedicado a promover assistência jurídica gratuita para pessoas de baixa renda, assessoria sobre regularização migratória, solicitações de refúgio, reunião familiar, legalização de diplomas, renovação de passaportes, consulta de processos, renovação de protocolos, mandato, etc. 7) Executa atividades da Cátedra Sérgio Vieira de Mello em parceria com o ACNUR ONU (Eirenè-UFSC, 2024).

De acordo com E9, o projeto Eirenè-UFSC²⁵ nasceu em 2011, “*para promover pesquisas e atividades que tivessem a paz como objetivo principal. A promoção da paz, da multiculturalidade, no cenário internacional*”. Foi relatado que com a chegada de imigrantes haitianos em Florianópolis, começou-se a buscar parcerias para a realização de novas atividades no âmbito do Projeto. O Eirenè-UFSC também participa do Grupo de Apoio a Imigrantes e Refugiados de Florianópolis e Região (GAIRF) e do Grupo de Trabalho de Apoio aos Imigrantes e aos Refugiados (GTI) da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC) (Eirenè-UFSC, 2024a).

No final de 2014, surgiu o projeto de extensão NAIR/Eirenè/CSVM: Cátedra Sérgio Vieira de Mello: Núcleo de Apoio a Imigrantes e Refugiados. O NAIR/Eirenè/CSVM possui uma concepção Freireana e nasceu com o propósito de “promover uma extensão intercomunicadora com imigrantes e com a rede de acolhimento local e estadual, com o fito de promover práticas e pesquisas vocacionadas a salvaguardar o direito humano de migrar e a

²⁵ Conforme informado pela entrevistada E9, Eirenè é a deusa da paz na mitologia grega.

transformar a realidade que nos mediatiza a partir do diálogo” (Silva; Castelan, 2019, p. 157). Iniciou as suas atividades em conjunto com a Pastoral do Migrante, por intermédio do Padre Joaquim Roque Filipin e tem como princípios:

- a) intercomunicabilidade e promoção de diálogos não-hierarquizados com imigrantes, e com os parceiros da rede de ativismo sobre mobilidade humana; b) fomento de parcerias e atuação em rede; c) interconexão entre pesquisa, ensino e extensão; d) recurso a uma metodologia circular vocacionada a possibilitar a realização de encontros e práxis fora dos muros da Universidade mas, igualmente, a estimular as comunidades não-acadêmicas a interagirem com a academia, e a participarem de ações nas dependências da UFSC (Silva; Castelan, 2019, p. 156).

O público alvo são imigrantes, especialmente os que residem na Grande Florianópolis. No âmbito do Projeto existe o entendimento de que “migrar é um direito humano que deve ser respeitado e garantido” (Silva; Castelan, 2019, p. 157); por isso, há um destaque para as ações de acessibilidade documental. O atendimento prestado aos imigrantes tem a principal finalidade de regularização migratória, a fim de que as pessoas tenham uma documentação válida para viver no Brasil. No entanto, E9 relata que devido às demandas trazidas por essa população, iniciaram-se também as atividades relacionadas à acessibilidade laboral.

O número de atendimentos desde a criação do NAIR/Eirenè/CSVM varia de 30 a 100 pessoas atendidas diariamente (Silva; Castelan, 2019). Participam do Projeto docentes, discentes da pós-graduação e discentes de graduação dos cursos de Relações Internacionais e Direito da UFSC, esses últimos como pesquisadores de iniciação científica e estagiários na DPU. Apesar de não informar um número preciso de atuais participantes do Eirenè-UFSC (no site é possível encontrar a lista de participantes atualizada até 2022), relata-se que 38 pessoas participam do grupo de WhatsApp do Projeto, dentre elas, ex-extensionistas que já se formaram, mas que continuam envolvidos nas ações do Eirenè-UFSC.

Os atendimentos efetuados pelos estudantes extensionistas permitem um monitoramento dos fluxos migratórios para Santa Catarina, sendo possível “desenhar o perfil migratório catarinense com suas demandas” (Silva; Castelan, p. 159). Esses atendimentos eram realizados tanto na Defensoria Pública da União (DPU), por meio de parceria entre UFSC e DPU, e, em maior escala, na Pastoral do Migrante (entre os anos de 2015 a 2018). A partir de 2018, os atendimentos passaram a ser realizados no recém criado Centro de Referência de Atendimento ao Imigrante (CRAI), entidade instituída pela Ação Social Arquidiocesana (ASA) com a qual a UFSC estabeleceu parceria.

Até setembro de 2019, as atividades eram realizadas no CRAI. Após o fechamento do CRAI por falta de renovação do contrato por parte do governo de Santa Catarina (Silva; Castelan, 2019), o Projeto passa a ser realizado unicamente na sede da DPU, no centro de

Florianópolis. Na DPU, os estudantes atuam como estagiários, prestando assessoria sobre regularização migratória, solicitações de refúgio, reunião familiar, legalização de diplomas, renovação de passaportes, consulta de processos, renovação de protocolos, etc (Eirenè-UFSC, 2024).

Conforme relata E9, desde o início da parceria com a DPU, o projeto já contava com uma estagiária que atuava na Defensoria. Já os estudantes extensionistas atuavam na Pastoral do Migrante. Porém, atualmente o projeto funciona apenas na DPU e os estudantes que auxiliam migrantes são estagiários contratados pela DPU. Apesar de ser um projeto de extensão, não foram mais efetuados pedidos formais de bolsas de extensão, conforme informa E9, que justifica a decisão informando que ficou inviável solicitar as bolsas e realizar o acompanhamento dos estudantes extensionistas devido à sobrecarga de funções docentes.

Uma das atividades que deixou de ser realizada com o fechamento do CRAI foi a de acessibilidade laboral. Conforme revela E9, havia reuniões com empresários e eram promovidos cursos de formação para essa população. Ao reconhecer a importância da extensão, ressalta a magnitude do próprio projeto, afirmando que ele é uma causa pública ‘não abraçada’ (referindo-se ao fato de que coordena o projeto sozinha). Por outro lado, destaca que é fundamental entender o que é papel da extensão e o que é papel do Estado, visto que as atividades de extensão não se tratam de “políticas sociais” (Arienti, 2023, p. 175). No entanto, reconhece que *“a ineficiência do Estado faz com que as universidades acabem assumindo essa plataforma, essa agenda, porque as pessoas precisam no imediato que isso seja resolvido”* (E9).

Até a finalização da parceria com o CRAI, o NAIR/Eirenè/CSVM já havia realizado mais de 30 mil atendimentos a imigrantes e refugiados de 56 nacionalidades (Eirenè-UFSC, 2024a). Durante a entrevista com E9, foi mencionado que foram realizados mais de 50.000 atendimentos a imigrantes refugiados de 62 nacionalidades. A preponderância dos atendidos é de pessoas racializadas do Sul Global (Silva; Castelan, 2019).

Ainda, entre as ações realizadas pelo projeto de extensão, estão as de *advocacy*, ligadas aos direitos de imigrantes e refugiados. Uma dessas ações, realizada coletivamente pelos atores participantes do GAIRF (congrega Instituições e Sociedade Civil e é uma iniciativa da Arquidiocese de Florianópolis) e do GTI/ALESC, incluindo o Eirenè-UFSC, resultou na criação do segundo Centro de Referência do Brasil, o CRAI (atualmente fechado). No âmbito da UFSC, o Eirenè fez parte da Comissão da UFSC que criou a Política de Ingresso para Refugiados ou Portadores de visto Humanitário (PRVH) da Instituição.

Antes mesmo do processo de curricularização da extensão se iniciar no curso de Relações Internacionais, foi criada a disciplina de “Tópicos: Extensão em Migrações e Refúgios”, vinculada ao Eirenè-UFSC e ofertada pela primeira vez no segundo semestre de 2018.

Tratou-se de uma disciplina-piloto que integrou tridimensionalmente o ensino e a pesquisa, a partir da extensão. A disciplina possibilitou a concretização de várias rodas de conversas, ocorridas em espaços de dentro e de fora da UFSC, com imigrantes de diversas nacionalidades, e com entidades que atuam na militância estadual e nacional, a saber: Pastoral do Migrante, Cáritas, Polícia Rodoviária Federal, Ministério das Relações Exteriores, as ONGs “Círculos de Hospitalidade” e “Associação Brasileira de Defesa da Mulher da Infância e da Juventude” (ASBRAD). Além disso, foram desenvolvidas atividades extra-classe em parceria com o CRAI, com a Pastoral do Migrante, a Cáritas, o GAIRF e GT da ALESC (Silva; Castelan, p. 160).

A referida disciplina contou com uma primeira parte teórica, ministrada pela professora Karine, coordenadora do Eirenè-UFSC, com temas relacionados a racismo e migração Sul-Sul. Em um segundo momento, os imigrantes tornam-se os professores da disciplina, em uma demonstração de diálogo horizontal entre saberes e conhecimentos acadêmicos e populares (Santos, 2009; Santos; Meneses, 2009):

Então não queria que os imigrantes, nunca quero que os imigrantes sejam nosso objeto de estudo. Eles não são nossos objetos de estudo. Eles são os sujeitos com quem a gente tem a interlocução e eu tenho muita preocupação também nesse sentido. Porque essa migração, [...] a gente sabe que a população negra foi objetificada, foi traficada, foi vendida, tem sido explorada. Então nós temos muito cuidado com relação a isso. [...] Então elas me perguntavam, quando eu convidava: ah, eu vou falar o quê? E aí você vê como a universidade ainda, essa instituição que é colonial, porque as pessoas diziam assim pra mim: ah, não, não tenho nada que ensinar. Como é que eu vou lá? Eu digo: tem sim, tem sim. "Ai, professora, vou falar o quê?" O que você quiser. Você que é professora, você que é o professor. E foi, assim, um sucesso. (E9)

A disciplina também é pioneira por reunir estudantes de dois cursos de graduação da UFSC, Relações Internacionais e Direito, e ter tido a participação de estudantes interacionais. Quando o programa piloto da PROEX e SINTER para a participação de estudantes internacionais em projetos de extensão ainda nem existia, os estudantes internacionais que participaram dessa disciplina extensionista do Eirenè-UFSC manifestaram interesse e realizaram atendimentos aos imigrantes: “[...] então já levaram experiência pra lá” (E9):

Então, a disciplina foi mesmo com esse caráter de extensão, de trazer pessoas para universidade. Porque eu entendo que um desafio é esse, é trazer essas pessoas para a universidade. Porque elas também precisam ocupar um lugar aqui. (E9)

Isto posto, o projeto tem caráter internacional de diferentes formas: atende pessoas imigrantes e refugiadas na DPU; tem a participação de pessoas imigrantes e refugiadas como professores na disciplina de extensão; e estudantes internacionais participam da disciplina de

vinculada ao projeto. Na disciplina, algumas das atividades realizadas pelos estudantes internacionais partiram de suas próprias vivências no país:

E aí, por exemplo, teve um grupo de estudantes que fez um mapa da cidade de Florianópolis informando, essa era da Espanha, ela disse: lá na Espanha, todo posto de saúde tem camisinha. Eu cheguei aqui e vi que não tem preservativo em todo o posto. Aí você chega no posto aqui da Trindade aí dizem assim "ah isso só tem lá no posto Pantanal". E aí ela procurou saber quais eram os postos que tinha preservativos e daí ela fez um mapa da cidade com, e aí colocou em espanhol, colocou português, enfim, pra que a gente pudesse distribuir pra imigrantes com essa informação. Aí, uma outra estudante que também não era Brasileira, disse assim: Ah, professora, a dificuldade que eu tive aqui, isso intercambista, a dificuldade que eu tive aqui foi como me localizar no sistema de transporte. E aí ela fez um mapa também, aí foi estudar o segmento de transporte de Florianópolis e fez um mapa pra mostrar como funcionava isso, pra que pessoas imigrantes também pudessem ter acesso. Então foram várias ações assim criadas também em colaboração. Porque quem vem de fora tem um outro olhar que a gente não tem, né? (E9)

O Eirenè-UFSC também atua em parceria com outros órgãos na elaboração de cartilhas, folders e materiais de campanhas. Alguns exemplos são: Cartilha de Apoio a Imigrantes na Grande Florianópolis, elaborada em parceria com a DPU e disponível em quatro línguas (português, espanhol, francês e inglês); a cartilha Bem-vindo a Santa Catarina: um guia para refugiados e imigrantes, que teve o apoio do Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina, Ministério Público de Santa Catarina, UFSC; Centro Socioeconômico da UFSC, Centro de Ciências Jurídicas da UFSC, Instituto Federal de Santa Catarina, Pastoral do Migrante de Florianópolis e Tribunal de Justiça de Santa Catarina; e, por fim, o folder Atendimento médico a Migrantes, disponível nas seguintes línguas: creole, inglês, francês, espanhol e árabe. (Eirenè-UFSC, 2024c).

A Coordenadora do Eirenè-UFSC tornou-se uma figura de referência e uma importante interlocutora com as Instituições e pessoas públicas, como a Polícia Federal, secretarias, como a de Saúde e de Educação, com Deputados, entre outros. Em 2017, foi homenageada pela Câmara Municipal de Florianópolis com a Medalha Zumbi de Palmares, pela importância do projeto de extensão NAIR/Eirenè/CSVM e pela relevância de suas pesquisas “sobre temas africanos e da diáspora nos campos de Relações Internacionais e Direito” (Eirenè-UFSC, 2024b).

4.2.4 Identidade Eletrônica e Infraestrutura de Chaves-Públicas de Moçambique

O projeto Identidade Eletrônica e Infraestrutura de Chaves-Públicas de Moçambique (ICP-MZ) foi rastreado nas entrevistas com a Pró-Reitoria de Extensão e com o membro da

Câmara de Extensão, representante do Centro Tecnológico (CTC). A iniciativa tem como objetivo a implantação de Infraestrutura de Certificação Digital em Moçambique, por meio da cooperação para a criação de uma política de governança para a gestão da tecnologia, além da realização de ações de capacitação e treinamentos contínuos, a fim de que a estrutura e soluções que venham a ser criadas e implantadas possam se manter. A Infraestrutura de Chaves Públicas garante autenticidade e segurança para processos de assinatura digital, emissão de certificados e identidades e pode ser utilizada por pessoas físicas e jurídicas (UFSC, 2022e).

De acordo com E16, o projeto iniciou em 2021 e foi institucionalizado em 2022, por meio de um acordo de cooperação técnica entre o Laboratório de Segurança em Computação (LabSEC/INE/CTC/UFSC), o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e o Instituto Nacional de Tecnologias e Comunicação (INTIC) de Moçambique. O INTIC é o órgão responsável pela regulação, supervisão e fiscalização das tecnologias de informação de comunicação de Moçambique. O surgimento da iniciativa é narrado por E16:

Eu conheci um professor de Moçambique, que ele cuidava da rede acadêmica de Moçambique, né? É um professor muito inteligente, extremamente inteligente, e eu me é, me voluntariei, né: olha, vamos, vamos levar isso pra Moçambique, né. [...] É, e eles é tinham, eles têm uma vontade muito grande, né, de ter aquilo que nós no Brasil temos, né, tá? E outros países têm, né? Que é serviços eletrônicos, né? A população ter acesso a serviços de governo eletrônico ou serviços eletrônicos em geral, né? É, hoje ainda é, tá mudando agora, mas um Moçambicano que precisa de um determinado serviço público, assinar um documento, por exemplo, ele tem que viajar dois, três dias, né, usando vans, que não tem transporte público, né, pra ir até a capital pra assinar um documento, né? E por mais três dias para voltar, né? (E16)

Durante a assinatura do acordo, o Reitor da UFSC, Irineu Manoel de Souza, e a Vice-Reitora, Joana Célia dos Passos, ressaltaram a importância dessa parceria entre a UFSC e Moçambique, por meio da qual Moçambique e Brasil poderão aprender conjuntamente. A Vice-Reitora assenta que “não é só levar à África, mas também trazer os conhecimentos que lá existem, porque o Brasil faz sempre cooperações com a ideia de que vai ensinar e nessa relação ninguém só ensina, a gente também aprende e o continente africano como um todo tem muito a ensinar” (UFSC, 2022e).

Apesar de ter havido uma primeira tentativa de implantação de um sistema similar em Moçambique, a iniciativa não avançou. Conforme relato de E16, essa iniciativa anterior havia sido realizada em parceria com Portugal e com o apoio do Banco Mundial, porém a infraestrutura foi comprada e instalada, mas não houve um treinamento para a sua operação. No caso da parceria atual com o Brasil, a infraestrutura está sendo desenvolvida por meio de tecnologia *open source*, ou seja, por meio de sistemas abertos/software livres.

Em 2021, o governo brasileiro, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), lançou seu Programa Nacional de Certificado Digital para a Rede Federal de Educação. Uma das tecnologias adotadas é a Infraestrutura de Chaves Públicas para Educação e Pesquisa (ICPEdu). Parte da solução ICPEdu foi desenvolvida e implementada na UFSC, primeiramente. Na UFSC, o uso de certificação digital foi instituído em 2019, pela Portaria Normativa n.º 276/2019/GR. A UFSC participou de um projeto piloto, juntamente com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que precedeu o lançamento do serviço de assinatura digital da ICPEdu, momento no qual o referido certificado foi testado em diferentes sistemas acadêmicos (UFSC, 2021).

Participantes do Projeto no Brasil viajaram até Moçambique e participantes do Projeto em Moçambique vieram ao Brasil para a realização de treinamentos. Também foram realizados treinamentos online. Dentre os tópicos, estavam: conceitos básicos de Infraestrutura de Chave Pública (ICP); processos e tecnologia de uma ICP; mecanismos para a certificação digital; legislação sobre o Sistema de Certificação Digital de Moçambique, entre outros (INTIC, 2023).

Um exemplo de formação foi a realizada de 7 a 9 de novembro de 2023, quando especialistas da UFSC e do IFRS foram até Moçambique para uma capacitação sobre a Certificação Digital no Centro de desenvolvimento de Sistemas de Informação de Finanças (CEDSIF). O evento contou com a participação de cerca de 60 pessoas de diversas instituições públicas e privadas, tais como o Banco de Moçambique, Cedsif, INAGE, Universidade Eduardo Mondlane, Universidade Pedagógica, Ministério do Interior, entre outras (INTIC, 2023). Segundo E16, existe um combinado com Moçambique para que a iniciativa seja realizada também em outros países do continente africano:

E aí o acordo, o compromisso, que eu tenho com o Ministro de Ciência e Tecnologia lá de Moçambique, né, é que uma vez que eles, uma vez que eles aprendem, e sabem fazer, eles vão resolver o problema deles, né, é, vão ter um compromisso moral comigo de fazer isso num outro país africano. [...] Então eles vão fazer a mesma coisa que eu fiz com eles, mas eles vão fazer [inteligível] pra colocar essa estrutura no ar. É uma estrutura que se você fosse comprar, você vai pagar algumas dezenas de milhões de dólares, né. Eu tou, a gente tá fazendo gratuitamente para eles, com ferramentas livres, ferramentas que eles entendem, que eles sabem fazer, que eles sabem operar, né, né? (E16)

De acordo com E16, ao mesmo tempo que o Brasil está ensinando à Moçambique como criar uma estrutura de certificação digital, o que está sendo desenvolvido com Moçambique vai ser modelo até mesmo para o Brasil.

4.2.5 Português como Língua de Acolhimento

O projeto Português como Língua de Acolhimento (PLAM) é um projeto de extensão coordenado pelo Núcleo de Pesquisa e Ensino em Português – Língua Estrangeira (NUPLE) do Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da UFSC, que funcionou do ano de 2016 ao ano de 2022. Rastreamos o projeto PLAM em entrevista com a Coordenadora do Eirenè-UFSC. Conforme relata E19, de início, o Projeto PLAM surgiu como uma disciplina optativa chamada Introdução ao Ensino de Português como Língua Estrangeira. Posteriormente, foi oferecida uma oficina para a formação de professores voluntários e, em seguida, surgiu o projeto de extensão.

O PLAM compreendia dois tipos de ações de extensão: a oferta de cursos de curta duração para a formação de professores para lecionar cursos de Português como Segunda Língua; e a oferta de cursos de língua portuguesa para imigrantes que entraram no Brasil com visto humanitário ou de refugiado (PLAM/UFSC, 2024). O objetivo de “dar aulas gratuitas de português para estrangeiros com visto humanitário ou de refugiado, preferencialmente ligados à Pastoral do Migrante”, veio como resposta às demandas de imigrantes residentes na região da Grande Florianópolis (PLAM/UFSC, 2024).

De acordo com E19 e com o site do Projeto, foram atendidos imigrantes vindos da Venezuela e Haiti, em sua maioria, mas também imigrantes sírios, palestinos, senegaleses, filipinos, cubanos, marroquinos, entre outros (PLAM/UFSC, 2024). Ainda que o CCE ofereça cursos extracurriculares de línguas estrangeiras a preços mais acessíveis, esses valores continuam significantes para quem está em situação de migração ou refúgio, conforme relata a entrevistada E19. Por isso, por demanda desse público e por solicitação do Padre Vilson Groh, figura conhecida pela sua atuação social no município de Florianópolis/SC, foi concebido o projeto PLAM.

Além de atender aos refugiados e portadores de visto humanitário que não tinham condições financeiras para pagar um curso de língua portuguesa, o PLAM trabalhava a formação dos professores de Letras. No âmbito do projeto, os professores voluntários podiam experimentar uma sala de aula multicultural e receber essa formação complementar, conforme explana E19:

[...] Porque é muito comum na nossa formação de professores, a gente dá a formação para eles trabalharem com turmas, trabalhando com turmas mais ou menos homogêneas, no sentido de que todo mundo compartilha a primeira língua, que é o português, né? Praticamente todo mundo que está ali na sala tem esse esse compartilhamento. Mas os nossos professores saem sem essa experiência, geralmente, dessa sala multicultural. (E19)

Conforme relata E19, em geral as aulas eram ministradas por estudantes das Letras, Línguas Estrangeiras ou Português e grande parte dos voluntários eram do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas. Via de regra, as aulas aconteciam uma vez por semana, com duração de duas horas, a duas horas e meia. Inicialmente, o Projeto não realizava avaliações e nem dispunha de certificação aos participantes. Assim, os participantes podiam entrar ou deixar de participar do projeto a qualquer momento. Os certificados começaram a ser solicitados pelas pessoas participantes do PLAM por conta de uma nova legislação de naturalização, segundo informa E19.

Durante a Pandemia da Covid-19, o projeto começou a trabalhar no sistema de matrículas. Uma das dificuldades relatadas por E19 é de que não havia a previsão de uma bolsa para alguém que coordenasse o trabalho pedagógico em sala de aula. No último semestre de funcionamento do Projeto, havia cinco turmas, cada uma acompanhada por uma equipe pedagógica de cerca de cinco voluntários, totalizando mais de 100 estudantes e cerca de 20 a 25 voluntários.

Tudo isso demanda controle de frequência, certificação, corrige certificado, refaz certificado, é, organiza material, distribuição de material, avisos, né? Os avisos com esses alunos com e-mail normalmente não funciona, geralmente a gente tem que ter o WhatsApp, né? Então tem que ter alguém que cuida das turmas no WhatsApp. (E19)

Conforme relata E19, os cortes de verbas afetaram a dinâmica dos trabalhadores da segurança que faziam a abertura e fechamento do prédio. Como as aulas aconteciam principalmente aos sábados, a coordenadora do projeto era quem tinha que ficar responsável por quem entrava e saía do prédio. Além das aulas aos sábados, o Projeto passou a oferecer turma nas terças-feiras à noite para atender aos sabatistas, religiosos que guardam o sábado, a exemplo dos judeus e dos adventistas.

E assim, o que eu tenho de apoio da instituição pra esse projeto é o espaço físico, que agora até isso tá muito difícil porque com o corte, com os servidores, com a segurança, o pessoal da segurança, né, a abertura e fechamento dos prédios no sábado, que era o principal dia que a gente trabalhava ficou muito difícil, né? E aí, então, assim, a gente conseguia, com muita lamentação, mas a responsabilidade era toda minha. Eu tinha 100 pessoas lá dentro do prédio e a responsabilidade por qualquer coisa que acontecesse era minha. (E19)

Outra iniciativa mencionada por E19 foi o Programa UFSC de Línguas na Escola – PULE (sem financiamento), criada também pela coordenadora do PLAM no ano de 2019 e encerrada em 2021. O PULE

[...] conecta diferentes subprojetos voltados para o ensino e a aprendizagem de línguas em escolas públicas de Santa Catarina. Equipes formadas por professores universitários, alunos de graduação e pós-graduação dos cursos de Letras da UFSC,

bem como voluntários da comunidade e egressos da UFSC trabalham em conjunto para desenvolver ações que abrangem três eixos: 1) Formação continuada de professores que atuam com o ensino de língua estrangeira ou língua vernácula em escolas de educação básica (EEBs) da rede pública de ensino; 2) Formação de alunos de Letras por meio de sua inserção no espaço das EEBs; 3) Ampliação das práticas de linguagem de alunos de EEBs e sensibilização para a aprendizagem de línguas e para práticas interculturais (SIGPEX/UFSC, 2024).

Assim como o PLAM, o PULE também beneficiava imigrantes e suas famílias que estavam chegando ao estado de Santa Catarina, visto que o seu foco no trabalho com outras línguas para além do Português dentro das escolas. De acordo com E19, o PULE teve projetos dentro de três escolas estaduais de Santa Catarina, além de ter auxiliado por meio de um projeto também o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da UFSC. A procura pelas escolas era bastante grande, mas não existia um suporte e infraestrutura necessários para que todas essas demandas fossem atendidas: *“Mas aí, é, assim, eu não tenho como atender todas essas demandas sem, sem ter secretaria, sem ter professor responsável por turnos, tudo isso. Aí eu dei um passo para trás e resolvi parar”* (E19).

Outra iniciativa que surgiu no âmbito do ‘guarda-chuva’ do PLAM foi a ação O papel da tradução em escolas públicas da Grande Florianópolis: o espanhol como língua de acolhimento, vigente de 11/10/2021 a 31/12/2022 e que contou com R\$ 4.200,00 de financiamento da UFSC. O principal objetivo era o de fomentar o plurilinguismo nas escolas básicas da região da Grande Florianópolis, por meio de duas ações centrais: a tradução de documentos importantes nas línguas da comunidade escolar; e a elaboração e distribuição de cartazes que visavam promover o plurilinguismo dentro do espaço escolar (Saldanha, Silva e Ortega, 2022).

Atualmente, notamos que há um número considerável de alunos de famílias estrangeiras e imigrantes buscando atendimentos nas escolas públicas de ensino da Grande Florianópolis. Uma parcela significativa dessas famílias é de nacionalidade haitiana ou venezuelana, sendo que muitas delas se estabeleceram ou deram início a uma família na região da Grande Florianópolis. No entanto, de acordo com o relato de algumas escolas, não há uma política linguística definida para um atendimento adequado de estudantes advindos de famílias de refugiados e imigrantes nessas escolas. A tradução, neste caso, funciona como uma fonte de acolhimento, como uma ponte entre as culturas, facilitando a interlocução com esses estudantes e seus familiares, para que melhor entendam os trâmites do processo escolar brasileiro. [...] É importante ressaltar que trabalhamos com uma concepção de língua pautada nos pressupostos bahktinianos que a concebe não simplesmente como um conjunto de regras abstratas e sim como uma prática social. Para Bakhtin (1997), a língua não pode e não deve ser compreendida isoladamente, mas permeada por suas relações com a sociedade, ou seja, pelos fatores “extralinguísticos” (SIGPEX/UFSC, 2024a).

O referido projeto entende a tradução como uma “ponte entre as culturas” (Saldanha, Silva e Ortega, 2022, p. 1). Nesse mesmo sentido, E19 relata que o PLAM *“aproximou um público que talvez não chegasse perto da UFSC”*, mostrando *“que a universidade é*

possível”: “[...] a gente fez uma reunião de acolhimento aos novos alunos que entraram pelo edital de refugiados e imigrantes, e aí, pra minha surpresa, uma das alunas tinha sido uma das nossas primeiras alunas no PLAM” (E19).

Atualmente o PLAM está suspenso. No topo do site da iniciativa consta o seguinte aviso: “Suspensão das aulas: Infelizmente, o projeto PLAM não abrirá matrículas para as aulas de português gratuitas, pois o projeto está interrompido por tempo indeterminado” (PLAM/UFSC, 2023). De acordo com E19, foi necessário suspendê-lo visto que ela não estava conseguindo levar adiante o PLAM. No entanto, caso receba apoio futuramente, pretende retomar o projeto.

Eu quero retomar. Eu sempre fico muito, assim, uma sensação, um peso, sabe? Um peso na consciência, no coração. De que, ah, eu vou retomar. Mas ao mesmo tempo eu penso, não, eu não vou, porque eu sei que eu não vou dar conta.[...] Então, na verdade, assim, o que mais me desanimou e me levou a parar agora nesse momento é justamente, assim, um número muito grande de voluntários que me davam um trabalho, né, de coordenação, mas, ao mesmo tempo, um pequeno número desse que efetivamente, é, se dedicava plenamente ao trabalho, né, de de sala de aula, de planejamento, né? E isso era muito, fundamental pra mim no projeto. Eu não quero simplesmente adotar um livro e chamar uma pessoa e dizer: pega esse livro e dá aula. Não era essa a proposta. Era que os voluntários preparassem o material, que eles pensassem naquele público, no que que funciona, no que não funciona, e fossem criando, né, o material. Então eu tive alguns poucos ótimos voluntários que fizeram essa parte. Infelizmente, nesse momento eles não estão aqui. Então, sem a ajuda de uma dessas voluntárias, eu não, não me senti mais estimulada, também. Porque eu também não posso pagar, nos últimos tempos, eu estava pagando alguém também pra me ajudar na secretaria. A bolsa, a bolsa de, o pró-bolsa, eu já tinha concorrido no passado, tinha ganhado bem no auge quando começou a pandemia, mas naquele momento não tinha também nem pró-bolsa, né, pra concorrer. Então, nos últimos três anos, eu paguei pra alguém me ajudar na Secretaria. (E19)

Cabe ressaltar que identificamos que o Programa de Educação Tutorial dos Cursos de Letras da UFSC (PET-Letras) iniciou, em 2023.1, o curso Português para Imigrantes e Refugiados, ofertado também no segundo semestre de 2023. A iniciativa consiste em aulas de português de nível básico e intermediário para imigrantes e pessoas com visto humanitário em Florianópolis que certifica os participantes que alcançaram os requisitos do curso (avaliação com nota a ser atribuída e frequência de 75%) com um certificado de 60 horas que pode ser utilizado no processo de naturalização (PET-Letras, 2024).

4.2.6 Técnica sem Fronteiras Brasil

A iniciativa Técnica sem Fronteiras Brasil (TsF-Br) foi rastreada por meio de entrevista com membro da Câmara de Extensão, representante do Campus de Araranguá. Trata-se de uma associação que foi criada em Araranguá/SC, vinculada ao Departamento de Energia e Sustentabilidade, “com intuito de apoiar estudantes de engenharia na

implementação de tecnologias de baixo custo em regiões em desenvolvimento, visando à melhoria das condições de vida de países em desenvolvimento” (TsF-Br/UFSC, 2024). De acordo com E20, a Associação é um ‘braço’ da associação fundadora Técnica sem Fronteiras (TsF), fundada em 2010, na Alemanha, com projetos realizados principalmente com o continente Africano, mas também com a América Latina (E20). O TsF-Br trabalha:

Coordenando grupos de desenvolvimento cooperativo para que façam uso eficaz de recursos disponíveis; fornecendo treinamento e educação a populações locais para que elas mesmas promovam mudanças; estimulando o desenvolvimento sustentável, através, por exemplo, de iniciativas de microempresas (TsF-Br/UFSC, 2024).

A Associação Técnica sem Fronteiras atua nas áreas de energia, água, resíduos e educação, beneficiando a comunidade, bem como os estudantes, que podem colocar em prática os conhecimentos apreendidos em sala de aula, conforme narra E20.

O objetivo dela é fazer com que estudantes das áreas tecnológicas consigam colocar em prática a parte teórica, né, que eles aprendem, utilizando tecnologias de baixo custo. E que eles possam fazer pequenos projetos, utilizando essas tecnologias, que eles possam levar para regiões em desenvolvimento. E que também eles levem a tecnologia, mas construam isso com a comunidade, no sentido de dar para a comunidade autonomia, para que depois eles possam dar sequência. Porque se não eles fariam um projeto e aquilo iria acabar, né? (E20)

A idealização do TsF-Br surgiu por iniciativa de Kátia Madruga, docente do Campus de Araranguá da UFSC, que foi coordenadora do Projeto de 2017 até o início de 2021. Segundo E20, a maior parte dos estudantes envolvidos é do curso de Engenharia de Energia, mas a iniciativa já conta com estudantes do curso de Engenharia da Computação e Tecnologia de Informação e Comunicação.

O TsF-Br foi concebido como uma ação de extensão em 2017. Após, a associação foi oficializada por meio de parceria entre a UFSC sede do TsF na Alemanha. De acordo com E20, mesmo com o estabelecimento oficial, ou seja, a fundação da Associação, foi mantida a prática de registrar os projetos de extensão²⁶. O primeiro projeto do TsF-Br foi realizado em 2017, com uma ação de extensão chamada Técnica Sem Fronteiras: estudo e implantação de um biodigestor de baixo custo em uma pequena propriedade rural do município [de Araranguá, SC].

²⁶ Projetos registrados pelo TsF-Br no SIGPEX; i. 2017: *Technology Without Borders - Project Leader Workshop*; ii. 2018: Oficina para formação de líderes de projetos socioambientais; iii. 2018: Técnica sem Fronteiras: Estudo e implantação de um contêiner sustentável na UFSC - Unidade Mato Alto/Araranguá; iv. 2019: Técnica sem Fronteiras: Estudo e implantação de um contêiner sustentável na UFSC - Unidade Mato Alto/Araranguá - ano 2 (financiamento de R\$ 4.200,00 – UFSC); v. 2017-2019: Técnica Sem Fronteiras: estudo e implantação de um biodigestor de baixo custo em uma pequena propriedade rural no município de Araranguá, SC.

A Associação funciona por meio de projetos. Existe um curso para a formação de líder/coordenador de projeto, chamado de *Project Leader Workshop*, ministrado por um servidor voluntário que vem da Alemanha e que já foi ofertado por três vezes. A formação é realizada na língua inglesa e o conteúdo é baseado na teoria de gestão de projetos. Quando um projeto é aprovado, parte do recurso para a sua execução vem da Associação e parte é angariado pelo líder do projeto:

Mas o líder também tem um papel de fazer a levantamento de fundos, né, fundraising. Ele tem que fazer ações junto com o seu grupo, pra que se consiga então recursos para a execução do projeto. Tem que prever os custos, prever quando que vai ser feito, as etapas. E na medida do possível, sempre registrar, tipo de um manual, assim, para que depois os usuários possam entender, né? (E20)

O biodigestor de baixo custo, primeiro projeto do TsF-Br, teve como objetivo utilizar esterco bovino na produção de biogás para a produção de queijo e foi executado por meio de uma parceria entre a UFSC e a Epagri de Araranguá. Trata-se de uma alternativa para “reduzir os resíduos, impactos ambientais e custos de produção com gás de cozinha” (TsF-BR, 2024a). Os principais beneficiários na sociedade seriam pequenos produtores rurais, visto que o protótipo poderia ser visitado por outros produtores da região, com a interlocução da Epagri.

Porque foi conversado com a Epagri na época, daqui de Araranguá, e percebeu-se que às vezes, assim, o produtor rural, ele tem resíduos, né, dos animais, que poderiam ser utilizados para construção de pequenos biodigestores e aquilo poderia servir, por exemplo, para ele produzir gás para cozimento, né? E, claro, quando é uma graaande quantidade, aí tu consegues até produzir eletricidade, mas não seria a nossa ideia. A nossa ideia era fazer algo mais simples, né? [...] Então se conversou com o produtor rural pra fazer a instalação lá. Então os estudantes foram acompanhando assim, né, todo o processo, construíram o biodigestor. E para isso eles tiveram que fazer algumas atividades, pra reunir recursos financeiros pra poder comprar o material. Tiveram apoio de um construtor pra mostrar, assim, como é que eles poderiam montar isso.

[...]

Às vezes, nós, a universidade, não temos muito acesso aos produtores, mas a Epagri, ela consegue, assim, né, fazer isso. Então ela poderia fazer essa ponte no sentido de indicar como referência, né? Ah, em tal lugar tem, né, um biodigestor, que foi feito pelos estudantes, enfim. Porque isso a gente teve essa preocupação de perguntar se o agricultor teria problemas em receber eventualmente alguma pessoa que quisesse entender como é o processo e tal, né? E também ao fazer assim, o registro de cada etapa, a ideia também era popularizar, né, essa essa informação pra que mais pessoas quando olhassem, vissem, ah, é assim que é feito, né? (E20)

No entanto, E20 informa que a ação trouxe desafios logísticos, já que o biodigestor ficava em uma propriedade fora da universidade e os estudantes deveriam deslocar-se até lá. No caso da Associação Alemã, o projeto é elaborado antecipadamente e executado em um único momento pelos estudantes e demais envolvidos, que planejam a sua permanência no local/na comunidade por cerca de 10-15 dias: “[...] *Aí eles vão lá com a comunidade,*

instalam e saem e fica lá instalado o que foi proposto e eles ficam lá com os manuais pra poder verificar, né? Poder dar sequência e depois fazer manutenção” (E20).

No caso do biodigestor, os estudantes da UFSC deslocavam-se de diferentes formas, conforme o possível, visto que se tratava de uma propriedade rural afastada da universidade.

Agora, o que que a experiência me mostrou? A experiência me mostrou que deveriam ser executados ações dentro do campus pra que, assim, eles pudessem atualizar, ou muito próxima do campus. [...] por exemplo, teve vários problemas com relação à questão do biodigestor. Porque o biodigestor tu tens que acompanhar a construção, tu tens que acompanhar toda a reação ali, das bactérias e tal, para ver se tá funcionando, tem o volume de gás e tal. E que que acontecia? Como não, eles só tinham os períodos de férias, ou alguns períodos pra ir até o local, eu percebi que não foi o melhor. [...]E e no caso do Brasil, aqui, era, por exemplo, eu acho que fico, o que, uns 12 km da universidade, né? Então, dependia de deslocamento, para levarem os estudantes até lá. Ai os estudantes também tinham que, pra participar, tinha que ser mais em época de férias e tal, né? Quando chegava final de semestre, era complicado pra eles irem. (E20)

O segundo projeto, de um contêiner sustentável, foi sugerido pela administração alemã da TsF na ocasião da oficialização da TsF-Br na Alemanha. A ideia seria que técnicas de eficiência energética pudessem ser testadas pelos estudantes no referido espaço e, posteriormente, ensinadas e replicadas (TsF-BR, 2024a). O espaço também funcionaria como a própria sede do TsF-Br. Duas ações de extensão foram registradas: i. Estudo e implantação de um contêiner sustentável na UFSC - Unidade Mato Alto/ Araranguá (vigência: 1/1/2018 - 31/12/2018); e ii. Estudo e implantação de um contêiner sustentável na UFSC - Unidade Mato Alto/ Araranguá - ano 2 (vigência: 1/1/2019 - 31/12/2019 – com financiamento de R\$ 4.200,00 pela UFSC).

Que seria construir um, um espaço dentro da própria UFSC, quase que, dentro da estrutura de um contêiner, usar tecnologia de baixo custo pra poder ter um ter um espaço que se cuidasse, usasse várias estratégias ligadas à eficiência energética, né? Então, telhado verde, isolamento, pra que eles pudessem fazer ali o seu espaço de trabalho, mas também eles pudessem explicar para as escolas quando elas pudessem vir até a UFSC sobre essas estratégias, né? (E20)

Segundo E20, por questões de ‘burocracia’ da UFSC e pelo doador não ter realizado a doação do container devido à pandemia, o projeto não foi realizado. Ainda assim, os estudos prévios feitos pelos estudantes para a instalação foram apresentados na Alemanha. Os possíveis beneficiários dessa ação de extensão na sociedade seriam estudantes de escolas, visto que o objetivo era de que as informações sobre estratégias de eficiência energética associada à construção fossem disseminadas para esse público: “No caso do, do container, era pra que chegasse nas escolas locais a informação sobre estratégias de eficiência energética associada à construção, né? Como que a própria construção pode ser pensada para ser mais eficiente?” (E20). Nesse sentido, ressaltou a participação do TsF-Br na SEPEX

em Araranguá, por meio de uma oficina na qual foram criados um protótipo de coletor solar de baixo custo e o protótipo do biodigestor.

Com a mudança na coordenação da iniciativa, os projetos deixaram de ser cadastrados como ações de extensão, conforme informa E20. Desde que “deixou de ter relação com a extensão”, aparentemente os estudantes não tem tido a mesma capacidade de se auto organizarem: “[...] *Mas eu percebi que a extensão ajudou bastante na execução e na realização das ações e nos resultados*” (E20). Os projetos do TsF são divulgados por meio de *newsletter* internacional e buscou-se também realizar publicações sobre etapas dos projetos, tanto em eventos locais como internacionais, como no Encontro Brasil Alemanha de Desenvolvimento Sustentável (E20).

4.2.7 Consolidando as Iniciativas

No Quadro 10 apresentamos a consolidação das iniciativas de acordo com os códigos *a priori* que estabelecemos para a caracterização das iniciativas de extensão internacionais/interculturais.

Quadro 10 – Informações acerca das iniciativas de extensão com dimensão internacional

	Síntegra	Clínica Intercultural/Ateliê das Migrações	NAIR/Eirenê-UFSC/ACNUR	ICP-MZ	PLAM	TsF-Br
Atores na Universidade	Docentes; Discentes da graduação e da pós-graduação; Estudantes internacionais na UFSC (PEC-G e <i>incoming</i>).	Docente; Discentes da graduação; Discentes da pós-graduação; Estudantes internacionais na UFSC.	Docente; Discentes da graduação e da pós-graduação; Estudantes internacionais na UFSC ²⁷ .	Docentes da UFSC; Docente do IFRS; Discentes da graduação e da pós-graduação da UFSC e do IFRS.	Docente; Discentes da graduação.	Docentes; Discentes da graduação.
Atores na Sociedade	Grupo Mulemba ²⁸ .	Profissionais Psicólogos; Assistente Social; Imigrantes e Refugiados.	Defensoria Pública da União; Pastoral do Migrante; Imigrantes e refugiados ²⁹ .	INTIC.	Voluntários; Imigrantes e Refugiados.	TsF Alemanha; Epagri.
Abordagem	Parcial (Departamento de Psicologia e SINTER)	Individualizada ³⁰	Parcial (Departamento de Economia e Relações Internacionais, CSVM e DPU)	Institucionalizada (acordo de cooperação entre Brasil e Moçambique, firmado pela UFSC)	Individualizada	Individualizada ³¹
Beneficiários (explícitos)	Universidade e Sociedade.	Universidade e Sociedade.	Sociedade.	Sociedade.	Sociedade.	Sociedade.
Área de Conhecimento	Ciências Humanas-Psicologia	Ciências Humanas-Psicologia	Ciências Humanas-Ciência Política	Ciências Exatas e da Terra	Linguística, Letras e Artes	Engenharias
Meta	Bem público e Justiça social	Bem público e Justiça Social	Bem Público e Justiça Social	Bem Público Desenvolvimento econômico e Justiça Social	Bem público e Justiça Social	Bem Público, Desenvolvimento Econômico e Justiça Social
Modalidade	Programa de Extensão	Projeto de Extensão	Projeto de Extensão.	Projeto de Extensão/	Projeto de Extensão.	Associação.

²⁷ No caso de estudantes internacionais que cursam a disciplina Tópicos: Extensão em Migrações e Refúgios.

²⁸ Colaboração entre Síntegra e Representações de Associações Africanas em Florianópolis.

²⁹ No caso de imigrantes e refugiados que atuam como professores na disciplina Extensão em Migrações e Refúgios.

³⁰ Tem parceria com a Universidade de Laval, no Canadá, para realização de mobilidades de docentes e discentes e publicações científicas conjuntas.

³¹ É uma associação, registrada oficialmente na sede principal *Technik ohne Grenzen*, na Alemanha.

	Sintegra	Clínica Intercultural/Ateliê das Migrações	NAIR/Eirenê-UFSC/ACNUR	ICP-MZ	PLAM	TsF-Br
Status	Em andamento.	Em andamento.	Em andamento.	Acordo de Cooperação Técnica. Em andamento.		
Observações gerais	- Registro atual no SIGPEX: 1/8/2023 - 31/7/2025; - Financiamento de R\$ 4.200,00 pela UFSC.	- Não encontramos cadastro vigente no SIGPEX (anterior: 6/10/2020 – 28/2/2022); - Não consta financiamento no SIGPEX.	- Registro atual no SIGPEX: 7/3/2023 - 15/7/2024; - Não consta financiamento no SIGPEX.	- Registro atual no SIGPEX: 3/10/2022 – 2/10/2025; - Não consta financiamento no SIGPEX.	Suspensão por tempo indeterminado - Último registro no SIGPEX: 25/8/2022 - 15/12/2022; - Não consta financiamento no SIGPEX. ³²	Atualmente sem cadastro de ações de extensão no SIGPEX/sem vínculo com a extensão.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas realizadas e consultas ao SIGPEX/UFSC (2024).

³² Existem casos em que o projeto de extensão é contemplado com auxílio financeiro do PROBOLASAS/PROEX por meio de bolsa no valor de R\$ 420,00 para estudantes de graduação.

Nossos achados com o rastreamento corroboram com Leal e Moraes (2018, p. 19), visto que as iniciativas de extensão com caráter internacional estabelecem relações mais “cooperativas, diversificadas e horizontalizadas, com inclusão social” do que se costuma observar na internacionalização hegemônica. Grande parte das iniciativas que rastreamos buscam relacionar-se de forma significativa com os atores internacionais da comunidade local, articulando a internacionalização com as demandas dessa população e, portanto, vinculando internacionalização e responsabilidade social universitária (Echeverría-King *et al.*, 2023).

Podemos tecer algumas considerações adicionais sobre as iniciativas que rastreamos, descritas nos itens de 4.2.1 a 4.2.6. Observamos que todas elas já nasceram com uma dimensão internacional/intercultural. Há relatos por parte de coordenadores de extensão de centros de ensino e campi, membros da Câmara de Extensão da UFSC, de projetos de extensão que acabam incluindo ações de caráter internacional/intercultural ao longo do tempo. Porém, questiona-se se uma ação como a tradução de um website para a língua inglesa, por exemplo, ou a divulgação científica em língua estrangeira caracterizaria uma ‘dimensão internacional’.

Constatamos que existem iniciativas que desempenham atividades complementares. É o caso do Sintegra, que atua de forma preventiva ao adoecimento psíquico do estudante, e da Clínica Intercultural, que atende às demandas psíquicas dos estudantes propriamente ditas, além das do público externo. Ou seja, ambos atuam com públicos coincidentes, mas com diferentes abordagens, de forma bastante complementar. Os achados vão ao encontro do que sustentam Lígia Feitosa, Elka Hostensky e Dardielle Santos-Dias (2023, p. 16), quando apontam o potencial da psicologia no fortalecimento dos vínculos da comunidade universitária e no apoio “à transição dos estudantes em um novo ambiente acadêmico e cultural”:

Esse Projeto ele, inclusive, tem uma perspectiva de atuar um pouco mais na prevenção, no sentido de que existe uma mudança de território, existe uma mudança de dinâmica de vida pra essas pessoas, e que isso pode ser muito marcado pela solidão, né? Falava sobre isso hoje, né? Pode ser marcado pela solidão, pela falta de suporte social, situação de vulnerabilidade diversas. Então, ter um espaço em que as pessoas possam compartilhar e falar, ou trazer as suas percepções, né, sobre o que deu, inclusive, sobre o que dá certo, a gente não está aqui só pra falar do que tá ruim, né? (E2c)

Outra relação que encontramos foi a de que, das seis iniciativas que rastreamos nesta pesquisa, três fazem parte da Cátedra Sérgio Vieira de Mello na UFSC: Eirenè-UFSC (projeto coordenador da CSVM na UFSC), NUPLE, Núcleo no qual estava inserido o projeto PLAM, e o NEMPsiC, no qual está inserida a Clínica Intercultural. Esses projetos são cadastrados no

sistema SIGPEX e ainda que não sejam institucionalizados de forma mais ampla na UFSC, como as próprias coordenadoras relatam, de certa forma podemos afirmar que foram ‘institucionalizados fora’, em um âmbito mais amplo, que é o da ACNUR.

Exceto pelo projeto ICP-MZ, que já foi formalizado por meio de acordo de cooperação técnica, é unanimidade a crença de que, havendo maior apoio Institucional a essas iniciativas, mais amplos e duradouros eles seriam. Conforme sustentado por E8, E2s e E7, quanto mais formalizado e institucionalizado um projeto, maiores as chances de que ele se fortaleça e prospere, alcançando e contribuindo na vida de mais pessoas.

Eu acho que é, eu acho que a gente sempre conversa sobre o Sintegra é, deixar de ser um projeto de extensão do Departamento de Psicologia e ser algo institucionalizado pela UFSC, uma ação realmente, de que já vem em conjunto, que não, que é algo consolidado, não tão frágil, né? (E8)

O Sintegra tem tudo para ser uma metodologia passível de implementação na estrutura administrativa UFSC. Nossa intenção é essa. Que saia de um programa da Psicologia e vá para a estrutura administrativa da SINTER. Acreditamos que assim ele terá uma vida mais longa. (E2s)

É um sonho, uma extensão se transformar numa política pública. Imagina a UFSC, é, institucionalizar. Não tou falando nem a Prefeitura, tou sendo até mais humilde. A UFSC, né, o Conselho Universitário, aprova a política institucional de acolhimento ao imigrante na Universidade Federal de Santa Catarina. [...] Então, assim, se dá para sonhar alto, eu sonharia por aí, né? (E7)

Mesmo que o Eirenè-UFSC, o ICP-MZ, o PLAM e o TsF-BR tenham como beneficiários principais outros setores da sociedade que não a universidade, o que, inclusive é o objetivo da extensão, do ponto de vista da formação do estudante, as seis iniciativas rastreadas beneficiam a universidade/comunidade acadêmica, mesmo que indiretamente. Fazemos essa afirmação considerando os relatos sobre os benefícios na formação do estudante, que vão ao encontro da missão da UFSC, que visa à “ampliação e o aprofundamento da formação para o exercício profissional, para a reflexão crítica e para a solidariedade nacional e internacional” (UFSC, 2022b). No Sintegra e na Clínica Intercultural estão sendo formados psicólogos com uma vivência multicultural/intercultural. No caso do PLAM, acontece a formação de professores com experiência em uma sala de aula multicultural/intercultural. No Eirenè, os estudantes de Direito e Relações Internacionais também experenciam essa ampliação na formação, por meio do atendimento aos imigrantes e refugiados.

Em que pese a importância dessas iniciativas, para a comunidade local e de estrangeiros, somente duas delas possuem maior institucionalização dentro da Universidade. O Sintegra possui vínculo com a Secretaria de Relações Internacionais e o ICP-MZ foi

formalizado por meio de acordo de cooperação técnica. A equipe do Sintegra entende que, em um cenário ideal, o Programa deveria integrar a estrutura institucional, “envolvendo mais diretamente os TAEs, a fim de transformar essa iniciativa de extensão em um serviço institucional de recepção, acolhimento e integração de estudantes internacionais” (Schemes *et al.* (2024).

Assim como, Brandenburg *et al.* (2020, p. 33) indicam que a chamada *Internationalisation in Higher Education for Society (IHES)* (Brandenburg *et al.*, 2019) estaria ainda em fase de pré-institucionalização, verificamos que a internacionalização da extensão enquadra-se nesse mesmo estágio, quando não se verifica uma abordagem institucional intencional e sistemática pela Instituição.

O projeto de extensão não transforma a sociedade. Mas, com um projeto de extensão é possível proporcionar aos sujeitos condições de transformar sua prática, seu conhecimento ou sua relação homem-natureza, na perspectiva do coletivo e de uma nova organização das relações de produção social, o que pode favorecer seu trabalho concreto à luz da visão crítico-emancipadora (Kochhann, 2021, p. 77)

O rastreamento das iniciativas de extensão aconteceu também por meio das 20 entrevistas realizadas. No caso dos membros da Câmara de Extensão da UFSC, que representam seus respectivos Centro ou Campus, no caso dos Campi, nosso intuito em entrevistá-los foi duplo: conhecer mais sobre a visão e a práxis da extensão em diferentes áreas do conhecimento e rastrear possíveis iniciativas de extensão de caráter internacional/intercultural. No entanto, o que se revelou foi que, na maioria dos casos, não era do conhecimento imediato dos Coordenadores de Extensão exemplos de ações de extensão internacionais. Nossos achados corroboram com Rosário (2021) no que diz respeito à falta de integração do engajamento social às estratégias de internacionalização, visto que a abordagem da extensão internacionalizada no principal documento de planejamento da Instituição, o PDI, é bastante reducionista e limitada. Por outro lado, na prática, verificamos que a UFSC já conta com iniciativas bem mais amplas de extensão de caráter internacional/intercultural.

Após o rastreio, não intencionamos fazer uma descrição exaustiva sobre cada iniciativa, mesmo porque a configuração de uma iniciativa pode variar de um semestre para o outro, devido à participação de diferentes atores, por exemplo. Assim, nosso relato se baseou em entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2023 e algumas atualizações conhecidas posteriormente. No propósito de conhecer e compreender a configuração da extensão com dimensões internacionais/interculturais da UFSC, mantemos o nosso compromisso com a humildade, a autorreflexividade e o discernimento (Stein; McCartney, 2021, p. 8), por isso não temos a pretensão à generalização e/ou à representação de um cenário mais amplo.

4.2.8 Programa Piloto Participação de Estudantes em Mobilidade Internacional nos Projetos de Extensão

O Programa Piloto Participação de Estudantes em Mobilidade Internacional nos Projetos de Extensão apresenta-se como uma iniciativa formal explícita de tentativa de compreensão da extensão na internacionalização. A parceria entre a PROEX e a SINTER, realizada, por meio da Chamada Interna n.º 1/2022/SINTER-PROEX (SINTER/UFSC, 2022d), resultou em um programa piloto que compreende o Catálogo de Oferta de Projetos de Extensão para a participação voluntária de estudantes internacionais, elaborado no primeiro semestre de 2023 (primeira e única versão). A primeira etapa do Programa foi realizada pela SINTER e pela PROEX. Já a segunda, cabia aos próprios estudantes, que poderiam fazer a(s) sua(s) escolha(s) e entrar em contato com os coordenadores dos projetos, e aos próprios coordenadores, que deveriam definir se a participação era oportuna bem como as demais especificidades da participação.

Em novo contato com a SINTER neste ano (2024), tomamos ciência de que ainda não há informações consolidadas sobre o andamento do Programa. No entanto, durante uma de nossas entrevistas para esta pesquisa, o entrevistado E14 afirmou que o seu Centro de Ensino recebeu estudantes internacionais por intermédio do Programa Piloto:

Então, é, no último semestre a gente recebeu essas, alguns alunos, né, pra, alunos intercambistas pra participar de de projetos. Então eles vieram para cá, eu recebi alguns, outros colegas aqui também receberam. Eu acho que é uma coisa que tá andando, assim. E eu acho que tem uma, é uma bela oportunidade, né, é uma ajuda bastante interessante aí. Então a gente pode é, com essa coisa dos alunos intercambistas, eu acho que é isso, colocar gente de realidades muito diferentes da nossa, a gente ter trocas, né? [...] E funcionou. E parece que assim, eu com dois, três alunos e tal, né? Porque nesse do meu projeto, aí, a gente tá, a gente sai aqui no campus pra fazer o levantamento das aves, né? A gente faz a observação e sai fotografando, vendo bicho e tal. E daí, é, alguns acompanharam a gente. Então voluntários tiveram contato com a natureza do Brasil e tal, né? Veio um argentino, né? Daí teve um amigo meu da Botânica que recebeu um peruano. E daí é isso, né? Tem bastante troca, assim, né? Eu acho que existe uma chance bastante grande, né, dessa coisa. Porque é um desafio, né? Já é um desafio pra gente fazer extensão com a comunidade externa aqui, brasileira, imagina o esse segundo passo, né, um degrau acima, que seria uma internacionalização, né? Mas eu acho que há, existe potencial, né? Eu não sei até que ponto isso é a curto prazo, muito provavelmente não, né? Eu acho que é coisa de médio, longo prazo. (E14)

Não obstante, o Programa demonstra o reconhecimento pelas duas estruturas Institucionais responsáveis pela extensão e pela internacionalização do potencial de diálogo entre as duas áreas, além da importância de a extensão ser considerada no processo de internacionalização, podendo trazer contornos mais cooperativos e solidários a esse processo.

Foi possível constatar que a participação de estudantes em projetos de extensão, tanto da graduação quanto da pós-graduação, é anterior ao desenvolvimento do Programa Piloto, conforme relatam E6 e E9.

Então assim, é, eu tenho participação de alunos nos projetos de extensão, que são de outros países. Então a gente a gente tem aqui argentinos, uruguaios, portugueses, que vieram fazer intercâmbio, que vieram para os nossos mestrados, doutorados e que estão atuando nos projetos de extensão. A gente tem publicação de artigos na forma de pesquisa feitos dentro da extensão. Vários. Os professores que produzem dentro dos projetos de extensão, extensão vinculada à pesquisa, e essa produção é internacionalizada. (E6)

Já, já tinha. Tu lembra da Erin que foi uma das primeiras que foi dos Estados Unidos? [entrevistada fala com outro membro do projeto que está presente na sala] A gente sempre teve aqui estudante estrangeiro fazendo atendimento. Pois é, então. Por isso que é interessante registrar essa memória. Porque às vezes as pessoas pensam, né, ah, um projeto piloto, mas já tinha isso, já tinha. (E9)

No entanto, E6 sustenta que o vínculo principal ainda é a pesquisa, não sendo a extensão “uma porta de entrada pra internacionalização”. Isto posto e considerando que os estudantes internacionais podem dar contribuições aos projetos de extensão da UFSC a partir de suas vivências (SINTER/UFSC, 2022d), também existe um reconhecimento de que o Programa Piloto pode estimular a vinda de estudantes internacionais para a UFSC, conforme ratificado por dois entrevistados.

Né? Isso é internacionalização. É internacionalização assim, no sentido inverso, né? Não é a gente levando a tecnologia pra lá, tá? Mas o aluno que vem de lá, entra aqui no projeto e depois pode levar pra lá. Nem sempre isso é de fácil mensuração, né? Mas certamente, assim, respondendo de um modo amplo: sim. Tem todo esse potencial. (E4)

Mas enfim, a gente já teve várias discussões sobre a questão do distanciamento que tem entre internacionalização e extensão, né? E o potencial da extensão de certa forma a contribuir pra que a internacionalização tenha outros propósitos além dos dominantes. Então eu estou vendo essa parceria com a PROEX como muito frutífera. Claro que a gente ainda não pode visualizar tanto né? Mas eu acho que pode ser até uma forma assim de a UFSC ter uma perspectiva mais própria de internacionalização, sabe? E aí até às vezes você fala assim de atração de estudantes internacionais, a gente, pode ser que a gente consiga atrair estudantes internacionais com algo que é muito nosso muito próprio. Né? E isso é muito rico porque não são todas as universidades que tem extensão universitária na forma como a gente tem aqui. Então eu estou vendo bastante potencial nessa iniciativa. (E1)

Em oportunidade de diálogo que tivemos durante a realização do doutorado sanduíche na Universidade de Bologna (Unibo), no período de setembro de 2023 a fevereiro de 2024, a visão dos entrevistados E1 e E4 foi corroborada pelo Chefe do Setor de Engajamento Local e Global (ARIN)³³, Filippo Sartor. Ao apresentarmos a iniciativa, Sartor demonstrou interesse

³³ ARIN - Settore Local and Global Engagement

no Programa Piloto e a ideia foi levada em consideração em reunião com outras áreas da Instituição. Ele relatou que o número de estudantes que realizam mobilidade no Brasil, e especificamente na UFSC, vem caindo drasticamente ao longo dos últimos anos. Assim, o Programa poderia ser uma possibilidade de reverter esse cenário.

Sartor nos contou que o Pró-Reitor de Ensino e a Pró-Reitora de Engajamento Público da Unibo convidaram a ARIN para discussão sobre a possibilidade de criação de um pequeno projeto de *service learning*. Por mais que não haja a obrigatoriedade de atividades como as de extensão para os currículos da Unibo, a Instituição está buscando contatar ou envolver uma série de entidades associativas do terceiro setor para identificar necessidades concretas e tentar oportunizar essa vivência aos estudantes. Isso demonstra que ações dos currículos brasileiros despertam o interesse de outros países e universidades, conforme preconizado por E4.

Ainda, na Conferência anual da FAUBAI, Federico Messersì, Chefe do Gabinete de Mobilidade – Setor de Acordos Extra-EU³⁴ da Universidade de Bologna esteve presente em nossa sessão de apresentação sobre o Programa Piloto, demonstrando-se bastante interessado na iniciativa. Já havia uma reunião agendada previamente entre Unibo e UFSC. Após o encontro, o Secretário de Relações Internacionais da UFSC relatou que mais uma vez foi reiterado o interesse da Unibo no Programa Piloto. Em diálogo com Sartor, foi-nos informado que caso a UFSC possua uma versão atualizada do Catálogo até outubro de 2024, ele poderá ser apresentado aos estudantes da Unibo para que possivelmente participem das iniciativas e partir de 2025.

Apesar de quase a totalidade dos projetos de extensão que se propuseram a receber estudantes internacionais³⁵ (Catálogo PROEX-SINTER) não terem nascido com um caráter ou uma vocação internacional explícita, ao menos uma dimensão internacional está sendo considerada. O Programa Piloto nos forneceu *insights* sobre maneiras de incluir uma dimensão internacional na extensão universitária, além de poder contribuir para o surgimento de novas perspectivas de internacionalização nas universidades brasileiras. A participação dos estudantes internacionais nesses projetos poderá oportunizar o seu engajamento com a sociedade brasileira, vir a fortalecer a missão social da UFSC e promover o modelo de universidade pública brasileira internacionalmente (Souza *et al*, 2024).

³⁴ AFORM - Settore Accordi e mobilità extra UE.

³⁵ As iniciativas ‘O ensino de disciplinas escolares em Língua Francesa, ‘Nous Parlons Français – Curso de Francês e UFSC com as aldeias: um viver justo e harmonioso apresentam uma dimensão internacional e intercultural, no caso da última.

4.3 O OLHAR DE ATORES INSTITUCIONAIS SOBRE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Em atendimento ao objetivo específico c, neste item analisamos, interpretamos e discutimos os resultados que obtivemos a partir de dados empíricos advindos das percepções de atores Institucionais vinculados, de diferentes formas, às áreas de extensão e de internacionalização. Organizamos os achados relativos ao olhar desses atores sobre extensão universitária e internacionalização da extensão em temas/conceitos relacionados com o desenvolvimento teórico, que possibilitaram que nossas afirmações e inferências fossem feitas.

4.3.1 “Não tem participação externa e não tem interação dialógica? Não é extensão”: conceituação e os (des)entendimentos acerca do que pode ser extensão universitária e sua influência na extensão internacional

A partir do estudo da literatura acerca da conceituação da extensão universitária, apreendemos pelo menos três aspectos vinculados a essa discussão. O primeiro é o de que existe uma falta de clareza conceitual e teórica (Charle; Verger, 1996). O segundo, de que existe uma controvérsia conceitual-nominativa e enorme heterogeneidade de atividades nomeadas como extensão (Tommasino; Cano, 2016). Esses dois primeiros vão ao encontro do relatado por E6, quando afirma que *"a extensão, por muito tempo, mesmo ela mesmo tendo um conceito, tendo um entendimento, uma política, as universidades em geral me pareciam pensar que a extensão era o que não era ensino e pesquisa"* (E6). O terceiro e último, de que existem algumas concepções dominantes de extensão, tais como: transferência ou repasse de conhecimentos; troca de saberes; e extensão como uma metodologia que se conecta com o ensino e a pesquisa (Freire 2021; Gomez, 2018; Rubião, 2013, Silva, 2016).

Apesar das modificações sofridas pela conceituação e pelo próprio fazer extensionista ao longo do tempo, em parte em resposta às demandas da sociedade (Silva, 2020), concepções dominantes como a transferência ou repasse de conhecimentos, por vezes em um caráter assistencialista ou de prestação de serviço, ainda estão presentes nos entendimentos contemporâneos sobre o que é a extensão universitária. O emprego de termos como levar, transmitir, contar para a sociedade, socializar a informação, retornar para a comunidade e acolher essa sociedade, observados em nossas entrevistas, caracteriza um discurso que ainda denota uma verticalização na relação universidade-sociedade. O relatado denota a

sobreposição de entendimentos, visto que a literatura e as atuais normativas nacionais, bem como valores e regulamentações da UFSC preconizam um amadurecimento e ampliação teórico-conceitual, porém ainda encontramos essa aparente verticalidade e até mesmo vícios assistencialistas nos discursos.

Existe o reconhecimento de que a extensão deve incluir a comunidade externa, conforme preconiza a própria resolução que regulamenta a extensão na Instituição (Resolução Normativa n.º 88/2016/CUn), em conformidade com a Resolução n.º 7/CES/CNE/MEC/2018. Ou seja, a extensão deve ser feita com/para aproximar a universidade e os outros setores da sociedade: “[...] *pode ser comunidade interna da UFSC, ou externa da UFSC, né? É, acho que deve [ênfase no deve] ser externa. A gente tem que, aliás, é o esforço da gente sempre fora da bolha da UFSC, que é muito fácil a gente ficar nos projetos dentro da UFSC, né?*”(E7). No entanto, por vezes a comunidade pode ser vista de forma passiva, como ‘um grande público externo’.

De modo análogo, ainda existe um baixo reconhecimento do diálogo de saberes e da valorização de saberes não acadêmicos. Esse reconhecimento se deu de forma mais proeminente nos discursos de gestores da extensão de nível Institucional. No mencionado nível, existe um aparente entendimento mais amplo de extensão universitária como uma função dialógica e articulada com as demais dimensões do tripé universitário.

*Então, extensão universitária, ou ações de extensão, é isso mesmo: olha, é intervenção, é fazer a partir do know-how que a gente tem. Né? **Aprendendo com as comunidades** e com tudo que integra as comunidades, é, desde de daquilo que está mais próximo da gente, do que está mais distante, todas as organizações que compõem a sociedade e contribuir de um modo efetivo por meio dos nossos conhecimentos. Porque se não, não tem sentido, né?* (E4, grifo nosso)

*Se eu fosse resumir, assim, o que que é, né, a extensão, pra mim é troca, **interação dialógica com a comunidade**. E ela, é tu pegar aquele conhecimento que é produzido na academia e não é considerar a comunidade um balde vazio que eu vou lá e tem que encher de conhecimento. Não. É **reconhecer o saber popular** e fazer essa troca dialógica, né, impactando, trazendo mudança pra essa realidade social.* (E18, grifo nosso)

*Extensão é, pra mim, extensão é aquilo que fica vivo quando a gente diz, né, pra sociedade, que a gente é universidade. O que a gente diz pra nós que a universidade, quando a gente entre pares progride, entre pares, faz pesquisa de ponta, faz inovação, faz progresso científico e tecnológico. Né? Mas quando a gente bota isso na sociedade, isso é extensão. Então não dá, não dá pra mim dizer que extensão é simplesmente a universidade pra comunidade. Não. É uma parte da universidade que traz, reflete, traz de forma mais imediata recurso.[...] Mas sim, se você quiser, né, é um **relacionamento dialógico com a sociedade**, pa pa pa pa pa. tá? Bom, eu prefiro dizer o seguinte, tá? A gente ganha, universidade, a universidade ganha, a sociedade ganha, né?* (E11, grifo nosso)

*É justamente essa **interlocução não hierarquizada com a comunidade**, na tentativa de resolver problemas que são comuns. Então, a extensão, pra mim, tem que ter esse aspecto da dialogicidade, o aspecto da não hierarquização e terceiro, essa*

confluência de interesses pra que possamos, conjuntamente, resolver, solucionar problemas, que são problemas nacionais, locais ou inclusive internacionais. (E9, grifo nosso)

No que tange à especificação do que é extensão, existem exemplos de problemas de classificação. Dois exemplos são as atividades docentes cadastradas como extensão e os projetos que por vezes deveriam estar no bojo da pesquisa e da inovação que são cadastrados como extensão. Quanto à primeira, no último Balanço da Gestão Universidade Presente, a PROEX informou que está realizando “mudanças paulatinas no SIGPEX a partir da aprovação de propostas para novas Resoluções e parceria com a CPPD, visando a desvinculação das chamadas atividades docentes da responsabilidade da coordenação de extensão (UFSC, 2023, p. 18). Quanto aos projetos, uma possível explicação para esse fenômeno é a diferença no percentual de ressarcimento de projetos de extensão e de projetos de pesquisa. Via de regra, o ressarcimento institucional para os primeiros é de 7% e para os últimos de 10% (UFSC, 2014; UFSC, 2016), por isso alguns coordenadores optariam por cadastrar um projeto que estaria mais alinhado à função da pesquisa como extensão. Diante desse cenário, é relatado por E18 que é necessário “limpar a casa” e “arrumar a extensão da UFSC”: “[...] maquiavam um projeto de pesquisa, registram como extensão, pra pagar menos. [...] Tem muita coisa que não se caracteriza como extensão [...] Estudo pra fazer um carro elétrico? Isso não é extensão” (E18).

Nesse contexto de questionamentos, a Resolução Normativa n.º 88/2016/CUn, que dispõe sobre as normas que regulamentam as ações de extensão na UFSC está passando por revisão. Em seu Art. 3º, a referida resolução assegura que a extensão universitária é realizada por meio de ações caracterizadas como eventos de extensão e representadas por ações que impliquem na “apresentação, disseminação e/ou exibição pública, livre ou com público específico do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico ou tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade” (UFSC, 2016, p. 2). No entanto, mesmo essas, normatizadas pela Resolução, são questionadas: “Então, extensão pra mim não é, não é apresentar um trabalho num congresso. Que era o que a gente, a universidade também entende como extensão, né?” (E19).

A conceituação do que é extensão também é abordada nas discussões da Câmara de Extensão da UFSC, o maior órgão colegiado que trata da temática na Instituição, conforme relata E12: “É, essa é uma, é uma discussão grande que a gente sempre tem, né, lá na Câmara, né?” (E12). A Câmara é composta por um representante titular e um representante suplente de cada Centro de Ensino, dos Campi, da representação estudantil da graduação e da

pós-graduação. No entanto, não conta com representantes dos servidores técnico-administrativos em extensão, os quais também podem realizar ações extensionistas.

A despeito do reconhecimento de que a extensão é uma só, existe um amplo entendimento de que existem desafios ao se fazer extensão que são característicos de cada área de conhecimento. No caso dos participantes desta pesquisa, esse entendimento é unânime:

É, é os desafios e o próprio entendimento do que é extensão, né? (E12).

Com certeza, com certeza. Por exemplo, pra minha área, CCS. O CCS historicamente fez extensão a vida inteira. Então é muito fácil. Agora, como que um curso de libras vai pensar extensão? Como que um curso EaD vai pensar em extensão? Como que um curso de artes cênicas vai pensar extensão, né? Então esses foram os desafios. E daí com esses cursos que não sabiam como fazer, a gente se reuniu. A gente, que eu digo, eu PROEX e PROGRAD, né, e explicou: gente, é só mudar o olhar, né? Porque o olhar, o olhar até então é de que só se ensina em sala de aula. (E18)

Eu acho que há, existe a possibilidade de fazer extensão em todas as áreas do conhecimento. Daí vão ter as diferenciinhas de de cada uma delas, né? E aí eu acho que as diferenças estão aí, nas particularidades de cada linha do conhecimento. (E14)

É, a área de conhecimento, influencia porque ela é, a vocação do Centro Socioeconômico é o dinheiro, é o capital, né? E é diferente da saúde, que a saúde as pessoas procuram porque estão doentes e aí elas vão onde elas conseguem resolver os seus problemas. No nosso caso, sim, essas organizações têm dificuldade de captar recursos nesses projetos, participar de editais e tal. Só que isso não é vital. Isso que eu quero dizer, né? Nas outras áreas, é vital. Por exemplo, na engenharia, você pode trabalhar com uma comunidade vulnerável, mas que a casa está com um problema estrutural. Então, essas pessoas procuram, de repente, a área de engenharia pra tentar solucionar, regularizar e tal. Porque isso é vital para a sua sobrevivência, né? (E10)

O entendimento de que existem particularidades em cada campo também está relacionado a um imaginário de que fazer extensão é natural para algumas áreas do conhecimento e para outras não.

*Tem algumas áreas que eles já tem um perfil, quer dizer, é **natural pra eles fazer extensão**, assim, né? Já fazem desde o início do curso, né? Do projeto, do departamento, na área da saúde, na área judiciária, né? Na área da educação em geral também, muitas vezes é, é muito mais fácil de fazer extensão do que um curso técnico, né, um curso numa área técnica, né? Numa área exata, melhor dizendo, né? (E5, grifo nosso)*

*É, no, o que eu vou falar, não é para diminuir a área a, a área b. Eu acho que toda, toda área tem a sua relevância e a sua importância, embora com características e dimensões diferentes. Então, quando você pensa, por exemplo, eu vou dar um exemplo, vamos pensar em alguma coisa da área da saúde. Então, **na área da saúde eu vejo tranquilo e fácil**, é, fazer a extensão no sentido de prestar um atendimento à sociedade, um atendimento gratuito, um acompanhamento. Então é, acaba sendo assim, digamos, não vou falar fácil, né, pra não diminuir, **mais natural**, né? Agora,*

quando você pensa, por exemplo, em um curso que é mais voltado pra Engenharia, vamos pensar um curso de Engenharia, é, em que desde a base são disciplinas super pesadas, matemática, física, todas as disciplinas da parte da exata e vai avançando isso com alto índice de reprovação. Quando você pensa em fazer extensão nessa parte, eu vejo um pouquinho mais complicado. (E17, grifo nosso)

*Porque, por exemplo, em cursos de formação, é, é como o nosso em que a gente tá formando os profissionais que vão atuar prestando serviços jurídicos, vamos colocar assim. Acaba que só essa prestação do serviço em si, né, ainda que os estudantes estejam em formação, é um importante, é uma importante ação de extensão possível e em que há muita demanda, né? As pessoas demandam conhecer mais sobre o direito, sobre os seus direitos ou como acessar, né, como dar efetividade desses direitos. **Então me parece que pra gente acaba sendo mais fácil ter esse ter esse papel extensionista do que, por exemplo, um curso de sei lá de física.** Tô imaginando, né? Acho que tudo bem, né, a licenciatura talvez seja mais fácil, mas eu eu imagino que seja mais desafiador, né, fazer fazer extensão. Ou não também, né? Porque. Enfim. (E15, grifo nosso)*

*Eu penso que sim. Por exemplo, né, **cursos da área da saúde, a gente sabe que estão muito mais acostumados a fazer extensão.** Cursos da área tecnológica, engenharia, tem um desafio adicional. [...] O fato é que não existe essa tradição. [...] por exemplo, os cursos da área de saúde, os cursos da área de licenciatura, né. São cursos que enxergaram o potencial, né? E talvez tenha um potencial mais inerente, uma proximidade, né? (E13)*

*Mas eu acho que dentro do leque de possibilidades, **a gente que tá nas Ciências Biológicas, a gente tá meio tranquilo assim,** né. A gente acaba vendo, eu, a gente vê os relatórios, né, os relatos dos outros cursos. Tem cursos onde é um pouco mais difícil, né? Então, alguns cursos onde são é, é muito técnicos, né, alguma coisa muito teórica, assim, a gente não consegue ver. (E14)*

É importante destacar que foi relatado que, mesmo dentro do próprio Centro de Ensino ou Campi, os desafios na realização de ações de extensão são diferentes de curso para curso e até mesmo de habilitação para habilitação (bacharelado e licenciatura):

Onde, a área exata, muitas vezes, depende do curso também, né. Por exemplo, aqui a gente tem muita demanda na sociedade pra parte de informática e tecnologia, né? Então, é, seria muito fácil o professor oferecer um curso gratuitamente pra formação, né? É, e teria público muito, muito público, né? E a gente tem, inclusive, tem vários editais nesse sentido de, edital da PROEX pra, pra criar, pra oferecer cursos de extensão na área, em uma dessas áreas, né? [...] Mas tem outros cursos que, digamos, a demanda da sociedade é menor, ou então, é, que o aluno não se motiva porque não vai contribuir muito para a formação dele, né? (E5)

Porque a Educação Física, mesmo sendo, tipo, Centro de Desportos, né? Mas não é só esporte. E mesmo sendo Educação Física, entendendo, licenciatura e bacharelado, sendo dois cursos, mas reúne em um só, central, ela se fragmenta na prática da extensão em muitas populações diferentes atendidas, de crianças a idosos. A gente tem desde dois, três anos até octogenários, nonagenários. Pessoas com deficiências, com diferentes doenças, pessoas saudáveis, atletas. Então, e diferentes perfis de atividade: coletivas, individuais, aquáticas, terrestres, convencionais e clássicas, não convencionais, que precisa ter estrutura. Então essa diversidade, assim, faz com que não dê pra olhar como uma coisa só, sabe: "a extensão do CDS". A extensão do CDS é um mundo. Então só ela já é muito diversa. (E6)

Ainda no que diz respeito às diferentes áreas de conhecimento, há uma concordância de que a área das ciências da saúde possui tradição em fazer extensão. Também há uma visão compartilhada pelos entrevistados de que cursos de ciências exatas e engenharias, especialmente aqueles mais teóricos, teriam maiores dificuldades na concepção e realização de ações de extensão. Nessas áreas, a extensão comumente se materializa na forma de produtos e serviços: *“Nós temos, nós temos patentes, produtos, né? Então, assim, o nosso departamento, ele, ele tem esse diferencial, né? A extensão é uma coisa [que] sempre esteve na veia dos professores. Não de todos, mas de um percentual bastante grande de professores, tá?”* (E16). Mesmo nas Ciências Sociais Aplicadas, a extensão por vezes é entendida como um diálogo que acontece por vias de *“prestação de serviço”* e *“capacitação, treinamento, consultorias”*, como demonstrado na fala de E10.

Não obstante, argumenta-se que é possível e há formas de contornar essas dificuldades e vislumbrar possibilidades, conforme relatam E17 e E13:

Por exemplo, é, o exemplo que eu dei para você ainda há pouco, do cursinho preparatório para o, vestibular, que é o Pré-UFSC. Ele tem atendido só, é, comunidade de escola pública. E é o pessoal da exata, o pessoal da Matemática, o pessoal da Física que tá preparando. Então, assim, não é que não tem como fazer. Tem como fazer. Só que é um pouquinho menos natural do que numa outra área que, de repente, a própria necessidade do perfil do curso, já exija com que ele faça aquela aquela atividade, entendeu? Então, são olhares diferentes. É, mas eu vejo que que isso tem mudado já. (E17)

Mas o desafio adicional pra mim não é, não é assim que não dá para fazer extensão. Não. O desafio é que não existe o conhecimento e aí, de novo, né, o conhecimento, a vontade, o interesse e a coisa tá tudo misturada ali. A gente teria que, né, falar um pouco mais, assim, como eu disse, aonde que se origina isso, qual é a raiz dessa questão. O fato é que não existe essa tradição. Não que a extensão não seja possível ali, ela é possível em qualquer área, na minha visão, do conhecimento, só não existe essa, esse hábito, né, essa, essa cultura de se fazer extensão,...] Mas, na minha visão, todos os cursos têm potencial. (E13)

Nesse sentido, observamos algumas contradições que se apresentam. Existe a justificativa de que se ter a demanda da sociedade para a resolução de um problema por meio de uma determinada ação de extensão seria um facilitador: *“Por exemplo, na engenharia, você pode trabalhar com uma comunidade vulnerável, mas que a casa está com um problema estrutural. Então, essas pessoas procuram, [...] pra tentar solucionar, regularizar e tal. Porque isso é vital para a sua sobrevivência, né?”* (E10). Contudo, apresenta-se a questão de responsabilização pelas ações de extensão que serão realizadas como um limitante: *“[...] mas pegar a Engenharia Elétrica, né? O aluno, ele não pode realizar uma ação no domínio dele, da Engenharia Elétrica, porque ele tem que ter habilitação, tem responsabilidade em cima disso, né?”* (E5). Ou seja, apesar de entendimentos conjuntos sobre a facilidade em se fazer

extensão em áreas que tem tradição, a visão sobre o nível de dificuldade em se realizar uma iniciativa de extensão varia conforme a lente de quem está analisando, conforme exemplificado pelas falas de E10 e E5, que apontam uma oportunidade e um desafio, ambos referentes à área das Engenharias.

Considerando o exposto, ratificou-se que a significação do termo extensão carrega interesses, finalidades e implicações (Tommasino; Cano, 2016). Um aspecto que emergiu quando da realização desta pesquisa e que foi denominado por E11 foi a ‘componente ideológica da extensão’

É interessante abordar que a visão da extensão ela tem uma componente ideológica escondida, latente. É, então essa componente ideológica que fica latente ela mais atrapalha do que ajuda. Porque se eu sou da mesma visão é, se eu sou da mesma visão ideológica que a tua, a minha extensão vai ser um colírio para teus olhos. Se eu não sou da mesma corrente ideológica que a tua a minha extensão vai ser veneno pra tua boca. Tá? [...] Então é uma coisa que eu acho bacana, tá, e pouca gente, eu tenho visto pouca gente abordar, né, é esse traço latente, tá? [...] Então a componente ideológica que é uma componente latente muito atuante na universidade Brasileira. (E11)

Nesse sentido, as narrativas do que significa fazer extensão demonstrariam que existe um campo de forças e um campo de lutas (Bourdieu, 2004) que considera questões ideológicas que permeiam as diferentes áreas de conhecimento, conforme relata E11.

A ponto de quando o Fórum de Pró-Reitores de Extensão estava discutindo, né, como trabalhar o processo de curricularização, em 2016, uma das primeiras reuniões que eu fui, né, é, a definição é, se não tiver o social não é extensão. Pô, né, para, né, para, para, para, para. O que que é o social? É, o social, eu entendo, mas o que o cara tava falando do social é aquela visão de assistencialismo. Né? Se eu dissesse assim não, mas, pô, eu vou fazer um projeto, eu vou fazer um, né, com uma indústria com a FIESP, com a FIESC, não é não, você não pode, você não pode, aí não tem o social, aí tem o capital. [...] O CTC, o CTC, durante muito tempo, é, teve um processo, né, um posicionamento com relação à curricularização da extensão, primeiro por, entre os aspectos, né, tinha uma componente, né, tinha uma componente, né dessas, né, latente: quem faz extensão é da sociologia. Né? Como é que eu vou trazer a sociologia pra engenharia? Quem faz isso é o CFH. Como é que eu vou usar essa coisa do CFH para o CTC? Né? Porque os cara tem que, pô, tem que entender que tem espaço pra todo mundo. Porque se não, não é universidade. É isso que os caras não entendem. Se não não é universidade, é a parte dele que ele quer, né? Não, não pode. Mas eu não posso botar toda a universidade no colo da FIESC, né, e também não posso esquecer que a gente tem movimentos sociais. Agora, essa componente, ela tenta, ela briga, ela briga pra pra aparecer, né? (E11)

Os (des)entendimentos sobre o que pode ser extensão universitária, relatados pelos entrevistados, encontram sustentação na literatura, que aponta “com frequência, a extensão faz parte de disputas ideológicas e corre o risco de permanecer na superficialidade” (Jantke; Caro, 2013, p. 106). A extensão universitária não se configura ou não pode se configurar simplesmente como uma ação prática sem intencionalidade, pois porta “uma concepção e um sentido de ser”, os quais são afetados pela realidade concreta e contextual, abarcando

“questões políticas, econômicas e ideológicas da época e do lugar” (Kochhann, 2021; 2022, p. 90). A autora afirma que os documentos do FORPROEX se posicionam indicando tanto o caminho do mercado quanto o da emancipação e que “a trajetória irá depender das gestões das Universidades e do corpo acadêmico” (Kochhann, 2021, p. 80). Assim sendo, a extensão é uma atividade educacional (Arienti, 2023).

Nesse sentido, a UFSC tem como um de seus valores, declarados em seu PDI, a defesa da pluralidade, “com espaço para o pluralismo ideológico” (UFSC, 2020, p. 26). Os entendimentos, regulamentações e política de extensão universitária da UFSC estão em discussão, conforme informado durante as entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2023. Ainda não existe uma nova regulamentação ou uma política propriamente dita, as quais, conforme foi-nos informado, ainda estão em elaboração no âmbito da Câmara de Extensão.

E eu acho que é importante para a universidade definir um pouco melhor. Na verdade, a gente tá discutindo, né, a uma nova resolução normativa para as ações de extensão na UFSC, né? E eu acredito que lá isso vai ficar um pouco mais explícito. Talvez deixe um pouco menos confuso para as pessoas que tão tendo que implantar a curricularização. (E12)

Consideramos pertinentes alguns questionamentos: Quem define o que é e o que não é extensão? Com base em quais critérios? E quais interesses? Serão consideradas as particularidades de cada área do conhecimento? O Plano Nacional de Educação 2014-2024 apresentou a curricularização da extensão na graduação (Estratégia 12.7). Ao advogar pela necessidade de assegurar pelo menos 10% do total de créditos curriculares em programas e projetos de extensão universitária, o PNE também orientou que a ação tivesse como prioridade áreas de grande pertinência social (Brasil, 2014). Já a Resolução n.º 7/CES/CNE/MEC/2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Estratégia 12.7 do PNE, concebe que a extensão universitária deve promover “a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade” (CES/CNE/MEC, 2018). No entanto, consideramos que alguns termos são vagos e que podem dificultar os entendimentos e a práxis da extensão: Quais são as áreas de grande pertinência social? Elas foram definidas com base em quais critérios? Por quem? Da mesma forma, o que se caracteriza como uma interação transformadora? O que é uma interação não transformadora entre universidade e sociedade?

A análise do que é considerado como extensão na Instituição é basilar para o entendimento do fenômeno desta pesquisa, especialmente considerando-se o contexto de discussões sobre a curricularização da extensão que se intensificou a partir de 2018 devido à publicação da Resolução n.º 7/CES/CNE/MEC/2018. Tendo em vista que a

internacionalização é mais regulamentada e avaliada por agências de fomento e rankings, por exemplo, optamos por nos aprofundar nas concepções de extensão devido à controvérsia conceitual-nominativa (Tommasino; Cano, 2016) e carência de avaliação e do acompanhamento da extensão.

No Brasil, observamos mudanças nas motivações e fases do processo de internacionalização da educação superior, com aumento no número de programas, modalidades e provedores (Lima; Contel, 2009). As discussões sobre a conceituação da internacionalização da educação superior apresentam uma homogeneidade nas definições e entendimentos, muitos deles baseados na definição mais recorrente de Knight (2004), com evolução conceitual passando por abordagens mais compreensivas (Hudzik, 2011), que entendem o fenômeno como um construto contextual (Whitsed e Green, 2014) e culminando em estudos que problematizam mais o fenômeno como os *Critical Internationalization Studies* e conceitos ancorados na decolonialidade como o apresentado por Heleta e Chasi (2022, p. 9-10).

A partir dos relatos dos entrevistados desta pesquisa pudemos compreender suas dificuldades em conceber iniciativas de extensão com uma dimensão internacional/intercultural, que já acontecem dentro da Instituição, como ações no bojo do processo de internacionalização da universidade.

De cabeça eu não lembro muito, assim, né? (E14)

Olha, eu acho que, eu acho que tem. Eu, eu não, não tenho, assim, em mente, nenhuma que nasce ou que tem como propósito essa interface direto, sabe, com outra cultura e tal. (E6)

É, pelo menos não me lembro de ter visto nada do tipo [...] É, não me lembro de nenhuma outra, assim, explicitamente. Ou de ter visto no nosso sistema nenhuma outra atividade que fosse, que tivesse esse caráter assim internacional. (E12)

Que me chame a atenção, não. Eu sei que temos, eu sei que temos. Mas eu não sei te citar, tá? [...] De cabeça não. Que me chame a atenção, não. (E18)

Inclusive, essa foi uma das perguntas que nos foi feita durante a nossa apresentação na Conferência Anual da FAUBAI de 2024: a Instituição considera essas iniciativas como internacionalização? Ao observarmos o Painel da Extensão, que apresenta ações de extensão de alcance internacional na UFSC, visualizamos que a única iniciativa que rastreamos que consta no referido painel é o projeto Identidade Eletrônica e Infraestrutura de Chaves-Públicas de Moçambique.

Nesse sentido, podemos tecer algumas considerações. De fato, a iniciativa é a única que é transfronteiriça, com viagens entre os participantes do Brasil e de Moçambique, indo ao

encontro da visão de internacionalização da extensão proposta pelo FORPROEX (2013). Diante disso, devemos questionar a aparente falta de reconhecimento e valorização do que chamariamos de internacionalização da extensão em casa: o que é considerado alcance internacional? Mesmo um dos primeiros conceitos de internacionalização, de Knight (1994), reconheceria todas essas iniciativas como internacionalização, por incluírem uma dimensão internacional. A natureza internacional/intercultural é intrínseca ao Sintegra, à Clínica Intercultural, ao Eirenè-UFSC e ao PLAM, no entanto, o alcance internacional não é observado nesse caso.

4.3.2 “A diferença, assim, fica gritante, de um aluno que passou pela extensão e do aluno que não passou”: a relevância da extensão de caráter internacional na formação do estudante

O princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é reafirmado nos valores da PROEX da UFSC. A extensão, vista como um processo acadêmico e não uma função isolada, tem ações “vinculadas ao processo de formação de pessoas (ensino) e de geração de conhecimento (pesquisa)” (PROEX/UFSC, 2022b). Essa indissociabilidade se manifesta por meio de caminhos que se encontram, conforme relata E11: *“Porque quando você vai naquela ruazinha, ela não faz só extensão. Ela faz, naquela ruazinha, ela faz ensino e faz pesquisa também para melhorar a extensão”*.

Corroboram com essa visão E9 e E19. Ressalta-se o caráter retroalimentador das funções universitárias, quando afirma-se que *“a extensão alimenta a pesquisa, a pesquisa alimenta a sala de aula, a sala de aula alimenta a pesquisa e a pesquisa alimenta a extensão”* (E9). Nesse mesmo sentido, E19 sustenta que o ensino e a pesquisa se conectam também por vias da extensão, impactando na formação do estudante: *“Não, a gente não faz só a pesquisa ou só o ensino, mas a gente faz algo que conecta, né? Isso, com a formação dos nossos alunos também, né? Que também dá aos nossos alunos essa visão mais ampla de atuação”*.

A formação acadêmica se dá por meio do ensino, da pesquisa, mas também da extensão universitária. Na visão de E9, a extensão deveria *“ser o pilar principal, a partir da extensão é que o ensino e a pesquisa deveriam ser articuladas no Brasil”*. As colocações apresentadas demonstram a influência da extensão no processo de ensino e aprendizagem, que foi uma constante nos achados desta pesquisa.

O estabelecimento de diretrizes como as da curricularização da extensão não garante o caráter pedagógico das iniciativas de extensão (Arienti, 2023), no entanto, no caso em questão

diversos participantes mencionaram o papel benéfico da extensão na formação dos estudantes. Essa ênfase também foi associada ao processo de curricularização da extensão em curso, com o registro das ações de extensão no currículo do estudante formalizando esses aprendizados. Esse entendimento corrobora também a visão do FORPROEX (2013, p. 2), que entende a extensão como

um laboratório privilegiado para a formação dos quadros técnicos dos setores públicos, privados, sociais e científicos, porque permite aos educandos do ensino superior reconhecerem as demandas socialmente constituídas por conhecimento, avaliarem criticamente as soluções já experimentadas e – quando necessário – adequarem socialmente o conhecimento e a tecnologia já desenvolvidas às realidades geo-históricas de suas próprias sociedades.

Considerando as reivindicações do Movimento de Córdoba relacionadas à necessidade de reforma do ensino e metodologias de ensino, bem como a busca pela projeção política e social da universidade na sociedade (Leite, 2018), a extensão, e em particular a curricularização, pode ser uma “uma verdadeira reconstrução curricular” (Serva, 2020, p. 9). Por vezes os currículos dos cursos não acompanham a velocidade das mudanças no mundo e a reforma do currículo de um curso de graduação é tarefa complexa e morosa: “*Uma coisa é a academia, a teoria. Outra coisa é a prática*” (E10). Com a curricularização da extensão, atualizações nos currículos podem ser feitas, indo ao encontro de uma educação substancial e questionadora (Bass; Good, 2004) com a extensão se transformando em “um canal de atualização da universidade”, conforme relatam E11, E10 e E7.

Você acha que esses alunos ali eles vão sair iguais a um aluno que só faz Ciência da Computação ou só faz Sistema de Informação? Eu duvido. Eu dei aula nos dois cursos. Eu duvido [...] que vai sair igual, ele vai sair muito melhor. Porque ele tá trabalhando com coisas atuais ali, né? E às vezes a gente não tem tempo de mudar uma disciplina e deixar ela atual. Isso é uma outra vantagem da extensão. [...] Mas eu eu quero que tu entendas que eu tô dizendo que isso é uma forma de renovação da universidade, a extensão é uma forma de renovação. Se a sociedade não aceita aquilo, né, quem é que está errado? (E11)

Então, quando a gente consegue trazer a prática para a academia, consegue trazer esse diálogo com a prática para dentro, mostrar pro aluno como ele consegue interagir com a realidade, como ele consegue resolver os problemas da realidade, isso é muito rico. [...] Isso até pode ser determinante pra sua atuação profissional. Enquanto você fica só discutindo a parte teórica, discutindo a parte acadêmica, você acha que tem preferência. Eu tenho preferência por essa área, eu tenho preferência para aquela. Mas quando você começa a experimentar a realidade, você de fato vai dizer: não, eu gostei desta área, eu atuei com esse público, eu consigo resolver esse problema, eu tenho afinidade com essas pessoas, com esse tipo de organização, com esse tipo de processo. Então a curricularização da extensão ou a extensão em si ela vai agregar muito na formação do aluno, principalmente no seu direcionamento profissional. (E10)

E para os alunos é maravilhoso a extensão. [...] E aí, quem passa pela extensão, já vejo pelos meus alunos, quem tem a extensão, nossa, tem outro aproveitamento no estágio e outra desenvoltura. De novo, beneficia tanto quem está sendo atendido, digamos, por por esse aluno, acompanhado por esse aluno, quanto a própria

formação do aluno. [...] A diferença, assim, fica gritante, de um aluno que passou pela extensão e do aluno que não passou. (E7)

Da mesma maneira, a entrevistada E7 reforça a extensão como um parâmetro do que deve ser ensinado em sala de aula e do que deve ser pesquisado, afirmando que *“se você não se agarra na extensão, você vai ficando cada vez mais alienado da sociedade, as sociedades se transformam muito”*. A extensão oportuniza um aprendizado baseado em problemas concretos. O estudante descobre demandas concretas, especialmente de grupos sociais, e conjuntamente com essa comunidade e com seu professor poderá propor soluções baseadas em seus conhecimentos e no conhecimento tácito da comunidade (Arienti, 2023). Assim, a extensão como formadora de profissionais não visa ao atendimento das demandas do mercado neoliberal por meio da formação acadêmica, mas atua como transformadora e emancipadora desses sujeitos que irão desenvolver as suas atividades profissionais no mercado de trabalho (Kochann, 2021).

Além de beneficiar a formação do estudante, reconhece-se também a sua importância para a atualização docente: *“[...] a extensão ela ajuda muito, porque ela traz a realidade lá, de fora, pra dentro da universidade. Aí ela favorece a nossa formação docente e, obviamente, a dos estudantes. Porque ela vai chacoalhando a teoria, provocando a teoria” (E7)*. Ao ouvir a sociedade, a extensão pode se tornar “uma forma de renovação”, tendo o potencial até mesmo de influenciar no repensar a missão, visão e valores da Universidade: *“Porque às vezes, né, dentro daquele, daquela história da euversidade, o cara acha que o que ele está oferecendo ali é o supra-sumo e ninguém tá dando bola para aquilo” (E11)*. Assim, a extensão opera como uma função de oxigenação da universidade (Silva, 2016).

A fala de E11 vai ao encontro de uma observação que ouvimos durante a nossa pesquisa exploratória: “o currículo é o locus de poder do docente”. Foi com a Reforma de 1968 que ocorreu a normatização da extensão no Brasil, ainda que apenas com caráter mercantilista de prestação de serviços (Brasil, 1968). Apesar da extinção da antiga cátedra com a referida reforma, pode ter permanecido a ideia de que existe um proprietário para determinada disciplina do currículo. Assim, ao se apresentar a ideia de uma grande reforma como a curricularização da extensão (Arienti, 2023), está se interferindo, de certa forma, em quais conhecimentos e contribuições intelectuais serão consideradas como dignas de maior atenção e espaço no currículo (Gebrial, 2018). Com a curricularização, a formação do estudante pode vir a ter a sociedade como o seu referente (Chauí, 2003).

Nos valores da PROEX está a busca pela “qualificação do estudante por meio de seu envolvimento em atividades extensionistas, tornando-o protagonista de sua formação técnica

para obtenção de competências necessárias a sua atuação profissional e formação cidadã” (PROEX/UFSC, 2002b). Essa postura mais propositiva e ativa (Arienti, 2023) é relatada por E8, que havia atuado como extensionista e como estagiária no Sintegra. Sustenta que o estudante pode ser protagonista em um projeto de extensão e ressalta que, no seu caso, cumpria um papel Institucional como coordenadora dos encontros semanais do Sintegra, mas, ao mesmo tempo, compreendia as demandas dos estudantes, por ela própria ser uma estudante, caracterizando o seu trabalho como transversal.

Em sua missão, a UFSC aponta a sua busca pela formação de seres humanos que sejam solidários nacional e internacionalmente, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e democrática (UFSC, 2022b, grifo nosso). No caso específico das ações de extensão de caráter internacional que rastreamos, corroborando com as visões apresentadas anteriormente, E2c e E9 argumentam pela importância dos projetos na formação dos estudantes, ressaltando aspectos relacionados à pluralidade e solidariedade nacional e internacional.

E isso daí contribui e muito [ênfase no muito] para a formação do aluno. Então, quem é esse psicólogo que eu estou formando também que está tendo essa oportunidade de estar com este grupo. Então se, se o Projeto não tem um impacto institucional, né, ou extramuros, eu espero que pelo menos ele tenha um impacto na formação dos nossos psicólogos. É isso que a gente entende, assim, até pra que, para que eles também se percebam, convivendo com essa pluralidade, né? Eu sou muito mais do que Santa Catarina, né, Florianópolis, o meu bairro. Eu estou dentro de um sistema que está totalmente integrado, né? Estou aqui conversando com você, mas eu viro a esquina e ali tem um aluno falando... eu que sei, né, Francês. Mas um dos franceses que ele aprendeu lá no país africano dele. O outro tá falando espanhol. Porque é, e assim, me sinto muito motivada, Stefani. Porque a minha experiência de, assim, a minha experiência internacional no ensino superior, foi um divisor de águas. Eu, eu sempre falo isso, né? Pra mim, foi um divisor de águas, né? Porque você ter contato com outra cultura, com pessoas falando outros idiomas, se vestindo, inclusive, de outra forma, porque aquilo condiz com a religião dela. Pode ser impactante pra mim, mas implica que eu também, enquanto sujeito, eu preciso me repensar dentro desse processo, né? (E2c)

Então, e pra mim, eu não posso deixar de falar o quanto a extensão é transformadora, para as estudantes e os estudantes. Então ontem mesmo eu falava com uma aluna que hoje faz mestrado nos Estados Unidos, a Isa, e ela me dizia que, que foi a principal experiência da graduação dela foi a extensão. Que ela não sabe nem mensurar o quão importante foi, porque isso também abre muitos caminhos. Então os estudantes, as estudantes, todos da extensão, estão em bons lugares. Então, vários trabalhando na OIM, que a organização da ONU, né, pra migrações. Tem gente que tá no ACNUR. O Jonatan tá fazendo pesquisa no doutorado também sobre isso. Então tem gente que tá no exterior, por exemplo, a, uma outra orientando minha, a Gabi, que foi fazer o mestrado na Suécia, também colocou o Eirenê como estudo de caso dela lá, na dissertação, e hoje trabalha com a migração em Chapecó. Então, o pessoal tá também trabalhando com a Bruna ali na Círculos de Hospitalidade. Então tem muita gente que foi espalhando essa semente e fazendo florescer em outros lugares. (E9)

Arienti (2023) sustenta que a análise e a avaliação da extensão deve considerar o impacto da interação com a comunidade na formação dos estudantes. No que diz respeito às ações de extensão com caráter internacional, elas permitem que o estudante experiencie a multiculturalidade, conforme sustenta E19.

Embora a gente tivesse às vezes voluntários de outras áreas, mas a importância dele vinha em dar pra esse profissional de Letras esse contato com pessoas que falam outra língua, né? Porque é muito comum na nossa formação de professores, a gente dá a formação para eles trabalharem com turmas, trabalhando com turmas mais ou menos homogêneas, é, no sentido de que todo mundo compartilha a primeira língua, que é o português, né? Praticamente todo mundo que tá ali na sala tem esse esse compartilhamento. Mas os nossos professores saem sem essa experiência, geralmente, dessa sala multicultural. [...] Porque a formação do nosso professor, né, a gente forma professores, não só professores, a gente forma bacharéis também, mas esses profissionais, eles precisam ter vivências diferentes, né? E a extensão permite isso, né? (E19)

Ainda que a internacionalização tenha servido/sirva de canal condutor de tipos específicos de cultura, a saber, a dos países do centro, tornando-as referência para a periferia, iniciativas como as que rastreamos nesta pesquisa nos dão indícios de novas possibilidades. As vivências multiculturais experienciadas nos projetos vão ao encontro da valorização dos idiomas e experiências culturais de sujeitos distanciados de hegemonias, recuperando um propósito inicial do multiculturalismo de um resgate de minorias por meio de políticas mais inclusivas (Lima; Maranhão, 2011). A promoção da multiculturalidade está no cerne de iniciativas como o Eirenê-UFSC. Também a Clínica Intercultural a promove, por meio da escuta e da coexistência respeitosa de diferentes culturas, com esforços para que os pacientes possam ser ouvidos na sua língua materna. A oportunidade e valorização de experiências multiculturais horizontais é relatado no âmbito do Sintegra:

O que que eu aprendo com o estudante que veio da Nigéria? O que eu aprendo com o estudante que veio de Congo? O que que eu sei da cultura deles? [...] Então, assim, essa, essa multiculturalidade, ela de alguma forma deveria ser uma tônica dessa universidade, né? Quanto mais a gente é, se pensa, uma universidade grande, com muitos cursos, diferentes campi, né, a gente tinha que se pensar nessa pluralidade. Étnico, racial inclusive, né? (E2c)

Embora haja o reconhecimento de que a extensão e a extensão internacional/intercultural enriquecem a formação do estudante e, mesmo após as discussões sobre a curricularização da extensão na Instituição e sua implantação em curso, ainda existe uma visão dicotômica entre ensino e extensão, entre teoria e prática. Ressalta-se a dificuldade de incluir o percentual necessário de ações no currículo de forma a compatibilizá-lo com a formação teórica, no sentido de que um seja realizado em detrimento do outro, em uma visão de rateio de créditos: “[...] Pro curso, tem esses problemas que já comentei [...]”

compatibilizar a formação do aluno teórica, né, com essa dedicação, na prática, em ações que talvez não não colaborarem tanto para formação, né” (E5). Em contraponto, E18 afirma que uma mudança de olhar é necessária, visto que “[...] o olhar até então é de que só se ensina em sala de aula [...]”, visão que é corroborada por E4, quando fala na extensão em uma perspectiva de “uma universidade sem muros”.

Assim como a transposição de modelos gerenciais empresariais não dá conta de atender à complexidade da instituição universitária (Meyer; Meyer Júnior, 2015), modelos educacionais concebidos para outros contextos podem causar atrasos didático-pedagógicos ao nosso ensino superior (Neckel; Küchler, 2010). Nesse mesmo sentido, também a importação de modelos de internacionalização nos moldes hegemônicos não atende às particularidades da universidade pública brasileira. A internacionalização com traços de contra-hegemonia, que inclui uma dimensão social como encontramos em iniciativas de extensão que rastreamos, favorece a formação de sujeitos políticos, cidadãos e profissionais conscientes, que sejam respeitosos da diversidade cultural e comprometidos com a interculturalidade, estando preparados para envolver-se criticamente na complexidade do mundo globalizado” (Leal; Moraes, 2018, p. 19). Assim, abdicaríamos da ideia vaga de formar um cidadão global, que figura mesmo em definições de internacionalização de autores latino-americanos, como se esse cidadão tivesse uma identidade comum (Leal, 2020), e passamos a buscar a formação de pessoas que sejam competentes para buscar um amanhã melhor para a sua comunidade local e para as comunidades de outras regiões e países (Declaração da CRES 2018, 2018; Jooste; Heleta, 2017), com suas demandas contextuais.

4.3.3 “Ela é sempre o primo pobre que não tem verba”: o financiamento da extensão no contexto da curricularização

A literatura e as discussões de fóruns da área apontam para a ausência de recursos e de meios para as ações extensionistas, o que se apresenta como um dilema (Silva, 2016). Seja no âmbito nacional ou especificamente no da instituição deste estudo de caso, a extensão concorre de modo desigual com os recursos e bolsas da pesquisa. O mencionado se observa em pelo menos dois exemplos: a diferença nos valores das bolsas e a diferença no percentual de ressarcimento institucional da pesquisa e da extensão.

O valor mensal da bolsa de extensão da UFSC era de R\$ 420,00 (UFSC, 2018) até junho deste ano. Já para bolsas ligadas à pesquisa como a Iniciação Científica (IC) e Iniciação Tecnológica (PIBITI), o montante mensal é de R\$ 700,00 (CNPq, 2023), essas últimas com

valores reajustados em 2023. Assim, E18 ressalta uma falta de paridade: “*Tanto que o Fórum Nacional, [não sei] se tu acompanhasse no início do ano, o Governo aumentou todas as bolsas, né? PIBIC, para a graduação, isso e isso, menos a de extensão*” (E18). A mencionada entrevistada informa que o FORPROEX, essencial às discussões acerca das concepções de extensão, bem como para a reivindicação de políticas públicas para a extensão (Gomez, 2018), está pleiteando junto ao Governo o aumento das bolsas ligadas à extensão.

Na UFSC, a diferença no percentual de ressarcimento institucional de projetos de extensão e de projetos de pesquisa também é desigual. Via de regra, o ressarcimento para a pesquisa é 3% mais alto do que na extensão (UFSC, 2016; UFSC, 2014). Essa desigualdade nos recolhimentos aponta para um status diferenciado entre pesquisa e extensão dentro da Instituição, que, conforme foi-nos informado, está sendo revisto: “[...] *Que vem ao encontro disso que eu anteriormente falei pra ti, de colocar a extensão num status de valorização tanto quanto, é, de ampliar as dotações orçamentárias para a extensão, tá?*” (E4).

Em maio de 2023 ocorreu audiência pública da Comissão de Educação na Câmara dos Deputados. No evento, debatedores defenderam um financiamento permanente para a extensão universitária e a integração dos projetos de extensão com as políticas governamentais. Ressaltou-se que apesar da exigência da curricularização da extensão, a extensão nunca contou com orçamento próprio. Argumentou-se que para se fazer extensão são necessários recursos financeiros, exemplificando-se que por diversas vezes os estudantes realizam atividades em comunidades mais afastadas e necessitam de condições para o seu deslocamento (Agência Câmara de Notícias, 2023).

Questões relacionadas à operacionalização das ações de extensão, considerando-se a curricularização em curso, envolvem o tempo necessário para a realização da extensão (como os deslocamentos, por exemplo), as despesas com transporte, bem como a própria segurança do estudante fora do campus (Arienti, 2023). O relatado na literatura, bem como na sessão da Comissão de Educação encontra respaldo na prática no âmbito da UFSC. Nas entrevistas realizadas para esta pesquisa ratificou-se que a falta de recursos para o financiamento das ações de extensão é ainda mais crítico a quando essas ações são realizadas em locais mais distantes do campus.

*[...]E no caso do Brasil, aqui, era, por exemplo, eu acho que fica, o que, uns 12 km da universidade, né? Então, dependia de **deslocamento**, para levarem os estudantes até lá [...].* (E20, grifo nosso)

*Por quê? Porque a gente precisa, **eu preciso pagar deslocamento de aluno, eu preciso pagar lanche**, eu preciso pagar isso, eu preciso pagar aquilo, né?* (E18, grifo nosso)

*[...] que é **transporte, alimentação, estadia** e tal que é tudo coisa que a gente está apontando agora e que existe clamor por parte dos cursos. (E4, grifo nosso, falando sobre recursos recebidos para a curricularização da extensão, mas que não abrangem a execução de despesas básicas)*

*[...] o que dificulta a extensão é justamente esse deslocamento para as comunidades vulneráveis. Porque envolve veículo, envolve o tempo, envolve o aluno. Porque às vezes o aluno não tem veículo ou não tem recursos para pegar um ônibus. E aí também envolve alimentação, porque também você se desloca por um tempo maior e às vezes você fica toda a manhã e tem horário de almoço, vai a tarde, tem um período do café ou a janta. Então essas dificuldades elas são muito fortes na nossa área, essa questão de ir à campo, né?[...] Então, nós temos recursos, mas esses recursos nós já vimos que não serão suficientes para **deslocamento do aluno, para alimentação do aluno, para deslocamento do professor.** (E10, grifo nosso)*

A destinação orçamentária permanente para os programas de extensão universitária continuou sendo debate ainda no primeiro semestre de 2023. Em junho de 2023, o FORPROEX reuniu-se em seu 51º Encontro Nacional, realizado na cidade de Belém-PA. As Pró-Reitoras e os Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (IPES) defenderam a concepção de uma política de Estado para a extensão universitária no Brasil. Entre as temáticas debatidas no Encontro estão os desafios no campo do financiamento, da avaliação e do acompanhamento da extensão. No que tange ao financiamento, o FORPROEX entende e defende que, para o avanço da extensão no país, é necessária a “constituição de uma linha da extensão do Plano Plurianual (PPA) com proposição de fomento à extensão” (FORPROEX, 2023).

Indo ao encontro da posição sustentada pelo FORPROEX, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) emitiu moção de apoio à garantia de financiamento para a extensão no Brasil. Considerando o contexto da curricularização da extensão, a SBPC advoga para que seja assegurado um montante adequado de recursos financeiros a ser investido “para a promoção de ações extensionistas em todo o território nacional e, em particular, para a consolidação, a qualidade e a perenidade da inserção curricular da Extensão nos cursos de graduação”. Para tanto, sustenta que devem ser estabelecidas “linhas de fomento claras e bem definidas em todas as etapas de elaboração orçamentária brasileira: no planejamento do Plano Plurianual (PPA), na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e, finalmente, na Lei Orçamentária Anual (LOA)” (SBPC, 2023).

Os desafios no financiamento da extensão são anteriores ao processo de curricularização. Com a curricularização como uma obrigatoriedade apresentada às universidades, de certa forma isso se agrava, visto que a inclusão das iniciativas de extensão nos currículos pode demandar a necessidade de ampliação dos já escassos recursos

financeiros. Ou seja, apresenta-se a obrigatoriedade, porém não acompanham as devidas condições de realização, situação que foi reportada por entrevistados desta pesquisa:

Outra coisa, que é um grande desafio da curricularização da extensão: recurso também. Porque a curricularização da extensão trouxe a possibilidade de recursos financeiros para aquisição de alguns equipamentos, por centros, por departamentos, e isso é aquilo. Mas isso, essas, esses recursos, eles não são suficientes pra complexidade de ações e de programas e de projetos que nós temos, primeiro. E segundo, os recursos, ele não vieram recursos pra outras demandas da curricularização, que é transporte, alimentação, estadia e tal, que é tudo coisa que a gente está apontando agora e que existe clamor por parte dos cursos. [...] Que vem ao encontro disso que eu anteriormente falei pra ti, de colocar a extensão num status de valorização tanto quanto, é, de ampliar as dotações orçamentárias para a extensão, tá. Porque, por exemplo, quando a gente fala "ah, a internacionalização da extensão", tá bom, mas nós precisamos de recursos para internacionalizar, né? Nós precisamos de de, enfim. Atualmente nós estamos muito carentes de recursos. Nós temos aí os recursos para dar bolsas por meio de editais muito limitados e fora isso, sobra muito pouca coisa. Né? Então é claro. Não é uma questão dessa gestão, não é da gestão anterior, é uma questão de uma conjuntura maior, mas é importante que a gente pense nessas coisas. (E4)

Então, agora, um dos desafios para a curricularização da extensão é justamente agora, buscar essas comunidades vulneráveis pra que a gente tenha acesso. Então, nós temos recursos, mas esses recursos nós já vimos que não serão suficientes para deslocamento do aluno, para alimentação do aluno, para deslocamento do professor. Uma coisa que a gente tem como preocupação é o seguro, por exemplo, né? Você vai mandar o aluno pra uma comunidade vulnerável, se acontece algum acidente, alguma questão, como é que fica, né? De quem será a responsabilidade? Da Universidade? Né? Mas a universidade não tem seguro. Então como fica essa questão de apoio à execução da extensão quando professores e alunos precisam ir a campo? (E10)

Nesse sentindo, o trabalho do FORPROEX junto ao Governo também passa pela busca de um orçamento para a extensão: “[...] pra que quando venha o orçamento do Governo Federal para as universidades, venha assim, ó: X é só pra extensão. [...] Então eu não tenho como fazer extensão se eu não financiar, se eu não tiver dinheiro. Então isso tem engessado bastante a gente” (E18). Durante as entrevistas, a captação de recursos por meio de projetos de extensão foi mencionada. De acordo com E11, apenas cerca de 10% dos docentes da UFSC conseguem, por meio de seus projetos, trazer montantes financeiros expressivos para a extensão. A busca por recursos financeiros advindos de projetos é muito mais expressiva na pesquisa, mas se apresenta como uma das possibilidades para a complementação do financiamento da extensão na Instituição: “E talvez isso mesmo dos professores irem atrás de financiamento dos projetos, como vão atrás dos financiamentos de projetos de pesquisa, né?” (E14). A arrecadação de recursos para a manutenção de espaços físicos utilizados na extensão é abordada por E6:

[...] E na atual conjuntura da universidade, isso é muito [ênfase no muito] complicado. Então, assim, a gente precisa, a gente tá num momento que a gente precisa arrecadar dinheiro e a gente só funciona assim. Arrecadar por vários projetos. Estimular a arrecadação, muito, dos colegas, pra ter uma sustentabilidade

e as coisas não pararem. Porque se a gente depender da universidade [...] especialmente na manutenção [...].

Embora essas possibilidades pareçam oportunas, podendo viabilizar melhores condições para a realização da extensão, é necessário considerar que o Estado tem o dever e responsabilidade de garantir as condições para que a educação superior aconteça (BRASIL, 1988). Dessa forma, não deveria haver uma pressão para essa busca por um autofinanciamento, que vai ao encontro de uma lógica mercantilista e privatista de capitalismo acadêmico (Morosini, 2021), mas sim um orçamento próprio para o fomento da extensão, uma das funções do tripé indissociável da universidade pública: *"todo mundo enche a boca pra falar do tripé e tal, mas o pé mais manco ali é o da extensão, né?"* (E14).

Por outro lado, considerando que diversas ações de extensão hoje são realizadas sem financiamento, existe uma defesa pela necessidade de valorização de iniciativas de extensão que não contam com financiamento, mas que impactam a comunidade acadêmica e a sociedade.

E a gente percebe, a gente percebe que há um preconceito, é, com relação a esse pessoal que é mais forte na pesquisa em desvalorizar o pessoal que é forte na extensão. Vou te dar um exemplo. A gente tava passando recentemente, participei de uma reunião de revisão dos laboratórios, a gente acabou preenchendo umas planilhas lá pra mensurar os LIPS, que é, os laboratórios de, integrado de ensino, pesquisa e extensão. Então são os laboratórios em que tem de tudo lá dentro, né? E a gente preenchendo uma planilha que pontua 300 pontos pra um professor que comprou um equipamento acima de um milhão, que pontuou mais 200 pontos, se tem projetos na faixa de não sei quanto, até não sei quanto e pontua esse tanto pra projetos que fez, não sei quantas horas de extensão, sem financiamento. Então foi uma das críticas que eu fiz ali: tá, então é só vai ser importante se eu conseguir ganhar um milhão? Tem área que é fácil você escrever um projeto e aprovar um projeto de vários milhões, mas tem área que é muito difícil você conseguir financiamento, entendeu? Então, então eu percebo que há essa questão do preconceito, do pessoal que é forte em pesquisa para o pessoal que não faz pesquisa, que só faz extensão. Então nesse sentido eu voltaria lá para a questão do desafio, volta lá pra questão do desafio. É e a questão de valorizar a extensão sem dinheiro. Porque às vezes você faz projetos lindos de alcances lindos, sabe? E que você tá lá com a nossa cara, a nossa cara e a coragem. Por exemplo, sou supervisora do laboratório de transportes e logística. A gente tem um grupo lá dentro, que é o GAP, GAP TL, que tem um trabalho incrível. Ele tem quase que uma metodologia assim, de uma empresa júnior, que tem as hierarquias, tem os cargos e que cada semestre tem as recruta, os recrutamentos e os mais novos vão ascendendo na carreira e aqueles que vão se formando vão saindo. E e eles fazem muito trabalho bacana, sabe, de treinamento, de visita à comunidade, de feiras, de de visita técnica. Então, assim, eles têm muita coisa legal ali, até como formação dos alunos. Porque a gente, a gente vê uns depoimentos de alunos, olha, eu não tranquei meu curso, eu não desisti do curso por causa do GAP, por causa do grupo. E não tem dinheiro. De vez em quando ela ganha uma bolsa do PROBOLSAS para o líder lá, mas assim, uma luta. E assim ó, é a semana inteira o grupo trabalhando, sabe? São horas e horas e horas de extensão, você vai preencher a planilha... pontinho. O outro lá que fez menos, mas que tem um projeto de um milhão, 300 pontos de cara assim, sabe? Então, nesse sentido, acho que é um desafio a ser superado também, valorizar quem faz extensão bem feita, sem dinheiro, sem financiamento. (E17)

O exposto por E17 encontra respaldo na literatura, haja vista Santos (2020) relatar que existem IES no Brasil que aumentaram a atratividade dos seus cursos com as ações de extensão integradas aos seus currículos, observando a diminuição do índice de evasão. A extensão como uma atração curricular pode beneficiar a formação dos estudantes e até mesmo auxiliar na mensuração dos seus impactos. As mensurações das funções universitárias podem dar subsídios ao planejamento estratégico e financeiro da instituição. No caso da internacionalização, comumente se mede o grau de internacionalização em rankings, os quais não costumam compreender ações de extensão universitária em seus indicadores.

Apesar da falácia de que o que não pode ser medido quantitativamente não pode ser gerenciado (Mintzberg; Minstzberg, 2023), os impactos de um programa ou projeto de extensão na comunidade vão além dos números, por isso uma avaliação qualitativa dos atores da sociedade pode ser um caminho mais profícuo que apenas quantitativos de ações realizadas.

A pesquisa conta com diversos processos de avaliação, diferentemente da extensão. A necessidade de avaliação e do acompanhamento da extensão são temas discutidos recorrentemente pelos debatedores da extensão no país. Mesmo em comparação ao ensino, a extensão *“ocupa um espaço que não é o mesmo, ou em status, reconhecimento e valorização de igualdade, como é a pesquisa e o ensino”* (E4). Ainda, nos processos de avaliação e progressão funcional de docentes, a produção de artigos científicos *“pontua muito mais em relação a determinadas ações de extensão”* (E4).

A hegemonia do modelo Capes deve também deixar de contaminar as resoluções de progressão funcional dos professores. Apesar de não haver sentido em forçar professores com dedicação e sucesso na pesquisa e publicação a fazerem extensão, deve haver, por sua vez, incentivo e pontuação em termos de avaliação de progressão funcional para a oferta de atividades de extensão (Arienti, 2023, p. 181).

Esse desprestígio é observado também com relação às condições financeiras para a realização da extensão, visto que, segundo o Painel de Extensão da UFSC, em média apenas 20% das ações de extensão são financiadas e todo o restante é desenvolvido sem apoio financeiro. Na regulamentação da curricularização da extensão, é evidenciado que as Diretrizes podem ser direcionadas também aos cursos superiores de pós-graduação, conforme o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) da instituição de educação superior. No entanto, as principais agências de fomento da pós-graduação no Brasil não costumam abranger a extensão em suas políticas e estratégias e o financiamento para a extensão é

significativamente mais baixo que o da pesquisa: *“Os investimentos também, tá? Nós temos CAPES e CNPq para pesquisa, mas nós não temos CAPES e CNPq para extensão, tá?”* (E4).

Após a realização das entrevistas desta pesquisa, a CAPES lançou, em outubro de 2023, o Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação (PROEXT-PG), com o objetivo geral de:

Contribuir para o fortalecimento das atividades de extensão no âmbito da pós-graduação, por meio de atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão realizadas em diálogo com diversos setores da sociedade, com vistas a subsidiar os gestores públicos na elaboração das políticas públicas que sejam socialmente relevantes, interdisciplinares e que contribuam para o desenvolvimento sustentável, a cidadania, a justiça, o fortalecimento da democracia, a participação social, a qualidade de vida e a redução de assimetrias no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (CAPES, 2023).

A UFSC recebeu do PROEXT-PG o montante de R\$942.025,00, a ser utilizado com despesas gerais de custeio durante no período de 26/01/2024 a 31/10/2026. A Instituição elaborará editais internos que contemplarão duas modalidades de propostas:

Apoio à ações de extensão nos PPGs da UFSC vinculadas ao programa “PPGs com as Escolas”, que visa fortalecer as ações de educação científica para estudantes dos níveis fundamental e médio que envolvam a colaboração entre diferentes PPGs; e Apoio à ações de extensão nos PPGs da UFSC em temas livres (PROEXT-PG/UFSC, 2024).

Outra ação da CAPES, em 2024, foi o lançamento de uma nova modalidade de bolsas, de iniciação à extensão (IEXT) para estudantes de graduação. O valor da bolsa é de R\$ 700,00, o equivalente ao da bolsa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (CAPES, 2024a). São objetivos da concessão de bolsas de IEXT:

- I - Incentivar a formação de estudantes de graduação para pesquisa e extensão;
- II - Elevar a qualidade da formação inicial de estudantes da graduação, promovendo a integração entre ensino, pesquisa e extensão;
- III - Possibilitar maior interação entre a graduação e a pós-graduação no que diz respeito às ações de pesquisa e de extensão;
- IV - Qualificar e induzir o ingresso de discentes na pós-graduação; e
- V - Proporcionar ao bolsista a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa e a experiência em ações de extensão (CAPES, 2024).

Mesmo que a curricularização da extensão não seja uma obrigatoriedade no âmbito da pós-graduação, entendemos que a extensão, sendo uma das funções do tripé indissociável, deve estar presente também no dia a dia da pós-graduação. A iniciativa do PROEXT-PG pode contribuir para o fortalecimento desse vínculo, bem como integrar estudantes de diferentes níveis, visto que na UFSC os recursos foram direcionados, em sua maior parte, para a iniciativa PPGs com as Escolas, por meio da qual serão realizadas ações de extensão com escolas dos níveis fundamental ou médio. Um exemplo de ação que será realizada e que porta um caráter intercultural é a ação de extensão Vozes decoloniais na escola: saberes

interculturais para a transformação social, do Mestrado Profissional em Ensino de História contemplada pelo edital em questão com R\$ 20.000,00 (PROEXT/UFSC, 2024a).

Existem discrepâncias no recolhimento, no financiamento, no pagamento de bolsas e no próprio status da pesquisa e da extensão dentro da universidade. Apesar da falta de equiparação das bolsas de pesquisa e extensão no âmbito nacional, verificamos um avanço no âmbito Institucional. A UFSC reajustou as bolsas de extensão, monitoria, cultura e esportes para estudantes da graduação, a partir de 1º de junho de 2024 (PROEX/UFSC, 2024a). O valor passa a ser de R\$ 700,00, o mesmo que é oferecido para bolsas ligadas à pesquisa como as de iniciação científica e tecnológica. Essa medida vai ao encontro do que foi relatado pelos gestores que entrevistamos da PROEX quando afirmaram que buscavam colocar a extensão no mesmo status de valorização da pesquisa.

A execução eficiente das políticas públicas de extensão depende do estabelecimento de políticas de avaliação, acompanhamento e financiamento contínuos, com a valorização da extensão na formação dos estudantes e na progressão na carreira dos docentes. Podemos considerar que iniciativas como o PROEXT-PG e o IEXT, bastantes recentes, demonstram um primeiro passo no reconhecimento da necessidade de fomento à extensão. No entanto, mesmo quando a iniciativa é voltada para a extensão, não obstante a indissociabilidade das dimensões do tripé universitário, ainda vemos um protagonismo da pesquisa, como pode ser observado nos objetivos da bolsa.

No caso das iniciativas de extensão de caráter internacional que rastreamos, em consulta ao SIGPEX observamos que apenas o Sintegra declara receber um financiamento de R\$ 4.200,00 pela UFSC. A coordenadora da Clínica Intercultural informou que toda a equipe do projeto é composta por voluntários e a coordenadora do PLAM declarou já ter sido contemplada com uma bolsa pelo seu departamento e com bolsas do PROBOLSAS. O NAIR/Eirenè-UFSC/ACNUR também já contou com bolsas de extensão, que deixaram de ser solicitadas pela coordenadora. No caso do TsF-Br, a ex-coordenadora relatou que cada ação de extensão realizada contava com um líder/coordenador, que levantava fundos para a sua execução. Considerando que a extensão não possui um financiamento próprio garantido (FORPROEX, 2023; SBPC, 2023), questionamo-nos se as iniciativas de extensão de caráter internacional poderiam contar com a possibilidade de serem financiadas também por recursos oriundos da área da internacionalização na Instituição. Para tanto, a referida área deveria contar com previsão orçamentária própria da Instituição.

4.3.4 “Aí eu dei um passo para trás e resolvi parar”: desafios na coordenação de projetos de extensão de caráter internacional e a busca por apoio institucional

As iniciativas de extensão na UFSC são regulamentadas pela Resolução Normativa n.º 88/2016/CUn, que dispõe das principais normas a serem seguidas quando da realização da extensão vinculada à Instituição. Conforme relata E5, a UFSC apoia algumas ações por meio de editais, como é o caso do PROBOLSAS. Outros apoios dados pela UFSC, também em termos de divulgação das ações de extensão que são realizadas, são mencionados por E12: *“A gente tem coisas como a Escola de Extensão, né, que é algo também interessante que acontece na UFSC. [...] a gente tem a SEPEX também, né, [...] tem uma revista, né, tem um periódico, que também ajuda a divulgar esses projetos, [...]”*. Ainda de acordo com o referido entrevistado, a curricularização da extensão potencializou a política de extensão da UFSC: *“É, eu acho que a UFSC tem uma política legal de extensão, né? É, você tem um apoio razoável, né?”*

Atualmente a UFSC ainda não conta com uma política de extensão propriamente dita, mas a referida política, bem como a atualização da Resolução Normativa n.º 88/2016/CUn, estão em elaboração e discussão na Câmara de Extensão. Isto posto, no que concerne aos desafios inerentes especificamente à coordenação das iniciativas de extensão em geral, os quais compreendem também aquelas de caráter internacional, verificamos que eles estão relacionados especialmente a três aspectos principais, configurando-se como os mais citados pelos entrevistados. O primeiro aspecto, o qual foi bastante enfatizado, diz respeito à sobrecarga causada ao coordenador devido ao fato da maioria dos projetos de extensão serem coordenados apenas por um docente. O segundo retoma o relatado no item 4.3.3 e diz respeito ao financiamento da extensão, exercendo influência sobre o primeiro. O terceiro e último diz respeito aos espaços físicos para a realização da extensão. Juntos, esses três aspectos explicam questões como o encerramento de projetos e a busca por uma institucionalização das iniciativas no âmbito da Instituição.

A sobrecarga de trabalho dos coordenadores de iniciativas de extensão está relacionada às diferentes funções que se espera que um docente exerça dentro da universidade: ensino, pesquisa, extensão e administração universitária. No caso das ações de extensão, menciona-se um caráter individualista, sustentado por E12:

Assim como a pesquisa, a extensão também tem esse caráter quase que individualista também, né? Então são raros os casos no qual você tem dois ou três professores trabalhando juntos no mesmo projeto, né? Então às vezes eles acabam não conversando entre si e eu acho que isso é algo que poderia ser um pouquinho melhorado, né? (E12)

Quando tratam das dificuldades relacionadas à coordenação de projetos de extensão, E9 e E19 relatam a busca por parcerias e as dificuldades em consegui-las, o que acaba sobrecarregando o coordenador único:

Porque aqui tem colegas que reconhecem o trabalho, mas não tem gente que veio trabalhar comigo, que quis assumir essa agenda também. Porque a gente acaba sendo sobrecarregado. Imagina, eu tô em duas pós-graduações, né? Orientação de mestrado, doutorado, me transformando em mil por conta de uma causa que é uma causa pública, uma causa que é, que me move também, mas é muito trabalho. [...] Então, e, eu nunca deixei de participar de reunião do colegiado ou, por exemplo, 'ah, vamos liberar a [nome da entrevistada] de uma comissão, porque tem extensão'. Nunca foi, nunca se tratou dessa forma de você ser liberada de alguma atividade porque você faz extensão. E isso acaba sobrecarregando. (E9)

E aí também, todo mundo sobrecarregado: "no sábado eu não vou trabalhar sábado; ah, à noite eu não vou trabalhar à noite". Então os colegas, assim, eu me ressinto, né? No começo eu ainda tinha uma colega que me ajudou, quando eu criei o projeto, mas depois ela logo saiu. É, então assim, eu vejo que os professores acham que só implica mais trabalho, é, e eu acho que isso passa pelo fato de que a extensão não tem, né, não entra no PAAD. Ela entra no PAAD, mas ela entra no PAAD de uma maneira modesta, talvez, né? E ela dá trabalho, claro, se você vai fazer uma extensão mais ampla, assim. Mas é pelo meu perfil, eu não gosto de ficar repetindo a mesma disciplina e fazer a coisa toda ali, assim, ficar falando horas, não é o que eu gosto de fazer. Então eu acho que a extensão precisa de uma pessoa também, assim, que goste de fazer essa ligação, né? (E19)

E então o que aconteceu foi isso, e ao mesmo tempo a gente era goleiro, era centroavante, era atacante, e a gente ainda era a torcida [risos da entrevistada]. A gente ainda tava lá aplaudindo nós mesmos. (E9)

A diferença na valorização da pesquisa e da extensão pode influenciar na tomada de decisão quando o coordenador está sobrecarregado. Conforme E19, existem docentes que preferem registrar atividades de ensino e de pesquisa em detrimento ao registro da extensão visto que os primeiros pontuam mais no PAAD. Assim, quando existe a necessidade de se escolher, a tendência é que outras atividades, menos amplas ou complexas, sejam mantidas, em detrimento de ações de extensão. Nesse sentido, existe um receio de que o projeto chegue ao fim, relatado por E7:

[...] porque eu eu saí pro pós-doc e eu não queria deixar a extensão morrer. A rigor eu nem poderia, porque eu tô afastada, né? Mas aquele jeitinho que a gente faz pra manter: uma colega minha, tá no nome dela o Projeto, pra não deixar morrer. [...] Porque, assim, amanhã ou depois, se eu saio, como foi agora, foi amor a causa que eu falei, não vou deixar fechar, mas se amanhã ou depois acontece alguma coisa e eu de fato tenha que me ausentar, a Clínica Intercultural aquilo que morre. E todo esse trabalho com os imigrantes de fora da UFSC e dentro da UFSC, eu acho que metade do nosso público atendido são estudantes, não vai ter e não tem nenhum outro espaço, né, na UFSC, que faz isso. (E7)

Os coordenadores das iniciativas relatam uma busca por apoio institucional, afirmando que faltam pessoas para a realização da extensão em geral. Além da problemática trazida pela

coordenação única dos projetos, relata-se que até mesmo conseguir um extensionista para atuar no projeto não é tarefa fácil, visto que os valores das bolsas de extensão são considerados muito baixos³⁶, conforme relata E12. Nesse sentido, a questão da sobrecarga está também relacionada com a questão financeira, que envolve o valor e a duração das bolsas de extensão para os estudantes.

É, a gente sabe que é muito difícil o aluno se manter num curso integral se ele não tem condições financeiras basicamente, né? No mínimo, né? E as bolsas são muito, são muito curtas, né? Diminuíram o tempo, né, também. A gente tinha bolsas que duravam durante um ano, agora elas vão de março até dezembro, né? Os valores continuam os mesmos de dez anos atrás, né? (E12)

Há também casos em que o projeto toma uma proporção bastante grande e deixa de ter um vínculo mais robusto com a extensão. É o caso do NAIR/Eirenè-UFSC/ACNUR, que apesar de ser um projeto de extensão da UFSC, não tem alunos atuando como extensionistas atualmente. Hoje, uma de suas principais e mais importantes atividades realizadas, o atendimento a imigrantes e refugiados na Defensoria Pública da União, é realizado por estudantes da UFSC que atuam como estagiários na DPU. Por sobrecarga de demandas, relatou-se que foi necessária a modificação da modalidade de atuação dos estudantes no Projeto, visto que havia dificuldades para manter o acompanhamento dos estudantes extensionistas em suas atividades.

Chegou um determinado momento, quando fechou o CRAI, eu decidi que eu não ia mais pedir bolsa de extensão. Por que? Porque eu tinha que fazer o pedido, é toda essa burocracia, né? Então eu já tenho bolsa de pesquisa, mas eu tinha que fazer aquele pedido, eu tenho que assinar todo mês, eu tenho que ter muitos estudantes e eu tinha também, no caso do CRAI e da Pastoral, eu tinha que ir lá, também pra acompanhar as estudantes, acompanhar os estudantes e eu sozinha não dava conta. (E9)

No caso dos espaços físicos para a realização da extensão, apesar do relato positivo de E12, que menciona o uso de auditório aos sábados para realização de curso pré-vestibular gratuito para estudantes de escolas públicas, os entrevistados E2c, E6, E7 e E19 expõem alguns ‘entraves’ relacionados aos espaços disponíveis para a extensão. E19 relata a sua dificuldade em utilizar os espaços da Instituição aos sábados, por conta de cortes de verbas afetaram a dinâmica dos trabalhadores da segurança que faziam a abertura e fechamento do prédio: “E assim, o que eu tenho de apoio da instituição pra esse projeto é o espaço físico, que agora até isso tá muito difícil [...]”.

Já E2c e E7 mencionam diferentes entraves relacionados ao mesmo espaço físico, o SAPSI, onde ocorrem os atendimentos da Clínica Intercultural/Ateliê das Migrações e os

³⁶ Reiteramos que o reajuste das bolsas de extensão da UFSC ocorreu após a realização de nossa pesquisa de campo na Instituição.

encontros semanais do Sintegra com os estudantes internacionais. Por funcionar dentro do SAPSI, a Clínica depende dos horários estabelecidos pelo Serviço, que limitam a participação de pessoas que só poderiam ser atendidas no período noturno ou no sábados, por exemplo. No caso do Sintegra, algumas atividades com mais ruídos tais como “*troca gastronômica, culindria, musical*” (E2c), não podem ser realizadas nos encontros com os estudantes, para não prejudicar os atendimentos que acontecem no SAPSI.

O caso do PLAM exemplifica os três aspectos mencionados como desafiadores: uma coordenadora, falta de financiamento para bolsas e a questão do espaço físico. Ainda com relação à infraestrutura física para realização da extensão, E6 relata falta de manutenção de espaços físicos, que hoje só funcionam por conta de outras parcerias, visto que existe carências de recursos na universidade:

Indiscutivelmente[ênfase], estrutura física, espaço físico. [...] Assim, a piscina hoje só funciona por parceria com a Federação Catarinense de Natação, por arrecadação nossa própria. [...] Ai a gente buscou colegas que conseguiram emenda parlamentar. Dessa forma. Mas é sempre uma luta, nunca está bom, sempre tem um problema. (E6)

Os entrevistados coordenadores de iniciativas de extensão de caráter internacional apresentam um entendimento de que a extensão, quando institucionalizada, é melhor realizada e tem mais força. Nesse sentido, em um ‘cenário ideal’, além desse reconhecimento institucional, haveria a previsão de financiamento e até mesmo a designação de pessoas para compor a equipe que atua no projeto.

[...] é um sonho, uma extensão se transformar numa política pública[...] a política institucional de acolhimento ao Imigrante na Universidade Federal de Santa Catarina. Ai tem uma política institucional que vai ter uma psicóloga e uma assistente social, coordenando, né? Um quadro técnico. Nossa! Então, assim, se dá para sonhar alto, eu sonharia por aí, né? (E7)

Existe uma demanda para isso, existe uma comunidade internacional expressiva dentro dessa universidade. E isso precisa ser pensado, né? Mas precisa ser pensado de uma forma estratégica, política, intencional [ênfase no intencional]. Entendeu, Stefani? Então, a nossa ideia, o nosso desejo é que realmente o Projeto ele ganhe, ganhe força, ganhe, ganhe respaldo institucional, né? Mas é um trabalho de formiguinha. É um trabalho lento, é um trabalho gradual. E aí, exemplo, né: hoje à tarde, nós estávamos conversando com a SINTER, inclusive, pra entender até que ponto vai também essa parceria, ou se a gente amplia, né, pra outras instâncias, pra outros setores da Instituição. Porque eu acho que tem potência para ser um case de sucesso, digamos assim. Pode ser um caso de sucesso, né? Mas assim, até que ponto essa universidade quer? Porque a gente vem da ergonomia, né? Então, na ergonomia a gente vai dizer sempre que, entre o prescrito e o real, existe uma distância muito significativa, né? Então, não adianta a gente querer uma internacionalização no papel, a gente quer uma internacionalização na prática, mas isso tem implicações. Tem implicações de vontade, desejo, suporte, apoio, corpo técnico, né, execução. Uma coisa sou eu e [nome da subcoordenadora do projeto] fazendo aqui com os nossos recursos para imprimir um cartaz, né? Outra coisa é um orçamento institucional que prevê isso. (E2c)

A satisfação com o apoio recebido pela Instituição é relatada por E16: *“A gente tem apoio total da Reitoria, do Reitor, todo mundo contente, né? Porque, assim, é uma, é uma maneira do Brasil ajudar, né, [...]”*. Coincidentemente, trata-se do projeto ICP-MZ, institucionalizado pela UFSC por meio de acordo de cooperação técnica.

Apesar dos relatos de falta de pessoal, a participação dos trabalhadores administrativos da Instituição nos projetos de extensão de caráter internacional não foi abordada, confirmando o exposto por Hunter (2018) e Leal *et al.* (2021). Os STAEs podem fazer parte e até mesmo coordenar projetos de extensão. No entanto, não foi mencionada a sua participação em nenhuma das iniciativas e nem foi discutido o seu papel nesses projetos. Tomamos conhecimento de que o SINTEGRA conta com STAEs registrados no Sistema SIGPEX como membros do Programa.

4.3.5 “É um problema e também é uma iniciativa interessante”: a extensão de caráter internacional no cenário da curricularização

No cenário atual, a curricularização da extensão é uma temática transversal às dimensões que estão sendo analisadas nesta pesquisa, tais como a conceituação da extensão, o financiamento da extensão, a formação do estudante por meio da extensão e a própria extensão de caráter internacional, foco desta pesquisa. No caso desta última, em uma perspectiva mais ampla, as respostas dos participantes sugerem que existem pelo menos duas compreensões sobre a influência da curricularização da extensão no processo de internacionalização da UFSC. Cerca de 50% dos participantes acredita que a curricularização vai influenciar positivamente a internacionalização, o que pode ser observado nas falas de E10 e E14.

Ah, eu acho que vai. Assim, particularmente, né, eu vejo como positivo a curricularização da extensão, né? Porque agora, de fato, o terceiro tripé das universidades de fato vai acontecer, né? E aí nós vamos, depois, com esse, vamos dizer assim, com a prática da extensão, com a extensão acontecendo, a gente consegue, sim, firmar parcerias internacionais, né? Porque aí nós temos algo a mostrar, nos resultados mais consolidados. Então isso atrai parceiros internacionais. (E10)

Ah, eu acho que sim, porque. Por que é, eu acho que tem a chance de mais gente começar a fazer extensão, né? E daí eu acho que, naturalmente isso pode estimular isso, né? Porque daí tem o estímulo da internacionalização também. E por que não envolver a extensão, né? Então eu acho que pode ser um movimento natural aí, né? Agora a velocidade disso, né, daí eu, daí eu já não consigo pensar não. (E14)

A curricularização da extensão pode ser uma oportunidade para o Brasil propor cooperações internacionais nessa modalidade que é desconhecida por outras regiões do

mundo (Maillard, 2019). Existe um entendimento de que, sendo um fenômeno tipicamente latino-americano, a extensão é um importante modelo e diferencial da América Latina, o qual o mundo deve conhecer e reconhecer. Desse modo, a extensão de caráter internacional, quando tem motivações contextuais, pode transformar positivamente os rumos da internacionalização da educação superior no Brasil e por estar se voltando para áreas de grande pertinência social.

Por outro lado, a outra parte dos participantes tem dúvidas ou não sabe de que maneira e/ou em que medida a curricularização da extensão afetaria a internacionalização da UFSC, conforme relatam E12 e E13.

Então é, eu não diria que diretamente, né, isso vai influenciar nesse processo não, viu. Pode ser que ó, algum curso que tenha um viés, por exemplo, relações internacionais, né, é, consiga fazer um uso melhor disso, mas eu acho muito difícil que, é, outros cursos que estão enxergando a curricularização como um problema vão fazer um uso disso para internacionalizar o processo. (E12)

Talvez possa ser um estímulo, né, a mais. Mas não vejo, assim, como um grande estímulo, né, um grande fomentador desse processo. Pode ser uma possibilidade. É que eu vejo que a gente tem tantas demandas internas como sociedade, sabe? Que eu pessoalmente, né, penso que elas precisam ser atendidas primeiramente, né? Pra posteriormente a gente pensar no público, digamos, uma interação com a comunidade externa. Então, mas é uma opinião pessoal. (E13)

Existe uma dificuldade em vislumbrar esse caráter internacional na extensão, o que é compreensível. Historicamente a extensão na América Latina, como surgiu em Córdoba, esteve atrelada ao local e não ao global. Com uma visão mais ampla da sociedade em que vivemos, podemos pensar em sociedade como abrangendo um cenário mais amplo que contempla o internacional e entendendo a importância da formação de seres humanos que busquem a construção de uma sociedade mais justa nacional e internacionalmente, como propõe a própria missão da UFSC (UFSC, 2022b). Levando em conta o contexto local, regional e nacional no qual a instituição está inserida, bem como as questões históricas, econômicas, políticas e sem a pretensão do estabelecimento de demandas universais, a extensão de caráter internacional nos faz questionar as motivações para se internacionalizar a universidade e “o quê, o porquê e o como” dessa internacionalização da extensão (Tarragona, 2021, p. 147).

No caso das iniciativas de caráter internacional rastreadas, não observamos uma influência direta da curricularização da extensão. Das seis, três são anteriores à regulamentação da curricularização, que aconteceu em 2018. Considerando a obrigatoriedade trazida pelas diretrizes da curricularização, existe, inclusive, uma visão de que não é preciso uma normativa para que se faça extensão.

Assim, o nosso departamento, né, é um departamento que sempre [ênfase no sempre] trabalhou com extensão. Em geral, o os professores que trabalham não dependem, nós nunca dependemos de nenhuma regulamentação da universidade ou de qualquer lugar. Nós temos uma carga muito grande de extensão dentro do nosso departamento. Com o governo, com outros países, né, com a, com as empresas, tá certo? A gente sempre teve. Nós temos, nós temos patentes, produtos, né? Então, assim, o nosso departamento, ele, ele tem esse diferencial, né? A extensão é uma coisa [que] sempre esteve na veia dos professores. Não de todos, mas de um percentual bastante grande de professores, tá? (E16)

Na prática, observamos que o caráter de diversas ações cadastradas na UFSC como extensão pode ser questionado e que muitas delas não seriam adequadas à natureza da curricularização. Por outro lado, no caso das iniciativas rastreadas, observamos grande potencialidade para que algumas delas sejam curricularizadas, corroborada por parte dos coordenadores. Foi relatada por E19 sua proposição de que a iniciativa que coordena fosse curricularizada, mas que, posteriormente, quando da efetiva elaboração do novo currículo, ela não foi consultada.

*Olha, eu era coordenadora de graduação nessa época que começou esse, essa discussão. Eu, eu propus até para o meu departamento que isso, esse tipo de projeto como o meu, **isso é uma extensão com curricularização**, é só uma questão de ampliar. Por isso até que a gente tinha pensado naquele projeto que eu te falei em 2019. Só que assim, é, o corpo docente não abraça essa ideia de extensão muito facilmente, porque eles só vêem o que é difícil: como é que eu vou levar os meus alunos pra escola? Na nossa área, por exemplo, eles pensam que essa curricularização só pode se dar dentro da escola. Ela tem, é óbvio que é ótimo se a gente puder chegar na escola, mas tem outras maneiras de pensar. E aí a dificuldade dos meus colegas é de ver isso. (E19, grifo nosso)*

Apenas E20 informou que em 2021 houve interesse em curricularizar a iniciativa TsF-Br. No entanto, como a Associação em si não é um projeto de extensão, afirmou que a TsF-Br em si não poderia entrar na curricularização, mas que poderiam ser construídos e registrados projetos/ações de extensão supervisionados por docentes, tendo a TsF-Br como parceira. Conforme sustenta E9, a curricularização poderá portar um olhar de valorização da Universidade para o Projeto.

*Porque eu tô te falando que a gente criou um equipamento como esse, que é o centro de referência. Claro, sempre a gente com os nossos parceiros, não só nós. Mas a gente lutou tanto por isso. Depois eu fui uma das redatoras da lei estadual de acolhimento a imigrantes refugiados, a lei de Santa Catarina. Então a gente conseguiu fazer tanta coisa, nesse espaço de tempo, atendeu, fez mais de 50.000 atendimentos a imigrantes refugiados de 61 nacionalidades. **Então, a gente transformou tantas vidas e, pra Universidade, isso sempre foi uma página invisível. [...] Então com a curricularização**, as pessoas começaram a me perguntar, as pessoas começaram a dizer: ah, agora a gente já tem um projeto, esse projeto pode ser um projeto piloto, esse projeto é importante. Então eu notei **uma visibilização daquilo que a gente fazia**. Isso não significa também que eu seja liberada de outras atividades por conta da extensão. Mas eu acho que no futuro vai ter que acontecer isso. Talvez a gente esteja aposentada [risos da entrevistada]. Pra quem vier, talvez aconteça isso. (E9, grifos nossos)*

Em contato com a Prof.^a Karine de Souza Silva, Coordenadora do Eirenè-UFSC, fomos informados a disciplina de Extensão em Migrações e Refúgios, ofertada desde 2018, continua como uma disciplina optativa, porém consta no catálogo das disciplinas relacionadas à extensão no processo de curricularização.

4.3.6 “Nós estamos engatinhando”: a extensão universitária no processo de internacionalização da UFSC

Em Souza *et al.* (2024b), analisamos documentos institucionais da UFSC na busca por indícios de diálogo entre as áreas de extensão e internacionalização. Em seu PDI 2020-2024, a UFSC desenvolveu uma seção que trata explicitamente da intersecção entre as duas áreas. Na dimensão Extensão, área transversal de Internacionalização, um dos objetivos institucionais consiste na estratégia de “promover práticas extensionistas que visem à internacionalização” (UFSC, 2020, p. 118). Com a referida estratégia Ext. 7, busca-se “fomentar a realização de ações de extensão que visem à internacionalização, potencializando experiências e vivências em diferentes idiomas e culturas” (UFSC, 2020, p. 115).

No entanto, apesar da tentativa de estabelecimento de um diálogo entre as áreas, institucionalmente a relação entre extensão e internacionalização é bastante reducionista, visto que existe um único indicador de desempenho voltado à promoção de práticas extensionistas que visem à internacionalização, que consiste no “número de cursos de extensão ministrados em outro idioma promovidos pela PROEX: indica a quantidade de cursos de extensão ministrados em outro idioma, que tenham como objetivo a promoção da internacionalização” (UFSC, 2020, p. 189).

A UFSC propõe a integração da internacionalização também à gestão universitária, contemplando a extensão. Para tanto, afirma buscar a valorização de colaborações internacionais realizadas por Servidores Técnico-Administrativos em Educação (STAEs), para fins de progressão funcional, tais como ações extensionistas internacionais (UFSC, 2020). Porém, restam dúvidas sobre qual seria o entendimento da Instituição sobre as motivações e justificativas de internacionalizar a extensão universitária.

Outro documento Institucional que aproxima as duas áreas em questão é o Plano Institucional de Internacionalização. O plano em vigência traz, entre os objetivos específicos da internacionalização da UFSC, o de “aumentar o impacto das ações de extensão através do desenvolvimento internacional” (SINTER/UFSC, 2018, p. 10). Para tanto, estabelece ações

estratégicas, tais como: A7 - Promover a inserção da UFSC nas comunidades acadêmicas, científicas e de extensão internacionais; e A8 - Promover a cooperação internacional entre instituições que realizam ações de extensão em ambientes educacionais, produtivos e comunitários (SINTER/UFSC, 2018, p. 17). A ação A8 vai ao encontro do proposto pelo FORPROEX na proposta do “Extensão sem fronteiras”. Apesar de mencionar que as ações estratégicas são “instruções ou indicações” (SINTER/UFSC, 2018, p. 17), elas não contemplam um possível caminho de como a UFSC pode se inserir nas comunidades de extensão internacional e promover essa cooperação internacional.

No caso das normativas de extensão, apesar da Resolução Normativa n.º 88/016/CUn, principal documento de regulamentação da extensão, não contemplar nenhuma menção à internacionalização, a Resolução Normativa n.º 1/2020/CGRAD/CEEx, que trata da curricularização da extensão, especifica que a concepção e a prática das atividades de extensão deve ser estruturada com base em “diálogo construtivo e transformador com os demais setores da **sociedade brasileira e internacional**, respeitando e promovendo a interculturalidade” (UFSC, 2020a, grifo nosso). Ou seja, ela contempla o que é estabelecido nas atuais diretrizes brasileiras da extensão na educação superior, que preconiza que a comunicação universidade-sociedade por vias da extensão abrange não somente a sociedade brasileira, mas também o que chama de sociedade internacional (CES/CNE/BRASIL, 2018). No cenário da curricularização, a regulamentação é bastante explícita quando trata a extensão como exógena, visto que as atividades de extensão devem envolver diretamente as comunidades externas com as IES, estando vinculadas à formação do estudante (UFSC, 2020a).

Continuando a nossa busca por indícios de diálogo entre as áreas de extensão e internacionalização da UFSC, realizamos pesquisa nas notícias disponíveis no site da PROEX e da SINTER. No caso da PROEX, o que encontramos em termos de internacionalização foi: i. Edital n.º 2/2019/PROEX – Edital da Escola de Extensão para cursos em inglês, teóricos e/ou práticos, preferencialmente com caráter interdisciplinar; ii. Edital n.º 1/2021/PROEX/SINTER/SEAD/SEPLAN – Edital para a seleção de propostas de Cursos Virtuais de Extensão sobre temáticas variadas, a serem realizados em línguas estrangeiras como Inglês, Espanhol, Francês, Alemão ou Italiano, e Português como Língua Adicional; iii. Edital n.º 2/2021/PROEX – Edital de Apoio aos Periódicos da UFSC - Apoiar financeiramente propostas que tenham como meta, dentre outras, a internacionalização; e iv. Chamada Interna 1/2022/SINTER-PROEX, do Programa Piloto, este último vigente atualmente.

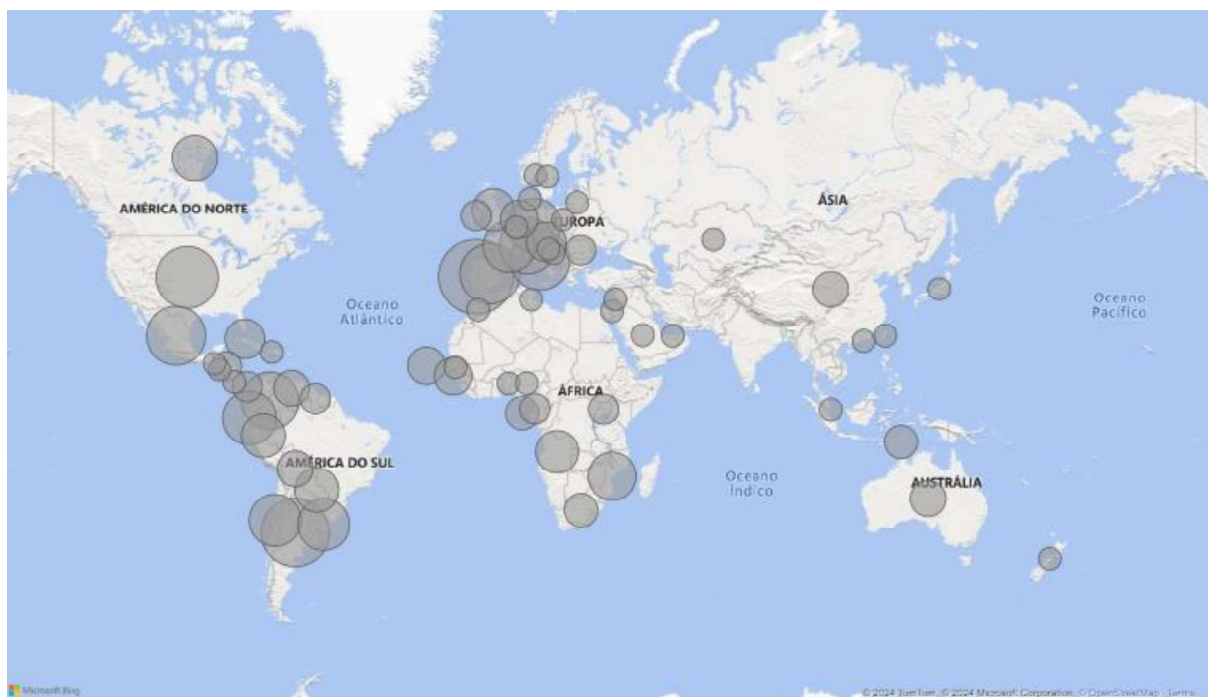
Em se tratando da busca pela extensão universitária no contexto da internacionalização, a página da SINTER apresenta notícias relacionadas ao Programa Piloto Participação de Estudantes em Mobilidade Internacional nos Projetos de Extensão, às diferentes atividades executadas pelo Sintegra e a alguns cursos de extensão variados, grande parte deles oferecidos pelo NILT/SINTER. O NILT é o Núcleo Institucional de Línguas e Tradução da SINTER, criado “com o intuito de promover e fomentar o processo de internacionalização da UFSC por meio do desenvolvimento de Políticas Linguísticas e cursos de línguas com enfoque internacional” (SINTER/UFSC, 2024a). De acordo com a página do NILT, o Núcleo oferece cursos de línguas voltados aos estudantes e à capacitação de servidores docentes e técnico-administrativos, prevê a realização de atividades de tradução e a aplicação de exames de proficiência, que atualmente estariam em fase de implementação (SINTER/UFSC, 2024a).

Considerando os mencionados achados, observamos que as políticas linguísticas ainda são o principal foco das ações de extensão com uma dimensão internacional promovidas pela PROEX. Além delas, há o Programa Piloto, apresentado ao longo desta pesquisa e especificamente no item 4.3.8, e, no caso da SINTER, a parceria com o Departamento de Psicologia da UFSC que resultou no Programa Sintegra.

No último balanço divulgado pela Gestão 2022-2026 da UFSC, ficou evidente o destaque que o Programa Piloto vem recebendo. No referido documento, tanto a PROEX como a SINTER destacam, dentre 10 ações escolhidas como as principais ações desenvolvidas entre julho de 2022 e junho de 2023, o Programa: PROEX - 8. Lançamento, em parceria com a Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) do Catálogo de oferta de Projetos de Extensão para a participação voluntária de estudantes internacionais; e SINTER - Incentivo à participação de estudantes internacionais em projetos de extensão e pesquisa da UFSC, em conjunto com PROEX e PROPESQ (UFSC, 2023).

É com base nos dados e informações cadastrados no SIGPEX que a UFSC presta contas à sociedade, por meio de seu portal da transparência (<https://transparencia.ufsc.br/>), sobre as ações de pesquisa e extensão realizadas. No Site, é possível obter diversas informações sobre a extensão na UFSC: cartilha de perguntas e respostas, curricularização da extensão, ações e programas, painel da extensão, entre outros. No painel da extensão, dentre as métricas e informações disponíveis, existe a possibilidade de visualizar ações de extensão de alcance internacional.

Figura 7 – Ações de extensão de alcance internacional



Fonte: SIGPEX/UFSC (2024b)

Além das ações de alcance internacional ilustradas na Figura 7, o *dashboard* apresenta detalhes das ações de alcance internacional. São elas: continente, país e cidade onde acontece; área temática principal; setor no qual está vinculada na UFSC; número do registro da ação no SIGPEX; título da ação; e coordenador da ação. Ao clicar sobre uma ação, é possível ainda visualizar detalhes como o orçamento total, o público a ser atingido e datas de início e término da ação.

As ações são diversas e de natureza diversificada. A mais antiga é do ano de 2016, ano no qual o Sistema foi implantado na Instituição. Ao analisarmos os títulos de algumas dessas ações, notamos se tratar de ações que se encaixariam como evento de extensão ou como prestação de serviço, conforme a Resolução Normativa n.º 88/2016/CUn e estariam mais relacionadas ao ensino e à pesquisa do que à extensão como comunicação e interação com a comunidade e sociedade (Arienti, 2023): editor convidado de periódico internacional; editor chefe de periódico internacional; membro de corpo editorial de periódico internacional; editoração de periódico internacional; professor visitante/pesquisador em universidade estrangeira; participação em congresso internacional; participação em comitê científico de congresso internacional; visita técnica à universidade estrangeira; assessor para ranking

internacional; apresentação de pôster em evento internacional; revisão de artigo para periódico internacional, entre outras.

Mesmo que estejam previstas Resolução Normativa n.º 88/2016/CUn como ações de extensão, algumas dessas atividades se encaixariam melhor na categoria de atividades docentes. Nosso foco nesta pesquisa foi em rastrear ações mais abrangentes, tais como projetos ou programas de extensão com uma dimensão internacional/intercultural, os quais segundo Paiva Silva, Vargas e Melo Neto (2019) apresentariam variáveis de internacionalização mais significativas, tais como conexões internacionais (público internacional, por exemplo) e abrangência internacional (alcance de outros países), conferindo um alto grau de internacionalização a uma iniciativa de extensão.

Considerando um processo de internacionalização abrangente nas instituições de ensino superior, observamos que a extensão ainda dá os primeiros passos (Buscemi, 2018) no diálogo com a internacionalização na UFSC. Ao longo da pesquisa, observamos que a visão do que poderíamos chamar de internacionalização da extensão na Instituição ainda é restrita. Também, existe um forte entendimento de que a Instituição estaria distante de ter uma extensão internacionalizada:

Eu acho que a gente ainda tem que, nós estamos engatinhando. (E18)

Eu acho que a internacionalização fica num nível muito superficial aqui atualmente, né? (E5)

Eu acho que isso é uma coisa bem distante ainda, tá? Eu acho que é bem distante. (E6)

Eu particularmente, eu ainda não vejo a gente atingir essa etapa da internacionalização [da extensão]. Nós estamos ainda nessa etapa embrionária da extensão, né? E eu percebo que a internacionalização seria uma etapa onde a extensão já estaria mais consolidada. As práticas de extensão já estariam sanadas, entendidas, compreendidas, resolvidas, né? (E10)

As universidades estão muito longe disso. (E11)

A internacionalização da extensão vem sendo discutida no Brasil pelo menos desde 2013, quando o FORPROEX, por intermédio de sua Comissão de Relações Internacionais, propôs o Extensão sem fronteiras. A proposta visava ao intercâmbio de equipes de extensão de pelo menos duas universidades de países diferentes, com opção de reciprocidade nas visitas. O Programa apresentava a internacionalização como um “imperativo do processo de globalização”, sendo “um dos fatores básicos de legitimação e reconhecimento” das IES (FORPROEX, 2013, p. 1). No entanto, também questionava a forma como a internacionalização vinha sendo realizada:

Resta avaliar se o desenho atual de internacionalização, estandardizado, de intercâmbios de pessoas, individualmente, e exclusivamente nas áreas de ensino e pesquisa, restritas às áreas de conhecimento vinculadas às chamadas “ciências duras”, é adequado às necessidades das universidades dos países “em desenvolvimento” (periféricos e semiperiféricos), como o Brasil, e se as formas de produção do conhecimento relacionadas aos diferentes níveis de desenvolvimento econômico, social e tecnológico estão aí contempladas (FORPROEX, 2013, p. 1).

Desde então, o foco das atividades de internacionalização já se expandiu, agregando ações mais amplas e institucionalizadas (Knight, 2015a). Não obstante, já em 2013 se apontava que não existia um apoio específico para a internacionalização da extensão, mas que já aconteciam ações incentivadas pelas próprias instituições. A ideia de um programa governamental de internacionalização das experiências de extensão traz consigo oportunidades e desafios. O nosso intuito não é esgotar análises sobre a referida proposta do FORPROEX, mesmo porque ela não avançou. Entendemos como oportuna a elaboração de um conceito de internacionalização da extensão como o proposto pelo Fórum, mesmo com suas limitações. Também ressaltamos como positivos outros fundamentos elencados, tais como que as ações sejam continuadas no tempo e cumulativas no que diz respeito aos resultados e que haja o efetivo envolvimento das comunidades (FORPROEX, 2013).

Considerando que nem mesmo a extensão possui a garantia de um financiamento próprio (FORPROEX, 2023; SBPC, 2023), o financiamento da internacionalização da extensão nos moldes da proposta em discussão torna-se frágil. Entramos em contato com a Presidente do FORPROEX à época em que a ideia foi concebida e apresentada. Foi-nos informado que “a proposta não avançou porque o FORPROEX adotou outras pautas mais urgentes exigidas pela conjuntura”. Assim, ainda que consideremos a importância desse intercâmbio, especialmente pela busca da valorização das relações Sul-Sul, visto que priorizaria projetos direcionados à cooperação com a América Latina e Caribe, África e Ásia, sugerimos uma outra possibilidade para essa extensão sem fronteiras, que seria a de considerar no bojo da internacionalização iniciativas como as que rastreamos, que se caracterizam por serem programas/projetos de extensão realizadas no território brasileiro, com a participação de estudantes e/ou população imigrante residentes ou que estão em mobilidade internacional no Brasil.

Na América Latina e Caribe, a Declaração da CRES 2018 advoga pela identidade da universidade na região, que tem ensino, pesquisa e extensão como inseparáveis (Declaração da CRES 2018, 2018). Nesse contexto, a internacionalização adquire, ou deveria adquirir, contornos próprios, com visibilidade da extensão nas políticas de internacionalização. A internacionalização pode ser transfronteiriça, mas também pode acontecer em casa,

contemplando, iniciativas de extensão com uma dimensão internacional que acontecem localmente, como as que rastreamos. Uma próxima etapa poderia considerar internacionalizar de maneira transfronteiriça programas/projetos como os que rastreamos, nos moldes trazidos pelo FORPROEX, o que daria visibilidade ao que é desenvolvido na UFSC.

No entanto, as implicações da inclusão da extensão no processo de internacionalização podem seguir caminhos já vistos nas conceituações e políticas de extensão em geral. Assim como a extensão é tida por vezes como transmissão de conhecimentos, podendo ter, inclusive, um caráter assistencialista, também verificamos que a extensão na internacionalização pode ir por esse mesmo caminho:

*Como se compreende a extensão no processo de internacionalização da UFSC? Por meio do que temos feito e do que ainda temos por fazer. Intensificando ações extensionistas também, não só, né, em países além do Brasil, **em especial na América Latina e na África**. Por que que eu falo nesses países, nesses continentes? Em especial em princípio, né? Porque, salvo melhor juízo, são continentes com maiores índices de vulnerabilidade social, é, de **necessidade de ajuda humanitária**, de contribuições pra diminuir injustiças, né? Questões ambientais. Claro, isso não significa que a Europa, os Estados Unidos também não tenham, não tenham essas necessidades, tá? Precisaria até ver melhor lá no mapa, né? As ações que nós temos na Europa e nos Estados Unidos. Mas de qualquer forma, elas são bem, bem menor. (E4, grifo nosso)*

*Ó, foi no dia 17/10 do ano passado, onde foi celebrado o acordo de cooperação Internacional entre a Universidade Federal de Santa Catarina, o Instituto Federal do Rio Grande do Sul e o Instituto Nacional de Tecnologias de Informação e Comunicação de Moçambique, na África. Pra quê? O know how que nós temos aqui, de assinatura. Nós temos know-how aqui de assinatura eletrônica, digital, tal tal que eles não têm lá. Esse acordo de cooperação foi **para levar isso pra lá**. E também pra capacitar o pessoal deles, pra que chegue num determinado momento, aí eles, eles mesmos ficam fazendo e não dependem mais da gente ir para lá. (E4, grifo nosso)*

*Então aí seria um exemplo de internacionalização, **onde a universidade está dando à sociedade externa ao país**, né? Outros casos a gente não tem. A internacionalização é mais a atividade se apresentando ao exterior, né? (E5, grifo nosso)*

A partir do momento que nos colocamos como detentores do conhecimento estaremos propondo o Brasil como um novo centro, repetindo “os padrões coloniais subjacentes de hierarquia e universalidade” (Stein, 2019, p. 12). Por isso, mesmo os acordos de cooperação Sul-Sul não estão livres de reproduzirem vícios coloniais quando visualizam essa modalidade de cooperação de forma míope (Leal; Finardi; Abba, 2024). Ao não reconhecermos a extensão de caráter internacional como uma troca horizontal e dialógica, podemos reproduzir injustiças tanto do passado como do presente e reforçar “desigualdades geográficas de saber, poder e ser” (de Wit; Leal; Unangst, 2020, p. 568).

No âmbito da internacionalização, apesar do reconhecimento pela SINTER do potencial da extensão no fortalecimento da dimensão social da internacionalização, apenas

duas iniciativas diretamente ligadas à Secretaria foram rastreadas em nossa pesquisa: o Sintegra, programa de extensão vinculado ao Departamento de Psicologia da UFSC e realizado em parceria com a SINTER, que surgiu com foco no acolhimento e integração ao estudante vinculado ao PEC-G; e o Programa Piloto Participação de Estudantes em Mobilidade Internacional nos Projetos de Extensão, uma parceria entre SINTER e PROEX que visa oportunizar a participação voluntária de estudantes internacionais em projetos de extensão.

Ainda que se reconheça a importância do Programa Piloto, a SINTER assente que ele ainda é “muito pouco, sabe, é muito pouco, assim, é nada”, conforme relatado por E1. Ao relatar a existência do Sintegra e de cursos de extensão vinculados ao NILT, constata que a parceria entre a SINTER e PROEX é o que há “de projeto concreto” de extensão na internacionalização.

Eu acho que isso tem que ser muito aprofundado tem um distanciamento muito grande ainda entre internacionalização e extensão, mas que isso dialoga até com o fato da pouca importância que é dada pra extensão, né? Então acho que não é algo só na internacionalização, eu acho que é algo até mais estrutural mesmo, né? Não é, com certeza não é a pró-reitoria mais mais visada, né? Ela existe, cumpre seu papel, enfim, os professores têm que fazer extensão. Só que muitas vezes, principalmente a depender da área de ensino, entendem isso como uma obrigação assim, não se envolvem verdadeiramente, né, com extensão. E aí a internacionalização é mais um setor, assim, que acaba ficando bem distante, assim, da extensão. (E1)

Por outro lado, existe uma outra visão dentro da Secretaria, que desconhece ou não considera iniciativas como o Programa Piloto e o Sintegra como internacionalização da extensão ou como extensão internacionalizada. Essa outra vertente assente que ações de extensão em geral podem ter esse caráter internacional, mas ao exemplificar como a extensão se compreende na internacionalização, dá ênfase à visão de sinônimo de relacionamento universidade-indústria, no qual a internacionalização fortaleceria essa relação (Leal; Souza; Moraes, 2023)

Então, a extensão universitária na internacionalização, é, ela, eu vejo ela se dando de duas maneiras: uma maneira é como uma espécie de, a palavra feia que eu vou usar, mas não me ocorreu outra, um subproduto da pesquisa. Você vai, faz uma pesquisa com outra instituição, né? Essa pesquisa pode gerar um produto ou uma técnica ou mesmo uma metodologia de trabalho tecnológica. E aquilo acaba sendo levado a produtores, à indústria, enfim, né. É, a outra forma que eu vejo, também que eu vejo muito comum é na forma de consultorias. Aonde alguns, né, algumas pesquisadores da UFSC têm certo renome, né, são convidados a prestar alguma consultoria, ou... E também na forma de cursos, né? Muitos colegas da UFSC realizam cursos no exterior, eu mesmo vou fazer um na semana que vem no Chile, né, que é extensão internacional. [...] Eu não caracterizaria a participação em congressos como extensão, não que não seja, mas, é, de fato está vinculado à pesquisa, né, você vai apresentar um resultado de pesquisa, mas, poderia ser também. (E3)

A SINTER reconhece que ainda existem muitas possibilidades de diálogo entre a extensão e a internacionalização universitárias. No entanto, existe um questionamento sobre o que seria uma iniciativa de caráter internacional. Ao indagar o que caracterizaria um projeto de extensão como internacional, sustenta-se que existem casos que projetos são classificados como internacionais por conta da participação de um membro estrangeiro, “[...] *mas isso por si só não caracteriza, né? Não é o fato de eu ter um participante estrangeiro que caracteriza como internacional*” (E18). De qualquer modo, entende que as iniciativas de extensão de caráter internacional são isoladas e até mesmo mal classificadas.

[...] Na minha percepção, nós temos projetos? Temos. Mas são isolados. Muitos são de pesquisa, maquiados de extensão. Eu não diria que a gente está, nesse momento, dentro daquilo que eu considero que seria a internacionalização da extensão. Né? Nós temos projetos isolados. Eu acho que a gente precisa primeiro arrumar a casa, ter tudo, eu acho que a partir da nova 088, daí sim a gente pode partir pra novos horizontes. Essa é minha opinião. (E18)

A visão de que estamos distantes da integração entre extensão e internacionalização é corroborada por E11, que sustenta que as universidades “*encaram qualquer processo de internacionalização como um processo associado à pós-graduação, à pesquisa*”. Historicamente o Brasil privilegia um modelo de internacionalização que prioriza a pós-graduação e não a universidade como um todo (Morosini, 2011), com políticas de internacionalização predominantes na pesquisa e a pós-graduação, fomentadas por agências como a CAPES. Para E11, deve ser realizado um trabalho político de reclamar que a extensão faça parte das normativas da universidade.

Primeiro, é, toda vez que você olhar um edital, uma resolução, uma portaria da pós-graduação e que não fale em extensão. [...] Atentar que para [que] a extensão seja importante na internacionalização, né? Atentar que todas as iniciativas de internacionalização da universidade não esqueçam um jamais do tripé: ensino, pesquisa, extensão. (E11, grifo nosso)

Existe na UFSC o registro de diversas ações de extensão de alcance internacional, apesar de muitas delas poderem ter seu caráter extensionista questionado, conforme anteriormente relatado. Ademais, nesta pesquisa rastreamos pelo menos cinco iniciativas de extensão que acontecem em casa e que possuem caráter internacional. Por outro lado, reconhece-se que é basilar valorizar a extensão e ampliar as suas dotações orçamentárias, pois são necessários recursos para internacionalizar a extensão, conforme relatado por E4. Indo ao encontro da visão de E4 estão posicionamentos dos coordenadores das iniciativas rastreadas, que por diversas vezes relataram as dificuldades de manutenção do programa ou projeto, especialmente por desafios orçamentários que culminam em uma equipe limitada para a realização da iniciativa, mas também devido à sobrecarga de funções docentes.

Na dimensão institucional, depreendemos que o diálogo entre as áreas de extensão e internacionalização da Instituição se intensificou a partir de 2022, com a Chamada Interna n.º 1/2022/SINTER-PROEX, que resultou no Programa Piloto para a participação voluntária de estudantes internacionais de graduação em mobilidade na UFSC em programas/projetos de extensão, abordado no item 4.2.8. Adicionalmente, a designação por parte da SINTER de representante da UFSC na comissão permanente de extensão da AUGM e os editais conjuntos das Jornadas de Jóvenes Investigadores AUGM de 2023 e 2024 também evidenciam essa intencionalidade de diálogo.

4.4 OPORTUNIDADES DE ‘EXTENSÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO’

Ao identificarmos oportunidades de ‘extensão da internacionalização’, neste item atendemos ao objetivo específico d. A extensão é uma das funções do tripé da universidade brasileira. Mesmo com essa garantia constitucional, instrumentos foram sendo criados ao longo dos anos a fim de normatizá-la e reafirmá-la como indissociável do ensino e da pesquisa. Por sua vez, a internacionalização historicamente priorizou a pesquisa e a pós-graduação e não a integralidade das funções universitárias (Morosini, 2011). A própria constituição da universidade e seus desenvolvimentos históricos explicam a marginalização da extensão no processo de internacionalização, contemporaneamente imerso em um contexto de mercantilização da educação superior (Leal; Souza; Moraes, 2023; Morosini, 2006).

Considerando a internacionalização como uma área transversal, mas buscando evitar incorrer em parcialidades, abstermo-nos de uma prescritividade e limitamo-nos a propor reflexões sobre oportunidades de compreender a extensão na internacionalização. Com essa postura, buscamos colaborar para que a UFSC indague e se aproxime da sua vocação e se distancie de ser uma mera executora de políticas exógenas. Assim, apesar de entendermos que “quaisquer decisões ou soluções práticas [...] serão situadas, limitadas e estratégicas, em vez de universais” (Stein, 2019, p. 8), apontamos insumos para reflexões que se mostraram oportunas ao longo da realização desta pesquisa:

- Sobre o fazer extensionista na UFSC: cientes de que não existe um único caminho ou modo de se fazer extensão, consideramos promissora a possibilidade de que cada Centro/Campi/Área de conhecimento possa avaliar, ou reavaliar, em consonância com as normativas vigentes, o que pode ser caracterizado e realizado em termos de extensão, incluindo-se aquela de caráter internacional/intercultural, no seu bojo de

atividades. Uma definição mais precisa do que é/pode ser a extensão (Serva, 2020), diferenciando e caracterizando melhor a extensão, inclusive com referências práticas (Arienti, 2023), pode beneficiar a futura política de extensão da UFSC, contemplando o olhar da Instituição como um todo, bem como das diferentes áreas de conhecimento, para o fenômeno. É oportuna e necessária a observância de uma comunicação horizontal por uma via de mão dupla entre a universidade e os outros setores da sociedade, fazendo que a extensão aconteça para além dos muros da universidade;

- Sobre as motivações e justificativas para a internacionalização da UFSC: porque internacionalizar o ensino, a pesquisa e, particularmente, a extensão na Instituição? Quais são as motivações próprias e contextuais que justificam a inserção de uma dimensão internacional/intercultural na extensão? O resultado dessas reflexões poderá subsidiar a atualização do Plano Institucional de Internacionalização da Instituição (2018), que atualmente está dissonante dos eixos fundamentais e prioridades da Gestão 2022-2026. Acreditamos que a nossa pesquisa aporta contribuições que justificam o diálogo entre as áreas. No entanto, a forma como a UFSC entende e promove a internacionalização é que irá ditar o lugar da extensão no processo de internacionalização (Rosário, 2021). Apenas com intencionalidade nas políticas e práticas de internacionalização é que a Instituição poderá aportar esforços que contemplem a dimensão social desse processo, contribuindo para a concepção de abordagens mais cooperativas e justas (de Wit; Leal; Unangst, 2020; Leal; Souza; Moraes, 2023);
- Sobre as oportunidades e desafios de uma extensão internacionalizada: é pertinente que o futuro PDI UFSC 2025-2029, atualmente em concepção e discussão, amplie a visão do que é/do que pode ser a extensão internacional/intercultural ou a internacionalização da extensão, não se restringindo a cursos ministrados em outro idioma promovidos pela PROEX. É relevante relembrar que a extensão com caráter/alcance internacional já acontece na Instituição. No entanto, muitas dessas ações são questionáveis do ponto de vista da sua natureza, como é o caso de diferentes atividades docentes que figuram no bojo da extensão. Por outro lado, iniciativas abrangentes e promissoras como as que rastreamos nesta pesquisa, estão em vigência e carecem, em nossa visão, de um reconhecimento mais amplo na Instituição. Ao estender o olhar para a compreensão de iniciativas de extensão de caráter internacional e/ou intercultural como ações no bojo do processo de internacionalização da Instituição, é possível construir novas formas de relacionamento com a comunidade

acadêmica e especialmente com a comunidade externa, repensando o próprio processo de internacionalização;

- Acerca da possibilidade de institucionalização/apoio Institucional às ações de extensão de caráter internacional: considerando os dilemas de financiamento da extensão apresentados, entendemos que um primeiro passo seria o reconhecimento institucional dessas iniciativas, tanto no sentido da ampla divulgação dessas ações para a comunidade acadêmica e externa, como da sua formalização e reconhecimento no bojo da internacionalização junto à SINTER. Outras formas de auxílio poderiam ser constituídas para apoiar a criação/atualização de sites e redes sociais dessas iniciativas, divulgação em *newsletters* como o Divulga UFSC e por meio dos Agentes de Comunicação e Agentes de Internacionalização dos Centros de Ensino e Campi, bem como a identificação de espaços adequados e disponíveis para a realização das ações de extensão;
- Acerca de possibilidades de colaboração de Servidores Técnico-Administrativos em Educação em iniciativas de extensão em geral, particularmente naquelas com caráter internacional/intercultural: considerando as dificuldades de manutenção das iniciativas, relatadas por alguns coordenadores, que advém da sobrecarga de funções docentes e por desafios orçamentários, vislumbramos uma possibilidade de ampliação das equipes dessas iniciativas com a atuação de STAEs. Os STAEs podem, inclusive, figurar como coordenadores de ações de extensão (UFSC, 2016). Nos casos em que não há previsão orçamentária para o pagamento de bolsas de extensão, as atribuições funcionais do STAE que tenha interesse em contribuir como membro do programa/projeto podem ser reduzidas ou flexibilizadas para que esse profissional possa se dedicar à ação de extensão;
- Em um cenário mais amplo, torna-se oportuno refletir sobre a conceituação da internacionalização da extensão universitária. Para além da definição proposta pelo FORPROEX (2013), com esta pesquisa apontamos para a abertura de novos horizontes e possibilidades e para o reconhecimento e a valorização de programas/projetos de extensão internacional/intercultural que acontecem no ambiente doméstico.

Tais ensejos de reflexão traduzem percepções derivadas da pesquisa de campo, as quais poderão ser objetos de revisões ou ajustes conforme o projeto de extensão e de internacionalização da Instituição.

4.5 CONSOLIDANDO OS RESULTADOS

Os entendimentos sobre o que consiste fazer extensão e o que significa internacionalizar a universidade defrontam-se no momento em que a extensão de caráter internacional é pouco lembrada ou reconhecida como possibilidade de internacionalização na Instituição. Ainda que a internacionalização seja um fenômeno mais recente se comparado à extensão, a primeira goza de mais prestígio no âmbito da universidade. A extensão está atrelada a interesses secundários, já a internacionalização vai ao encontro de interesses hegemônicos e funções como a pesquisa e a pós-graduação, as quais oportunizam visibilidade e notoriedade nos rankings acadêmicos. Mesmo quando a extensão apresenta um caráter internacional/intercultural, nossos achados corroboram a sua perspectiva local, visto que iniciativas que rastreamos como a Clínica Intercultural/Ateliê das Migrações, o NAIR/Eirenè-UFSC, o PLAM e o Sintegra são concebidas a partir de demandas locais.

A pesquisa que realizamos permitiu compreender que a extensão universitária está à margem do processo de internacionalização da UFSC. Existe pouco conhecimento ou um esquecimento de programas/projetos de extensão de caráter internacional que poderiam/deveriam ser considerados no processo de internacionalização. Por mais que iniciativas que rastreamos possam ser consideradas isoladas, verificamos que a extensão de caráter internacional já vem acontecendo na UFSC pelo menos desde 2012³⁷. Isso se dá especialmente por meio de acolhimento, atendimento e formação de pessoas estrangeiras, muitas delas imigrantes ou refugiadas.

Tivemos conhecimento de oito iniciativas, das quais seis foram estudadas nesta pesquisa. Em observância à lacuna de estudos empíricos apontada por Leal, Souza e Moraes (2023), os efeitos da interação entre extensão e internacionalização verificados com o rastreamento e o diálogo com essas iniciativas nos dão indícios de confirmação da nossa tese de que a inclusão e o reconhecimento de ações de extensão no processo de internacionalização poderão contribuir para a concepção de perspectivas de internacionalização mais solidárias, cooperativas e distanciadas da racionalidade hegemônica. Fazemos essa afirmação com base em projetos concebidos com um caráter internacional e que operam principalmente tendo em vista demandas do Sul Global, alguns deles, inclusive, desempenhando suas atividades de forma complementar.

³⁷ Sem considerar aquelas ações que se encaixariam como evento de extensão ou como prestação de serviço, conforme a Resolução Normativa n.º 88/2016/CUn.

Assim, quando alegamos essa potencialidade da extensão na internacionalização, não estamos falando de qualquer extensão, como ações mal classificadas que deveriam ser lidas como atividades docentes. Estamos falando daquela que estabelece uma relação horizontal e dialógica para além dos muros da universidade, articulando-se com o ensino e a pesquisa, baseando-se em demandas da comunidade e reconhecendo e valorizando experiências e saberes de fora da academia.

A atual gestão da Pró-Reitoria de Extensão sustenta uma visão sobre a extensão que vai ao encontro das atuais diretrizes da extensão para o ensino superior brasileiro, no sentido de afirmar que a extensão deve ser feita para além dos muros da universidade, com a comunidade externa e não uma extensão endógena, voltada apenas para a comunidade universitária. Também reconhece a necessidade da interação dialógica, horizontal e bidirecional.

No entanto, no caso de se pensar a extensão tendo uma dimensão internacional e/ou intercultural, observamos que há uma incompreensão de projetos de extensão que acontecem na Instituição e que vinculam demandas de comunidades de estrangeiros que residem localmente.

A visão da PROEX é de que existem iniciativas isoladas de extensão internacionalizada, mas que, primeiramente é necessário *“limpar a casa”* (E18) para depois pensar na extensão com uma dimensão internacional. A principal iniciativa institucional de diálogo entre a extensão e a internacionalização é o Programa Piloto Participação de Estudantes em Mobilidade Internacional nos Projetos de Extensão, promovido pela SINTER e pela PROEX.

Embora a nossa pesquisa não tenha buscado analisar criticamente os atuais discursos acerca da internacionalização na Instituição, verificamos uma visão mais ampla da Secretaria de Relações Internacionais da UFSC em relação à ênfase dada à internacionalização se comparada à gestão anterior da SINTER. Consideramos que os atuais eixos e prioridades da internacionalização da UFSC se distanciam, na medida do possível, de uma narrativa hegemônica sobre o que é internacionalizar a universidade. Se antes a perspectiva dominante alinhava-se às prioridades e aos interesses desenvolvimentistas do Governo Federal à época, conforme constatou Leal (2020), apesar de manter a ideia de excelência acadêmica (Thiengo, 2018), a Gestão 2022-2026 – ao menos em nível de discurso – tem como prioridades o multilateralismo, o multilinguismo, a busca por uma política de internacionalização contextual, o fortalecimento das relações com o Sul Global e a democratização das oportunidades internacionais (SINTER/UFSC, 2022a). A parceria com o Sintegra é a

principal iniciativa de extensão de caráter internacional vinculada à SINTER, seguida do Programa Piloto Participação de Estudantes em Mobilidade Internacional nos Projetos de Extensão.

É unanimidade o entendimento por parte dos coordenadores das iniciativas de extensão de caráter internacional rastreadas de que o apoio Institucional é imprescindível para que elas se ampliem e se fortaleçam, beneficiando cada vez mais pessoas. Esse entendimento vai ao encontro de um de nossos achados, que demonstrou que os coordenadores de extensão tiveram dificuldades para recordar iniciativas de extensão com uma dimensão internacional/intercultural realizadas nos Centros e Campi nos quais estão inseridos. Por outro lado, é incontestável a influência da curricularização da extensão nas concepções e no fazer extensionista. A curricularização vem sendo considerada um estressor, em um processo que se iniciou em 2018 e se intensificou nos últimos anos, tendo em vista o prazo do atual PNE 2014-2024. No entanto, contemporaneamente, mesmo ainda apresentando diversos desafios, especialmente aqueles relacionados ao financiamento, existe um amplo reconhecimento do potencial da extensão na formação do estudante.

O Quadro 11 recupera os objetivos específicos elaborados para a condução da pesquisa, apresentando evidências de seu cumprimento.

Quadro 11 – Objetivos da tese e evidências de consecução

Objetivo Específico	Evidências
a) Rastrear iniciativas que coloquem a extensão universitária e a internacionalização em diálogo;	Realizamos rastreamento por meio de pesquisa exploratória com o uso de observação não participante em eventos e reuniões da área de internacionalização da UFSC: reuniões de integração dos estudantes PEC-G 2022.2 e 2023.1 (por meio das quais rastreamos o Sintegra e a Clínica Intercultural/Ateliê das Migrações); cinco visitas realizadas pela SINTER aos Centros de Ensino (CCJ, CSE CFH, CFM e CTC) e Campi da UFSC (Aranguá) (nas quais o Sintegra e a Clínica Intercultural/Ateliê das Migrações foram novamente mencionados); Realizamos busca por iniciativas já mapeadas pelo OBISF, por meio da qual encontramos as iniciativas Clínica Intercultural/Ateliê das Migrações e NAIR/Eirenè-UFSC; Realizamos entrevistas semiestruturadas com gestores da PROEX (dois) e da SINTER (dois) e com membros da Câmara de Extensão da UFSC (oito), por meio das quais rastreamos o NAIR/Eirenè-UFSC, o projeto ICP-MZ (mencionado por dois participantes) e o TsF-Br; Realizamos entrevistas com coordenadores de iniciativas já rastreadas e por meio de uma delas (coordenadora do NAIR/Eirenè-UFSC) rastreamos o PLAM. Assim, ao final, foram identificadas e analisadas as seis iniciativas mencionadas. Além delas, existe a iniciativa Institucional Programa Piloto Participação de Estudantes em Mobilidade Internacional nos Projetos de Extensão, uma tentativa de diálogo entre extensão e internacionalização.
b) Caracterizar iniciativas de extensão universitária de caráter internacional;	Por meio de entrevistas com coordenadores(as) e ex coordenadora/fundadora, buscas em páginas na Internet e em trabalhos científicos, realizamos a caracterização das iniciativas, com o propósito de conhecê-las e compreender, mesmo que parcialmente, a configuração da extensão com dimensões internacionais/interculturais da UFSC, sem a pretensão à representação de um cenário mais amplo, mas compreendendo a importância e relevância das iniciativas que rastreamos. Três das seis iniciativas são voltadas para pessoas em situação de migração ou refúgio e cinco delas têm como beneficiários sujeitos do Sul Global. Existem iniciativas que atuam de forma complementar, como é o caso do Sintegra, da Clínica Intercultural, do NAIR/Eirenè-UFSC e do PLAM. Três iniciativas fazem parte da Cátedra Sérgio Vieira de Mello na UFSC: NAIR/Eirenè-UFSC, Clínica Intercultural/NEMPsiC e PLAM. Três das seis são da área das Ciências Humanas. Todas elas beneficiam a comunidade externa e as seis iniciativas rastreadas beneficiam a universidade/comunidade acadêmica, mesmo que indiretamente, por meio da ampliação e o aprofundamento da formação do estudante. É unanimidade a crença de que se houver maior apoio Institucional a essas iniciativas, mais amplas e duradouras elas podem ser.
c) Conhecer o olhar de atores institucionais sobre extensão universitária e internacionalização da extensão;	Por meio da análise das visões dos atores institucionais entrevistados, observamos que concepções dominantes como a transferência ou repasse de conhecimentos, por vezes em um caráter assistencialista ou de prestação de serviço, ainda estão presentes nos entendimentos contemporâneos sobre o que é a extensão universitária. O reconhecimento do diálogo de saberes e a valorização de saberes não acadêmicos são secundários. Existe uma visão de que há uma má classificação na extensão e que mesmo atividades que são normatizadas como extensão deveriam ser repensadas para outros campos, como a pesquisa, a inovação e mesmo como atividades docentes. Apesar do reconhecimento de que a extensão é uma só, existe entendimento unânime de que há desafios ao se fazer extensão que são característicos de cada área de conhecimento. A compreensão de que existem particularidades nas diferentes áreas, e mesmo dentro de uma mesma área, também está relacionada a um imaginário de que fazer extensão é natural para algumas áreas do conhecimento, como as Ciências da Saúde, e não para outras, com currículos bastantes extensos e teóricos, como as Ciências Exatas e Engenharias. A sobrecarga dos responsáveis pelas iniciativas de extensão bem como o escasso financiamento se apresentam como os principais dilemas, se agravando com a curricularização da extensão. A extensão concorre de modo desigual com os recursos e bolsas da pesquisa. A extensão é vista como transformadora da formação do estudante, afetando positivamente a prática. Há dificuldades em conceber iniciativas de extensão com uma dimensão internacional/intercultural que já acontecem dentro da Instituição como ações no bojo do processo de internacionalização da

Objetivo Específico	Evidências
d) Identificar oportunidades de 'extensão da internacionalização' em uma universidade pública federal.	universidade. Ao se considerar o que é alcance internacional, observamos uma aparente falta de reconhecimento e valorização do que chamaríamos de internacionalização da extensão em casa. Com a realização da pesquisa, identificamos elementos que nos permitem propor reflexões sobre oportunidades de compreender a extensão na internacionalização. Essas reflexões perpassam questões como: as motivações e justificativas, próprias e contextuais, para a internacionalização da UFSC, concebendo que a visão do que é internacionalizar e de como internacionalizar irá ditar o lugar da extensão no processo de internacionalização; o fazer extensionista na UFSC: uma definição ou redefinição mais precisa do que é ou pode ser a extensão, considerando as diferentes áreas de conhecimento, o que poderá subsidiar a futura política de extensão da Instituição; as oportunidades e desafios de uma extensão internacionalizada: ampliação da visão Institucional, especialmente no PDI, sobre o que é internacionalização da extensão, considerando que a extensão com caráter ou alcance internacional já acontece na Instituição, mas questionando aquelas que se encaixariam em atividades docentes e reconhecendo e apoiando iniciativas abrangentes como as que rastreamos. Esse apoio poderá acontecer por meio da participação e até mesmo da subcoordenação de iniciativas por STAEs, bem como com apoio à divulgação dessas iniciativas dentro e, particularmente, fora da Instituição. Em um cenário mais amplo, a reflexão sobre a conceitualização da internacionalização da extensão universitária, considerando os achados desta pesquisa, aponta para a abertura de novos horizontes e possibilidades e para o reconhecimento e valorização de programas/projetos de extensão internacional/intercultural em casa.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos achados da pesquisa (2024).

Apesar da afirmação de Santos (2020) de que não estaríamos distantes da institucionalização da internacionalização da extensão universitária, feita com base na análise da história da extensão especialmente na América Latina, na prática, o que verificamos com a realização desta pesquisa é que ainda “*estamos engatinhando*” (E18). Existe uma formalização de iniciativas de extensão de caráter internacional por meio de sistema como o SIGPEX, mas a institucionalização ainda é “*um sonho*” (E7). Também a concepção de internacionalização do FORPROEX (2013) não contempla casos como os das iniciativas que estudamos nesta pesquisa. Por isso entendemos como oportuna a sua ampliação, considerando que não existe uma só forma de incluir uma dimensão internacional/intercultural na extensão.

O diálogo entre extensão e internacionalização pode se dar de diferentes formas. Não existem modelos de internacionalização da extensão consolidados ou fórmulas prontas sobre como incluir a extensão no bojo da internacionalização. Ainda assim, podemos afirmar que as iniciativas abordadas nesta tese, muitas delas concebidas a partir de demandas da sociedade, demonstram uma interface mais ampla da articulação entre ensino, pesquisa e extensão do que grande parte das ações de extensão de alcance internacional registradas institucionalmente³⁸. No entanto, ainda que desde a sua concepção essas iniciativas tenham uma dimensão internacional e/ou intercultural, a estrutura e a intencionalidade da interface entre extensão e internacionalização na UFSC está em pré-institucionalização (Brandenburg *et al.*, 2020), visto que não verificamos uma abordagem institucional intencional e sistemática entre as áreas.

Trazemos alguns questionamentos que podem subsidiar reflexões e debates acerca da extensão com dimensão internacional: Estamos negligenciando a importância crítica da extensão na internacionalização? Estamos negligenciando iniciativas de extensão que vão contra a lógica hegemônica e valorizam as diferentes identidades e matrizes culturais? No caso das iniciativas estudadas nesta pesquisa, elas possuem razões acadêmicas e sociais/culturais que não tem motivações econômicas intrínsecas, apesar de poderem contribuir para o desenvolvimento econômico. Se justamente falamos da predominância de motivações econômicas e do desequilíbrio das primeiras em relação às razões acadêmicas e sociais/culturais (Knight, 2020; Knight; De Wit, 2018), por que quando temos iniciativas que fogem a essa lógica, elas não têm a mesma visibilidade? Com o que estamos contribuindo com essa postura?

³⁸ Painel da extensão, *dashboard* de ações de extensão de alcance internacional.

5 CONCLUSÃO

Nesta pesquisa buscamos compreender a extensão universitária no processo de internacionalização de uma universidade pública federal. Tivemos como ponto de partida a necessidade de entender o espaço da extensão na internacionalização e indagamos se a extensão era negligenciada nas agendas, estratégias e ações de internacionalização da educação superior. Consideramos especialmente aquelas com traços de hegemonia, visto que a função social da universidade, aqui representada pela extensão universitária, não vinha sendo mencionada nas referidas agendas e estratégias.

O cenário da pesquisa foi a Universidade Federal de Santa Catarina, escolhida por sua representatividade, acessibilidade e por, em estudo prévio que realizamos, ter sido a única das quatro instituições analisadas que explicitamente abordou a internacionalização da extensão em seu Plano de Desenvolvimento Institucional. Para responder ao questionamento de que compreensão da extensão universitária se contextualiza no processo de internacionalização de uma universidade pública federal, foram elaborados pressupostos relativos à forma como a extensão e a internacionalização universitárias e desafios como a curricularização da extensão se configurariam.

Com a realização desta pesquisa, verificamos que nossos pressupostos estão parcialmente alinhados aos achados. A concepção do que é fazer extensão universitária é afetada pela lente de quem está analisando e a extensão é realizada de diferentes formas nas áreas de conhecimento. Algumas dessas formas podem favorecer uma extensão endógena, a criação de um vínculo universidade-sociedade assistencialista ou a realização de ações de extensão voltadas ao mercado, as quais podem desconsiderar a função social da universidade e a relevância social do ensino e da pesquisa.

A internacionalização da educação superior no Brasil vem se consolidando em moldes hegemônicos (Leal, 2020) contribuindo para que a dimensão social, nesta pesquisa representada pela extensão universitária, esteja à margem das agendas e políticas de internacionalização, beneficiando a pesquisa e a pós-graduação em detrimento da extensão. No específico, há dificuldades em reconhecer e valorizar iniciativas de extensão com uma dimensão internacional/intercultural. Em se tratando de grande parte das iniciativas que rastreamos e analisamos nesta pesquisa, verificamos que estas beneficiam antes o ensino e a aprendizagem e outros setores da sociedade do que grupos privilegiados.

No caso da Instituição na qual realizamos nosso estudo de caso, após um período de transição que se iniciou em 2016 com a criação do sistema SIGPEX, atualmente a extensão é

bastante formalizada e registrada, o que foi acentuado com a curricularização da extensão em curso. No entanto, o registro de atividades de pesquisa ainda é priorizado em detrimento da extensão, visto que a pesquisa goza de mais prestígio em promoções e progressões funcionais e de mais fomento, por exemplo, que a extensão. Em alguns casos, atividades são mal classificadas como extensão, quando deveriam estar no bojo da pesquisa, da inovação ou mesmo como atividades docentes.

A literatura da área demonstra e os achados da pesquisa corroboram que a internacionalização costuma ser associada à pesquisa e à pós-graduação. Esse entendimento afeta o reconhecimento de iniciativas de extensão cooperativas como internacionalização, que apesar de registradas/formalizadas, são pouco lembradas. Observamos dificuldade pelo setor responsável na Instituição em rastrear ações de internacionalização realizadas por servidores docentes e técnico-administrativos em educação e que não são formalizadas. A curricularização se mostrou um fenômeno regulatório com desafios, especialmente relacionados à concepção de extensão e ao seu financiamento, mas também com potencialidades, especialmente quanto à formação do estudante.

O rastreamento e o diálogo com as iniciativas nos dão indícios de confirmação de que a inclusão e o reconhecimento de ações de extensão no processo de internacionalização poderá contribuir para a concepção de perspectivas de internacionalização mais solidárias, cooperativas e distanciadas da racionalidade hegemônica. Sustentamos nossa tese com base em iniciativas amplas concebidas com um caráter internacional e que operam principalmente tendo em vista demandas do Sul Global, algumas delas, inclusive, desempenhando suas atividades de forma complementar.

Verificamos que, apesar da extensão ainda não alcançar os mesmos patamares do ensino e da pesquisa na vida universitária, na prática, a internacionalização da extensão se verifica para além da visão reducionista que a UFSC apresenta em documentos institucionais como o PDI, que a limita à oferta de cursos de extensão ministrados na língua inglesa. Nossos achados nesta pesquisa corroboram as afirmações de autores como Knight (2004), Rocha e Stallivieri (2021) e Leal, Souza e Moraes (2023), visto que rastreamos iniciativas de extensão que já ocorrem na Universidade e podem ser consideradas internacionais ou interculturais, pelas realidades pluriculturais que ensejam, mas não são classificadas/reconhecidas como iniciativas/ações de internacionalização da extensão (no caso desta pesquisa, apenas o projeto ICP-MZ tem esse reconhecimento). Ao deixar de considerar em suas políticas institucionais ações de extensão de caráter internacional/intercultural que ocorrem em seus âmbitos, especialmente aquelas alinhadas a uma racionalidade distanciada das hegemonias, e ao

marginalizar a extensão no processo de internacionalização, estamos perdendo a oportunidade de mostrar para o mundo o nosso modelo de extensão, o qual tem potencialidades para transformar a forma como cooperamos internacionalmente.

Observamos um crescente debate relacionado ao engajamento da universidade com a comunidade relacionado à internacionalização. Da concepção do projeto de tese para os dias atuais, essa temática vem sendo objeto de webinários e eventos online em geral, nacionais e internacionais, a eventos presenciais da área de extensão e da área de internacionalização, como é o caso da Conferência da FAUBAI 2024, maior evento de internacionalização da América Latina.

Concernente às contribuições desta pesquisa, os achados trazem um olhar para uma dimensão da internacionalização até então pouco estudada: a extensão ou engajamento universidade-sociedade, respondendo ao chamado de autores da área como Brandenburg *et al.* (2020), Jones *et al.* (2021), Leal (2020), Leal, Souza e Moraes (2023) e Rosário (2021). Assim, as contribuições acadêmicas desta tese estão alinhadas à comprovação empírica de que, dentre funções universitárias do tripé indissociável ensino, pesquisa e extensão, a extensão é a função mais negligenciada pela concepção dominante da internacionalização da educação superior. A ida ao nosso campo de pesquisa confirmou que a extensão universitária ainda está à margem das agendas e estratégias de internacionalização.

Com a realização desta pesquisa, alcançamos uma ampliação do próprio entendimento conceitual de internacionalização da extensão. Não tomamos conhecimento de um conceito de internacionalização da extensão consolidado na literatura. No entanto, se consideramos o proposto pelo FORPROEX (2013), encontramos possibilidades de ampliação do conceito, por meio do que poderíamos caracterizar como internacionalização da extensão em casa, exemplificado pelas iniciativas que rastreamos. Apesar dos ideais mais universalistas da IHES e dela abarcar não só a extensão, existe um estabelecimento explícito no conceito de que a comunidade pode estar em casa ou no exterior.

Com a concepção desta tese permitimo-nos considerar a internacionalização da extensão como um processo crítico de compreensão de iniciativas de extensão universitária, tais como programas e projetos que apresentem dimensão internacional e/ou intercultural, no bojo do processo de internacionalização da universidade, sejam elas de alcance internacional ou local. Por meio da extensão, a internacionalização adquire contornos mais solidários, cooperativos e distanciados da racionalidade hegemônica, vinculando-se às áreas e questões de ampla pertinência social e possibilitando uma aprendizagem mais crítica e que contribua para melhorar a relevância da educação superior.

Acreditamos que o desenvolvimento de pesquisas como esta pode contribuir para que perspectivas mais estruturais possam surgir. As reflexões aqui propostas poderão apoiar o debate com vistas à construção de arranjos menos desequilibrados no que diz respeito à racionalidade econômica e as dimensões social e humana. Isso poderá portar avanços à chamada dimensão social da internacionalização, incluindo-se o reconhecimento de iniciativas como as que rastreamos no bojo do processo de internacionalização da Instituição.

A descrição e caracterização das experiências práticas destes projetos fornecem *insights* sobre como incorporar iniciativas de internacionalização com contornos mais cooperativos e de apoio, considerando demandas que estão à porta da universidade (Hazelkorn, 2016). Tendo em vista que as diretrizes para a curricularização da extensão no ensino superior brasileiro afirmam que os programas e projetos de extensão universitária devem nortear prioritariamente sua atuação em áreas de grande relevância social e que a própria internacionalização exige intencionalidade como meio para se tornarem socialmente relevantes, pensar na internacionalização para além do ensino e da pesquisa é uma oportunidade crítica para se internacionalizar de outras formas (Stein, 2019).

Quanto aos limites da pesquisa, o método escolhido possibilitou que o estudo abarcasse uma universidade pública federal. A escolha que fizemos pelos participantes da pesquisa deu-se por uma amostragem não probabilística e não generalizável para a população, restringindo-se a população objeto do estudo a alguns gestores e ex-gestor de nível Institucional das áreas de Extensão e Internacionalização, a membros da Câmara de Extensão da Instituição, que representam os seus Centros de Ensino ou Campus e aos coordenadores e ex-coordenadora de iniciativas de extensão de caráter internacional. O limite temporal de realização das entrevistas foi o período de março de 2023 a agosto de 2023 e os participantes membros da Câmara de Extensão da UFSC foram os que ocupavam o cargo de membro titular à época.

Quanto ao rastreamento proposto, este não visou buscar exaustivamente todas as iniciativas de extensão de caráter internacional ou intercultural da Instituição. Nesse sentido, viemos a conhecer projetos como o Direito à cidade para imigrantes e refugiados na Grande Florianópolis: integração aos serviços públicos e de lazer, do curso de Geografia da UFSC, apenas quando da finalização de nosso trabalho. De modo análogo, o mesmo ocorreu com o caso do Projeto Imagine, que é um projeto de extensão de caráter internacional vinculado à UFSC, que também foi mapeado pelo OBISF. Tentamos contato e convidamos, por mais de uma vez, o responsável pelo referido projeto para participar da nossa pesquisa, mas não obtivemos um retorno, por isso não foi possível incluí-lo em nosso estudo.

Os resultados tecidos aqui são mais indicativos do que conclusivos. Com base nos achados, reiteramos o nosso entendimento de que o reconhecimento, a formalização e a institucionalização de ações de extensão de caráter internacional e/ou intercultural que já são realizadas no âmbito da Instituição como as rastreadas nesta pesquisa poderão favorecer o processo de curricularização da extensão, visto que a extensão deve ter a sua ação prioritariamente orientada para áreas de grande pertinência social e que iniciativas que rastreamos apresentam esse potencial. Essa iniciativa poderá até mesmo motivar a curricularização na pós-graduação *stricto sensu*, visto que já ocorre a participação de pós-graduandos em projetos de extensão de caráter internacional.

Na América Latina e Caribe, a Declaração da CRES 2018 reforça a necessidade de que a década de 2018-2028 seja marcada por ações de internacionalização que considerem a dimensão social da internacionalização (Declaração da CRES 2018, 2018). No cenário brasileiro, desde 2012 a Política Nacional de Extensão Universitária sustenta que um dos objetivos da extensão universitária deve ser “atuar, de forma solidária, para a cooperação internacional, especialmente a latino-americana” (FORPROEX, 2012, p. 10). Diante disso, é fundamental que pesquisas teóricas e práticas sejam realizadas a fim de verificar os contornos que extensão e internacionalização vêm recebendo.

Para futuras investigações, sugerimos que esse rastreamento seja feito em outras instituições de ensino superior, especialmente as públicas, visto que são instituições sociais que devem ter a sociedade “como seu princípio e sua referência normativa e valorativa” (Chauí, 2003, p. 6). A realização desta pesquisa demonstrou dificuldades na percepção e no reconhecimento de iniciativas de extensão com uma dimensão internacional/intercultural como esforços de internacionalização com envolvimento da comunidade local, o que pode ocorrer também em outras instituições. Adicionalmente, novas investigações poderão cotejar discurso e prática, com análises de discursos Institucionais sobre o fenômeno, confrontando-os com a prática efetiva na Instituição.

Ademais, julgamos oportuna a realização de estudos com outras audiências, como por exemplo atores participantes (beneficiários) dessas iniciativas de extensão de caráter internacional, da comunidade discente, mas especialmente da comunidade externa, bem como outras organizações parceiras. No caso dos estudantes, recomendamos um foco na formação acadêmica, já que essa dimensão se sobressaiu nos achados da pesquisa. Já com relação à comunidade externa, uma potencial lacuna de estudos se apresenta considerando dados trazidos pelo recente relatório da *International Association of Universities* (Marinoni; Pina Cardona, 2024), que informa que 60% dos entrevistados da pesquisa indicaram um vínculo

explícito entre internacionalização e o engajamento social/com a comunidade nas suas instituições, porém apenas 22% realizam algum tipo de avaliação para verificar e comprovar se essas atividades estão beneficiando a comunidade local. Nesse cenário, a compreensão dos impactos de iniciativas de extensão na comunidade torna-se oportuna e relevante.

Tendo em consideração conceitos como a *Internationalisation in Higher Education for Society*, que se propõe a “construir atividades voltadas às reais necessidades da sociedade” (IHES, 2021, p. 1), consideramos que a investigação sobre formas como outros setores da sociedade podem ter as suas demandas ouvidas e consideradas pela internacionalização da educação superior se faz necessária.

Com este trabalho não buscamos propor uma forma específica de internacionalização pois estamos cientes de que não existe um modelo *one-size-fits-all* e nem uma única maneira de reimaginar a internacionalização da educação superior (Leal; Finardi; Abba, 2024). Também não queremos sugerir que a internacionalização mude o seu foco para a extensão, a qual por muito tempo foi relegada, mas sim, que a extensão seja considerada como uma possibilidade no processo de internacionalização das universidades. Adicionalmente, propomos que quando políticas de internacionalização forem pensadas no âmbito da gestão universitária, exista esse lembrete de que existem outras formas de se internacionalizar a universidade, antes “inimagináveis para muitos” (Stein *et al.*, 2022, tradução nossa, p. 8), para além do ensino de graduação e de pós-graduação e da pesquisa. Por isso, não almejamos por descobrimentos, mas sim por alçarmos um novo olhar para iniciativas que já aconteciam.

Ao tempo em que a pesquisa permitiu a compreensão e trouxe esclarecimentos a propósito da extensão, suscitou questionamentos: se o foco principal das atividades de internacionalização tem sido em grande parte na própria comunidade acadêmica (Brandenburg *et al.*, 2020), por que não estamos considerando iniciativas que envolvem ou até mesmo são concebidas com foco para a comunidade externa como atividades de internacionalização? Quem vai dizer se essas iniciativas que rastreamos entram no bojo da internacionalização? Estamos reproduzindo estereótipos e formas de discriminação (Meneses, 2008)? Estamos deixando de reconhecer experiências, saberes e atores (Gomez, 2012)?

Reconhecer a importância das ações de extensão internacionalizadas/interculturais é também uma forma de se distanciar da “perspectiva mundialmente dominante” (Knobel *et al.* (2020, p. 672) e reconhecer o potencial de um “fenômeno tipicamente latino-americano” (Rubião, 2013, p. 115) que é a extensão. A falta de diálogo entre a extensão universitária e a internacionalização, ou, com efeito, a internacionalização que negligencia a extensão como uma oportunidade, ofusca possibilidades de reconhecimento e valorização de iniciativas que

têm potencial para contribuir com a concepção de perspectivas de internacionalização mais solidárias, cooperativas e distanciadas da racionalidade hegemônica, as quais podem possibilitar uma aprendizagem mais crítica e que contribua para melhorar a relevância da educação superior.

REFERÊNCIAS

- ABBA, M. J. **Límites y potencialidades para el desarrollo de una internacionalización de la educación superior necesaria**: estudio de caso de la unila (brasil) y la elam (cuba). 2018. 278 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.
- ABBA, M. J.; STRECK, D. R. A Reforma de Córdoba de 1918 e a internacionalização universitária na América Latina. **Revista História da Educação**, v. 25, 2021.
- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. **Extensão universitária depende de financiamento permanente, defendem debatedores**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/965842-extensao-universitaria-depende-de-financiamento>. Acesso em 12 maio 2024. 2023.
- ALEXANDRE, S. P. **A inclusão da diversidade no ensino superior**: um estudo da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) na perspectiva das epistemologias contra-hegemônicas. 2015. 227 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.
- 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.
- AMBONI, N. Abordagem multiparadigmática em estudos organizacionais: avanços e limitações. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, Santa Maria, v. 10, n. Esp. 5, p. 808-827, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASS, R. V.; GOOD, J. W. Educare and Educere: Is a Balance Possible in the Educational System?. **The Educational Forum**, v. 68, p. 161-168, 2004.
- BEELEN, J.; JONES, E. Redefining Internationalization at Home. In: A. CURAJ; L. MATEI; R. PRICOPIE; J. SALMI; P. SCOTT (ed.). **The European higher education area**: between critical reflections and future policies. Dordrecht: Springer Netherlands, 2015, p. 59-72.
- BENNEWORTH, P. *et al.* **Mapping and Critical Synthesis of Current State-of-the-Art on Community Engagement in Higher Education**. Zagreb: Institute for the Development of Education, 2018.
- BISPO, M. O. A Critical Look at the Practice of Literature Review. **Revista de Administração Contemporânea**, Editorial, v. 27, n. 6, p. 1-8, 2023.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BRANDENBURG, U. *et al.* **Internationalisation in Higher Education for Society (IHES)**: Concept, current research and examples of good practice. German Academic Exchange

Service (DAAD), 2020. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/project/Internationalisation-in-HigherEducation-for-Society-IHES>. Acesso em: 5 jun. 2020.

BRANDENBURG, U. *et al.* Internationalisation in Higher Education for Society. *In*:

University World News, 20 abr. 2019. Disponível em:

<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190414195843914>. Acesso em: 9 ago. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jun. 2020.

BRASIL. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras

providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 nov.

1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23

dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 maio 2022.

BRASIL. Lei n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial [da]**

República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26

jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 1 jun. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 19.851, de 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades

Brasileiras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 1931.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos

cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2017. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107. Acesso em: 4 jul. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 11.923, de 15 de fevereiro de 2024. Dispõe sobre o Programa de

Estudantes-Convênio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16

fev. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Decreto/D11923.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BUARQUE, C. Universidade emancipadora com olho no futuro. *In*: SOUSA JUNIOR, J. G. *et al.* (org.). **Da universidade necessária à universidade emancipatória**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012. p. 81-87.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organisational analysis: elements of the sociology of corporate life**. New York: Routledge, 2019.

BUSCEMI, A. La internacionalización de la extensión universitaria en clave de integración regional: la experiencia de la Universidad Nacional del Litoral. + *E: Revista de Extensión Universitaria*, n. 7, p. 226-233, 2017.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **A Internacionalização na Universidade Brasileira: Resultados do Questionário Aplicado pela CAPES**. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/a-internacionalizacao-nas-ies-brasileiras-pdf/view> . Acesso em: 20 nov. 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Internacionalização – CAPES-PrInt - Edital n.º 41/2017**. 2017b. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/10112017Edital412017InternacionalizacaoPrInt2.pdf> . Acesso em: 20 nov. 2020.

CAPES. **Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação (PROEXT-PG)**. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/programas-estrategicos/desenvolvimento-regional/programa-de-extensao-da-educacao-superior-da-pos-graduacao-proext-pg>. Acesso em: 13 maio 2024. 2023.

CAPES. **Portaria CAPES n.º 76, de 7 de março de 2024**. Dispõe sobre a concessão de bolsa a estudantes da graduação na modalidade de iniciação à extensão (IEXT), no âmbito de Programas Estratégicos. Disponível em: <http://cad.CAPES.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=14362#anchor>. Acesso em: 13 maio 2024.

CAPES. **CAPES concederá bolsas de iniciação à extensão para graduação**. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/assuntos/noticias/CAPES-concedera-bolsas-de-iniciacao-a-extensao-para-graduacao>. Acesso em: 13 maio 2024. 2024a.

CES/CNE/MEC. Câmara de Educação Superior. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 jun. 2020.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set-dez, 2003.

CNPQ. **Portaria CNPq n.º 1.237, de 17 de fevereiro de 2023**. Estabelece os valores reajustados das bolsas de formação e pesquisa e de outros benefícios no País, conforme tabelas anexas. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-cnpq-n-1.237-de-17-de-fevereiro-de-2023-465632489>. Acesso em: 12 maio 2024. 2023.

COMISSÃO EUROPEIA. **Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: sobre uma nova agenda da UE em prol do ensino superior**. Bruxelas, 2017. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52017DC0247>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CORREIA, M. D. C.; CHAVES, J. G. P.; SOUSA, D. P. Governar pela autonomia: universidade, inovação e capitalismo cognitivo. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 47, p. 81– 103, 2018.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CSF. Ciências sem Fronteiras (CsF). **O Programa**. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 15 mar 2022.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DALMASSO, E. **1918: Raíces y valores del movimiento reformista**. Córdoba: Editorial de la UNC, 2018.

DECLARAÇÃO DA CRES 2018. **Declaração da III Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe – CRES 2018**. Disponível em: <http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/Declaracion2018-Port-CRES.pdf> Acesso em: 17 jun. 2022. 2018.

DE DEUS, S.; HENRIQUES, R. L. M. A Universidade Brasileira e sua Inserção social. In: CASTRO, J. O.; TOMMASINO, H. (org.). **Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe**. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017. p. 77-91.

DELORS, J. *et al.* **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: Cortez, 1997.

DE MEDEIROS, M. M. A extensão universitária no Brasil: um percurso histórico **Revista Barbaquá**, Dourados, v. 1, n. 1, p. 9-16, jan./jun. 2017.

DE WIT, H.; LEAL, F. G.; UNANGST, L. Internationalization aimed at global social justice: Brazilian university initiatives to integrate refugees and displaced populations. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 567-590, jul./set. 2020.

DE WIT, H.; JONES, E. A missed opportunity for the future of HE internationalisation. *In: University World News*, 13 nov. 2021. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20211109093150745>. Acesso em: 8 dez. 2021.

DE WIT, H. *et al.* **Internationalisation of Higher Education**. Bruxelas: União Europeia, 2015. Disponível em: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf). Acesso em: 9 jun. 2022.

DOCUMENTO FINAL DO FORPROEX 1987. **I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX 1987**. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

ECHEVERRÍA-KING, Luisa F. *et al.* Análisis de políticas públicas de apoyo a la internacionalización de la educación superior en América Latina: un balance. **Revista de Educación Superior en América Latina**, p. 35-40, 2023.

ETZIONI, A. **Organizações complexas: um estudo nas organizações em face dos problemas sociais**. São Paulo: Atlas, 1967.

EIRENÊ-UFSC. **Sobre**. Disponível em: <https://irene.ufsc.br/sobre/>. Acesso em: 6 fev. 2024. 2024.

EIRENÊ-UFSC. **Extensão – Cátedra Sérgio Vieira de Mello de Apoio aos Imigrantes e Refugiados ACNUR ONU**. Disponível em: <https://irene.ufsc.br/nucleo-de-apoio-aos-imigrantes-e-refugiados/>. Acesso em: 6 fev. 2024. 2024a.

EIRENÊ-UFSC. **Coordenação**. Disponível em: <https://irene.ufsc.br/coordenacao/>. Acesso em: 19 fev. 2024. 2024b.

EIRENÊ-UFSC. **Cartilha, folders e materiais de campanhas**. Disponível em <https://irene.ufsc.br/cartilhas-folders-e-materiais-de-campanhas/>. Acesso em: 7 abr. 2024. 2024c.

FEITOSA, L.; HOSTENSKY, E. L.; SANTOS-DIAS, D. Acolhimento e experiências de estudantes internacionais no programa PEC-G: desafios e possibilidades na internacionalização do ensino superior. **Revista de Psicologia, Educação e Cultura**, v. 27, n. 2, p. 16-35, 2023.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

FINATI, C. *et al.* **Agentes de internacionalização: capilarizando o processo em unidades acadêmicas e campi**. São Paulo. 23 abr. 2024. Apresentação em Canva. 24 slides. Conferência Anual da FAUBAI 2024.

FLORES, M. G.; COLACCI, R.; CANO, A. Critical community engagement and the Latin American ethos: contributions to a Global South dialogue. **African Journal of Higher Education Community Engagement**, v. 1, n. 1, p. 64-82, 2023.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**, Manaus - AM, Maio 2012.

FORPROEX. **Programa de Internacionalização da Extensão Universitária**: “Extensão sem fronteiras”. Disponível em:

https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Internacionaliza%C3%A7%C3%A3o_da_Extens%C3%A3o.pdf. Acesso em: 13 abr. 2024. 2013.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Carta de Florianópolis/SC - Carta do 42º Encontro Nacional do FORPROEX. XLII Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras**. 2017. Disponível em:

https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/CARTA_DE_FLORIANOPOLIS.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

FORPROEX. **Carta de Belém do Pará**. Disponível em:

https://www.ufmg.br/proex/renex/images/CARTA_DE_BELEM_DO_PARA_revisadaPDF.pdf. Acesso em: Acesso em 12 maio 2024. 2023.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GACEL-ÁVILA, J. Marco teórico: Modelo de oficinas de Relaciones Internacionales. *In*:

Casos Prácticos para la Gestión de la Internacionalización en Universidades. Alicante:

Oficina de Gestión de Proyectos Internacionales de la Universidad de Alicante, 2009. p. 6-32.

Disponível em: https://safiro2.old.ogpi.ua.es/public_documents/SAFIRO%20II%20-%20libro.pdf Acesso em: 13 abr. 2022.

GADOTTI, M. **Extensão Universitária**: Para quê? Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas, 2017, p. 1-18.

GEBRIAL, D. Rhodes Must Fall: Oxford and Movements for Change. *In*: BHAMBRA, G.

K.; GEBRIAL, D.; NIŞANCIOĞLU, K.; (ed.). **Decolonising the University**. London: Pluto Press, 2018. p. 19–36.

GEORGE MWANGI, C. A. *et al.* Criticality in international higher education research: a critical discourse analysis of higher education journals. **Higher Education**, v. 76, n. 6, p. 1091–1107, 2018.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. *In*: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (ed.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 115-146.

GOMES, F. M. As Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos: por um resgate do Sul Global. **Revista Páginas de Filosofia**, v. 4, n. 2, p. 39-54, jul./dez., 2012.

GOMEZ, S. R. M. **Gestão universitária e qualidade na extensão**: institucionalização de cursos de línguas estrangeiras na UFSM. Dissertação (Mestrado). 2018. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing Paradigms in Qualitative Research. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Handbook of qualitative research**. [S. l.]: Sage Publications, 1994. p. 105-117.

HARTLEY, J. F. Case study research. *In*: CASSELL, C.; SYMON, G. (ed.). **Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research**. London: Sage, 2004. p. 323-333.

HAZELKORN, E. Contemporary debates part 1: theorising civic engagement. *In*: GODDARD, J. *et al.* (ed.). **The Civic University: The Policy and Leadership Challenges**. [S. l.]: Edward Elgar Publishing, 2016. p. 34-64.

HELETA, S.; CHASI, S. Rethinking and redefining internationalisation of higher education in South Africa using a decolonial lens. **Journal of Higher Education Policy and Management**, DOI: 10.1080/1360080X.2022.2146566.

HUDZIK, J. K. **Comprehensive internationalization**: from concept to action. Washington, D.C.: NAFSA, 2011.

HUDZIK, J. K. “La internacionalización integral requiere un compromiso a largo plazo y de progreso continuo”. [Entrevista cedida a] Diari Digital de la Universitat Rovira I Virgili. Tarragona, 2017. Disponível em: <https://diaridigital.urv.cat/es/entrevistes/la-internacionalizacion-integral-requiere-un-compromiso-a-largo-plazo-y-de-progreso-continuo/>. Acesso em: 8 jun. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário dos Instrumentos de Avaliação Externa**. 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/apresentacao/glossario_4_educacao.pdf. Acesso em: 9 abr. 2022.

INTIC. **Especialistas da UFSC capacitam gestores e técnicos de instituições em matérias de Certificação Digital**. Disponível em: <https://www.intic.gov.mz/especialistas-da-ufsc-capitam-gestores-e-tecnicos-de-instituicoes-em-materias-de-certificacao-digital/>. Acesso em: 6 fev. 2024. 2023.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008. p. 254-294.

JANTKE, R. V. R.; CARO, S. M. P. A extensão e o exercício da cidadania. *In*: **A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232083>. Acesso em: 18 maio 2024.

JAPIASSU, H. Alguns instrumentos conceituais. O que é a epistemologia? *In*: **Introdução ao pensamento epistemológico**. São Paulo: Francisco Alves, 1991. p. 21-39.

JON, J.; FRY, G. W. Study Abroad and engagement at the local and global levels: The stories behind the numbers. **Journal of Studies in International Education**, v. 25, n. 4, p. 407-424, 2021.

JONES, E.; DE WIT, H. **Globalized internationalization: Implications for Policy and Practice**. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Elsbeth-Jones/publication/340377757_Globalized_Internationalization_Implications_for_Policy_and_Practice/links/5e85af8092851c2f5274a84d/Globalized-Internationalization-Implications-for-Policy-and-Practice.pdf . Acesso em: 15 fev. 2022.

JONES, E. *et al.* Global social responsibility and the internationalisation of higher education for society. **Journal of Studies in International Education**, v. 25, n. 4, p. 330-347, 2021.

JOOSTE, N.; HELETA, S. Global citizenship versus globally competent graduates: A critical view from the South. **Journal of Studies in International Education**, v. 21, n. 1, p. 39-51, 2017.

KALNIN, G. F. **Qualidade na educação superior brasileira: uma contextualização analítica e filosófica multipolar dos processos de regulação e avaliação do Sistema Federal de Ensino**. Tese (Doutorado). 2021. Programa de Pós-Graduação Acadêmico em Administração, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

KNIGHT, J. **Internationalization: Elements and checkpoints**. Ottawa: Canadian Bureau for International Education, 1994. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549823.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, mar. 2004.

KNIGHT, J. Meaning, Rationales and Tensions in the Internationalisation of Higher Education. In: MCGRATH, S. *et al.* **Routledge Handbook of International Education and Development**. [S. L.]: Routledge, 2015a. p. 325-339.

KNIGHT, Jane. International universities: Misunderstandings and emerging models?. *Journal of Studies in International Education*, v. 19, n. 2, p. 107-121, 2015b.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. Internationalization of Higher Education: Past and Future. **International Higher Education**, n. 5, p. 2-4, Fall, 2018.

KNIGHT, J. **Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

KNOBEL, M. *et al.* Desenvolvimentos da internacionalização da educação superior no Brasil: da mobilidade acadêmica internacional à institucionalização do processo na universidade. **ETD- Educação Temática Digital, Campinas**, v. 22, n. 3, p. 672-693, jul./set. 2020.

KOCHHANN, A. **Epistemologia da extensão universitária: constructos iniciais**. Goiânia: Kelps, 2021.

KOCHHANN, A. **Epistemologia da extensão universitária: constructos contra-hegemônicos**. Goiânia: Kelps, 2022.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

LAUS, S. P. **A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina.** Tese (Doutorado) – Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LEAL, F. G. **As bases epistemológicas dos discursos dominantes de internacionalização da educação superior no Brasil.** Tese (Doutorado). 2020. Programa de Pós-Graduação Acadêmico em Administração, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

LEAL, F. G.; FINARDI, K. R.; ABBA, M. J. Perspectives and Challenges of Internationalising Higher Education from and for the Global South. *In*: WOLDEGIORGIS, E. T.; YU, C. Q. **Critical Reflections on the Internationalisation of Higher Education in the Global South.** Reino Unido: Emerald Publishing, 2024, p. 33-47.

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B.; OREGIONI, S. M. Hegemonia e contra-hegemonia no contexto da internacionalização da Educação Superior: critérios para uma análise crítica e reflexiva do campo. **Integración y Conocimiento**, v. 2, n. 7, p. 106–132, 2018.

LEAL, F.; SOUZA, S.; MORAES, M. C. Internationalization and university outreach in dialogue: Current knowledge and future perspectives. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 31, 2023. DOI: 10.14507/epaa.31.7389. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7389>. Acesso em: 27 jan. 2023.

LEAL, F. G.; SOUZA, S.; MORAES, M. C. B. Internacionalização e Extensão Universitárias em Diálogo: Estado do Conhecimento e Perspectivas Futuras. *In*: ENCONTRO DA ANPAD, XLV, 2021, On-line. **Anais [...]**, on-line: 4-8 de out. de 2021. 2177-2576 versão online.

LEAL, F. G.; SOUZA, S.; MORAES, M. C. B. Internacionalização e Extensão Universitárias em Diálogo: Estado do Conhecimento e Perspectivas Futuras. *In*: OREGIONE, M. S. (org.). **Redes de Cooperación en Producción de Conocimiento e Internacionalización Universitaria: Una Mirada desde el Sur.** Buenos Aires: Ediciones Z, 2021, p. 103-139.

LEAL, F. G. *et al.* Contribuições Não-Hegemônicas do Programa Escala Gestores y Administradores para a Internacionalização da Universidade. **Educação Unisinos**, v. 25, p. 1-20, 2021.

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da Educação Superior. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 87, p. 1-29, 2018.

LEASK, B. **Internationalizing the curriculum.** [S. l.], Routledge, 2015.

LEASK, B.; DE GAYARDON, A. Reimagining internationalization for society. **Journal of studies in international education**, v. 25, n. 4, p. 323-329, 2021.

LEHER, R. Darcy Ribeiro e a universidade (cada vez mais) necessária. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 145–153, jul./out., 2017.

LEITE, D. A Pedagogia da Reforma de Córdoba. **Integración y Conocimiento**, v. 1, n. 8, p. 37-53, 2018.

LIMA, J. D. F. **UFSC: sonho e realidade**. Editora da UFSC, Florianópolis, 2000.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. Períodos e motivações da internacionalização da educação superior brasileira. *In*: COLLOQUE DE L'IFBAE, 5ème colloque del l'IFBAE, 2009. **Anais [...]**, Grenoble: 2009.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. A. Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: multiculturalismo ou semiformação? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 72, p. 575–598, jul./set. 2011.

MCU. **Magna Charta Universitatum - MCU 2020 Portuguese**. Disponível em: <https://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/mcu2020> . Acesso em: 13 abr. 2024.

MAILLARD, N. **O gestor de relações acadêmicas internacionais no Brasil: práticas, papéis e desafios** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.

MAINARDES, E. W.; ALVES, H.; RAPOSO, M. As instituições de ensino superior no Século XXI: desafios para a gestão e relacionamento com os stakeholders. *In*: SILVEIRA, A.; DOMINGUES, M. J. C. de S (org.). **Reflexões sobre administração universitária e ensino superior**. Curitiba: Juruá, 2010.

MARINONI, G.; PINA CARDONA, S. B. **Internationalization of Higher Education: Current Trends and Future Scenarios**. 6th IAU Global Survey Report. Paris: International Association of Universities (IAU), 2024.

MARTINS-BORGES, L.; JIBRIN, M.; BARROS, A. F. O. Clínica intercultural: a escuta da diferença. **Contextos Clínicos**, v. 8, n. 2, p. 186-192, 2015.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC afirma que o Ciência sem Fronteiras terá 5 mil bolsistas na pós-graduação**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/46981-mec-afirma-que-o-ciencia-sem-fronteiras-tera-5-mil-bolsistas-na-pos-graduacao> . Acesso em: 22 abr. 2022.

MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 5-10, mar. 2008.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. Revised and expanded from "Case study research in education". San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998. p. 26-43.

MEYER, B.; MEYER JÚNIOR, V. “Managerialism” na Gestão Universitária: uma análise de suas manifestações em uma instituição empresarial. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 6, n. 3, p. 1-20, set. 2013.

MEYER JÚNIOR, V.; LOPES, Maria Cecília Barbosa. Administrando o imensurável: uma crítica às organizações acadêmicas. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 13, n. 1, p. 40-51, jan./mar 2015.

MINTZBERG, H; MINTZBERG, S. **Higher education research beyond the ivory tower**. Disponível em:

https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20231214084634672&utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=GLNL0767. Acesso em: 14 jan. 2024.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORLEY, L. *et al.* Internationalisation and migrant academics: the hidden narratives of mobility. **Higher Education**, v. 76, n. 3, p. 537-554, 2018.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: Conceitos e práticas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

MOROSINI, M. C. *et al.* (ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP/MEC, 2006.

MOROSINI, M. C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 93-112, abr. 2011.

MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia brasileira de educação superior 2 [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

NECKEL, R.; KÜCHLER, A. D. C. (org.). **UFSC 50 anos: trajetórias e desafios**. Florianópolis: UFSC, 2010.

NEMPSIC/UFSC. **Clínica Intercultural**. Disponível em: <https://nempsic.paginas.ufsc.br/clinica-intercultural/>. Acesso em: 22 nov. 2023.

NER - UDESC. Núcleo Extensionista Rondon - UDESC. **Considerações sobre o conceito de extensão universitária**: abordagem Freiriana. Curso Extensão Universitária, Currículo e Sociedade. Equipe Organizadora NER - UDESC, 2020.

NOGUEIRA, M. D. P. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. *In*: **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, p. 57-72, 2001.

OBISF. Observatório de Inovação Social de Florianópolis. **Conheça o Observatório e a nossa equipe**. Disponível em: <https://observafloripa.com.br/ubuntu#about>. Acesso em: 17 maio 2023.

OBISF. **Ecossistema**. Disponível em: <https://observafloripa.com.br/ecosystem>. Acesso em: 17 maio 2023.

OLIVEIRA, C. V. N. C.; TOSTA, M. C. R; FREITAS, R. R. Curricularização da extensão universitária: uma análise bibliométrica. **Brazilian Journal of Production Engineering**, v. 6, n. 2, p. 114-127, 2020.

OREGIONI, M. S. ¿De qué hablamos cuando hablamos de internacionalización universitaria? In: MARTÍNEZ, S. L.; CORREA, N. H. (org). **Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, 2015. p. 325-332.

PAIVA, M. L. P. de. Um Olhar sobre “Epistemologias do Sul” de Boaventura de Sousa Santos. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 199-205, jan./jun. 2015.

PAIVA, F. M.; BRITO, S. H. A. O papel da avaliação CAPES no processo de internacionalização da Pós-Graduação em Educação no Brasil (2010-2016). **Avaliação**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 493-512, jul. 2019.

PAIVA, H. I.; VARGAS, M.; MELO NETO, E. Internacionalizando a extensão universitária: o projeto S-Intex na UFPB. **Mural Internacional**, v. 10, n. 1, p. 1-15, 2019.

PASSONI, T. P. Language Without Borders (English) Program: A Study on English Language Ideologies. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 329-360, 2019.

PERROTTA, D. Universities and Covid-19 in Argentina: from community engagement to regulation. **Studies in Higher Education**, v. 46, n. 1, p. 30-43, 2021.

PETERS, G. A virada praxiológica. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 123, p. 167-188, 2020.

PET-Letras/UFSC. **Português para Imigrantes e Refugiados**. Disponível em: <https://petletras.paginas.ufsc.br/portugues-para-imigrantes-e-refugiados/>. Acesso em: 5 fev. 2024. 2024.

PICCIN, G. F. O.; FINARDI, K. R. Abordagens críticas/decoloniais na educação superior: (in) visibilidades nas/das epistemologias de (des)construção das nternacionalizações. **Línguas & Letras**, v. 22, n. 52, p. 56-71, 2021.

PLAM/UFSC. **Suspensão das aulas**. Disponível em: <https://projetoplam.paginas.ufsc.br/>. Acesso em: 12 maio 2024. 2023.

PLAM/UFSC. **Apresentação**. Disponível em: <https://projetoplam.paginas.ufsc.br/apresentacao/>. Acesso em: 5 fev. 2024. 2024.

PROEX/UFSC. **Perguntas e Respostas Frequentes**. Disponível em: https://proex.paginas.ufsc.br/files/2019/04/CARTILHA-PERGUNTAS-PROEX_web_i.pdf. Acesso em: 14 maio 2024. 2018.

PROEX/UFSC. **Memória PROEX**. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/memoria-proex/>. Acesso em: 22 dez. 2022a.

PROEX/UFSC. **Missão, Visão e Valores**. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/missao-visao-e-valores/>. Acesso em: 22 dez. 2022b.

PROEX/UFSC. **Organograma PROEX**. Disponível em:

<https://proex.ufsc.br/files/2022/09/PROEX-ORGANOGRAMA.pdf>. Acesso em: 24 maio 2023. 2023.

PROEX/UFSC. **Equipe PROEX**. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/equipe-proex/>. Acesso em: 23 jun. 2024.

PROEX/UFSC. **Bolsa de Extensão Institucional – COMUNICADO IMPORTANTE**. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/2024/06/20/bolsa-de-extensao-institucional/>. Acesso em: 6 jul. 2024. 2024a.

PROEXT-PG/UFSC. **Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação da UFSC**. Disponível em: <https://proextpg.ufsc.br/>. Acesso em: 13 maio 2024.

PROEXT-PG/UFSC. **Resultado Final**. Disponível em: <https://proextpg.ufsc.br/resultado-final/>. Acesso em: 14 maio 2024. 2024a.

PROLO, I. **Pertinência do projeto universitário latino-americano para a internacionalização da educação superior**: um estudo sobre a UNILA. Tese (Doutorado). 2020. Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2019.

PROLO, I. *et al.* Internacionalização das universidades brasileiras-contribuições do programa ciência sem fronteiras. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 20, n. 2, p. 319-361, maio/ago. 2019.

RAMOS, A. G. A modernização em nova perspectiva: em busca do modelo da possibilidade. **Revista de Administração Pública**, [S. l.], p. 7-44, 1967.

RAMOS, A. G. **A nova ciência das organizações**: uma reconceituação da riqueza das nações. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

ROCHA, L. C.; STALLIVIERI, L. A comunicação institucional e a internacionalização da educação superior: uma revisão de literatura. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 7, v.7, p. 1-21, 2021.

ROSÁRIO, N. C. **Integration of Social Engagement Into Internationalization Strategies**: A Study About Brazilian Higher Education Institutions. Master's thesis. 2021. Faculty of Business Management and Social Sciences, University of Applied Sciences, Osnabrück, 2021.

RUBIÃO, A. **História da universidade**: genealogia para um “Modelo Participativo”. Coimbra: Almedina, 2013.

RUMBLEY, L. Intelligent internationalisation: a 21st century imperative. *In: University World News*, 17 abr. 2015. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20150414062211377>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio/ago. 2009.

SALDAÑA, J. **The coding manual for qualitative researchers**. London: Sage, 2013.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodología de la Investigación**, México: McGraw-Hill Education, 2014.

SANTOS, A. B. **A curricularização da extensão universitária a partir do plano nacional de Educação do Brasil: dificuldades e possibilidades**. Tese (Doutorado) - Ciências da Educação, Universidade do Minho, Braga, 2020.

SANTOS, B. S. **A Globalização e as Ciências Sociais**. Cortez, 2002.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: [s. n.], 2008. Disponível em: http://www.unbfuturo.unb.br/images/livros/a_universidade_no_seculo_xxi.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

SANTOS, B. de. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 23-71.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, B. S. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial**. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, B. S. Los dolores que quedan son las libertades que faltan: para continuar y profundizar el Manifiesto de 1918. **Integración y Conocimiento**, v. 2, n. 7, p. 8-21, 2018.

SANTOS, F. S.; ALMEIDA FILHO, N. de. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

SANTOS, M. O papel ativo da Geografia. Um manifesto. **Revista Tamoios**, v. 2, n. 1, p. 1-6, 2006.

SBPC. **Moção de Apoio: Garantia de Financiamento para a Extensão no Brasil**. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/Of.-SBPC-187-Mocao-de-Apoio-Garantia-de-Financiamento-para-a-Extensao-no-Brasil_1.pdf. Acesso em: 12 maio 2024. 2023.

SCHEMES, E. F. *et al.* **Serviço de Integração Acadêmica à Comunidade Universitária Internacional: Programa Estudante Convênio em debate**. São Paulo. 24 abr. 2024. Apresentação em Canva. 22 slides. Conferência Anual da FAUBAI 2024.

SEBASTIÁN, J. **Cooperación y internacionalización de las universidades**. Buenos Aires: Biblos, 2004.

SERRANO, R. M. S. M. Conceitos de Extensão Universitária: um diálogo com Paulo Freire. **Grupo de Pesquisa em Extensão Popular**, v. 13, n. 8, 2013.

SERVA, M.; DIAS, T.; ALPERSTEDT, G. D. Paradigma da complexidade e teoria das organizações: uma reflexão epistemológica. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 50, n. 3, p. 276-287, jul./set. 2010.

SERVA, F. M. **Educação Superior no Brasil: um estudo sobre a Política de Curricularização da Extensão Universitária**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005.

SIGPEX/UFSC. **Programa UFSC de Línguas na Escola – PULE**. Disponível em: <https://sigpex.sistemas.ufsc.br/publico/consultaSemSigilo.xhtml>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SIGPEX/UFSC. **O papel da tradução em escolas públicas da Grande Florianópolis: o espanhol como língua de acolhimento**. Disponível em: <https://sigpex.sistemas.ufsc.br/publico/consultaSemSigilo.xhtml>. Acesso em: 22 fev. 2024. 2024a.

SIGPEX/UFSC. **Painel da Extensão**. Disponível em: <https://sigpex.sistemas.ufsc.br/publico/dashboard.xhtml>. Acesso em: 5 maio 2024. 2024b.

SILVA, A. T. D. **Inovação social na extensão universitária: a experiência no Núcleo de estudos da Terceira Idade da Universidade Federal de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVA, W. P. Extensão universitária: um conceito em construção. **Revista Extensão & Sociedade**, [S. l.], v.11, n. 2, p. 21-32, 2020.

SILVA, K. S.; CASTELAN, D. R. “‘Mil nações moldaram minha cara’: o Brasil, as migrações sul-sul e a extensão em Relações Internacionais”. **Revista Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, v. 16, n. 34, p. 154-165, dez. 2019.

SILVA JÚNIOR, J. R.; FARGONI, E. H. E. Future-se: o ultimato na universidade estatal brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 41, e239000, 2020.

SINTER/UFSC. **Regimento Interno**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/files/2009/10/Regimento-Interno-SINTER.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022. [2009?].

SINTER/UFSC. **Plano Institucional de Internacionalização**. 2018. Disponível em: <https://novaprgp.paginas.ufsc.br/files/2019/02/PROPOSTA-DE-PLANO-INSTITUCIONAL->

[DE-INTERNACIONALIZAC%CC%A7A%CC%83O-Final-Aprovada.pdf](#). Acesso em: 13 ago. 2022.

SINTER/UFSC. **Sobre a SINTER**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/sobreasinter/>. Acesso em: 22 dez. 2022a.

SINTER/UFSC. **SINTER realiza consulta à comunidade da UFSC sobre ações de internacionalização**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2022/09/21/sinter-realiza-consulta-a-comunidade-da-ufsc/>. Acesso em: 30 nov. 2022b.

SINTER/UFSC. **UFSC recebe convite para compor a mesa técnica de Lançamento da Pesquisa COBRADI 2021**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2022/12/12/ufsc-recebe-convite-para-compor-a-mesa-tecnica-de-lancamento-da-pesquisa-cobradi-2021/>. Acesso em: 22 dez. 2022c.

SINTER/UFSC. **Chamada Interna n.º 1/2022/SINTER-PROEX – Manifestação de Interesse**: Participação de estudantes internacionais de graduação em projetos de extensão da UFSC. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2022/12/14/chamada-interna-n-o-12022sinter-proex-manifestacao-de-interesse-participacao-de-estudantes-internacionais-de-graduacao-em-projetos-de-extensao-da-ufsc/>. Acesso em: 22 dez. 2022d.

SINTER/UFSC. **SINTER realiza visitas aos Centros de Ensino e Campi da UFSC este mês**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2022/09/23/sinter-realiza-visitas-aos-centros-de-ensino-e-campi-da-ufsc-este-mes/>. Acesso em: 22 dez. 2022e.

SINTER/UFSC. **Missão, visão e valores**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/missao-visao-e-valores/>. Acesso em: 23 maio 2023.

SINTER/UFSC. **Estrutura Organizacional da Secretaria de Relações Internacionais - SINTER**. Disponível em: <https://arquivos.ufsc.br/d/6560ff7645/files/?p=/Reitoria/Secretaria%20de%20Rela%C3%A7%C3%B5es%20Internacionais%20-%20SINTER.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023b.

SINTER/UFSC. **Reabertura Chamada 2/2022/SINTER – SINTER realiza consulta à comunidade da UFSC sobre ações de internacionalização**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2023/08/24/reabertura-chamada-22022sinter-sinter-realiza-consulta-a-comunidade-da-ufsc-sobre-acoes-de-internacionalizacao/>. Acesso em: 27 out. 2023. 2023b.

SINTER/UFSC. **Catálogo de oferta de projetos de extensão para a participação voluntária de estudantes internacionais**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1GNEZE1M7I-INOW73-hNjmRN55Qf8Bhk4/view>. Acesso em: 9 fev. 2024. 2023d.

SINTER/UFSC. **Lançamento Programa Piloto – Participação de Estudantes em Mobilidade Internacional nos Projetos de Extensão**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2023/03/10/lancamento-programa-piloto-participacao-de-estudantes-em-mobilidade-internacional-nos-projetos-de-extensao/>. Acesso em: 9 fev. 2024. 2023d.

SINTER/UFSC. **Encontro “SINTEGRA pelo Mundo” reunirá estudantes aprovados para intercâmbio no semestre de 2024.1.** Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2023/11/27/encontro-sintegra-pelo-mundo-reunira-estudantes-aprovados-para-intercambio-no-semestre-de-2024-1/>. Acesso em: 12 fev. 2024. 2023e.

SINTER/UFSC. **SINTEGRA reúne estudantes da UFSC em atividade formativa sobre acolhimento e preparação da vida universitária no exterior.** Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2023/12/04/sintegra-reune-estudantes-da-ufsc-para-evento-sobre-intercambios/>. Acesso em: 12 fev. 2024. 2023f.

SINTER/UFSC. **Portaria Normativa n.º 1/2023/SINTER, de 17 de agosto de 2023.** Institucionaliza a função de agente de internacionalização na UFSC. Disponível em: <https://arquivos.ufsc.br/f/d7389f5cb49942719ba0>. Acesso em: 18 maio 2024. 2023g.

SINTER/UFSC. **Agentes de Internacionalização.** Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/agentes-de-internacionalizacao/>. Acesso em: 18 maio 2024.

SINTER/UFSC. **Sobre o NILT.** Disponível em: <https://niltsinter.ufsc.br/sobre-o-nilt/>. Acesso em: 13 jun. 2024. 2024a.

SINTER/UFSC. **Acolhimento à comunidade internacional.** Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/acolhimento-a-comunidade-internacional/>. Acesso em: 13 jun. 2024. 2024b.

SINTER/UFSC. **Editais das Jornadas de Jóvenes Investigadores.** Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/jornadas/>. Acesso em: 12 ago. 2024. 2024c.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária.** Campinas: Alínea Editora, 2010.

SOUSA, J. V. História da Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior 2 [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 25-207.

SOUSA JUNIOR, J. G. Da universidade necessária à universidade emancipatória: balanço da gestão de um sonho. In: SOUSA JUNIOR, J. G. *et al.* (org.). **Da universidade necessária à universidade emancipatória.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012. p. 81-87.

SOUZA, I. M. Contribuições para a construção de uma teoria de gestão universitária. In: SILVEIRA, A.; DOMINGUES, J. C. de S (org.). **Reflexões sobre administração universitária e ensino superior.** Curitiba: Juruá, 2010.

SOUZA, S. *et al.* Análise da produção científica e de escalas de mensuração do desempenho de internacionalização da universidade. **Revista de Ciências da Administração**, v. 24, n. 63, p. 43-55, maio/ago., 2022.

SOUZA, S. *et al.* A internacionalização da extensão e os discursos institucionais de universidades públicas de Santa Catarina. In: ENCONTRO NACIONAL DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 33º, 2022, Online. **Anais [...]**, Florianópolis: 2022b.

SOUZA, S. *et al.* **Participation of International Students in University Extension Projects: Insights from a Pilot Program**. São Paulo. 23 abr. 2024. Conferência Anual da FAUBAI 2024.

SOUZA, S. *et al.* A internacionalização da extensão e os discursos institucionais de universidades públicas de Santa Catarina. **Caderno de Administração**, v. 32, n. 1, p. 178-197, 2024. 2024b.

STEIN, S. Internationalization for an Uncertain Future: Tensions, Paradoxes, and Possibilities. **The Review of Higher Education**, Baltimore, v. 41, n. 1, p. 3–32, Fall 2017.

STEIN, S. Critical internationalization studies at an impasse: Making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges. **Studies in Higher Education**, p. 1-14, 2019. DOI: 10.1080/03075079.2019.1704722.

STEIN, S. *et al.* Methodologies for gesturing towards decolonial futures. In: TACHINE, A.; NICOLAZZO, Z. (ed.). **Weaving an otherwise: reframing qualitative research through relational lenses**. Stylus Publishing. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/361910486_Methodologies_for_gesturing_towards_decolonial_futures. Acesso em: 3 dez. 2022.

STEIN, S.; MCCARTNEY, D. M. Emerging conversations in critical internationalization studies. **Journal of International Students**, v. 11, n. S1, p. 1-14, 2021.

TARRAGONA, M. F. La internacionalización de la Extensión en la Universidad Nacional del Litoral: trayectoria y desafíos. María Flavia Tarragona. In: CONGRESO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE AUGM, IV, 2021. **Anais [...]**, [S. l.]: 2021.

THIENGO, L. C. **Universidades de classe mundial e o consenso pela excelência: tendências globais e locais**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

TOMMASINO, H. *et al.* De la extensión a las prácticas integrales. In: UDELAR. **Hacia la reforma universitaria**. La extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral. Montevideo: Rectorado UDELAR, 2010.

TOMMASINO, H.; CANO, A. Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. **Universidades - UDUAL**, México, n. 67, p. 7–24, jan./mar. 2016.

TOMMASINO, H.; STEVENAZZI, F. Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. **Revista +E versión digital**, Santa Fé, n. 6, p. 120–129, 2016.

TsF-BR. **Conheça nosso grupo regional**. Disponível em: <https://tsfbrasil.paginas.ufsc.br/>. Acesso em: 25 jan. 2024.

TsF-BR. **História**. Disponível em: <https://tsfbrasil.paginas.ufsc.br/historia/>. Acesso em: 25 jan. 2024. 2024a.

UFSC. **Resolução Normativa n.º 47/CUn/2014, de 16 de dezembro de 2014.** Dispõe sobre a atividade de pesquisa na Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://propesq.ufsc.br/files/2017/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Normativa_47-2.pdf. Acesso em: 12 maio 2024. 2014.

UFSC. **Resolução Normativa n.º 88/2016/CUn, de 25 de outubro 2016.** Dispõe sobre as normas que regulamentam as ações de extensão na Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://proex.ufsc.br/files/2016/11/Resolu%C3%A7%C3%A3oNormativa_88_Extens%C3%A3o.pdf. Acesso em: 26 out. 2023. 2016.

UFSC. Notícias UFSC. **‘Nossos Monumentos’:** Um ‘abraço’ para unir todo o continente. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2016/09/serie-monumentos-um-abraço-para-unir-todo-o-continente/>. Acesso em: 11 mar. 2023. 2016a.

UFSC. Notícias UFSC. **UFSC e Educação a Distância:** uma relação de longa data. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2017/09/ufsc-e-educacao-a-distancia-uma-relacao-de-longa-data/>. Acesso em: 11 mar. 2023. 2017.

UFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina - 2020-2024.** Disponível em: <https://pdi.ufsc.br/o-pdi-2020-2024/>. Acesso em: 13 ago. 2022. 2020.

UFSC. **Resolução Normativa n.º 01/2020/CGRAD/CEEx, de 03 de março de 2020.** Dispõe sobre a inserção da Extensão nos currículos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://curricularizacaodaextensao.ufsc.br/files/2020/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-CURRICULARIZA%C3%87%C3%83O-DA-EXTENS%C3%83O-2-1.pdf>. Acesso em: 26 out. 2023. 2020a.

UFSC. **ICPEdu e assinaturas eletrônicas aceleram transformação digital na UFSC.** Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/tags/assinufsc/>. Acesso em: 6 fev. 2024. 2021.

UFSC. **A UFSC.** Disponível em: <https://ufsc.br/a-ufsc/>. Acesso em: 2 nov. 2022a; 6 jun. 2024;

UFSC. **Missão, visão e valores.** Disponível em: <https://ufsc.br/a-ufsc/missao-visao-e-valores/>. Acesso em: 2 nov. 2022b.

UFSC. **Estrutura Organizacional da Administração Superior da Universidade.** Disponível em: <https://arquivos.ufsc.br/d/6560ff7645/files/?p=/Reitoria/Estrutura%20Geral.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2022c.

UFSC. **Balanco da Gestão Universidade Presente:** Julho – Dezembro de 2022. Disponível em: https://noticias.paginas.ufsc.br/files/2022/12/balanco_gestao_univ_presente.pdf. Acesso em: 22 dez. 2022d.

UFSC. **UFSC formaliza cooperação com Moçambique para implantação Certificação Digital no país.** Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2022/10/ufsc-formaliza-cooperacao-com-mocambique-para-implantacao-certificacao-digital-no-pais/>. Acesso em: 5 fev. 2024. 2022e.

UFSC. **Balanco da Gestão Universidade Presente:** Julho de 2022 – Junho de 2023. Disponível em: https://noticias.ufsc.br/files/2023/07/relatorio_gestao_UFSC_junho_2023.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

UFSC. **Década de 1960.** Disponível em: <https://60anos.ufsc.br/decada-de-1960/>. Acesso em: 11 mar. 2023a.

UFSC. **Década de 1970.** Disponível em: <https://60anos.ufsc.br/decada-de-1970/>. Acesso em: 11 mar. 2023b.

UFSC. **Década de 1980.** Disponível em: <https://60anos.ufsc.br/decada-de-1980/>. Acesso em: 11 mar. 2023c.

UFSC. **Década de 1990.** Disponível em: <https://60anos.ufsc.br/decada-de-1990/>. Acesso em: 11 mar. 2023d.

UFSC. **Década de 2000.** Disponível em: <https://60anos.ufsc.br/decada-de-2000/>. Acesso em: 11 mar. 2023e.

UFSC. **Década de 2010.** Disponível em: <https://60anos.ufsc.br/decada-de-2010/>. Acesso em: 11 mar. 2023f.

UFSC. **2020: UFSC assume protagonismo no combate à pandemia.** Disponível em: <https://60anos.ufsc.br/2020-ufsc-assume-protagonismo-no-combate-a-pandemia/>. Acesso em: 11 mar. 2023g.

UNC. Universidad Nacional de Córdoba. **Manifiesto Liminar.** Disponível em: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>. Acesso em: 29 maio 2020.

UNESCO. **World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action.** 1998.

UNESCO BRASIL. **Educação para a cidadania global:** preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015.

VAHL, R. T. Estrutura e gerenciamento das universidades brasileiras. *In:* Núcleo de Pesquisas e Estudos em administração Universitária (org). **Temas de administração universitária.** Florianópolis: UFSC, 1991. P. 111-134.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

WATABE, Y.; OTA, H. toward the development of a set of indicators to measure internationalization of universities in Japan. **Journal of International Education**, 2016, v. 22, n. 5, p. 55-82.

WETELL. **About us – The Project**. Disponível em: <https://site.unibo.it/wetell/en>. Acesso em: 13 jan. 2023.

WETELL. **Storytelling and Civic Awareness Series**. Disponível em: <https://site.unibo.it/wetell/en/activities/storytelling-and-civic-awareness-series>. Acesso em: 13 jan. 2023a.

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.

APÊNDICE A – ARTIGOS DE PERIÓDICOS, DE CONFERÊNCIAS E WORKING PAPERS

N.º	Autor(a)/Autores(as) e ano da publicação	Título do trabalho	Publicado em
1	Metzler (1998)	Challenges for title VI programs of outreach in foreign language and international studies	<i>International Education in the New Global Era: Proceedings of a National Policy Conference on The Higher Education Act, Title Vi, And Fulbright-Hays Programs</i>
2	Ahola (2005)	Global and local priorities in higher education policies: A headache at the national level?	<i>Tertiary Education and Management</i>
3	Parvez (2008)	Internationalising University of Western Sydney: Agriculture and Environmental Education	<i>Managing Science and Technology for a Sustainable Future: WASD Conference Proceedings 2008</i>
4	Basilio e Sánchez (2010)	Internationalisation of universities: The case of Spain	<i>International Journal of Healthcare Technology and Management</i>
5	Burdett e Crossman (2011)	Checking the pulse" The international student experience and social engagement across Australian universities: Reflecting on AUQA feedback to Cycle 2 reports	<i>Journal of International Education in Business</i>
6	Pechak e Thompson (2011)	Going global in physical therapist education: International service-learning in US-based programmes	<i>Physiotherapy Research International</i>
7	Abd Aziz e Abdullah (2012)	Towards sustainability in Malaysian international education management	<i>The 2012 International Conference on Asia Pacific Business Innovation & Technology Management</i>
8	Acquaye e Crewe (2012)	International programs: Advancing human rights and social justice for african american students	<i>Journal of Social Work Education</i>
9	Miorando, Costa e Campos (2013)	Internacionalização da Educação Superior na UFRGS: rumo a uma universidade de classe mundial ou à socialização de conhecimentos autóctones?	<i>I Jornada Latinoamericana de Historia, Trabajo, Movimientos Sociales y Educación Popular</i>
10	Guilherme e Lourenço (2015)	Da práxis de-colonial e intercultural no ensino superior indígena: Andante ma non troppo	<i>Revista Lusófona de Educação</i>
11	Arcos Garrido e Miralles-Guasch (2017)	La dimensión territorial de la Universidad Autónoma de Barcelona en un contexto metropolitano: un análisis documental de los planes directores y el proyecto de Campus de Excelencia Internacional (UAB-CEI)	<i>Revista Territorios</i>

N.º	Autor(a)/Autores(as) e ano da publicação	Título do trabalho	Publicado em
12	Konvitz (2016)	The coming revolution in public services, and what it means for cities and universities	<i>Journal of Adult and Continuing Education</i>
13	Luce, Fagundes e Mediel (2016)	Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade académica TT	<i>Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)</i>
14	Minola, Donina e Meoli (2016)	Students climbing the entrepreneurial ladder: Does university internationalization pay off?	<i>Small Business Economics</i>
15	Nogueira <i>et al.</i> (2016)	Comité internacional da Faculdade de Odontologia: extensão integrando graduação/pós-graduação rumo à internacionalização	<i>Revista UFG</i>
16	Prieto-Flores, Feu e Casademont (2016)	Assessing Intercultural Competence as a Result of Internationalization at Home Efforts: A Case Study From the Nightingale Mentoring Program	<i>Journal of Studies in International Education</i>
17	Cheng, Kitagawa e Osborne (2017)	The evolution of internationalisation strategy: A case study of the University of Nottingham	<i>International Journal of Knowledge-Based Development</i>
18	Hazelkorn (2017)	What Does Global Higher Education Mean for University Leaders?	<i>Leadership Foundation for Higher Education</i>
19	Manrique e Nguyen (2017)	Balancing Regional Engagement and Internationalisation: The Case of Autonomous University of Barcelona	<i>12th Regional Innovation Policies Conference</i>
20	Patel (2017)	Deconstructing internationalization: Advocating glocalization in international higher education	<i>Journal of International and Global Studies</i>
21	Torres (2017)	La internacionalización del currículo universitario. Un estudio de caso comparativo entre cuatro universidades: Universidad de Las Américas, Universidad de Concepción, Universidad de Chile y Universidad de Tarapacá	<i>Revista Educación las Américas</i>
22	Toscano Ruiz, Navas Chancay e Villacres Borja (2017)	La gestión extensionista del proceso de internacionalización de la universidad	<i>Revista Comrado</i>
23	Alencar (2018)	Ensino de português como língua adicional na Universidade Federal do Amapá: ações de política de línguas em contexto de internacionalização	<i>Revista X</i>
24	Beliaeva (2018)	Internationalisation trajectory influence on university social responsibility	<i>World Review of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development</i>

N.º	Autor(a)/Autores(as) e ano da publicação	Título do trabalho	Publicado em
25	Buscemi (2018)	La internacionalización de la extensión universitaria en clave de integración regional. La experiencia de la Universidad Nacional del Litoral	+ E Revista de Extensão Universitária
26	De la Cruz e Rodríguez (2018)	Relational marketing for internationalization in higher education institutions	Espacios
27	Kwenani e Yu (2018)	Maximizing international students' service-learning and community engagement experience: A case study of student voices on the benefits and barriers	Journal of Higher Education Outreach and Engagement
28	Marangell, Arkoudis e Baik (2018)	Developing a Host Culture for International Students: What Does It Take?	Journal of International Students
29	Schmid, Kolesnikov e Youtie (2018)	Plans versus experiences in transitioning transnational education into research and economic development: A case study	Science and Public Policy
30	Silva, Camilo e Moreira (2018)	Community-centered, internationalization at home based plan for the global student citizenship	16th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education, and Technology: "Innovation in Education and Inclusion"
31	Burt, Kililea e Ciprut (2019)	Coastal urbanization and environmental change: Opportunities for collaborative education across a global network university	Regional Studies in Marine Science
32	Campbell e Lavallee (2019)	A Community of Practice for Social Justice: Examining the Case of an International Scholarship Alumni Association in Ghana	Journal of Studies in International Education
33	Fortune <i>et al.</i> (2019)	Transformative Learning Through International Project-Based Learning in the Global South: Applying a Students-as-Partners Lens to a "High-Impact" Capstone	Journal of Studies in International Education
34	Hussain <i>et al.</i> (2019)	Imperatives of sustainable university excellence: A conceptual framework	Sustainability
35	Lombardi <i>et al.</i> (2019)	Entrepreneurial universities and strategy: the case of the University of Bari	Management Decision
36	Maciel e Vergara (2019)	Internacionalização como prática local: um olhar situado sobre o papel da língua no English Club de medicina	Revista Organon

N.º	Autor(a)/Autores(as) e ano da publicação	Título do trabalho	Publicado em
37	Manrique (2019)	Exploring the Impact of University-Firm Collaboration on Regional Development: The Spanish Case	<i>International PhD Course on Economic Geography - Utrecht University, Utrecht, The Netherlands</i>
38	Munro <i>et al.</i> (2019)	International fieldschool reciprocity: using a whole-of-university approach to create positive change in Northern Uganda	<i>Higher Education Research and Development</i>
39	Paiva Silva, Vargas e Melo Neto (2019)	Internacionalizando a Extensão Universitária: O Projeto S-Intex na UFPB	<i>Mural Internacional</i>
40	Pereira e Heinzle (2019)	The Internationalization of Teaching, Research and Extension Actions at the Regional University of Blumenau	<i>Revista Internacional de Educação Superior (RIESup)</i>
41	Picanço (2019)	Ética e formação linguística para a vida acadêmica: o projeto Ifa e a internacionalização na UFPR	<i>Linguagens - Revista de Letras Artes e Comunicação</i>
42	Silva, Pereira e Araújo (2019)	Internacionalização e políticas linguísticas: análise dos elementos de conceitualização e das ações presentes no plano de internacionalização da Universidade de Brasília (UnB)	<i>Simon Fraser University Educational Review</i>
43	Trevisol e Fávero (2019)	As diversas faces da internacionalização: Análise Comparativa Entre Duas Instituições Comunitárias do Sul do Brasil	<i>Revista Internacional de Educação Superior (RIESup)</i>
44	Andrian (2020)	Do local ao global: a educação contextualizada e o diálogo intercultural na proposta de internacionalização da extensão INTEREURLAND no PPGESA	<i>Revista ComSertões</i>
45	Brandenburg (2020)	Internationalisation in higher education for society – IHES in the times of corona	<i>Social Education</i>
46	Chen e Adefila (2020)	Enhancing school safety through university engagement in DRR education	<i>International Journal of Disaster Risk Reduction</i>
47	Demarchi <i>et al.</i> (2020)	La internacionalización de la extensión universitaria: El caso del Centro Franco-Argentino de Altos Estudios (CFA-UNR)	<i>Perspectivas Revista de Ciencias Sociales</i>
48	de Wit, Leal e Unangst (2020)	Internationalization aimed at global social justice: Brazilian university initiatives to integrate refugees and displaced populations	<i>ETD - Educação Temática Digital</i>
49	Ferreira <i>et al.</i> (2020)	O Centro de Educação a Distância da UNB no contexto da internacionalização: integração de ações educativas inovadoras com uso de tecnologias digitais	<i>Revista Educação e Políticas em Debate</i>

N.º	Autor(a)/Autores(as) e ano da publicação	Título do trabalho	Publicado em
50	Lo e Hou (2020)	A farewell to internationalisation? Striking a balance between global ambition and local needs in higher education in Taiwan	<i>Higher Education</i>
51	Purwaningrum <i>et al.</i> (2020)	Orientation shift? Understanding the 'Third Mission' of the University in Malaysia's Science System	<i>ZEF Working Paper Series</i>
52	Jones <i>et al.</i> (2021)	Global Social Responsibility and the Internationalisation of Higher Education for Society	<i>Journal of Studies in International Education</i>
53	Kumpoh e Sulaiman (2021)	Insights into Bruneian students' transformative mobility experiences from their community outreach activities in Vietnam	<i>Research in Comparative and International Education</i>
54	Mokhele e Pinfold (2021)	Exploring the nexus between transdisciplinarity, internationalisation and community service-learning at a university of technology in cape town	<i>Transformation in Higher Education</i>
55	Perrotta (2021)	Universities and Covid-19 in Argentina: from community engagement to regulation	<i>Studies in Higher Education</i>
56	Tran e Bui (2021)	Public Diplomacy and Social Impact of Australian Student Mobility to the Indo-Pacific: Host Countries' Perspectives on Hosting New Colombo Plan Students	<i>Journal of Studies in International Education</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

APÊNDICE B – TESE E DISSERTAÇÕES

N.º	Autor(a)/Autores(as) e ano da publicação	Título do trabalho	Tipo de trabalho	Publicado em
1	Silva (2014)	Cheguei, e agora? a dimensão afetiva na inserção do estudante estrangeiro no ambiente universitário: um olhar walloniano	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação (PUC-SP)
2	Almeida (2016)	Do Maranhão para o mundo e vice-versa: Ciência sem Fronteiras como política de internacionalização do IFMA	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação (UFMA)
3	Marson (2017)	Ensino de inglês e a internacionalização do ensino superior: percepções sobre o Programa "Paraná Fala Inglês" na UEL	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (UEL)
4	Schardong (2017)	Desafios à institucionalização da internacionalização na Universidade de Brasília	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional (UNISINOS)
5	Gomez (2018)	Gestão universitária e qualidade na extensão: institucionalização de cursos de línguas estrangeiras na UFSM	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (UFSM)
6	Teixeira (2018)	A internacionalização em Instituições Federais de Ensino Superior do estado do Ceará na perspectiva institucional	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (UFC)
7	Alencar (2019)	Para além das fronteiras: narrativas de professores universitários sobre o lugar do Português como Língua Adicional no Amapá	Dissertação	Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas
8	Amorim (2020)	A internacionalização do ensino superior no Brasil: uma proposta de matriz multidimensional de (auto) avaliação.	Tese	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (UFES)
9	Severino (2020)	Implantação e consolidação de português língua estrangeira em instituição de ensino superior: um estudo discursivo sobre o lugar da língua em contexto de internacionalização	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (Unesp/Araraquara)
10	Albuquerque (2021)	Prática colaborativa na formação de professores de português como língua de acolhimento: reflexões a partir de uma experiência com (um) migrante(s) de crise	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Letras (UFPR)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

APÊNDICE C – LIVRO E CAPÍTULOS DE LIVROS

N.º	Autor(a)/Autores(as) e ano da publicação	Título do trabalho	Tipo de trabalho	Publicado em
1	Zomer e Benneworth (2011)	The Rise of the University's Third Mission	<i>Book Chapter</i>	Reform of Higher Education in Europe
2	Jones (2012)	The Global Reach of Universities: leading and engaging academic and support staff in the internationalisation of higher education	<i>Book Chapter</i>	Leadership and Cooperation in Academia: Reflecting on the Roles and Responsibilities of University Faculty and Management.
3	Beleno (2018)	Internacionalización del docente y estudiante investigador: Movilidad, generación y apropiación social del conocimiento en la educación superior	<i>Book Chapter</i>	Construyendo puentes entre disciplinas
4	Duke (2019)	How Central Is the "Principal Mission" of the University Today?	<i>Book Chapter</i>	Preparing students for life and work: policies and reforms affecting higher education's principal mission
5	Brandenburg <i>et al.</i> (2020)	Internationalization in Higher Education for Society (IHES): Concept, current research and examples of good practice	<i>Book</i>	Internationalization in Higher Education for Society (IHES): Concept, current research and examples of good practice (DAAD)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

APÊNDICE D – GUIA DAS ENTREVISTAS

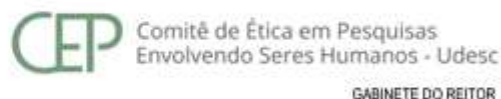
Unidade Social de Análise	Entrevistado(a)	Questionamentos orientadores
UFSC Pró-Reitoria de Extensão (PROEX)	- Gestores da PROEX	Informações de classificação/caracterização: Faixa etária: 18-25; 26-34; 35-49; 50-59; 60 ou mais Sexo: Feminino/Masculino Área de formação acadêmica Tempo no cargo atual Experiência prévia nesse mesmo cargo: Sim/Não
		1. O senhor/a senhora poderia me falar um pouco sobre a PROEX (por exemplo, sobre o surgimento e a história, sua relação com o setor)? 2. Em sua visão, o que é fazer extensão? 3. Como o senhor/a senhora resumiria a política de extensão da UFSC? 4. Aproximadamente, quantos programas e projetos de extensão estão em andamento na UFSC? 5. Como, na prática, se distinguem os programas dos projetos de extensão? 6. O senhor/a senhora tem conhecimento de programas/projetos de extensão não formalizados, ou iniciativas extensionistas isoladas na UFSC? 7. O senhor/a senhora poderia citar atividades/programas/projetos de extensão que conhece? 8. Na sua opinião, quais são os aspectos mais desafiadores ao se fazer extensão? E em relação à gestão da extensão? E à curricularização da extensão? 9. E na UFSC especificamente? O senhor/A senhora acredita que os desafios são diferentes dependendo da área do conhecimento? (Justifique) 10. Como se compreende a extensão universitária no processo de internacionalização da UFSC? 11. O senhor/a senhora conhece alguma atividade de extensão de caráter internacional e/ou intercultural na UFSC? Se sim, poderia falar um pouco sobre ela (por exemplo, a qual área de conhecimento pertence); 12. O senhor/a senhora acredita que a curricularização da extensão influenciará no processo de internacionalização da UFSC? Se sim, positivamente ou negativamente? (Justifique) 13. Quais as suas expectativas para a extensão na UFSC? 14. Gostaria de acrescentar algo?

Unidade Social de Análise	Entrevistado(a)	Questionamentos orientadores
	- Membros da Câmara de Extensão	Informações de classificação/caracterização: Faixa etária: 18-25; 26-34; 35-49; 50-59; 60 ou mais Sexo: Feminino/Masculino Área de formação acadêmica Tempo como membro da Câmara Experiência prévia nessa função: Sim/Não 1. Em sua visão, o que é fazer extensão? 2. Como o senhor/a senhora resumiria a política de extensão da UFSC? 3. Existem programas/projetos de extensão não formalizados, ou iniciativas extensionistas isoladas, em seu Centro de Ensino/Campi? 4. O senhor/a senhora poderia citar atividades/programas/projetos de extensão que conhece? 5. Na sua opinião, quais são os aspectos mais desafiadores ao se fazer extensão? E em relação à curricularização da extensão? 6. E no seu Centro/Campi especificamente? O senhor/A senhora acredita que os desafios são diferentes dependendo da área do conhecimento? (Justifique) 7. Como se compreende a extensão universitária no processo de internacionalização da UFSC? 8. O senhor/a senhora conhece alguma atividade de extensão de caráter internacional e/ou intercultural no seu Centro/Campi e/ou na UFSC? Se sim, poderia falar um pouco sobre ela. 9. O senhor/a senhora acredita que a curricularização da extensão influenciará no processo de internacionalização da UFSC? Se sim, positivamente ou negativamente? (Justifique) 10. Quais as suas expectativas para a extensão no seu Centro de Ensino/Campi e na UFSC? 11. Gostaria de acrescentar algo?
UFSC Secretaria de Relações Internacionais	- Gestores da SINTER	Informações de classificação/caracterização: Faixa etária: 18-25; 26-34; 35-49; 50-59; 60 ou mais Sexo: Feminino/Masculino Área de formação acadêmica Tempo no cargo atual Experiência prévia nesse mesmo cargo: Sim/Não 1. Em sua visão, o que significa internacionalizar a universidade? 2. Como o senhor/a senhora resumiria a política de internacionalização da UFSC? 3. O senhor/a senhora poderia citar ações/atividades de internacionalização que conhece? 4. O senhor/a senhora tem conhecimento de ações/atividades de internacionalização não formalizadas, e/ou iniciativas isoladas na UFSC? 5. Na sua opinião, quais são os aspectos mais desafiadores em relação à internacionalização? E em relação à gestão da internacionalização? E na UFSC, especificamente?

Unidade Social de Análise	Entrevistado(a)	Questionamentos orientadores
		6. O senhor/A senhora acredita que os desafios são diferentes dependendo da área do conhecimento? (Justifique) 7. O senhor/A Senhora acredita que a dimensão internacional está sendo incluída nas missões da UFSC? Ensino de graduação e de pós-graduação, pesquisa e extensão? 8. Como se compreende a extensão universitária no processo de internacionalização da UFSC? 9. O senhor/a senhora conhece alguma atividade/ação extensão que envolva a internacionalização na UFSC? Se sim, poderia falar um pouco sobre ela (por exemplo, a qual área de conhecimento pertence); 10. Quais as suas expectativas para a internacionalização na UFSC? 11. Gostaria de acrescentar algo?
UFSC Programas/ Projetos de Extensão	Coordenadores(as) de Programas ou Projetos de Extensão com vínculos internacionais e/ou interculturais	Informações de classificação/caracterização: Faixa etária: 18-25; 26-34; 35-49; 50-59; 60 ou mais Sexo: Feminino/Masculino Área de formação acadêmica Tempo como coordenador(a) do Projeto Experiência prévia na coordenação de projetos de extensão: Sim/Não 1. Em sua visão, o que é fazer extensão? 2. O senhor/a senhora poderia falar um pouco sobre o Programa/Projeto (nome do Programa/Projeto)? Por exemplo, como e quando surgiu, quantos membros fazem parte, a que/quem se destina, como acontece; 3. A qual área de conhecimento o Programa/Projeto pertence? 4. A curricularização da extensão influenciou no Programa/Projeto? Se sim, positivamente ou negativamente? (Justifique) 5. Como o Programa/Projeto contempla um caráter internacional e/ou intercultural? 6. O senhor/a senhora acredita que o Programa/Projeto exerce influência no processo de internacionalização da Instituição? (Justifique) 7. Quais as suas expectativas para o Programa/Projeto? 8. Gostaria de acrescentar algo?

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa doutorado intitulada "A extensão universitária no processo de internacionalização de uma universidade pública federal", que fará entrevistas, tendo como objetivo geral compreender a extensão universitária no processo de internacionalização de uma universidade pública federal. Para atingir o objetivo geral, são propostos os seguintes objetivos específicos: a) Rastrear iniciativas que coloquem a extensão universitária e a internacionalização em diálogo; b) Caracterizar iniciativas que coloquem a extensão universitária e a internacionalização em diálogo; e c) Propor elementos que possibilitem a 'extensão da internacionalização' em uma universidade pública federal. Serão previamente marcados a data e horário para a realização da entrevista. Estas medidas serão realizadas na Universidade Federal de Santa Catarina. Não é obrigatório responder a todas as perguntas da entrevista e os(as) participantes podem se retirar da pesquisa a qualquer momento.

O(a) Senhor(a) e não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

De acordo com a Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, o risco da pesquisa diz respeito à 'possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente'. Os possíveis riscos deste estudo são graduados no nível mínimo e relacionam-se aos participantes do estudo, no que se refere a: a) possibilidade de tomar um curto período de tempo do participante para responder à entrevista; b) possível ou eventual cansaço ou desconforto durante a entrevista; c) medo de repercussões eventuais, em seu exercício profissional e vida pessoal, pelas manifestações de visões de política universitária, o que se minimiza ou evita com a não identificação do entrevistado; e d) quebra de sigilo não intencional, o que se restringe com a não identificação do entrevistado. Para minimizar ainda mais esses riscos, aos participantes da pesquisa lhes é dado o direito de rever as informações prestadas e até mesmo se retirar a qualquer momento, sendo adotadas as seguintes providências e cautelas: garantir o direito ao descanso durante a entrevista; garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos e sua revisão; minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões que considerar constrangedoras; informar ao participante que lhe é assegurado o direito à não resposta de questões, ou seja, às que considere que suas possíveis manifestações venham a traduzir-se em visões de política universitária lhe exponha a possíveis riscos em seu exercício profissional e/ou vida pessoal; estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto; assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em eventual ou suposto prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico financeiro; encaminhar ao Serviço de Atenção Psicológica (SAPSI) do município de Florianópolis/SC. Finalmente, quando necessário ou solicitado; garantir que os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização; garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, políticos, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes dos participantes; e assegurar a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Os possíveis riscos de exposição política dos entrevistados, que

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.

Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte - Lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 - E-mail: conep@saude.gov.br

eventualmente possam se sentir intimidados por expor manifestações de visões quanto a política universitária, são inferiores aos benefícios que a pesquisa trará, apontados a seguir. Ainda, aos participantes lhes é garantido se retirar da pesquisa a qualquer momento, ou solicitar a retirada de uma ou mais respostas já dadas às perguntas, sem qualquer prejuízo, caso considerem que os benefícios de as manter sejam inferiores a possíveis riscos ao seu exercício profissional e/ou vida pessoal.

A sua identidade será preservada pois o (a) senhor (a), como participante da pesquisa, terá plena liberdade em solicitar à pesquisadora que possíveis informações que o identifiquem sejam omitidas da pesquisa.

De acordo com a Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, os benefícios da pesquisa são as “contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado”. As Ciências Humanas e Sociais têm especificidades nas suas concepções e práticas de pesquisa e nelas prevalecem uma aceção pluralista de ciência. Assim sendo, consideramos que os benefícios aos participantes deste estudo são superiores aos riscos, haja vista sua participação nesta pesquisa se relacionar com a busca por transformação, justiça e compromisso social por meio de uma sociedade mais igualitária e democrática. Reconhecemos suas liberdades, sua autonomia e respeitamos seus valores, hábitos e costumes. Lhes damos a garantia de assentimento ou consentimento, a garantia da não utilização, por parte dos pesquisadores, das informações obtidas em pesquisa em seu prejuízo, a garantia de sua plena liberdade para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum, a garantia de que os pesquisadores responsáveis pelo projeto tomarão medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos. É importante reforçar que as contribuições decorrentes das entrevistas servirão apenas para apresentar recomendações de melhoria dos processos existentes, de modo geral, sem qualquer demanda ou vinculação a uma área específica, contribuindo sempre para um eventual aproveitamento das sugestões consignadas de modo geral. Alguns dos possíveis benefícios relacionados a esta pesquisa se apresentam também com: a) a sua contribuição teórica e empírica para o campo de pesquisa da educação superior, especificamente sobre a extensão universitária no processo de internacionalização das instituições de ensino superior; b) a ampliação do debate com traços de contra hegemonia nos estudos sobre internacionalização da educação superior; c) a possibilidade de se ‘registrar a voz’ de participantes que contribuem com o vínculo entre universidade e sociedade por meio da extensão universitária; d) a oportunidade dos resultados da pesquisa auxiliarem na vinculação da internacionalização com áreas e questões de ampla pertinência social; e) a oportunidade de inclusão de ações de extensão no processo de internacionalização, o que poderá contribuir para a concepção de perspectivas de internacionalização mais solidárias, cooperativas e distanciadas da racionalidade hegemônica; f) a oportunidade de que ações/atividades de extensão que já são realizadas e que possam ainda não ser registradas formalmente nos currículos dos estudantes sejam reconhecidas e possam contribuir com o processo de curricularização da extensão; g) o potencial de contribuição da pesquisa para a Comunidade Universitária, da qual os participantes do estudo fazem parte, e para a sociedade, que justifica a sua realização, visto que é por meio da extensão universitária que a universidade se vincula à sociedade, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida das pessoas; e h) a possível apresentação dos resultados do estudo aos participantes que tiverem interesse em conhecê-los, como forma de devolutiva e agradecimento por sua colaboração na pesquisa, e à sociedade em geral.

O(a) senhor(a) terá acesso aos resultados da pesquisa a qualquer tempo, bastando apenas enviar uma solicitação à pesquisadora. Após a conclusão da pesquisa, o arquivo da tese será enviado digitalmente por e-mail juntamente com o link para consulta online na Biblioteca da UDESC (onde a tese será armazenada). Além disso, uma versão impressa será entregue na Secretaria do Programa de Pós-Graduação Acadêmico da ESAG/UDESC.

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.

Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep_udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

A pessoa que estará acompanhando os procedimentos será a pesquisadora responsável, estudante de doutorado em Administração Stefani de Souza e o orientador, Prof. Dr. Mário César Barreto Moraes.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Stefani de Souza

NÚMERO DO TELEFONE: (48) 99924-9636

ENDEREÇO ELETRÔNICO: stefani.ufsc@gmail.com

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEP/SH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____/____/____.

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.

Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

APÊNDICE F – A EXPERIÊNCIA DO DOUTORADO SANDUÍCHE

Ao longo do percurso doutoral, tivemos a possibilidade de dialogar com diferentes interlocutores acerca da extensão, da internacionalização, e da intersecção das duas temáticas. Por meio do Edital n.º 44/2022 do PSDE da CAPES, fui contemplada para a realização do doutorado sanduíche na *Università di Bologna*, na Itália, coorientada pela Prof.^a Dra. Elena Lamberti, entre setembro de 2023 e fevereiro de 2024. Apesar do projeto submetido não ter sido incluído nesta tese, essa oportunidade nos possibilitou nos familiarizarmos com a forma como a chamada ‘terceira missão’ é tratada no exterior, especificamente no contexto da Itália e da Unibo.

Durante os seis meses que estive na Unibo, tive a oportunidade de conhecer sobre a temática de compromisso e engajamento da universidade com a sociedade, visando ampliar conhecimentos e referências sobre esse tema, na universidade considerada a mais antiga do mundo ocidental. Destaco as três principais estruturas/pessoas responsáveis pelo que poderia se considerar mais próximo da extensão como conhecemos na América Latina e no Brasil, com as quais pudemos estabelecer diálogo: 1) Cláudia Borghetti - “*Delegato alla Terza Missione*” do *Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne* - LILEC; 2) Filippo Sartor, responsável pelo *Settore Local and Global Engagement* - ARIN; 3) David Lock, Secretário do *Magna Charta Universitatum Observatory* – MCUO e Julia Berruezo, pesquisadora no MCUO.

Fui recebida no LILEC, Departamento que costuma ser o maior contemplado com verbas da Unibo nos editais de projetos de *public engagement*, conforme nos foi informado pela ARIN. A responsável pela *terza missione* do LILEC, que seria o equivalente ao coordenador de extensão de um departamento de um centro de ensino da UFSC, nos informou, dentre outros, sobre uma importante estrutura chamada ANVUR³⁹ - Agência Nacional de Avaliação do Sistema Universitário e de Pesquisa da Itália, que avalia a *terza missione*.

Dialogamos também com o *Magna Charta Universitatum Observatory*, guardião da *Magna Charta Universitatum*. O Observatório é uma associação de signatários, que trabalha de forma independente de organizações políticas ou grupos de interesse. As universidades

³⁹ *Agenzia Nazionale e di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca*. Para a ANVUR, os campos de ação da *terza missione* são: valorização da propriedade intelectual ou industrial, empreendedorismo acadêmico, estruturas de intermediação e transferência de tecnologia, patrimônio artístico e cultural, proteção da saúde, aprendizagem ao longo da vida, envolvimento público, bens públicos e políticas de inclusão, ciência aberta e atividades vinculadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

signatárias estão ligadas ao Observatório por meio do compromisso que firmaram em cumprir os princípios da *Magna Charta Universitatum*. Dentre os princípios, valores e responsabilidades das signatárias, está o reconhecimento de que as universidades têm um papel e uma responsabilidade cívica, a responsabilidade de se envolver e responder às comunidades que servem, e que devem buscar intencionalmente formas de “acolher e se envolver com diversas vozes e perspectivas” (MCU, 2020).

Ainda no âmbito da Unibo, fui recebida pelo setor de engajamento local e global, que está ligado a área de inovação da Instituição. O responsável pelo referido setor, Filippo Sartor, reforçou o papel da ANVUR na *terza missione* e nos falou sobre a organização da área de comunicação com a sociedade da Unibo, tratando desse diálogo tanto no nível local como internacional. A ARIN auxilia e supervisiona a elaboração de acordos com atores locais, nacionais e internacionais para projetos em comum na área de envolvimento público e cooperação para o desenvolvimento.

Além dos referidos diálogos, também participei de disciplinas ministradas pela Prof.^a Elena Lamberti. Destacamos a disciplina *Comunicare la World Literature*, que aconteceu nos meses de novembro e dezembro de 2024 e que teve o formato de um seminário profissionalizante. A referida disciplina contou com uma primeira parte teórica e outra profissionalizante. Ao longo das aulas, além de absorver os conteúdos, pude auxiliar a Prof.^a Elena como *teaching assistant*. Conforme defende a Prof.^a Elena Lamberti, o curso foi concebido e conduzido em uma perspectiva de compreender a literatura não apenas como uma disciplina do currículo, mas também como uma função, uma ferramenta para desenvolver o pensamento crítico.

Ao receber orientação/supervisão da Prof.^a Dra. Elena Lamberti, pude conhecer um pouco mais sobre o projeto *WeTell – Storytelling e consapevolezza cívica*, com o qual já havia tido um primeiro contato por meio de módulo da disciplina de Seminários de Internacionalização da ESAG/UDESC, ministrado também por ela. O *WeTell* aborda o *storytelling* como uma estratégia de fomento à inovação social, explorando o seu potencial como prática performativa e ativa no complexo processo de conscientização de novas implicações sociais (WETELL, 2023). O Projeto é multidisciplinar e intercultural e aborda “a diversidade, a inclusão social, a mobilidade, o engajamento cívico e a mudança como habilidades horizontais a serem compartilhadas, independentemente da área específica de estudo ou currículo universitário” (WETELL, 2023a, tradução nossa).

Também houve a oportunidade de participar de eventos em Bologna, relacionados às disciplinas ministradas pela supervisora no exterior, e de aperfeiçoar os estudos da língua

italiana com curso de 50 horas, nível B2.1, do *Centro Linguistico di Ateneo - CLA - Università di Bologna*. Uma experiência transfronteiriça como essa impacta não somente a formação acadêmica do estudante, mas também o seu modo de se perceber no mundo e no seu território. Com a oportunidade do intercâmbio também reforçamos os vínculos entre a ESAG/UDESC e a Unibo.

Atualmente, estamos buscando desenvolver trabalhos resultantes dessa experiência, especialmente considerando as entrevistas realizadas na Itália. Também continuamos em contato com a Prof.^a Elena Lamberti, e, como perspectivas futuras, também vislumbramos a continuidade dos estudos sobre extensão versus *terza missione* e sobre as potencialidades do *storytelling* nos moldes como é trabalhado no WeTell.

APÊNDICE G – TRABALHOS PUBLICADOS RELACIONADOS AO TEMA DA TESE (2020 – 2024)

ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS

SOUZA, S.; CORRÊA, C. P.; LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. A internacionalização da extensão e os discursos institucionais de universidades públicas de Santa Catarina. **Caderno de Administração**, v. 32, n. 1, p. 178-197, 2024.

SOUZA, S.; LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Uma proposta de uso das ‘lentes da prática’ para refletir sobre o lugar da extensão no processo de internacionalização da educação superior. **Revista Organizações em Contexto**, v. 19, p. 293-314, 2023.

GONCALVES, M. F. C. P.; BURIGO, C. C. D.; MORAES, M. C. B.; SOUZA, S. A extensão na tessitura da universidade pública: historicidade e concepções. **Revista de Extensão**, v. 20, p. 12-30, 2023.

LAMBERTI, E. ; BIER, C. A. ; ROLT, C. R. ; SOUZA, S. ; ZANQUET, M. A. ; REYES, E. V. . Promoting informed, engaged, and participatory citizenship through international partnership. The experience of the WeTell Intensive Seminar at Universidade do Estado de Santa Catarina. **Quaderni di Semantica**, v. 9, 2023.

LEAL, F. G.; SOUZA, S.; MORAES, M. C. B. Internacionalização e extensão universitárias em diálogo: Estado do conhecimento e perspectivas futuras. **Education Policy Analysis Archives**, v. 31, p. 1-21, 2023.

SOUZA, S.; MORAES, M. C. B.; TEZZA, R.; CANCELLIER, E. L. P. L. Análise da produção científica e de escalas de mensuração do desempenho de internacionalização da universidade. **Revista de Ciências da Administração**, v. 24, p. 43-55, 2022.

TRABALHOS COMPLETOS PUBLICADOS EM ANAIS DE CONGRESSOS

SOUZA, S.; MORAES, M. C. B.; LEAL, F. G. Uma proposta de uso das 'lentes da prática' para reflexão sobre a extensão na internacionalização em uma universidade pública federal. *In*: XI Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD - EnEO 2022, 2022, Evento On-line. **Anais do XI Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD - EnEO 2022**, 2022.

SOUZA, S.; CORRÊA, C. P.; LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. A internacionalização da extensão e os discursos institucionais de universidades públicas de Santa Catarina. *In*: 33º Encontro Nacional de Cursos de Graduação em Administração, 2022, Itajaí/SC. **Anais do 33º Encontro Nacional de Cursos de Graduação em Administração**, 2022.

LEAL, F. G.; SOUZA, S.; MORAES, M. C. B. Internacionalização e Extensão Universitárias em Diálogo: Estado do Conhecimento e Perspectivas Futuras. *In*: XLV Encontro da ANPAD - EnANPAD 2021, 2021. **Anais do XLV Encontro da ANPAD - EnANPAD 2021**, 2021.

SOUZA, S.; MORAES, M. C. B.; TEZZA, R.; CANCELLIER, E. L. P. L. Análise da produção científica e de escalas de mensuração do desempenho de internacionalização da

universidade. *In*: IV SPPG - Seminário de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração e Ciências Socioeconômicas, 2021, Florianópolis. **Anais do IV SPPG - Seminário de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração e Ciências Socioeconômicas**, 2021.

CAPÍTULO DE LIVRO PUBLICADO

LEAL, F. G.; SOUZA, S.; MORAES, M. C. B. Internacionalização e Extensão Universitárias em Diálogo: Estado do Conhecimento e Perspectivas Futuras. *In*: María Soledad Oregione. (Org.). **Redes de Cooperación en Producción de Conocimiento e Internacionalización Universitaria**: Una Mirada desde el Sur. 1ed. Buenos Aires: Ediciones Z, 2021, v., p. 109-139.

RESUMOS APRESENTADOS EM EVENTOS

SOUZA, S. *et al.* **Participation of International Students in University Extension Projects**: Insights from a Pilot Program. São Paulo. 23 abr. 2024. Conferência Anual da FAUBAI 2024.

SOUZA, S.; MORAES, M. C. B.; LEAL, F. G. **Internationalization perspectives distanced from the hegemonic rationality**: tracking international extension projects at Universidade Federal de Santa Catarina. São Paulo. 23 abr. 2024. Conferência Anual da FAUBAI 2024.