

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA  
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL

PRISCILA RIBEIRO BRUSTELO DE SOUZA

POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA: UM ESTUDO A PARTIR DAS INSTITUIÇÕES CEETEPS E DUOC

São Paulo

Abril/2023

PRISCILA RIBEIRO BRUSTELO DE SOUZA

POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA: UM ESTUDO A PARTIR DAS INSTITUIÇÕES CEETEPS E DUOC UC

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, linha de pesquisa Políticas, Gestão e Avaliação, área de concentração Educação e Trabalho, sob a orientação da Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista.

São Paulo

Abril/2023

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA  
FATEC-SP / CPS CRB8-8390

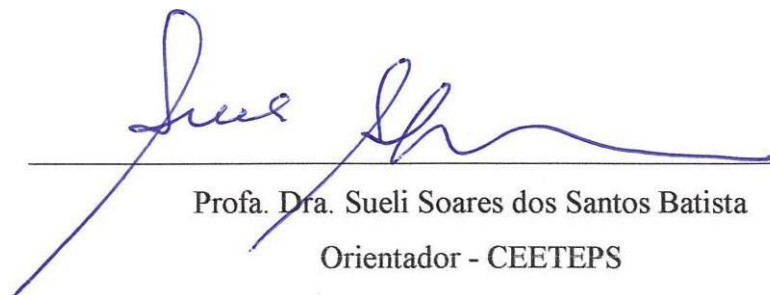
S729p Souza, Priscila Ribeiro Brustelo de  
Políticas de internacionalização da educação profissional e tecnológica: um estudo a partir das instituições CEETEPS e DUOC / Priscila Ribeiro Brustelo de Souza. – São Paulo: CPS, 2023.  
98 f.

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista  
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2023.

1. Internacionalização da educação. 2. Políticas educacionais. 3. Internacionalização Cone Sul. I. Batista, Sueli Soares dos Santos. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.


PRISCILA RIBEIRO BRUSTELO DE SOUZA

POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA: UM ESTUDO A PARTIR DAS INSTITUIÇÕES CEETEPS E DUOC UC




---

Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista  
Orientador - CEETEPS

Documento assinado digitalmente  
 CARLOS DA FONSECA BRANDAO  
Data: 12/06/2023 11:36:14-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof Dr. Carlos da Fonseca Brandão  
Examinador Externo - UNESP



---

Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino  
Examinador Interno - CEETEPS

São Paulo, 12 de abril de 2023

Aos que vieram antes, por terem possibilitado,  
e aos descendentes, por darem sentido.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Professora Dra. Sueli Soares dos Santos Batista, por acreditar na relevância do tema e por todo o ensinamento.

Aos professores da banca, Professor Dr. Carlos da Fonseca Brandão e Professor Dr. Paulo Roberto Prado Constantino que, atenciosamente, aceitaram o convite e me auxiliam nesta construção.

A cada professor e colaborador do Programa de Mestrado Profissional do CEETEPS.

À Camila Maria Bueno Souza, Coordenadora de Projetos, e à Marta Iglesias, Assessora de Relações Internacionais do CEETEPS, pela contribuição inestimável fornecendo informações e documentos sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Aos meus colegas de mestrado, pelo compartilhamento e generosidade, em especial à Taís Bisbocci.

Aos colegas de trabalho da Etec, fundamentais em todo o processo.

Aos meus filhos, pela motivação.

Aos meus pais e minha família, por toda a torcida, apoio e compreensão.

*“América, não invoco o teu nome em vão. Quando  
sujeito ao coração a espada,  
quando aguento na alma a goteira,  
quando pelas janelas  
um novo dia teu me penetra,  
sou e estou na luz que me produz,  
vivo na sombra que me determina,  
durmo e desperto em tua essencial aurora (...).”*

*(Pablo Neruda, Canto Geral, 1950)*

## RESUMO

SOUZA, P. R. B. **Políticas de internacionalização da educação profissional e tecnológica: um estudo a partir das instituições CEETEPS e DUOC UC.** 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2023.

A internacionalização da educação tem sido destaque há mais de duas décadas nos debates sobre educação pelo mundo e vem sendo implantada nos sistemas de ensino em todos os níveis, especialmente no Ensino Superior e pós-graduação, ainda que não se tenha pleno entendimento sobre suas motivações socioeconômicas, sua relevância para os objetivos educacionais, sua efetividade para as instituições e sobre seus resultados para a sociedade. Nas conferências sobre o tema, a internacionalização da educação é apontada como uma estratégia de desenvolvimento necessária e urgente para o Cone Sul. Há carências de pesquisas e registros quanto à internacionalização da educação entre países do Sul global e com enfoque na educação profissional e tecnológica. A contribuição dessa pesquisa é trazer elementos para suprir essas lacunas, podendo inspirar mais investigações sobre o tema da internacionalização da educação profissional e tecnológica e da cooperação regional nesse contexto. O presente trabalho busca responder a seguinte questão: como as ações conjuntas previstas na parceria entre o CEETEPS, instituição brasileira, e a Duoc UC, chilena, contribuem para o desenvolvimento da internacionalização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Cone Sul? O objetivo geral é investigar o tema da internacionalização da educação profissional e tecnológica e o compartilhamento de ações para benefícios educacionais mútuos entre instituições de ensino congêneres do Brasil e do Chile. Como objetivos específicos, busca-se compreender através dos textos as políticas de internacionalização e de cooperação regional; identificar os termos da parceria, as ações previstas e as ações que puderam ser realizadas, apesar dos impactos da pandemia de Covid-19; caracterizar as instituições em suas atuações na formação profissional e tecnológica. Na análise documental, foi possível identificar a realização de ações na parceria que contribuem para o desenvolvimento da internacionalização da EPT na perspectiva de cooperação regional. Neste estudo, a partir da cooperação identificada entre as instituições de EPT, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como procedimento um estudo de caso único, com análise bibliográfica e documental. A presente investigação deriva da linha de pesquisa 'Políticas, Gestão e Avaliação', área de concentração 'Educação e



Trabalho', desenvolvida no curso de mestrado profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS.

**Palavras-chave:** internacionalização da educação; políticas educacionais; internacionalização Cone Sul.

## ABSTRACT

SOUZA, P. R. B. **Políticas de internacionalização da educação profissional e tecnológica:** um estudo a partir de instituições latino-americanas. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2023.

The internationalization of education has been highlighted for more than two decades in debates on education around the world and has been implemented in education systems at all levels, especially in Higher Education and Postgraduate studies, although there is no full understanding of its motivations, socioeconomic conditions, its relevance to educational objectives, its effectiveness for institutions and on its results for society. In conferences on the subject, the internationalization of education is pointed out as a necessary and urgent development strategy for the Southern Cone. There is a lack of research and records regarding the internationalization of education among countries in the global South and with a focus on professional and technological education. The contribution of this research is to bring elements to fill these gaps, which may inspire further investigations on the theme of internationalization of professional and technological education and regional cooperation in this context. The present work seeks to answer the following question: how do the joint actions foreseen in the partnership between CEETEPS, a Brazilian institution, and Duoc UC, from Chile, contribute to the development of the internationalization of Professional and Technological Education (EPT) in the Southern Cone? The general objective is to investigate the theme of the internationalization of professional and technological education and the sharing of actions for mutual educational benefits between similar educational institutions in Brazil and Chile. As specific objectives, we seek to understand through the texts the policies of internationalization and regional cooperation; identify the terms of the partnership, the planned actions and the actions that could be carried out, despite the impacts of the Covid-19 pandemic; to characterize the institutions in their actions in professional and technological training. In the documental analysis, it was possible to identify the performance of partnership actions that contribute to the development of the internationalization of the EPT in the perspective of regional cooperation. In this study, based on the cooperation identified between the EPT institutions, a research with a qualitative approach was carried out, using a single case study as a procedure, with bibliographical and documental analysis. The present investigation derives from the line of research 'Policies,

Management and Evaluation', concentration area 'Education and Work', developed in the professional master's course in Management and Development of Professional Education, of the Post-Graduation, Extension and Research Unit of the CEETEPS.

Keywords: internationalization of education; educational policies; Southern Cone internationalization.

## RESUMEN

SOUZA, P. R. B. **Políticas de internacionalização da educação profissional e tecnológica: um estudo a partir de instituições latino-americanas.** 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2023.

La internacionalización de la educación ha sido puesta de relieve desde hace más de dos décadas en los debates sobre educación en todo el mundo y se está llevando a cabo en los sistemas educativos de todos los niveles, especialmente en la educación superior y de postgrado, aunque no se comprenden plenamente sus motivaciones socioeconómicas, su relevancia para los objetivos educativos, su eficacia para las instituciones y sus resultados para la sociedad. En conferencias sobre el tema, la internacionalización de la educación es señalada como una estrategia de desarrollo necesaria y urgente para el Cono Sur. Hay una falta de investigaciones y registros sobre la internacionalización de la educación entre los países del Sur global y con un enfoque en la educación profesional y tecnológica. La contribución de esta investigación es traer elementos para llenar estos vacíos, que pueden inspirar más investigaciones sobre el tema de la internacionalización de la educación profesional y tecnológica y la cooperación regional en este contexto. El presente trabajo busca responder a la siguiente pregunta: ¿cómo contribuyen las acciones conjuntas previstas en la asociación entre CEETEPS, institución brasileña, y Duoc UC, institución chilena, al desarrollo de la internacionalización de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) en el Cono Sur? El objetivo general es investigar la cuestión de la internacionalización de la EPT y el intercambio de acciones para beneficios educativos mutuos entre instituciones educativas similares de Brasil y Chile. Como objetivos específicos, buscamos comprender a través de los textos las políticas de internacionalización y cooperación regional; identificar los términos de la asociación, las acciones previstas y las que pudieron ser realizadas, a pesar de los impactos de la pandemia del Covid-19; caracterizar las instituciones en sus acciones en la formación profesional y tecnológica. En este estudio, a partir de la cooperación identificada entre instituciones de EPT, realizamos una investigación con abordaje cualitativo, teniendo como procedimiento un estudio de caso único, con análisis bibliográfico y documental. La presente investigación deriva de la línea de investigación 'Políticas, Gestión y Evaluación', área de concentración 'Educación y Trabajo', desarrollada en

el curso de maestría profesional en Gestión y Desarrollo de la Educación Profesional, de la Unidad de Postgrado, Extensión e Investigación del CEETEPS.

Palabras Clave: internacionalización de la educación; políticas educativas; internacionalización del Cono Sur.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Influências positivas e negativas da globalização .....	28
Quadro 2 – Aspectos positivos e negativos da internacionalização no ES .....	30
Quadro 3 - Acordos internacionais vigentes CEETEPS.....	67
Quadro 4 - Documentos disponibilizados pela Arinter .....	75

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ranqueamento de think tanks .....	32
Tabela 2 – Think tanks na América do Sul.....	33
Tabela 3 – Indicadores do Chile e Brasil.....	45
Tabela 4 – Modalidades ofertadas em Etecs.....	61
Tabela 5 – Modalidades ofertadas em Fatecs .....	61
Tabela 6 – Acordos internacionais vigentes DUOC UC .....	73

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Charge sobre o poder de influência dos think tanks .....	34
Figura 2 – Pilares do sistema educacional chileno .....	55
Figura 3 – Linha do tempo CEETEPS/DUOC UC .....	59
Figura 4 – Mapa da capilaridade do CEETEPS no estado de SP.....	60
Figura 5 – Índice de mobilidade docente .....	63
Figura 6 – Índice de mobilidade de alunos.....	63
Figura 7 – Evolução dos intercâmbios virtuais nas Fatecs.....	66
Figura 8 – Acordos internacionais por continente CEETEPS.....	69
Figura 9 – Estrutura educacional chilena .....	70
Figura 10 – Unidades da DUOC UC por região.....	71
Figura 11 – Acordos internacionais por continente DUOC UC.....	74



## LISTA DE SIGLAS

AIU	Associação Internacional das Universidades
AGPC	Área de Gestão de Parcerias Convênios
ALC	América Latina e Caribe
BM	Banco Mundial
BME	Burocratas de Médio Escalão
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CESU	Unidade de Ensino Superior de Graduação
CFT	Centros de Formação Técnica
CIH	Cooperação Internacional Horizontal
CIT	Cooperação Internacional Tradicional
CINTERFOR	Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento em Formação Profissional
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMES	Conferência Mundial de Educação Superior
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
COIL	Aprendizagem Cooperativa Internacional On-line
CONSIP	Conselho das Instituições de Pesquisa do Estado de São Paulo
COVID-19	<i>Coronavirus Disease 2019</i>
CRES	Conferência Regional da Educação Superior
CRESALC	Conferência Regional da Educação Superior na América Latina e Caribe
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DUOC UC	Departamento Universitario Obrero y Campesino - Universidad Católica
EDGE	Engajamento global, digital e baseado na experiência
EMCH	Ensino Médio Científico-Humanista
EMTP	Ensino Médio Técnico-Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ES	Ensino Superior
ESTP	Educación Superior Técnico Profesional
ETEC	Escola Técnica
FATEC	Faculdade de Tecnologia

FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPEMHEP	Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional
GLE	Experiência de aprendizagem global
IAH	Internacionalização em Casa
ICT	Instituto de Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IESALC	Instituto Internacional de Educação Superior
IIEPE	Instituto Internacional de Planejamento Educacional
IP	Institutos Profissionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IV	Intercâmbios Virtuais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGE	Lei Geral da Educação
LOCE	Lei Orgânica Constitucional da Educação
BEM	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MNCTP	Quadro Nacional de Qualificações Técnico-Profissionais
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OREALC	Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PEE	Plano Estadual de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PROCHILE	Programa educacional do governo chileno
REUNI	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
SDE	Secretaria de Desenvolvimento Econômico
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria

SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SITEAL	Sistema de Informações de Tendências Educacionais da América Latina
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TP	Técnico-profissional
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UNE	União Estadual dos Estudantes
UMAP	Mobilidade Universitária na Ásia e no Pacífico
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNEVOC	Centros da UNESCO para educação e treinamento técnico e vocacional
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade Luso-Afro-Brasileira
WFCP	Federação Mundial de Faculdades e Politécnicos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>1 O PARADIGMA DO INFORMACIONALISMO, A GLOBALIZAÇÃO E A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA O CONE SUL .....</b>	<b>27</b>
1.1 Internacionalização da educação no Cone Sul .....	36
<b>2 EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS E CHILENAS DE ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO: CAMINHOS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO .....</b>	<b>44</b>
3.1 O Caso brasileiro .....	46
2.2 O Caso chileno.....	53
2.3 Brasil e Chile: aproximações e distanciamentos.....	56
<b>3 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE INTERNACIONALIZAÇÃO: CEETEPS (BRASIL) E DUOC UC (CHILE) .....</b>	<b>59</b>
3.1 O CEETEPS .....	60
3.2 A DUOC UC .....	69
<b>4 O CONVÊNIO ENTRE O CEETEPS E A DUOC UC.....</b>	<b>75</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>84</b>
<b>ANEXO A – Extrato do acordo de cooperação CEETEPS e DUOC UC .....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXO B – Acordo de Cooperação assinado .....</b>	<b>94</b>

## INTRODUÇÃO

A internacionalização vem sendo apontada pelas agências multilaterais como imprescindível para o desenvolvimento da Educação (MOROSINI, 2021), inclusive para a Educação Profissional e Tecnológica, que tem sido destaque como estratégia de desenvolvimento econômico e enfrentamento de crises financeiras e sociais (FREIRE; DELGADO; BATISTA, 2021). Para McManus e Nobre (2017), a internacionalização do Ensino Superior brasileiro é necessária para torná-lo capaz de responder às exigências e desafios da globalização. Santos e Almeida Filho (2012) classificam a internacionalização no ensino universitário como a quarta missão das Instituições de Ensino Superior (IES), depois de ensino, pesquisa e extensão.

Santos Filho (2020) relaciona alguns termos utilizados para designar internacionalização do Ensino Superior e, por haver muitos aspectos que envolvem o tema, realiza uma divisão por característica, agrupando termos que definem o assunto de forma genérica: educação internacional, estudos internacionais, internacionalismo, educação transnacional e globalização da Educação Superior; termos que classifica como específicos: mobilidade acadêmica, cooperação internacional, estudos no exterior e intercâmbio internacional; e termos intitulados concretos: educação multicultural, educação intercultural, educação transcultural, educação para o entendimento internacional, educação para a paz, educação global, estudos transnacionais e estudos globais. O autor pondera, ainda, que a internacionalização é um processo dinâmico, um esforço constante de evolução e mudança.

A professora Jane Knight (2005), do Instituto de Ontário para Estudos em Educação, da Universidade de Toronto, no Canadá, autora de inúmeras publicações sobre internacionalização da educação superior, nos apresenta a seguinte definição para o tema: “Internacionalização no nível nacional, setorial e institucional é o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global, com o objetivo, as funções e a oferta de ensino pós-secundário.” A autora alerta, ainda, para o fato de o tema ter diferentes significados e utilizações, a depender do momento e do contexto (KNIGHT, 2005, p. 2).

As ocorrências de internacionalização na educação, em qualquer nível, são, relativamente, carentes de pesquisas e registros, contando com pouca produção científica, especialmente quando estreitamos esse recorte para as ações entre países do Sul global. Buscando contribuir para a mudança dessa realidade, este estudo pretende investigar o tema da internacionalização da educação e da cooperação regional. Segundo Morosini (2021),

atualmente a maior incidência de realização de internacionalização educacional se dá na modalidade presencial e na direção Sul-Norte, apesar de a internacionalização regional, de acordo com a autora, ser uma necessidade premente.

De acordo com Boschini, Ficher e Batista (2021), o cenário de desenvolvimento econômico a partir de diretrizes globais neoliberais faz com que os países busquem cada vez mais ampliar suas integrações com o mundo através de uma formação transnacional, gerando impacto direto na formulação de suas políticas de internacionalização. Em muitos casos, a internacionalização se converte em fornecimento de destaques intelectuais para nações mais bem estruturadas economicamente e mais atrativas como financiadoras de pesquisa.

Como parte dos efeitos da globalização e dos avanços das políticas neoliberais, para Boschini, Batista e Martins (2021), as agências multilaterais se estabelecem no papel de grandes influenciadoras na formulação de políticas públicas educacionais dos países através de financiamentos e da publicação de estudos, relatórios e documentos que são vistos como diretrizes pelas nações, especialmente pelas nações subdesenvolvidas.

Ainda segundo Boschini, Batista e Martins (2021), a internacionalização da EPT é recente no Brasil, dando destaque ao Decreto Ministerial nº 9.005/2017, que especifica para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) funções estratégicas de desenvolvimento de políticas voltadas à internacionalização da EPT, que se apresenta como um conjunto de iniciativas em busca de parcerias para o desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão, alinhadas ao setor produtivo local e aos objetivos de uma formação que desenvolva capacidades que auxiliem o desenvolvimento regional e global.

A Internacionalização da educação é mais do que apenas a mobilidade estudantil, podendo abranger ações de compartilhamento de modelos estratégicos, pesquisas coletivas de interesse mútuo, desenvolvimento pactuado de inovação e tecnologia e investimento em centros de línguas. As formas de execução da internacionalização são, igualmente, diversificadas, pois se dão em modelos presenciais, remotos e híbridos.

Morosini (2011) nos apresenta dois modelos de cooperação internacional: modelo de Cooperação Internacional Tradicional (CIT), predominante, fundamentado na competitividade e na ocupação de espaço no mercado globalizado e o modelo de Cooperação Internacional Horizontal (CIH), percebido como tendência desde 2003, embora de menor força, fundamentado na consciência internacional e no fortalecimento da capacidade científica interna dos parceiros mais fragilizados. De acordo com a autora, a internacionalização da educação superior, ganhou força após a Guerra Fria, configurando-se como um processo estratégico

ligado à globalização e à regionalização das sociedades (MOROSINI, 2011).

Para Azevedo (2015), o que tem se chamado de internacionalização da educação superior acaba se configurando como transnacionalização<sup>1</sup> da educação superior, pelas características prioritariamente comerciais com que se tem realizado a mobilidade estudantil, o que contribui para a formação de um mercado mundial de educação superior, em detrimento da construção de um campo social global de educação superior. Ainda de acordo com o autor, quanto à internacionalização:

A educação superior, contraditoriamente, pode tanto fazer parte de um processo “desinteressado” de interculturalidade<sup>2</sup> e de integração de campos sociais acadêmicos como de um setor de serviços em processo de transnacionalização “interessado” na formação de um mercado mundial. (AZEVEDO, 2015, p. 75).

Segundo Azevedo (2015), se a internacionalização da educação é realizada para a interculturalidade, ela é capaz de preservar as diversas culturas e, simultaneamente, promover integração e desenvolvimento.

Diante da relevância do tema da internacionalização da educação para os sistemas de ensino e para as políticas públicas educacionais, procurou-se investigar a seguinte questão: como as ações conjuntas, previstas na parceria entre o CEETEPS e a Duoc UC, contribuem para o desenvolvimento da internacionalização da Educação Profissional e Tecnológica no Cone Sul? Para se verificar a contribuição do convênio para a internacionalização da EPT, tomamos como base a contribuição das ações no atendimento às estratégias estabelecidas nos Planos Estadual e Nacional de Educação.

O presente estudo, realizado no curso de mestrado profissional em ‘Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional’, área de concentração em ‘Educação e Trabalho’, linha de pesquisa ‘Políticas, Gestão e Avaliação’, da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS, foi desenvolvido colaborativamente com o grupo de pesquisa cadastrado no diretório do CNPq, intitulado ‘Fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica’, da linha de pesquisa ‘Políticas Públicas da Educação Profissional e Tecnológica’, que busca estudar e compreender a política, as políticas públicas e as políticas sociais como

---

<sup>1</sup> O conceito de ‘transnacionalização’ está associado ao processo de mercantilização do ensino, sujeito às regras do mercado, já o termo ‘internacionalização’ traduz os valores de integração solidária e cooperação (AZEVEDO, 2015, p. 54).

<sup>2</sup> O termo interculturalidade aqui empregado utiliza a definição que compreende relações sociais baseadas em compreensão mútua, intercâmbio, integração, unificação, enquanto o termo multiculturalidade carrega o significado de culturas justapostas, que preservam certa tensão entre si (AZEVEDO, 2015, p. 61).

instrumentos de ação do Estado e, em especial, sobre a Educação Profissional e Tecnológica, além de contribuir para as pesquisas realizadas no projeto ‘Políticas de Formação Técnica e Tecnológica no Contexto da Internacionalização da Educação’, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), Processo n. 2020/13126-6.

A parceria de que trata o estudo é entre o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, instituição pública estadual de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com administração central situada na Rua dos Andradas, nº. 140, Santa Ifigênia, São Paulo, Brasil, ofertante de cursos profissionalizantes de nível médio e tecnológicos de nível superior e a *Fundación Instituto Profesional Duoc UC*, instituição de Educação Superior Técnico Profissional (ESTP), privada, sem fins lucrativos, com sede administrativa na Avenida *Eliodoro Yañez*, 1595, *Providencia*, região metropolitana de Santiago, Chile, promovendo formação técnica e profissional nas regiões mais populosas do país.

O Acordo de Cooperação foi assinado em 2018, prevendo ações que incentivassem e promovessem benefícios mútuos para as instituições de ensino. Uma das ações pretendidas tratava da oferta de uma capacitação, intitulada ‘Modelos de Gestão da Educação Profissional’, destinada aos diretores de unidades de ensino do CEETEPS, Escolas Técnicas e Faculdades de Tecnologia. A perspectiva de abranger gestores em ações de internacionalização, considerando-se, segundo Lotta, Pires e Oliveira (2014), suas possíveis linhas de influência na produção e implementação de políticas públicas, como Burocratas de Médio Escalão (BMEs), motivou a proposta desta investigação.

A parceria entre o CEETEPS e a Duoc UC, instituições sul-americanas que atuam na formação de profissionais de nível médio e superior, seguindo a tendência da internacionalização da educação no Brasil, se dá por iniciativa direta das instituições, através de suas assessorias de relacionamentos internacionais.

Com o propósito de analisar os principais fundamentos que envolvem a temática da internacionalização da educação, em particular, com relação a EPT, através de um estudo de caso, optou-se pela realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa, por buscar aprofundar entendimento sobre um contexto específico. O método qualitativo de pesquisa, de acordo com Creswell (2010), é adequado como meio para explorar e entender o significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano, qualificando-se como a abordagem adequada para que possamos investigar o fenômeno da internacionalização da educação na Educação Profissional e Tecnológica.

A pesquisa tem natureza aplicada, uma vez que investiga a ocorrência da realização de internacionalização da educação no âmbito da EPT no ambiente das instituições de ensino, além



de ter objetivo exploratório, buscando familiarização com o universo do objeto do estudo. Segundo Sampieri, Collado e Lúcio (2006), o estudo exploratório é realizado quando a literatura sobre o tema revela pouca produção ou oferece estudos similares, mas não em um contexto específico.

Os objetivos propostos para a pesquisa demandaram, a princípio, uma revisão bibliográfica exploratória, que foi realizada, inicialmente, através da leitura de fontes secundárias sobre o tema, para familiarização e identificação de autores primários que, posteriormente, foram consultados para extração e compilação das informações relevantes para a pesquisa, com o objetivo de desenvolver o estudo e obter apoio para conclusões.

Há, ainda, elementos de estudos de objetivo descritivo, pois, ainda segundo Sampieri, Collado e Lúcio (2006), os estudos descritivos buscam especificar as propriedades, caracterizar perfis de comunidades, grupos, pessoas ou fenômenos, para que assim se possa obter uma boa descrição do que está sendo pesquisado.

Quanto ao procedimento, foi utilizado um estudo de caso único, tendo como lócus a parceria firmada entre as instituições, cujos dados foram obtidos por meio de análise bibliográfica e documental. O estudo de caso é uma estratégia investigativa que explora, entre outras coisas, um programa, processo ou indivíduos, sendo explorados pelo tempo e atividade (CRESWELL, 2010, apud STAKE, 1995). Os elementos descritivos desse percurso se deram pelas próprias características do procedimento utilizado, estudo de caso, para que houvesse mais detalhamento sobre as instituições e a parceria.

Para analisar os principais fundamentos da formação de políticas públicas educacionais e contextualizar o ambiente sociocultural e econômico das políticas de internacionalização, foi realizada uma revisão bibliográfica. Os documentos, analisados sob o enfoque qualitativo, foram obtidos através de publicações sobre as instituições e sobre a parceria fornecidos pelo CEETEPS, além das publicações obtidas no sítio da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, permitindo a análise sobre a realização da internacionalização da EPT através da parceria entre as instituições estudadas.

Para desenvolvimento do capítulo 1, foram realizadas as leituras de Aguilar (2021), Akkari (2011), Aupetit (2017), Azevedo (2015), Batista, Freire e Delgado (2021), Boschini, Fischer e Batista (2021), Castioni e Magalhães (2019), Cury (2017), Dale (2004), Dardot e Laval (2016), Knight (2005 e 2012), Morosini (2017 e 2021), Santos (2015) e Sousa (2017), para compreensão e familiarização com o tema da internacionalização da educação, bem como para explorar sua relação com a globalização, com o contexto econômico-social, sobre as

influências de organismos multilaterais e seus impactos na formulação de políticas públicas educacionais e de internacionalização.

As leituras de Almeida (2012), Manfredi (2016), Assis, Melo, Medeiros Neta e Nascimento (2022), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Medeiros Neta (2016), Melo (2018), Avila (1999), Diniz Junior (2020) e de leis, decretos, pareceres e resoluções, embasaram o desenvolvimento do capítulo 2, em que buscou-se construir uma contextualização educacional do Brasil e do Chile, demonstrar alguns de seus indicadores e como a educação profissional e tecnológica se desenvolveu a partir do contexto político, econômico e social dos países.

A apresentação do CEETEPS e da Duoc UC é realizada no capítulo 3, a partir de informações disponibilizadas nos documentos das instituições, em seus relatórios, publicações de comemoração de suas histórias, dados publicados pela CEETEPS (2022), pela Arinter (2022), através dos documentos históricos do Gepemhep (2022), publicações da instituição Duoc UC (2022) e das leituras feitas de Boschini, Batista e Martins (2021), Morosini (2021), Succi Junior (2020), Casanova (2019), Escudero (2006), apresentando as informações sobre a criação das instituições, buscando demonstrar seus percursos para a internacionalização da educação e a atuação no cenário educacional em seus países.

No capítulo 4, realizamos a identificação e detalhamento dos termos da parceria entre o CEETEPS e a Duoc UC a partir do Extrato do Convênio de Cooperação publicado em Diário Oficial, do Acordo de cooperação assinado, do Plano de Trabalho, do Relatório de Resultados e de documentos de apoio disponibilizados pela Arinter sobre as ações previstas e as ações que puderam ser realizadas apesar dos impactos da pandemia de Covid-19, para análise da contribuição da cooperação entre as instituições para o desenvolvimento da internacionalização da Educação Profissional e Tecnológica do Cone Sul.

Buscando aproximar a questão de pesquisa à escolha do estudo de caso da parceria entre o CEETEPS e a Duoc UC: o interesse pelo tema da internacionalização da educação surgiu como questão de pesquisa a partir da participação desta pesquisadora em uma capacitação oriunda da parceria firmada entre as instituições, que previa a formação de gestores, diretores de unidades de Etecs e Fatecs do CEETEPS. Ter a equipe de gestão como foco de uma formação em um programa de internacionalização, que tem como tradição promover a mobilidade estudantil e de docentes em programas internacionais, é inovador para a instituição.

A oportunidade de investigar o tema da internacionalização da educação na EPT a partir da execução da parceria firmada entre duas instituições de grande representatividade na formação profissional e tecnológica em seus países, motivou a proposta deste trabalho, por ser um tema relevante na formação de quem atua na educação e, especialmente, como gestor de

unidade de ensino, para que se possa ampliar os conhecimentos e as possibilidades de realização de intercâmbio, de compartilhamento de pesquisa, de modelos de gestão, de aprimoramento dos processos escolares, de estratégias de aproximação com o setor produtivo, além do atendimento ao previsto na legislação pertinente.

Na próxima seção, a revisão bibliográfica busca explorar a influência dos aspectos tecnológicos, sociais e econômicos, decorrentes da globalização, nas políticas públicas e, conseqüentemente, nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de compreender as políticas de internacionalização e de cooperação regional.

## **1 O PARADIGMA DO INFORMACIONALISMO, A GLOBALIZAÇÃO E A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA O CONE SUL**

Parafrazeando no título deste capítulo a expressão “informacionalismo como paradigma”, do Relatório Final de Pesquisa do Projeto Internacional “Dilemas de novas culturas de produção do conhecimento” (AGUILAR et al., 2021), em um estudo sobre os formatos, regulações e creditações da pós-graduação no Mercosul, ressaltamos a importância e o poder da informação, via suporte tecnológico de processamento e gerenciamento, como um projeto social fortemente relacionado ao processo de globalização e, como desdobramento, de impacto nos sistemas de ensino, que hoje se caracterizam pela crescente utilização das TIC e de línguas estrangeiras (AKKARI, 2011), além de colocar a internacionalização como destaque nos debates sobre educação.

De acordo com Aguilar et al. (2021), a Era da Informação, como nova métrica de produtividade e resultados econômicos, gerenciada pela tecnologia, alimenta e impulsiona a dinâmica de mercado e a própria sociedade sob a lógica da competição. Uma das consequências sociais dessa estrutura é a falta de oportunidades de trabalho para muitos, como também a crescente necessidade de formação escolar e desenvolvimento de novas habilidades. Nesse cenário, segundo Dardot e Laval (2016), a formação profissional ganha um novo significado, passando a funcionar como um escudo de proteção contra o desemprego, aumentando as chances de se obter uma atividade remunerada, mesmo que essa relação de proximidade entre a formação e o emprego ainda não seja percebida e que, de acordo com Castioni e Magalhães (2019), o adolescente egresso do Ensino Médio não tenha preparo adequado para atuar no mercado de trabalho.

Como afirmam Batista e Freire (2019), podemos compreender a história da EPT no Brasil a partir da compreensão das relações econômicas estruturadas pelas forças produtivas, pelas concepções de educação, de trabalho e de cultura que os grupos sociais produzem em busca de seus direitos de formação e de inserção laboral. O caráter potencialmente emancipatório da EPT não tem sido, historicamente, o motivo norteador das políticas de formação profissional, pois, apesar de haver uma motivação inicialmente assistencialista na formação profissionalizante, as demandas do setor produtivo, sob os efeitos da globalização, conduzem as políticas de formação profissional e tecnológica.

Em atendimento às demandas de competitividade e de ranqueamento, que de certa forma se traduz em financiamento, as instituições de ensino almejam ofertar internacionalização em seus serviços. Segundo Morosini (2017), o Ensino Superior tem se voltado para a

internacionalização em busca de qualidade e relevância, apoiado no desenvolvimento das tecnologias de informação. Um pouco como acontece aos não adaptados ao capitalismo da informação e ao informacionismo, que se tornam obsoletos e excluídos, acontece com as instituições de ensino, que se conformam aos novos padrões.

Para Manfredi (2016), a globalização que vemos hoje pode ser compreendida como a ampliação territorial e política do capitalismo, como sistema de produção, em nível mundial. Dale (2004) diz que a globalização se configura como um concatenado de estratégias para manutenção do sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores, e sua adesão pelas nações se dá por pressão econômica, principalmente. Por outro lado, Dale (2004) diz que a competição feroz, própria dessa estrutura, não ignora depender da existência de um mundo seguro para a continuidade da busca pelo lucro.

A educação exerce, nesse contexto, um papel estratégico fundamental e passa a ser pressionada a formar técnicos com competências cada vez mais adaptativas, pois, de acordo com Cury (2017), os sistemas produtivos em constante busca por aumento de vantagens competitivas, demandam habilidades que passam a ser solicitadas da educação, “[...]afinal, uma ‘sociedade do conhecimento’, calcada na competição, exige conhecimentos de base, competências e habilidades próprias da realidade existente” (CURY, 2017, p. 17).

Ao mesmo tempo em que os efeitos da globalização pressionam e produzem exigências de novas posturas dos sistemas educacionais, esses efeitos também produzem influências, que acabam induzindo à busca voluntária por atendimento aos novos padrões, em um processo simultâneo. Há, entretanto, aspectos positivos e negativos que devemos levar em consideração quando pensamos nos possíveis impactos da globalização sobre as políticas educacionais locais, como abordados por Akkari (2011) e adaptados no Quadro 1.

**Quadro 1 – Influências positivas e negativas da globalização**

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
<p>Possibilidade de compartilhamento mundial de conhecimentos e competências necessárias para desenvolvimento das nações;</p> <p>Sinergia e apoio mútuo para evolução dos países, comunidades, indivíduos;</p> <p>Criação de valor agregado para crescimento econômico;</p> <p>Promoção de diversidade cultural e integração entre os países e regiões;</p> <p>Incentivo às comunicações por múltiplas vias e contribuições multiculturais em diversos níveis.</p>	<p>Aumento das desigualdades tecnológicas e distanciamento entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos;</p> <p>Criação de mais oportunidades legítimas para países desenvolvidos ampliarem seu domínio sobre países subdesenvolvidos;</p> <p>Exploração de recursos locais e aculturação indígena em países subdesenvolvidos;</p> <p>Promoção da cultura e valores dos países desenvolvidos e aceleração da sobreposição dessas culturas sobre as culturas de regiões pobres.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Podemos perceber que os termos globalização e internacionalização se fundem, nos aspectos dos impactos e influências. A internacionalização da educação, na perspectiva das políticas educacionais, por sua vez, se mescla cada vez mais aos objetivos de profissionalização, o que acaba por refletir diretamente, segundo Batista, Freire e Delgado (2021) nas exigências da formação e da atuação docente, em atendimento a um mercado de trabalho globalizado e internacionalizado.

Nos aspectos positivos da globalização, temos como destaque a vantagem do compartilhamento global de conhecimentos e a oportunidade de entender quais as principais habilidades que precisam ser desenvolvidas para que se alcance as competências demandadas no mundo, a fim de obter condição de evolução em diferentes níveis.

Através de uma integração mundial, espera-se que as nações operem em esforços coordenados em prol da obtenção de benefícios mútuos para o desenvolvimento de todos. Há, como possibilidade positiva, o valor agregado que a globalização pode dar ao processo de crescimento econômico, promovendo oportunidades de aceitação e valorização da diversidade cultural e integração entre os países e regiões. Promove-se, através da globalização, meios de se ampliar e tornar efetiva a comunicações entre os países, podendo ocorrer contribuições multiculturais, por diversos canais e em diferentes níveis.

Para Freire, Delgado e Batista (2021), temos como um aspecto negativo para a EPT o efeito colateral gerado pela aplicação da noção globalizada de competências baseadas em *soft skills*, modelo que atende com bastante eficiência aos objetivos neoliberais, em detrimento de uma formação técnica e tecnológica sólida, que valorize e potencialize igualmente as *hard skills*.

De acordo com Akkari (2011), temos, como ameaça, a possibilidade de ampliação das desigualdades tecnológicas, pela ampliação do potencial de desenvolvimento tecnológico já existente nos países do centro do capital mundial e, como consequência, a tendência de ampliação do distanciamento econômico entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos, na medida em que são criadas mais oportunidades legítimas para países do centro do capital ampliarem seu domínio sobre países à margem. Os países subdesenvolvidos, já com fragilidades internas para preservação de seus recursos naturais, valorização e preservação de suas culturas indígenas, podem sofrer com maiores explorações de seus recursos e com o apagamento de sua cultura, visto que dentre as principais tensões e consequências da

globalização, residem as oposições entre as tradições locais X as modernidades mundiais, as singularidades X as universalidades, a colaboração X a competição.

As possibilidades positivas e negativas dos efeitos da globalização, refletidas nas políticas de internacionalização e na realidade das instituições de ensino superior, são debatidas no documento publicado em 2012 pela Associação Internacional das Universidades (AIU, 2012), uma associação mundial da UNESCO, a partir da realização da XIV Conferência, realizada em Porto Rico, que destaca a globalização como o fator contextual mais importante na determinação da internacionalização do ensino superior e declara reconhecer os benefícios acadêmicos de longo prazo da internacionalização, alertando, porém, para as preocupações com os possíveis aspectos negativos, consequentes desse processo, como demonstra o Quadro 2, não para pôr em dúvida o valor inerente à internacionalização do ensino superior, mas para conscientizar as instituições sobre esses riscos e garantir que medidas sejam tomadas para evitá-los.

**Quadro 2 – Aspectos positivos e negativos da internacionalização no ES**

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
<p>Melhoria no processo de ensino e aprendizagem na pesquisa;</p> <p>Engajamento em questões globais;</p> <p>Melhor preparação dos alunos como cidadãos e como membros produtivos do mercado de trabalho;</p> <p>Acesso à programas internacionais;</p> <p>Ampliação de oportunidades profissionais para o corpo docente;</p> <p>Oportunidade de criação de redes internacionais para realização e desenvolvimento de pesquisas;</p> <p>Possibilitar acesso a perspectivas de pesquisadores de outros lugares do mundo;</p> <p>Oportunidade de dar destaque institucional no cenário internacional;</p> <p>Possibilidade de melhoria na tomada de decisões políticas no nível institucional, nos serviços estudantis e nas atividades de apoio por meio da troca de experiências com outros países.</p>	<p>Predominância do inglês, por ser um meio de comunicação comum;</p> <p>Homogeneização cultural;</p> <p>Redução da diversidade de modelos institucionais em que se baseia o ensino superior de qualidade pela competição global;</p> <p>Concentração de recursos nacionais limitados para poucos, dada a busca por um modelo de excelência, geralmente definido pela excelência em pesquisa;</p> <p>Risco de ‘fuga’ de destaques intelectuais, dificultando a capacidade dos países em desenvolvimento reterem os talentos necessários ao seu desenvolvimento bem-estar social;</p> <p>Comparação da qualidade das instituições pelos parâmetros estrangeiros;</p> <p>Dificuldade de alguns países anfitriões em supervisionar as atividades e a qualidade de programas estrangeiros;</p> <p>Possibilidade de a seleção de parceiros internacionais ser motivada pela busca de prestígio e ranqueamento, em detrimento de um interesse real na cooperação;</p> <p>Risco de assimetria das relações entre os estabelecimentos, baseada no acesso aos recursos necessário para o desenvolvimento e implementação de estratégias da internacionalização, beneficiando s instituições mais abastadas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ainda segundo a Associação, o cenário atual do ensino superior é caracterizado por uma intensa competição por prestígio, talentos e recursos, em nível nacional e global. Incentivadas pelos *rankings*, as instituições têm a internacionalização como parte de suas estratégias para aumento de prestígio, de competitividade global e de receita, fazendo com que fique esquecida a missão e os valores acadêmicos fundamentais do ensino superior, além de ameaçar o caráter colaborativo que deve fundamentar a internacionalização (AIU, 2012).

Para Azevedo (2015), as organizações internacionais e as agências de avaliação, que exercem pressão por resultados, a privatização, a mercantilização, as políticas de estímulo à competitividade e a formação de uma economia baseada no conhecimento, afetam o campo da educação, alterando o princípio das relações justas, disputas corretas, mutualidade e cooperação.

Também há mais de uma década, Knight (2012) alertava para a crescente comercialização dos programas de certificação e diplomação dupla entre diferentes países e sobre como esse instrumento estava sendo tratado como *commodity*, ameaçando a qualidade e a relevância do ensino superior em determinadas regiões do mundo. A autora destacava, ainda, que os líderes de ensino superior acreditavam que os benefícios da internacionalização superariam seus riscos, com a ressalva de que era imperativo que se mantivesse a atenção para os impactos, tanto positivos quanto negativos.

Nessa rede de influências e impactos da globalização, não podemos deixar de incluir o destaque que possuem as agências multilaterais, como a UNESCO, o BM, o FMI e a OCDE na formulação das políticas públicas educacionais, em aspectos gerais e no recorte da internacionalização, e que é alvo da atenção de muitos autores, como Aguilar (2021), Batista (2021), Cury (2017), Dale (2004), Morosini (2017, 2021) e outros, por todo o impacto que essas agências exercem sobre as ações de governo, em reformas educacionais e por incutirem significados às instituições. Para Cury (2017), esses organismos, em geral compostos por economistas, têm se comportado no cenário mundial como autoridades educacionais internacionais.

Muitos brasileiros, burocratas de alto escalão<sup>3</sup> da educação, estiveram ligados, segundo Cury (2017), à projetos educacionais desses organismos multilaterais e tiveram suas atuações,

---

<sup>3</sup> A expressão “burocratas de alto escalão” é utilizada aqui para designar os representantes da burocracia de alto escalão, responsável, em primeiro plano, pela concepção das políticas públicas, caracterizando os burocratas de baixo escalão como os implementadores dessas políticas e os burocratas de médio escalão como aqueles que



sendo ou não integrantes de função governamental, condicionadas aos conhecimentos e pressupostos dessas agências. Ainda segundo o autor, esses consultores da educação e influenciadores da formulação de políticas públicas, pagos ou não, alguns deles categorizados como *think tanks*<sup>4</sup>, estão entre os grupos de interesses comuns, articuladores que atuam em diversas áreas de formulação de políticas públicas, inclusive na educação, possuem tradicionalmente fácil acesso à grande mídia e produzem relatórios, estudos e análises sobre determinadas matérias com a intenção de melhorar situações existentes avaliadas como pouco eficientes, por supostamente terem sido coordenadas por pessoas sem a devida fundamentação.

O Brasil, de acordo com McGann (2016), ocupa a 12ª posição mundial em número de *think tanks*, contando com 89 ao todo. A Tabela 1 demonstra o número desses grupos de influenciadores nas 12 primeiras colocações por país.

**Tabela 1 – Ranqueamento de *think tanks***

<b>Ranqueamento</b>	<b>País</b>	<b>Número de <i>think tanks</i></b>
1°	Estados Unidos	1835
2°	China	435
3°	Reino Unido	288
4°	Índia	280
5°	Alemanha	195
6°	França	180
7°	Argentina	138
8°	Rússia	122
9°	Japão	109
10°	Canadá	99
11°	Itália	97
12°	Brasil	89

Fonte: Elaborada pela autora, com base em McGann (2016, p. 31).

gerenciam, supervisionam e são encarregados de operacionalizar as implementações (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014).

<sup>4</sup> O termo *think tank* foi introduzido nos EUA durante a II Guerra Mundial para caracterizar o ambiente seguro no qual os especialistas militares e civis se situavam para desenvolver planos de invasão e estratégias militares. Após a guerra, o termo foi aplicado a organizações que passaram a realizar pesquisas encomendadas sob regime de contrato. O uso foi ampliado nos anos 1960 para descrever outros grupos de especialistas que formulavam várias recomendações políticas e estratégicas do Estado. (HAUCK, 2015).

Por volta de 1970, o termo *think tank* foi aplicado a instituições focadas em política interna e externa, estratégia de defesa, questões econômicas e sociais correntes (HAUCK, 2015). Atualmente, de forma genérica, os *think tanks* são definidos como organizações de pesquisa sobre políticas públicas, multidisciplinares, que pretendem ser uma ponte entre os estudos acadêmicos e os formuladores de políticas e são, em sua maioria, governamentais ou afiliados a universidades (VIANNA; COELHO; CUNHA, 2019).

A Tabela 2 ilustra o número de *think tanks* na América do Sul.

**Tabela 2 – *Think tanks* na América do Sul**

<b>País da América do Sul</b>	<b>Número de <i>think tanks</i></b>
Argentina	138
Bolívia	59
Brasil	89
Chile	44
Colômbia	40
Equador	18
Guiana Francesa	1
Paraguai	27
Peru	33
Suriname	3
Uruguai	21
Venezuela	20

Fonte: Elaborada pela autora, com base em McGann (2017, p. 33).

Para além da impressão de contundência negativa que a imagem possa causar, o papel de importância como influenciadores de opinião dos *think tanks* fica evidenciado na charge de Laerte, Figura 1, publicada no jornal Folha de São Paulo em 2017 e utilizado no Texto para Discussão do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2019 (VIANNA; COELHO; CUNHA, 2019), em que se discute a atuação, estrutura e modelo de duas *think tanks*, uma coreana e outra holandesa, como possibilidade de nortear inovações e reformulações no próprio IPEA.

Figura 1 – Charge sobre o poder de influência dos *think tanks*



Fonte: Folha de S. Paulo (07/11/2017).

Os *think tanks* ocupam uma importante parcela do total que compõe a rede de setores grupos e agentes atuantes da fase de influências para a formulação de políticas públicas, que Mainardes (2006) classifica como sendo do primeiro contexto da abordagem do ciclo de políticas, o Contexto da Influência, em que os discursos políticos são construídos para o convencimento do que se entende ser o melhor e também onde ocorrem muitas disputas e embates. Esse ciclo, que começa pelos discursos persuasivos, tem uma configuração de formação dada pelo contexto da globalização, com atores que agem em prol de atender às demandas desse cenário globalizado e sob seus pressupostos, pois são, em grande parte, produtos desse ciclo. Todo esse percurso de formulação das políticas públicas, culminam nos direcionamentos das políticas de internacionalização da educação.

Maués e Bastos (2017) afirmam que o fenômeno da globalização trouxe consigo o entendimento de que passamos a ser pautados pela centralidade do conhecimento e, nessa compreensão, que a educação passou a ser vista como uma ferramenta imprescindível nessa nova sociedade. Os autores destacam que a internacionalização da educação superior brasileira está intrinsecamente ligada ao papel atribuído pelos governos brasileiros à educação superior e às políticas de internacionalização implementadas.

Manfredi (2016) destaca que há uma distância entre o que é ensinado na escola e os desafios encontrados no mundo do trabalho, pois existe uma visão idealizada da importância da escola como veículo de formação e meio de entrada no mercado. Por esse motivo, estudantes buscam de maneira crescente formação, profissionalização e o desenvolvimento das competências requeridas pelas demandas globais, enxergando na mobilidade acadêmica uma oportunidade de adquirir um diferencial e um repertório que o auxilie na disputa por uma posição profissional.

Ainda de acordo com Maués e Bastos (2017), desde os anos de 1990, com o impulsionamento da globalização, o governo brasileiro implementou estratégias e ações de internacionalização, passando a desenvolver programas para oferta de bolsas, estimulando o estudo de uma língua estrangeira, criando condições e incentivos para estudantes e docentes participarem de programas de mobilidade. Os autores refletem sobre o aumento do número de bolsas para estudos no exterior fornecidas pelos órgãos brasileiros de fomento à educação, com estímulo à realização de pesquisas, porém, alerta para a abundância de dados quantitativos e a falta de análise dos dados quanto ao impacto desses programas, transformando a internacionalização em uma ação mais burocrática do que acadêmica, dando ênfase à contagem do número de estudantes em programas de mobilidade, contabilizando os países e os acordos assinados, os projetos internacionais, mas sem a devida avaliação sobre o impacto dessas ações e as melhorias no ensino (MAUÉS; BASTOS, 2017, 337-330).

É importante ressaltar que os programas de internacionalização criados pelo governo e as bolsas de estudos dos órgãos de fomento à pesquisa que vinham crescendo desde o fim da década de 1990, têm sofrido reduções e progressivos cortes, principalmente desde 2014, com redução de verba e extinção de programas.

A internacionalização da educação e da EPT tem ocorrido, na maior parte, na modalidade de cooperação internacional descentralizada, como caracterizou Santos (2015), em sua dissertação que explorou o tema, pois tem sido realizada diretamente entre as instituições. Ainda segundo Santos (2015), esbarramos em muitos obstáculos na realização de internacionalização, como falta de planejamento estratégico, de um agente de relações internacionais nas instituições, de orçamento e outros.

As instituições de ensino têm adotado diferentes estratégias para se internacionalizarem, de acordo com suas estruturas e possibilidades. Segundo Boschini, Ficher e Batista (2021), para que a internacionalização seja introduzida nas instituições, podemos relacionar três etapas: a primeira fase seria a de estruturação e organização em busca de internacionalização; a segunda, de pesquisas para desenvolvimento de um trabalho alinhado de internacionalização; a terceira une as duas primeiras etapas, buscando consolidar, de forma orgânica, as estratégias planejadas. As instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, lidam com um cenário global de competição, alinhado ao cenário mercantilizado da educação, necessitando desenvolver estratégias de aprimoramento e a internacionalização age na valorização e desenvolvimento institucional:

O que é internacionalização, por que internacionalizar e como internacionalizar são aspectos que obviamente variam conforme a instituição e a gestão escolar, mas que possuem alguns princípios comuns. De qualquer forma, a internacionalização da educação é algo mais específico do que defender a promoção da solidariedade entre os países. As instituições, nesse sentido, são *loci* de estratégias relevantes de desenvolvimento não só daqueles que fazem intercâmbio e pesquisas em conjunto com atores de outros países. A internacionalização promove o próprio desenvolvimento institucional das unidades de ensino (BOSCHINI; FICHER; BATISTA, 2021, p. 5).

Definir um conceito fechado sobre o que é internacionalização não é uma tarefa simples, assim como mapear suas motivações ou receitar uma maneira de como fazer. A internacionalização da educação promove o desenvolvimento das unidades de ensino, sendo um diferencial para sobrevivência no mercado, especialmente para as IES, bem como um indicador de qualidade, como demonstram as avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Segundo Souza (2017), a educação superior exerce importante papel no projeto político nacional e no desenvolvimento do país e por este motivo, as políticas de avaliação de sua qualidade, tendo como critério a internacionalização, são alvo da investigação de diversos pesquisadores.

Carvalho e Real (2020) ponderam sobre o espaço que a internacionalização tem ocupado na política de avaliação dos programas de pós-graduação, extrapolando a análise da esfera da produção intelectual e conduzindo as avaliações das instituições por suas ações de internacionalização, configurando-se como elemento de grande peso para que se possa alcançar as melhores notas.

### 1.1 Internacionalização da educação no Cone Sul

Segundo Morosini (2021), a internacionalização sob a perspectiva de uma integração regional mostra-se necessária para fortalecimento de países do Cone Sul, especialmente impactados pelas estratégias políticas adotadas, por crises econômicas e pela precarização do trabalho.

De acordo com Santos et al. (2021), particularmente impactados pelas estratégias políticas adotadas, pela corrosão das estruturas de garantias trabalhistas e pelos rumos das políticas educacionais, países do Cone Sul, sofrem as consequências de uma internacionalização enviesada, “que no lugar de atender aos propósitos de fortalecimento mútuo e emancipação, acabam por reforçar a lógica de manutenção da hegemonia econômica-cultural já estabelecida” (SANTOS et al., 2021, p. 91).

Para Laredo (1994), a integração regional solidária configura-se como o processo de entrosamento entre países carentes de uma mesma região em busca de cooperação para o desenvolvimento de estratégias de melhorarias sociais e econômicas dessas nações, não perdendo de vista a necessidade de inserção da região ao sistema internacional, ao contrário da integração hegemônica, que atua em busca da manutenção das relações de dominação existentes e a consolidação ou o aprofundamento das desigualdades.

Em um mundo crescentemente mais globalizado, com grandes distâncias entre as nações que concentram poder político e econômico e as nações subordinadas, não é viável que os países à margem consigam isoladamente alterar essa realidade. Segundo Laredo (1994), cabe ressaltar que a internacionalização regional por si não garante a solução de problemas, sendo apenas o meio, um instrumento que deve ser bem utilizado e que depende de outras ações conjuntas para que sejam obtidos os resultados esperados.

De acordo com Morosini (2021), apesar de a internacionalização da educação na perspectiva da integração regional ser a maneira mais apropriada de intercambiar cultura e de unir forças regionais de países com histórico e dificuldades semelhantes para promoção de educação, oportunidades e emancipação, essa não tem sido a forma de internacionalização mais observada na prática, pois o modelo dominante do Norte global continua prevalecendo.

Os desafios para superação das fragilidades sociais dos países do Cone Sul<sup>5</sup>, assim como para os da América Latina e Caribe, são assemelhados. Segundo Baumann e Mussi (2006), a aproximação dos países do Cone Sul se deu com maior intensidade no período de redemocratização dos países da região, culminando em algumas iniciativas de integração, porém, os acordos de integração entre esses países nem sempre são simples de se executar nem tão efetivos quanto se espera, especialmente por suas diferenças estruturais que podem acabar levando os governos, na tentativa de superar alguma dificuldade, a tomar decisões não negociadas que sejam incompatíveis com os acordos firmados.

De acordo com Bertolleti (2017), a América Latina, como representação social e América Latina e Caribe, têm muitas sub-regiões que possuem dinâmicas e características específicas dos propósitos para os quais foram formadas e que não serão abordadas neste estudo. Contudo, sobre a integração latino-americana, acrescentamos a introdução feita pelo IPEA em sua chamada deste ano para submissão de artigos para a publicação n° 30, 2022/3,

---

<sup>5</sup> Cone Sul é o topônimo utilizado para designar a região de países vizinhos, com características assemelhadas que formam, de certa maneira, uma imagem que se aproxima a de um cone na parte austral do continente. São incluídos, na forma mais abrangente do uso, Argentina, a região Sul do Brasil e o estado de São Paulo, Chile, Paraguai e Uruguai.

que tem como tema “América do Sul, Latina e Caribe: por que e como buscar a integração regional”:

A integração latino-americana é um imperativo da Constituição Federal de 1988. O parágrafo único do artigo 4 estabelece que "A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações". Para a Política Nacional de Defesa do Brasil, a América do Sul é o ambiente regional no qual o Brasil se insere, mas buscando aprofundar seus laços de cooperação, o país visualiza um entorno estratégico mais amplo, que inclui o Atlântico Sul e os países limítrofes da África, a Antártica e atenção ao Caribe. No discurso diplomático, prevalecem as menções à América do Sul, sem excluir o debate sobre os “círculos concêntricos”, cuja ação da política externa seria diferente e complementar para cada espaço (Cone Sul, América do Sul e América Latina e Caribe) (IPEA, 2022, Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/revistas/index.php/rtn/chamadaamericadosul>).

Dadas as complexidades estruturais e problemas dos países da região do Cone Sul e América Latina e Caribe, grupos e comissões foram sendo organizados de forma colaborativa na tentativa de superação dos problemas e desenvolvimento desses espaços. Segundo dados publicados pela CEPAL, que representa uma dessas iniciativas, o ano de 2020 foi caracterizado por um aumento geral dos indicadores de pobreza e extrema pobreza, que atingiram, na América Latina e Caribe, 33,0% e 13,1%, respectivamente, com aproximadamente 204 milhões de pessoas sem renda suficiente para cobrir suas necessidades básicas e 81 milhões sem recursos para adquirir ao menos uma cesta básica. As consequências econômicas da crise sanitária decorrente da epidemia de Covid-19 agravaram o quadro já de fragilidade da região.

A região do Sul global é marcada, ainda hoje, por desigualdades, pobreza, fome, marginalidade, violência social. A possibilidade de um fortalecimento da sociedade vulnerável e de mudanças estruturais através da Educação, em todos os seus níveis, ganha reforço quando pensamos em uma rede regional de cooperação, através da internacionalização da educação. Segundo Aupetit (2017, p. 330):

As experiências de internacionalização que perseguem fins de otimização organizacional, promoção de equidade social e inovação produtiva, devem ser multiplicadas em linhas de prioritárias que conferem à internacionalização um caráter de ‘viabilidade transformadora’.

De acordo com a afirmação de Aupetit (2017), as iniciativas de internacionalização que têm como objetivo melhorar a sociedade, reduzindo desigualdades, promovendo inovação,

devem ser ampliadas e priorizadas. Nesse aspecto, a internacionalização pode promover transformação, aliada a estratégias políticas simultâneas de outros setores da sociedade.

Como pondera Manfredi (2016), o trabalho é essencial para a estruturação social, para nortear as relações entre os diversos grupos e setores da sociedade, dá parâmetro para a identidade social, cultural e, por seu caráter referencial, existe sob intervenção governamental, através de seu controle, regulamentação, distribuição, normas, configurando-se como um importante instrumento político.

O Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento em Formação Profissional, CINTERFOR, criado em 1963, a partir da 7ª Conferência dos Estados da América membros da Organização Internacional do Trabalho, OIT, com seus integrantes e o estabelecimento de alianças colaborativas, tem como missão contribuir para o desenvolvimento de competências laborais para aumentar a empregabilidade dos trabalhadores e a integração para o crescimento, através da cooperação Sul-Sul na formação profissional, fomentando o tripartismo<sup>6</sup>, o diálogo social e a aplicação de TIC para aumento de produtividade.

O Panorama Laboral na América Latina e Caribe de 2022, na publicação de sua Nota Técnica, discute sobre o contexto de fraca recuperação dos indicadores trabalhistas na tentativa de uma retomada de crescimento pós efeitos econômicos e sociais da pandemia, agravados pela guerra em curso entre Rússia e Ucrânia, que complicou o panorama dos mercados de trabalho na região.

A desaceleração do crescimento da economia dos países e o aumento da inflação têm impactado negativamente o setor produtivo, dificultando a recuperação do total de pessoas empregadas, aumentando, conseqüentemente, a precaridade das ocupações e o risco de informalização, fazendo com que os efeitos da pandemia perdurem na região já marcada pelos níveis elevados de desigualdade. A publicação pondera, ainda, sobre a necessidade de se reverter este cenário através de um conjunto integrado e abrangente de diferentes tipos de políticas, em particular, as políticas de apoio ao emprego formal, a fim de evitar transições para a informalidade, juntamente com estratégias que apoiem a criação de novos empregos formais e com o fortalecimento das instituições trabalhistas, sendo para isso fundamental que se estabeleça um diálogo entre trabalhadores, empregados e o governo, atendendo às necessidades e possibilidades de trabalhadores e empregadores (MAURIZIO, 2022).

Para se debater sobre as ações necessárias na educação superior para o desenvolvimento, a Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRESALC),

---

<sup>6</sup> Tripartismo é a oportunidade de, conjuntamente, governo, trabalhadores e empregadores se manifestarem a respeito de assuntos do mundo do trabalho que afeta a todos (MERINO, 2011).



evento da UNESCO que ocorre aproximadamente a cada 10 anos, promove relevantes debates sobre os desafios regionais e os rumos da Educação Superior e conta com a participação de pessoas envolvidas em ações de melhorias para a região e de responsáveis pela elaboração de políticas públicas educacionais.

Em sua 3ª edição, em junho de 2018, em Córdoba, Argentina, a Conferência abordou o tema da internacionalização no Ensino Superior para uma integração regional como uma ação necessária para o desenvolvimento da ALC, produzindo importantes documentos como resultado. Ficou estabelecido, nessa edição realizada em Córdoba, que haveria uma reunião, prevista para acontecer em outubro deste ano, no Paraná, Brasil, para acompanhamento das atividades planejadas para o decênio.

A tarefa de integrar e fortalecer a região latino-americana e caribenha por meio da internacionalização não é simples, mas urgente e necessária como instrumento para superação e crescimento. Conforme a Conferência Regional do Ensino Superior, CRES 2018 (IESALC, 2018, p. 66), “a internacionalização deve sustentar uma cooperação interinstitucional baseada em uma relação solidária entre iguais, com ênfases na cooperação Sul-Sul e a integração regional”. Mediante ações colaborativas entre instituições da região, são promovidas oportunidades de acesso e produção de conhecimento como estratégia para o desenvolvimento regional.

A Declaração e o Plano de Ação gerados sobre os debates realizados em junho de 2008, na segunda edição da CRESALC, em Cartagena de Índias, Colômbia, orientavam para a necessidade de se promover o fortalecimento dos esquemas regionais de acreditação, de se avançar na construção de sistemas unificados que facilitem transferências, de se reduzir a fuga de destaques intelectuais, de se apoiar a educação virtual, de se criar dispositivos que promovam diálogo na ALC, favorecendo encontros entre produtores de políticas públicas. Sobre os avanços, desde 2008, pondera Aupetit (2017) que houve algum incremento, porém insuficiente para que a agenda da Conferência Regional fosse atendida de maneira orgânica nas universidades latino-americanas para fins de desenvolvimento social e produtivo.

Segundo Santos et al. (2021), as três edições da CRESALC, com recorrência dos temas ciência, tecnologia e inovação nos debates realizados, produziram Planos de Ação com orientações para o fortalecimento da região frente aos desafios dos contextos socioeconômicos gerados pela globalização. As discussões alertaram para a necessidade de haver na região ações de cooperação para produção de conhecimentos que gerem inovações e possibilitem consolidar alianças estratégicas entre governos, setores produtivos, sociedade civil e instituições educacionais, reforçando e cumprindo o compromisso social da educação superior.

Regulamentações e agendas regionais são importantes para que sejam construídos objetivos comuns de desenvolvimento. Para Morosini (2017):

[...] a internacionalização da educação superior latino-americana e caribenha é considerada no bojo de suas especificidades e limitações como um meio para o alcance da integração regional e internacional solidária. Além de ser uma forma de reduzir a diferença entre os países, desenvolvendo as capacidades próprias nacionais e regionais e consolidando a integração que preserva a diversidade cultural, na qual a equidade e o respeito à identidade local são princípios necessários (MOROSINI, 2017, p. 289).

Na internacionalização da educação numa perspectiva regional, a preservação e a valorização da identidade local são princípios imprescindíveis. É necessário compreender e respeitar as particularidades dos países, fortalecendo e valorizando seus povos e suas histórias, como princípio para a promoção das capacidades nacionais.

A integração regional através da internacionalização da educação no Ensino Superior no Brasil apresenta uma experiência inspiradora, apesar de pontual, no estado do Paraná, em Foz do Iguaçu, com a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, UNILA. Criada em 2010, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, a universidade tem localização estratégica, na tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, e vocação para o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e demais países da América Latina.

Em 2020 houve a publicação de um livro para registrar a primeira década de existência da universidade. Na publicação, consta que os cursos oferecidos em suas 3 unidades possuem um importante diferencial, chamado de Ciclo Comum, parte comum a todos os cursos que contempla conhecimentos que incentivam o pensamento crítico-filosófico, o conhecimento básico sobre a cultura da América Latina e o bilinguismo, atendendo a áreas de interesse mútuo dos países da América Latina, sobretudo dos membros do Mercosul, em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e a integração regionais, recebendo estudantes brasileiros e não brasileiros, na proporção de 50% cada.

De acordo com Lima, Assumpção, Prolo e Vieira (2020), a universidade foi idealizada a partir das diretrizes da CRES de 1996, realizada em Havana, em que foram reafirmados os princípios do Manifesto de Córdoba, de 1918, e identificados os desafios atuais. A contundência do posicionamento latino-americano naquele momento, em defesa de um Ensino Superior como um bem público, de qualidade, um direito social e um dever do Estado, resultou no teor da Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, produto da primeira Conferência Mundial de Educação Superior (CMES), de Paris, 1998.

A UNILA e outras iniciativas tiveram origem a partir da política de expansão iniciada no primeiro Governo Lula, através do Programa de Expansão da Educação Superior Pública, que fazia parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e da terceira fase do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, REUNI, no segundo governo do presidente, que teve ênfase nas parcerias internacionais com criação de universidades federais em regiões territoriais estratégicas, com objetivos de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da integração e da cooperação internacional sob liderança brasileira, tendo como resultado a implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), de Foz do Iguaçu, Paraná, a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), sediada em Santarém, Pará; Universidade Luso-Afro-Brasileira (UNILAB) em Redenção, Ceará, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), de Chapecó, Santa Catarina (MENDES, 2019).

Em outubro deste ano, no Fórum Regional de Políticas Educacionais, 6ª edição, em formato virtual, organizado pelo Instituto Internacional de Planejamento Educacional, IPE-UNESCO, e o Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe, OREALC-UNESCO, de Santiago, com propósito de gerar um espaço de diálogo entre quem formula políticas educativas e outros agentes da América Latina e Caribe, com duração de três dias, foram realizadas conferências e oficinas com autoridades de toda a região, representantes da sociedade civil e pesquisadores de organismos internacionais e do mundo acadêmico para discutir o que fazer frente à crise educativa que sofre a região. Na explanação de Torche (2022), na 3ª apresentação do Painel 3, intitulado *Implementación de políticas de apoyo a los aprendizajes: lecciones y desafíos para la región*, o pesquisador pondera:

As políticas de apoio à aprendizagem são o principal mecanismo dos Estados para lidar com a crise do continente. Através dessas políticas, a capacidade de gestão pública é posta em jogo e a articulação entre os diferentes níveis do sistema educacional, para impactar o trabalho na escola e, mais ainda, na sala de aula. Para este caminho, que realiza a política educacional por meio da incorporação de diferentes atores institucionais para finalmente chegar à escola, podemos chamá-lo, grosso modo, de "implementação de política educacional" (TORCHE, 2022, p. 6).

O Fórum expõe as fragilidades comuns à região, demonstra estudos sobre possibilidades, debate sobre a necessidade de se priorizar a educação para que tenhamos resultados positivos de longo prazo e desenvolvimento para a América Latina e Caribe. De

acordo com Rivas (2022), para se pensar em resultados efetivos para a educação na América Latina, é necessário se atribuir prioridade política à educação, com forças multifocais.

Segundo Morosini (2021), a internacionalização da educação no Brasil e na região, ainda que se tenha registrado um crescimento, é tímida, em comparação com índices de internacionalização no Norte global. As conferências e congressos realizados para se debater sobre as necessidades e estratégias de fortalecimento da região do Cone Sul, apontam para a necessidade de uma integração regional, no âmbito educacional e econômico, para fortalecimento das potencialidades locais e para a promoção de desenvolvimento.

No capítulo seguinte, apresentamos características dos países parceiros, contextualizando as estruturas educacionais e os caminhos para internacionalização da educação.

## **2 EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS E CHILENAS DE ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO: CAMINHOS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO**

As instituições parceiras, latino-americanas, e a parceria estudada, foco da presente pesquisa, representam uma iniciativa de integração regional. A Duoc UC possui políticas institucionais de internacionalização que possibilitam um grande número de acordos internacionais, porém, em sua maioria, são parcerias com países do Norte global, sendo apenas 23, das 91 parcerias em andamento, na região Sul do hemisfério. Há que se levar em conta todas as diferenças, em relação ao Brasil, que constituem hoje o sistema educacional chileno, resultado de seu histórico de investimento, desde a ditadura liderada pelo general Augusto Pinochet, em uma política fundamentalmente neoliberal.

Brasil e Chile, países que sediam as instituições parceiras do estudo de caso da presente pesquisa, estão localizados na América do Sul, com distância de 1.287,67 Km entre São Paulo e Santiago e 1 hora de diferença de fuso horário, tendo Santiago 1 hora a menos em relação ao horário de Brasília. Há registros de inúmeras parcerias educacionais entre os dois países. No Jornal do Centro 'Paula Souza', Ano II, nº 10 (GPEMHEP, 2022), foi publicada uma matéria intitulada "Visão do ensino técnico chileno", em que são destacadas as semelhanças da estrutura do ensino técnico chileno com a estrutura da instituição brasileira. Ainda nessa publicação, com o título "Intercâmbios", é mencionado um convênio de cooperação científica e cultural entre Brasil e Chile assinado na década de 70, para reconhecimento de cursos que fossem iniciados em um dos países e finalizado no país parceiro.

A República do Chile, possui em seu território uma área de 756.102 km<sup>2</sup>, dividido em 15 regiões, 56 províncias e 346 comunas. Desde março de 2022, sucedendo o conservador Sebastián Piñera, o Chile é presidido por Gabriel Boric, político de esquerda, nascido no sul da Patagônia, ex-líder estudantil. Cresceu como líder político a partir de 2011, quando comandou protestos estudantis por uma educação gratuita e democrática. Boric se elegeu com 35 anos, a idade mínima legal para o cargo, tornando-se o mais jovem presidente da história chilena, enfrentando o desafio de conciliar as atuais reivindicações dos chilenos para a aprovação do texto de uma nova Constituição para o país.

A República Federativa do Brasil, país de dimensões continentais, possui uma área estimada de mais de 8,5 milhões de km<sup>2</sup>, o que representa 47% do território sul-americano. Está dividido em 26 estados, um distrito federal e 5.700 municípios. Jair Bolsonaro, político de extrema direita, foi eleito presidente para o período 2019-2022. A partir de 1º de janeiro de

2023, Luís Inácio Lula da Silva, candidato eleito no pleito realizado em outubro de 2022, assumiu o cargo pela 3ª vez.

O SITEAL, Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina, é um observatório regional online do Instituto Internacional de Planejamento Educacional, IIPÉ UNESCO, que sistematiza e compartilha documentos normativos e de políticas, pesquisas e estatísticas para analisar e monitorar a situação educacional na região, publicou em dezembro de 2021 os dados apresentados na Tabela 3, adaptados para obtenção de um comparativo entre a população chilena e a brasileira, além de alguns indicadores econômicos e educacionais, que nos auxiliam na caracterização dos países.

**Tabela 3 – Indicadores do Chile e Brasil**

<b>Indicadores</b>	<b>Chile</b>	<b>Brasil</b>
População total (2021)	19.212.361	213.993.437
Pobreza em % (2017)	10,7	19,2
Concentração de renda com os 10% mais ricos % (2022)	58,9	58,6
Concentração de renda com os 50% mais pobres % (2022)	10	10
Índice de Desenvolvimento Humano (2019)	847.000	765.000
Gastos sociais em % do PIB (2018)	16,4	17,7
Taxa de frequência escolar no último ano pré-primário (2018)	96,4	95,5
População adulta que completou o Ensino Superior % (2017)	19,6	13,5
Jovens que não estudam e não são economicamente ativos % (2017)	25,2	29,2

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de SITEAL (2021) e Chancel; Piketty; Saez; Zucman (2022).

Brasil e Chile, no recorte anterior aos anos 40, são muito parecidos quanto ao cenário educacional, possuidores de uma educação essencialmente elitizada, de notada distinção entre classes sociais e negligências à população de menor renda. A partir dessa década, com o surgimento de novas demandas econômicas, a expansão da manufatura e elevação dos padrões de consumo, os dois países buscam expandir a formação técnica para atender às novas

necessidades de qualificação da população (ALMEIDA, 2012). Ambos os países, de acordo com os indicadores mais recentes, possuem números elevados de desigualdades econômicas e educacionais a serem superadas.

### 3.1 O Caso brasileiro

O surgimento dos primeiros núcleos de formação profissional no Brasil se deu, de forma incipiente, pelas escolas/oficinas jesuítas, durante o período colonial, com a formação de artesãos e demais ofícios. Segundo Manfredi (2016), com o rompimento entre a corte portuguesa e os jesuítas, a Companhia católica foi expulsa de Portugal e de seus domínios em 1759, desarticulando o sistema de educação escolar que mantinha no Brasil, obrigando o Estado a se organizar para montar uma estrutura substituta, o que ocorreu apenas com a mudança da família real para o Brasil, em 1808. A partir daí, foram sendo fundadas instituições públicas de Ensino Superior, para qualificar pessoas para exercer funções no Exército e na administração do Estado, ou seja, o sistema educacional foi iniciado pelo nível superior e avançou para os ensinos primários e secundários como preparatórios para a universidade. A Constituição de 1824 garantia o ensino primário gratuito a todos, porém, por causa da manutenção do regime escravocrata, não teve efetividade prática. Concomitantemente a essa estruturação do sistema escolar, o Estado buscava desenvolver algum tipo de formação que promovesse a qualificação para o trabalho nas oficinas, fábricas e nos estabelecimentos oficiais das forças armadas (MANFREDI, 2016).

O sistema escravocrata brasileiro, que durou mais de 300 anos, além de ter produzido cicatrizes irreparáveis pela exploração e violência, também teve impacto na construção das representações sobre trabalho como atividade social e humana, imprimindo ao trabalho manual e de esforço físico, forçadamente executados pelos escravos, o conceito de trabalho desqualificado, base do preconceito com os trabalhos manuais ainda presente, criando a díade trabalho manual, trabalho intelectual (MANFREDI, 2016).

A breve retomada do percurso histórico e de construção circunstancial das primeiras formações com técnicas para o exercício de atividades profissionais, assim como as relações que são construídas pelo período em que a escravidão foi oficial no país, é realizada para que haja uma conexão com os padrões atuais de formação profissional e condições de trabalho.

Segundo Assis, Melo, Medeiros Neta e Nascimento (2022), a sociedade brasileira carrega uma marca dicotômica que passa pela formação do sistema educacional do país, que privilegia a elite para o trabalho intelectual e relega ao trabalho manual e à escolarização mais

básica, as camadas menos favorecidas, carregando o conceito de que formação técnica é devida aos filhos da classe trabalhadora, voltada para o ingresso no mercado de trabalho.

Manfredi (2016) registra que entre 1840 e 1856, para atender às demandas de mão de obra não disponível na sociedade, foram fundadas casas de educandos artífices, mantidas integralmente pelo Estado, estruturadas a partir de modelos militares, que tinham como aprendizes crianças e jovens em situação de abandono e mendicância, fazendo com que a aprendizagem desenvolvida fosse vista como caridade e não como instrução profissionalizante pública.

Entre 1858 e 1886 foram criados os liceus de artes e ofícios, que nasceram da iniciativa de entidades da sociedade civil, com recursos de sócios ou doações de benfeitores. Alguns liceus também funcionavam como difusores do ensino primário, que era bastante restrito à época (MANFREDI, 2016).

As práticas educativas, tanto privadas quanto estatais, durante o Império, tanto refletiam um propósito assistencialista compensatório quanto tinham intenção de formar para o trabalho artesanal, considerado útil e qualificado socialmente, além de exercerem função disciplinadora e contentora da população mais carente. No período Republicano, foi ampliada a rede de liceus, formando base para uma rede nacional de escolas profissionalizantes (MANFREDI, 2016).

De acordo com Manfredi (2016):

Durante o período da chamada Primeira República, que se estende da Proclamação da República até os anos 1939, o sistema educacional escolar e a Educação Profissional ganharam nova configuração. As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais, do Governo Federal e de outros protagonistas: a Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações de mútuo socorro ou de natureza sindical, os quais contribuíram com algumas iniciativas pontuais, e membros da elite cafeeira (MANFREDI, 2016, p. 51).

O fim do período imperial e começo do período republicano ficou marcado por grandes mudanças econômicas e sociais, com o fim da escravatura, a vinda de imigrantes, o crescimento da economia cafeeira e os processos acelerados de industrialização e urbanização, fazendo com que a estruturação e ampliação da formação profissional fosse cada vez mais urgente.

Em 1909 foram criadas 19 escolas de aprendizes e artífices, como medida do governo do presidente Nilo Peçanha, através da criação do Decreto nº 7.566, tornando as escolas de aprendizes um sistema único de formação profissional, em resposta às solicitações populares e para enfrentar os desafios da economia (MANFREDI, 2016).



A educação profissionalizante pública sempre foi um importante instrumento político e econômico dos governos. Para Manfredi (2016):

O desenvolvimento industrial capitalista, como modo de produção e de vida, tão cedo revelou o papel de protagonista dos trabalhadores, os quais, mediante suas organizações, promoveram uma série de movimentos grevistas, que se espalharam por todo os principais centros industriais. Em um clima de movimentos de contestação social e política, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra o apregoamento das ideias exóticas das lideranças anarcossindicalistas existentes no operariado brasileiro, o qual, na época, era majoritariamente formado por imigrantes estrangeiros. Além disso, outra facção das classes dominantes, o grupo dos chamados industrialistas, não só entendia que o ensino profissional serviria como poderoso instrumento para fazer frente ao avanço do movimento operário, mas também, a exemplo dos países europeus e dos Estados Unidos, defendia o ensino público como instrumento de emancipação econômica, social e política (MANFREDI, 2016, p. 54).

Como uma forma de arrefecimento das exaltações de lideranças populares e buscando promover desenvolvimento econômico, as formações profissionais foram sendo estruturadas nos estados, servindo como instrumento de barganha política. De acordo com Medeiros Neta (2016), considerando que a educação profissional no Brasil vem se configurando como espaço de disputas políticas, podemos encará-la como um desdobramento das discussões sobre educação e trabalho, por sua associação à necessidade de formação para fornecimento de mão de obra.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a Revolução de 1930 consolidou o capitalismo industrial no Brasil, com conseqüente surgimento de novas exigências educacionais que resultaram em uma ampliação inédita da rede educacional pública nas duas primeiras décadas que se seguiram à Revolução, fazendo com que o número de escolas técnicas se multiplicasse, passando de 133, em 1933, para 1.368, em 1945.

Em 1942, depois de 33 anos de funcionamento e mais de 141 mil alunos atendidos, as atividades das escolas de aprendizes e artífices foram encerradas, pois realizavam formações para ofícios artesanais, mas, com o impulsionamento que teve o processo de desenvolvimento industrial, as novas necessidades da sociedade eram de formações mais voltadas para a força de trabalho industrial e manufatureira (MANFREDI, 2016).

Em janeiro de 1942, através do Decreto-Lei nº 4.048, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), inspirado nos Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional, para realizar a formação profissional pragmática de aprendizes. Sua criação se deu exatamente uma semana antes da criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-Lei nº

4.073, direcionada ao atendimento das demandas da indústria em expansão, momento da história em que ocorria uma grande articulação de esforços para que fosse implantado o ensino industrial sistematizado no país, na tentativa de enfrentar os efeitos da Segunda Guerra Mundial, da intensificação da demanda por trabalhadores qualificados pelo aumento da produção industrial, da necessidade de substituição dos técnicos estrangeiros. Os técnicos formados nesse sistema seriam profissionais de grau médio, de cargos intermediários, entre operários e engenheiros, com funções gerenciais, de chefia nas oficinas, de elaboração de desenhos, de fiscalização e controle do trabalho (ASSIS; MELO; MEDEIROS NETA; NASCIMENTO, 2022).

Até 1941, o ensino profissional era organizado por iniciativas públicas e privadas. Entre 1942 e 1946 o governo brasileiro estabeleceu normas para a educação profissional, através das leis orgânicas, na chamada Reforma Capanema, em que foram definidos os currículos, as áreas, os ciclos e graus. Através do Decreto-lei n.4.244, de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942), formou-se a base de organização do Ensino Secundário, em prosseguimento ao Ensino Primário, o Secundário passou a ter 2 ciclos, um ciclo que compreendia o ginásio, com duração de 4 anos, e um ciclo que se dividia em clássico e científico, com duração de 3 anos.

O Ensino Secundário tinha por objetivo a preparação para o ingresso no Ensino Superior. Os outros ramos do Ensino Médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica, sendo a formação do ensino agrícola voltada para o setor primário, a formação do ensino industrial para o setor secundário, a formação comercial para o setor terciário e o ensino normal era realizado para a formação de professores para o Ensino Primário. Depois das leis orgânicas, os egressos de cursos médios profissionais passaram a poder participar de exames vestibulares, podendo candidatar-se apenas aos cursos relacionados às áreas dos cursos secundários realizados, diferentemente dos concluintes do 2º ciclo do Ensino Secundário, que não tinham restrições para concorrer às vagas do Ensino Superior (MANFREDI, 2016).

A separação do Ensino Secundário que preparava para ingresso no Ensino Superior e a parte de formação profissional, para o mercado de trabalho, reforçou a lógica dualista de separação entre formação para o desenvolvimento intelectual, para as classes favorecidas, e formação para fornecimento de mão de obra, para o estrato mais carente da população. Essa lógica de separação permaneceu amparada legalmente por 16 anos após a queda do Estado Novo, ainda que houvesse ampla defesa por uma educação secundária que unificasse o desenvolvimento intelectual e o trabalho manual, tendo Anísio Teixeira como grande defensor (MANFREDI, 2016).

Em 1943, foi promulgado o Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro, que reformou o ensino comercial, estabelecendo as bases de organização e de regime do ensino comercial, com a finalidade de formar profissionais para o exercício de atividades específicas no comércio e de funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados e aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de profissionais já diplomados (BRASIL, 1943)

Na segunda metade da década de 1940, com a suspensão das garantias adquiridas através da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943, e com os impactos econômicos da Segunda Guerra, os trabalhadores brasileiros estavam oprimidos, exercendo longas jornadas de trabalho por salários muito baixos, testemunhando seus empregadores obterem lucros exorbitantes e se mobilizarem cada vez mais pela adoção de políticas econômicas liberalizantes que facilitassem o acúmulo de capital. Muitas reivindicações por melhoria da qualidade de vida dos industriários e seus dependentes foram realizadas, inclusive através de congressos que culminaram na 1ª Conferência das Classes Produtoras, no Rio de Janeiro, que produziu, em maio de 1945, a “Carta Econômica de Teresópolis”, documento que manifestava a necessidade de se combater a miséria, de se elevar a renda nacional, de se promover o desenvolvimento da economia e justiça social. O documento inspirou a publicação, no ano seguinte, da “Carta da Paz Social”, que manifestava a importância de se estabelecer harmonia entre o capital e o trabalho, humanizando as relações e criando, entre outras ações, serviços de cunho social nos setores da indústria e do comércio.

Já no fim do Estado Novo, em 1946, durante o Governo Provisório, a Lei Orgânica organizou o Ensino Primário, Decreto-lei n° 8.529, de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946a), através de diretrizes gerais, de responsabilidade dos estados, regulamentando o ensino primário supletivo de 2 anos de duração, destinado aos jovens, a partir de 13 anos, e adultos, organizando, ainda, o ensino normal, através do Decreto-lei n° 8.530, de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946b), e o ensino agrícola, pelo Decreto-lei n° 9.613, de agosto de 1946 (BRASIL, 1946c). Foi criado, nesse contexto, em janeiro de 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), para qualificar os empregados adultos do comércio que não estavam incluídos na aprendizagem formal e em setembro do mesmo ano foi criado o Serviço Social do Comércio (SESC), visando o bem-estar e a melhoria do padrão de vida dos comerciários e familiares.

Em 1961, foi promulgada a Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A Lei favoreceu a rede particular de ensino, omitindo a obrigatoriedade de gratuidade devida ao Estado, conforme previsto na Constituição de 1946. De acordo com Melo (2018), a LDB estabeleceu em seu texto o princípio da equivalência para os cursos do ensino médio, secundário e técnico com articulação horizontal,

ou seja, com possibilidade de mobilidade entre os cursos, e vertical, com oportunidade de acesso ao Ensino Superior mediante aprovação em exame vestibular. Contudo, a dualidade estrutural persistia, apesar de dar maior flexibilidade para ingresso no Ensino Superior, pois a formação profissional ainda permanecia apartada da formação propedêutica.

A Educação Profissional de nível tecnológico teve regulamentação com a publicação do Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969 (BRASIL, 1969), que autorizou o funcionamento de cursos profissionais de nível superior, com duração de 3 anos, em escolas técnicas federais e valendo-se do mesmo dispositivo legal, o governo de São Paulo criou o CEETEPS, com cursos técnicos de nível médio e de nível superior, chamados de tecnólogos (MANFREDI, 2016).

A estratégia para desenvolvimento dos governos militares no Brasil, foi a de realização de grandes construções, gerando expressiva demanda por qualificação de mão de obra, o que acabou por fortalecer o chamado Sistema S. No âmbito do sistema escolar, foi formulado o projeto de reforma do Ensino Fundamental e Médio, mediante a Lei nº 5.692, de 1971, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971). Essa lei instituiu a universalização da educação profissional, estabelecendo, formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos. Contudo, é importante salientar que esse intento ocorreu em um momento em que o país objetivava participar da economia internacional atribuiu essa responsabilidade de preparação dos recursos humanos ao sistema educacional (MANFREDI, 2016).

De acordo com Manfredi (2016), no objetivo de realizar compulsoriamente no 2º grau a formação técnica, a lei não produziu o resultado pretendido, pois não haviam condições estruturais para transformar todo o Ensino de 2º grau em profissionalizante, por isso, a lei foi sendo modificada aos poucos, até que fosse, em 1982, reincorporada à letra da lei a distinção entre a formação básica e a formação profissional.

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e o Decreto Federal nº 2208/97, que regulamenta os artigos 39 a 42 da LDB, embasaram a reforma da EP, obrigando as redes pública e privada a se readequarem A reformulação modificou a relação da formação técnica com a formação da educação básica, podendo ser articulada de forma concomitante, ser cursada paralelamente, ou subsequente, após a conclusão do Ensino Médio (MANFREDI, 2016). As disposições deste Decreto Federal são revogadas pelo Decreto Federal nº 5.154, em 2004.

A LDB de 1996 sofre alterações importantes em 2008, com a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), que possibilitou a formação de Ensino Médio de forma integrada à formação técnica. O artigo 36-A, da Seção IV-A, determina que o Ensino Médio poderá preparar o educando para o exercício de profissões técnicas. O parágrafo único deste

artigo especifica que a formação técnica poderá ocorrer nas mesmas instituições do ensino secundário ou em instituições especializadas. No artigo 36-B, fica estabelecido o formato em que se dará a formação técnica, que poderá ser articulada com o Ensino Médio ou realizado após a sua conclusão, de forma subsequente e o artigo 36-C especifica que a forma articulada poderá ser integrada, com matrícula única para egressos do Ensino Fundamental, ou concomitante, para quem já está matriculado no curso secundário, no mesmo estabelecimento ou em outra instituição. O artigo 36-D esclarece que os diplomas terão validade nacional e habilitam o estudante ao prosseguimento de estudos no ensino superior.

Quanto aos aspectos que envolvem o ES, o artigo 39 diz que a educação profissional e tecnológica “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008). O parágrafo 1º especifica que os cursos da EPT serão organizados por eixos tecnológicos, podendo ter diferentes itinerários de formação, de acordo com os sistemas de ensino e seus níveis.

O parágrafo 2º desse artigo especifica que a EPT abrangerá os cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; de educação profissional tecnológica e pós-graduação, de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação.

Em 2017, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro (BRASIL, 2017), reformula o Ensino Médio<sup>7</sup>, passando a ser compulsória a inclusão de um itinerário formativo em toda a formação secundária, caracterizado como um conjunto de disciplinas, projetos, estudos, relacionado a situações de trabalho, que os estudantes teoricamente poderiam escolher para sua formação no ensino médio. A suposta escolha que o estudante pode realizar para sua formação no Ensino Médio não tem correspondência com a realidade observada, pois as condições das escolas públicas, pela formação do seu quadro de professores, pelos laboratórios existente e pelas salas de aula disponíveis, que não contém todas as opções de infraestrutura que o estudante poderia ter na proposta de formação com itinerário formativo, limita a possibilidade de escolha, fazendo com que os estudantes tenham que escolher entre as opções existentes nas escolas próximas de sua residência.

A formação do Ensino Médio com a profissionalização, de acordo com a lei, pode ser uma formação que dê ao estudante uma habilitação técnica de nível médio, uma qualificação

---

<sup>7</sup> A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo mudanças na estrutura do ensino médio, alterando sua carga horária de formação básica e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de formação aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional, considerando as novas demandas do setor produtivo e da sociedade (MEC, 2023).

profissional ou apenas uma formação de cunho introdutório. Além da obrigatoriedade de inclusão de um itinerário formativo, outra modificação de grande impacto foi a limitação da carga horária da formação básica, que passou a ter um teto de 1.800 horas, resultando na redução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

## 2.2 O Caso chileno

O Chile é um dos países latino-americanos com maior cobertura educacional em todos os níveis educacionais, incluindo o Ensino Superior. De acordo com Ramirez (2021), perto de três em cada cinco alunos dos três primeiros níveis socioeconômicos<sup>8</sup> no Chile seguem a modalidade técnico-profissional no ensino médio, concentrando entre 40% e 45% do total de matrículas de alunos e cerca de 46% dos diplomados do Ensino Médio Técnico-Profissional (EMTP) ingressam nas carreiras técnicas de nível superior diretamente relacionadas com os seus estudos técnicos secundários.

Os ofertantes de Ensino Superior Técnico Profissional, ESTP, são os Centros de Formação Técnica (CFT), Institutos Profissionais (IP) e algumas Universidades. Os CFT, IP e Universidades conferem títulos de Técnico Superior e os IP e Universidades conferem títulos profissionais. Apenas as Universidades conferem o grau de Bacharel. Na formação técnica de média, há uma formação diferenciada, na qual os técnicos de média recebem um currículo diferenciado, focado em uma especialidade e com menos horas de aprendizado geral.

De acordo com Ramirez (2021), o Chile tem realizado avanços, em termos de melhoria no ensino técnico superior e na articulação entre os níveis educacionais que são incipientes, voltadas, principalmente, para o campo curricular, em termos de equivalências e convergências. Está sendo desenvolvido, atualmente, um Quadro Nacional de Qualificações Técnico-Profissionais (MNCTP) e está prevista a melhoria do sistema de acreditação da qualidade das instituições de Ensino Superior, incluindo as instituições técnico-profissionais.

A escola técnica mais antiga do Chile, chamada de Escola Prática de Agricultura, foi fundada em 1842, tendo como primeiro diretor o engenheiro agrônomo Luis Sada. Em 1931, a escola foi anexada à Faculdade de Agronomia da Universidade do Chile. O Chile seguia, pelos

---

<sup>8</sup> Em 2016, conforme anunciado pela Associação de Pesquisadores de Mercado do Chile (AIM), o país passou a ter um novo modelo de classificação para os Grupos Socioeconômicos (GSE), estratificação social que considera o nível de renda como principal critério, além de considerar o número de pessoas do mesmo lar, segmentando a população em diferentes grupos socioeconômicos. A nova classificação é composta por 10 níveis, divididos em 7 segmentos operativos: AB (A+B1+B2), C1a, C1b, C2, C3, D e E (E1+E2). As categorias são definidas como: AB (classe alta), C1a (classe média acomodada), C1b (classe média emergente), C2 (classe média típica), C3 (classe média baixa), D (vulneráveis) e E (pobres) (MONTEIRO, 2015).

anos de 1950, sem muitos avanços em relação à educação profissional e com a mesma política para a educação básica. Em 1964, o Chile alterou sua legislação, que era de 1920, implantando uma jornada de 6 anos para o ensino básico e em 1966 criou diretrizes para todos níveis de ensino, definindo a educação de nível médio em duas áreas de ensino, o propedêutico e o profissional.

De acordo com Avila (1999), o período entre 1964 e 1970, no Chile, é marcado pelo governo humanista de Eduardo Frey Montalva, da Democracia Cristã, partido político extremamente ligado à Igreja Católica ultraconservadora, que exerceu forte influência sobre a juventude chilena, formado em sua maioria por grupos da classe média que lutavam pela reforma agrária, pela organização de sindicatos agrícolas, pela nacionalização do cobre, por organizações populares e pela democratização da educação.

O Governo da Unidade Popular chileno, presidido pelo Dr. Salvador Allende, foi formado por uma coalizão de partidos de esquerda, com o objetivo de constituir no Chile um governo socialista, respeitando-se a legalidade democrática. Os principais programas estavam voltados à transformação das instituições em busca de instaurar um novo Estado, para que o povo tivesse participação no poder (AVILA, 1999).

Segundo Almeida (2012), em 1971, o congresso passa a adotar estratégias para implantar uma política educacional de orientação socialista, mas, com o golpe militar em 1973, a Junta de Governo do Chile revoga as mudanças. Em 1990 o país promulga a Lei 18.962 Lei Orgânica Constitucional da Educação (LOCE), que, em 2009, é substituída pela Lei Geral da Educação (LGE) nº 20.370.

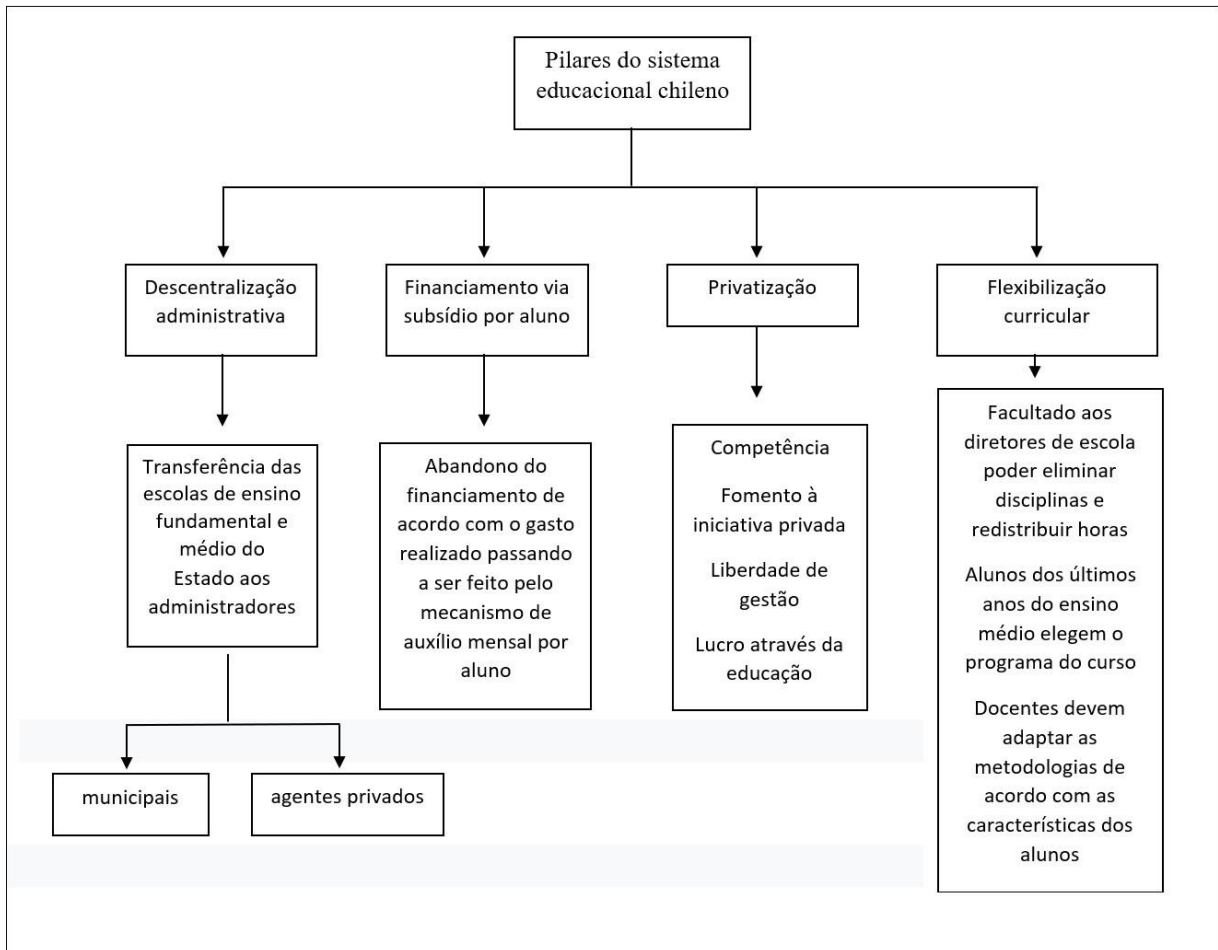
De acordo com Susin e Mendonça (2021), a reforma educacional chilena iniciada no período do regime militar teve 4 iniciativas de destaque, sendo a primeira a municipalização da educação, passando do Estado para os municípios a responsabilidade pelo ensino, porém, sem descentralizar os recursos; a segunda ação foi a ampliação da participação privada na educação, repassando recursos públicos para o setor privado; a terceira, foi o incentivo à competitividade entre as escolas, para que atraíssem as famílias, criando o financiamento via *voucher*<sup>9</sup>; a quarta iniciativa foi a desregulamentação da carreira docente, extinguindo leis trabalhistas e direitos adquiridos (SUSIN; MENDONÇA, 2021).

Assim se configura a estrutura do sistema educacional chileno, como ilustra a Figura 2.

---

<sup>9</sup> Na política de *voucher*, cada aluno representa um valor de verba pública que é repassado à escola, mediante a comprovação de matrícula e de frequência (SUSIN; MENDONÇA, 2021, p. 7).

**Figura 2 – Pilares do sistema educacional chileno**



Fonte: Riquelme, Gusmán, Gómez (2008, p. 7).

Segundo Riquelme, Gusmán e Gómez (2008), o sistema educacional passou pela descentralização e pela entrada de agentes privados no que havia se tornado o mercado da educação, marcado pela concorrência, por um sistema de financiamento por assiduidade média dos alunos e flexibilidade curricular, configurando um novo cenário educacional caracterizado pela centralidade que passou a ter o empreendedor desse ramo, tendo o mercado como instrumento regulador. Os autores acrescentam que a cobertura do sistema para os setores mais despossuídos da população foi ampliada, porém, com resultados educacionais cada vez mais desiguais, pois havia uma série de dificuldades do aparelho municipal para competir em igualdade de condições com os atores privados, tendo como reflexo a diminuição crescente do número de matrículas (RIQUELME, GUSMÁN, GÓMEZ, 2008).

A década de 1980 para o Chile foi marcada pelas reformas educacionais, que acabaram por fazer do país um laboratório internacional de reforma do campo educacional nos termos da ideologia neoliberal. Contudo, segundo Cunha (2000), em 1981, houve uma modificação que



proporcionou a criação de uma importante ponte entre a educação geral e a técnico-profissional no nível médio, com a estrutura criada para a formação do Ensino Médio com dois anos de formação geral e dois anos de formação profissionalizante, com cursos diversificados. Essa tentativa foi abandonada seis anos depois, retornando-se à separação anteriormente existente, não só de cursos, mas também de escolas propedêuticas e técnico-profissionais no nível médio (CUNHA, 2000).

No percurso das políticas públicas e legislação educacional, em especial na área profissionalizante, o Chile teve o Decreto Superior da Educação n° 452/2013, Bases Curriculares para a Educação Média de Formação Profissional Técnica Diferenciada, a Lei n° 20.910/2016, que criou 15 CFTs Estaduais, o Decreto n° 238, que criou um Conselho Consultivo de Formação Técnico-Profissional (TP), o Decreto Isento n° 848/2016 ou Política Nacional de Formação TP, que trata da relevância, qualidade e diversidade de projetos educacionais, de competências docentes e articulação e a Lei do Ensino Superior, Lei n° 21.091/2018, que institui o Ensino Superior gratuito, criando uma Superintendência de Ensino Superior e incumbindo o Ministério da Educação de desenvolver a Estratégia Nacional de Formação TP. De acordo com Ramires (2021), essa legislação foi produzida dentro de um programa de governo que concede um espaço central à educação técnico-profissional, a fim de fortalecer o sistema e suas capacidades.

### 2.3 Brasil e Chile: aproximações e distanciamentos

No Brasil, 82,9% dos alunos matriculados, da pré-escola ao ensino médio, estudam em escolas públicas da rede municipal, estadual ou federal (INEP, 2021). No Chile, apesar de a educação ser obrigatória até o ensino médio, assim como no Brasil, ela não tem ampla cobertura de gratuidade, salvo nas unidades municipais subvencionadas, que são a minoria do sistema educacional, totalizando, de acordo com Susin e Mendonça (2021), 34,1% das matrículas. As escolas de ensino profissionalizante, categorizadas como escolas subvencionadas<sup>10</sup> e de administração delegada<sup>11</sup>, oferece seus cursos, mas cobram uma contrapartida dos alunos ou de seus responsáveis.

---

<sup>10</sup> Escolas Subvencionadas são escolas que funcionam em prédios do governo, foram alvo de subvenção (incentivo governamental), tendo aporte financeiro mensal definido pelo número de alunos que frequentam as aulas (ALMEIDA, 2012, p. 60).

<sup>11</sup> Escolas de Administração Delegada são escolas que recebem subvenção diretamente do governo, definida pelo número de matrículas e o valor médio repassado é calculado com base no valor do ano anterior (ALMEIDA, 2012, p. 60)

De acordo com Ghidini e Mormul (2022), no campo da política educacional Brasil e Chile se aproximam quanto à influência do ideário neoliberal, sendo possível verificar algumas similaridades entre os dois países, como “a presença de sistemas de ensino descentralizados, a participação do setor privado e a prática de avaliações em larga escala (...)” (GHIDINI; MORMUL, 2022, p. 337). Segundo os autores, essas características estão relacionadas com o aumento da desigualdade em termos de qualidade educacional.

As realidades educacionais de Brasil e Chile são reflexo de políticas educacionais que foram sendo alteradas em consonância com as mudanças ideológicas de seus governos, atendendo aos avanços das políticas neoliberais e reforçando a estrutura de acumulação de capital. As lideranças estudantis exerceram, historicamente, papéis de contraponto, reivindicando melhorias estruturais e mais igualdade na qualidade do ensino. Os movimentos de estudantes e alguns grupos religiosos ligados à Igreja Católica, em ambos os países, participaram ativamente da vida política, com grande poder de mobilização.

O Movimento de Educação de Base (MEB), brasileiro, era ligado à Igreja Católica e realizava suas atividades sob a responsabilidade da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), desenvolvendo um projeto de alfabetização baseado no diálogo com o objetivo de conscientizar e incentivá-lo a buscar e promover melhorias na sua condição de vida e de trabalho (MELO, 2018).

A Constituição brasileira de 1891, atendendo aos interesses das ideologias liberais e positivistas, determina a separação entre o Estado e a Igreja, impedindo financiamentos públicos em ações e obras religiosas, mesmo nas tradicionais escolas confessionais, além de retirar qualquer ensino religioso das escolas públicas. Porém, apesar da separação pelos conflitos de interesse, Estado e Igreja concordam sobre a importância do ensino dos ofícios manuais para manter a população controlada e disciplinada, fazendo com que uma reaproximação conveniente, em momentos de maior tensão popular, fosse percebida (MANFREDI, 2016).

O contexto educacional de Brasil e Chile, no âmbito da EPT e da internacionalização da educação, possui o mesmo objetivo: formar trabalhadores para um mundo globalizado, possuidores de habilidades cada vez mais adaptativas e que essa formação seja, ao mesmo tempo, instrumento protetor do tecido social no combate às crises econômicas, impulsionando o desenvolvimento da nação.

O histórico de alterações nas legislações educacionais de ambos os países, demonstram a priorização de uma determinada etapa da educação em detrimento de outra (DINIZ JUNIOR, 2020). Essa escolha, fruto de uma agenda política, contribui para agravar as desigualdades

educacionais e dificultar a permanência e prosseguimento nos estudos, impactando conseqüentemente, nos processos de internacionalização.

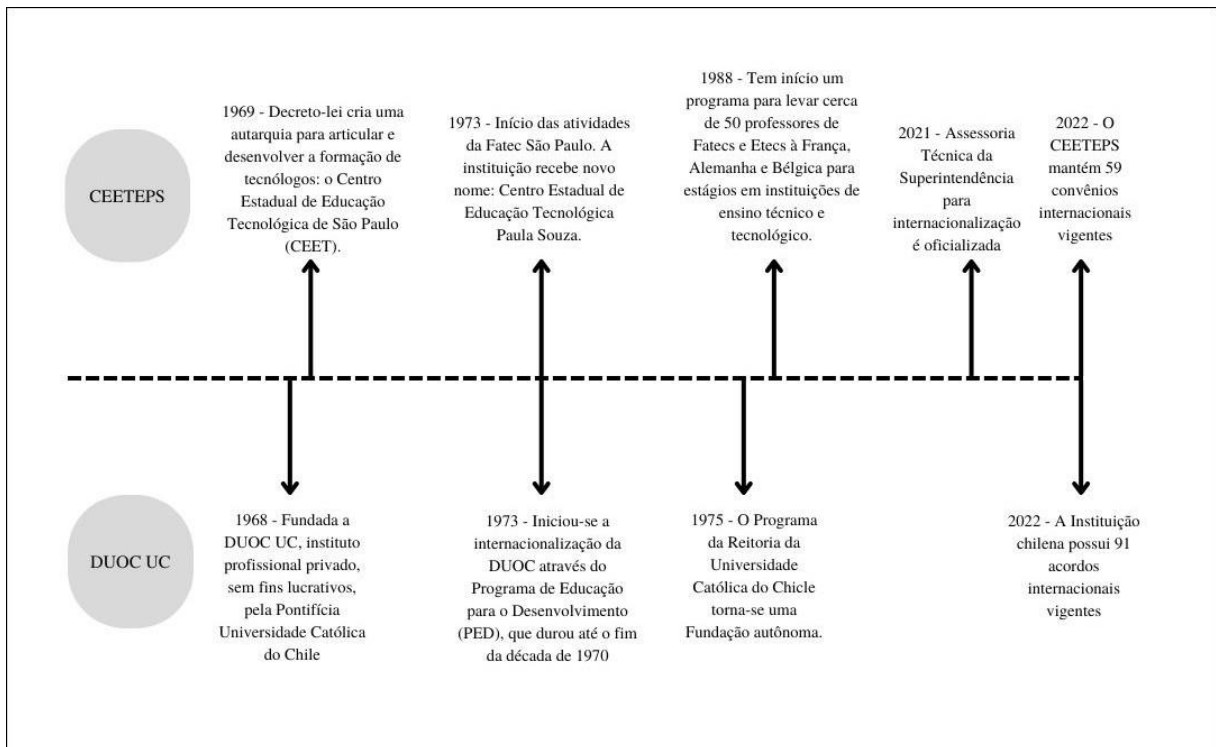
A seção seguinte realiza uma apresentação das instituições CEETEPS e Duoc UC, suas constituições, abrangência e atuações na oferta de Educação Profissional e Tecnológica e em ações de internacionalização da educação.

### 3 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE INTERNACIONALIZAÇÃO: CEETEPS (BRASIL) E DUOC UC (CHILE)

As instituições CEETEPS e Duoc UC são instituições que atuam de maneira proporcionalmente equivalentes em seus países, considerando as extensões territoriais e populacionais. O CEETEPS atua na Educação Profissional e Tecnológica em mais da metade dos municípios do Estado de São Paulo, o estado mais populoso do Brasil, maior polo econômico e industrial, responsável por mais de 32% do BIP nacional, constituindo, por esses motivos, a maior rede estadual de EPT da América Latina, desempenhando papel estratégico para o desenvolvimento econômico brasileiro. A Duoc UC, instituição de alcance nacional, atua na Educação Superior Técnico Profissional em regiões chilenas de grande movimentação financeira. A Duoc UC foi fundada, inicialmente, para ofertar educação gratuita a estudantes de classes sociais de maior vulnerabilidade, especialmente aos filhos de trabalhadores e agricultores de baixa renda, cresceu muito rapidamente e em 1973 sua fundadora, a Pontifícia Universidade Católica do Chile, optou por dar-lhe autonomia jurídica e de gestão, criando a Fundação Duoc UC.

A Figura 3 mostra marcos históricos importantes das instituições estudadas.

**Figura 3 – Linha do tempo CEETEPS/DUOC UC**



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

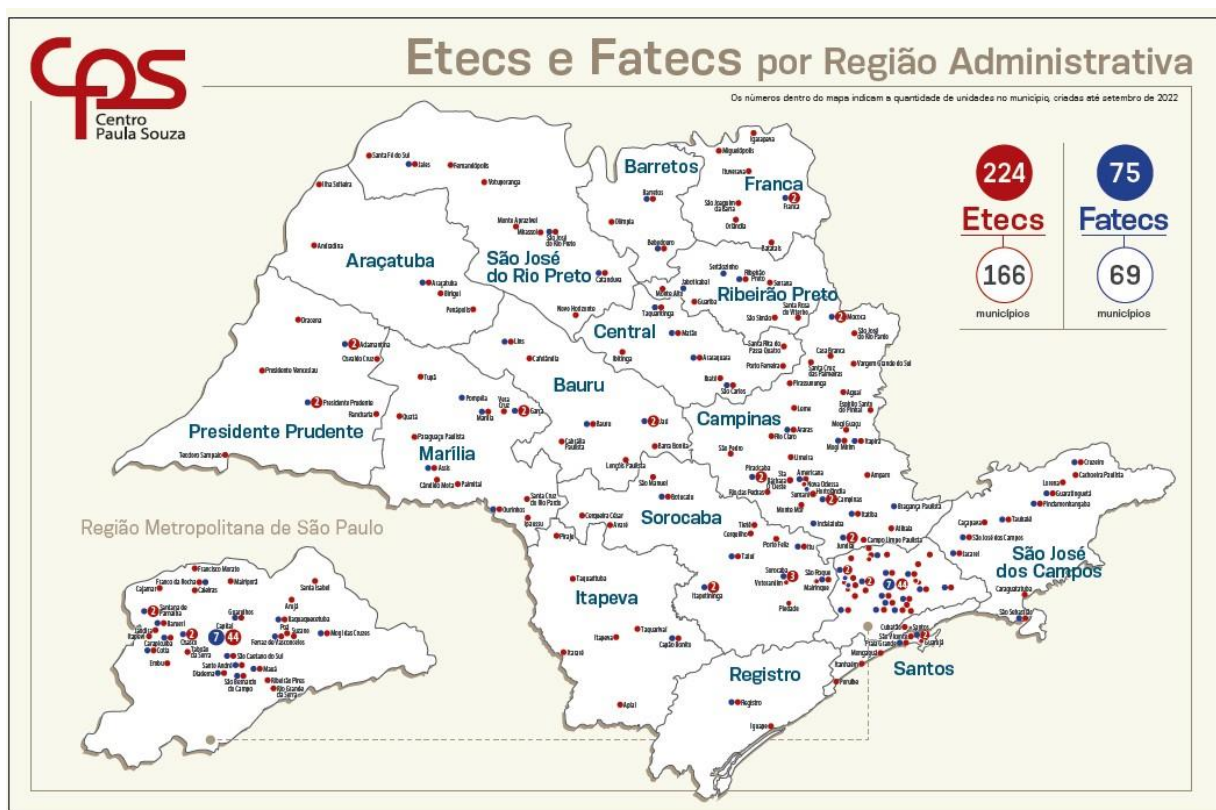
Esse capítulo se dedica a apresentar as instituições da parceria, objeto deste estudo.

### 3.1 O CEETEPS

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, criado por decreto-lei em 6 de outubro de 1969, é uma autarquia de regime especial do Governo do Estado de São Paulo, esteve vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE) até janeiro de 2023, sendo transferido em 18 de janeiro de 2023, através do Decreto n° 67.453, para a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação.

Atualmente, a autarquia estadual administra 224 Escolas Técnicas (Etecs) e 75 Faculdades de Tecnologia (Fatecs), como demonstra a Figura 4.

Figura 4 – Mapa da capilaridade do CEETEPS no estado de SP



Fonte: CEETEPS (2022).

A instituição atende cerca de 226 mil alunos nas Etecs, em cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio, com duração de 3 anos e carga de 3.000 horas e cursos Técnicos de nível médio, com duração de 3 semestres, em média, e carga horária de 1.200 horas, nas modalidades

concomitante e subsequente. A Tabela 4 demonstra a distribuição dos cursos ofertados pelas unidades de Etecs.

**Tabela 4 – Modalidades ofertadas em Etecs**

<b>Modalidade</b>	<b>Quantidade</b>
Cursos Técnicos Presenciais	105
Cursos Técnicos Semipresenciais	5
Cursos Técnicos Online	7
Cursos Técnicos na Modalidade Aberta	3
Novotec Integrado – Habilitação Técnica Profissional em período integral (M-Tec – PI)	33
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (EJA)	6
Articulação da Formação Profissional Média e Superior (AMS)	5
Novotec Integrado – Habilitação Técnica Profissional (M-Tec)	37
Especialização Técnica	25
Ensino Médio com Ênfase	3

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de CEETEPS (2022).

A Tabela 5 relaciona os cursos ofertados pelas Fatecs, que atendem cerca de 96 mil alunos, com cursos superiores de tecnologia com 3 anos de duração e carga de 2.400 horas.

**Tabela 5 – Modalidades ofertadas em Fatecs**

<b>Modalidade</b>	<b>Quantidade</b>
Cursos Superiores de Tecnologia Presenciais	87
Cursos Superiores de Tecnologia Online	1
Articulação da Formação Profissional Média e Superior (AMS)	5

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de CEETEPS (2022).

A instituição atua em 365 municípios do estado de São Paulo e constitui a maior rede estadual de Ensino Profissional e Tecnológico da América Latina.

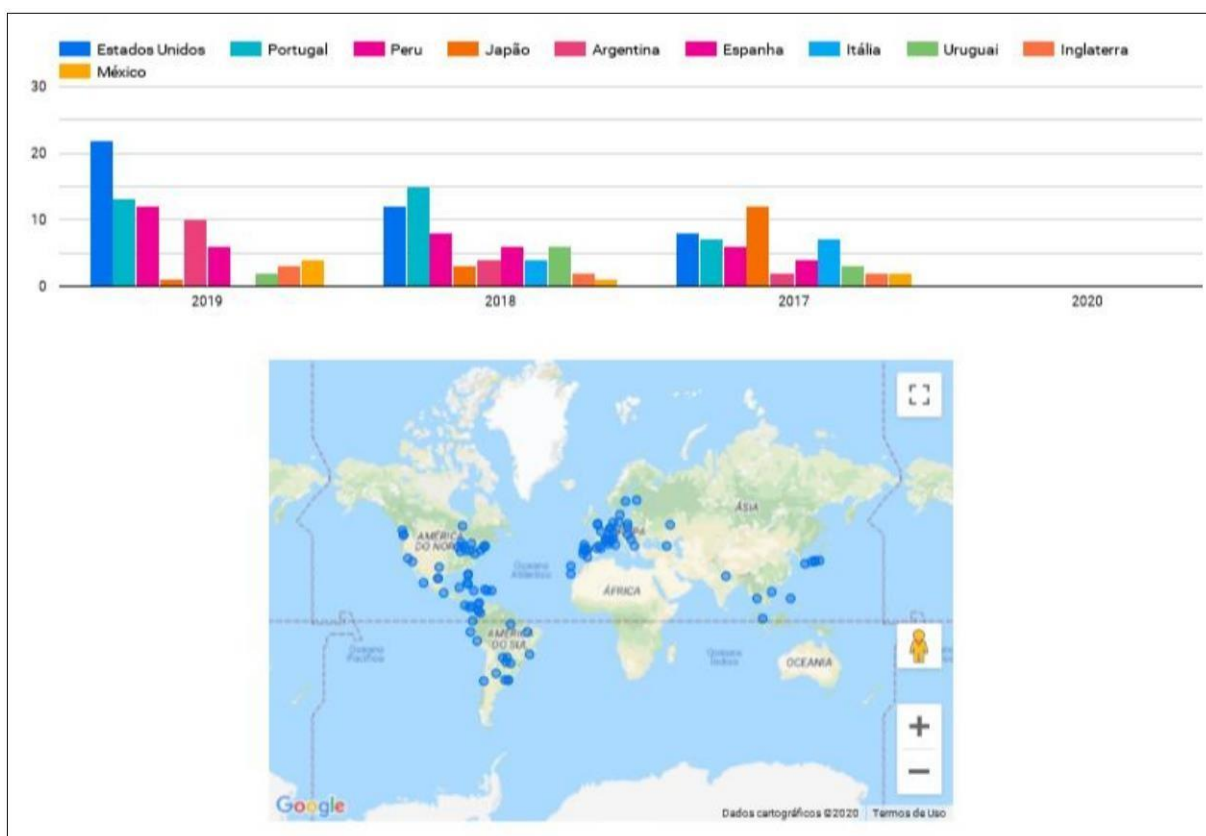
O CEETEPS, além dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, dos cursos técnicos de nível médio e superiores de tecnologia, também oferta cursos de especialização, mestrado profissional, atualização tecnológica e extensão, através de sua unidade de pós-graduação, pesquisa e extensão.

Após a reunião do Conselho das Instituições de Pesquisa do Estado de São Paulo (Consip), ocorrida em 12 de setembro de 2021 e oficialmente desde 4 de janeiro de 2022 (SÃO PAULO, 2022), o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza passou a ser reconhecido como Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT), organização sem fins lucrativos, de administrações públicas, que têm como principal objetivo a criação e o incentivo a pesquisas científicas e tecnológicas.

A Assessoria de Relações Internacionais (ARINTER), assessoria que atua em prol da internacionalização da instituição, foi oficializada como Assessoria Técnica da Superintendência em 18 de setembro de 2021, apesar de existir desde 2016, com as atribuições de “propor, instituir e promover políticas visando a internacionalização do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, [...] com intuito de formar profissionais alinhados às demandas globais” (SÃO PAULO, 2021, p. 36). Há, no site da Assessoria, a publicação de diversos Editais de processos seletivos, com possibilidade de participação para alunos, docentes e servidores em programas oriundos de parcerias internacionais.

Muitos docentes têm realizado capacitações articuladas pela Arinter, com interrupção em 2020 pelos efeitos da pandemia, como demonstra a Figura 5.

**Figura 5 – Índice de mobilidade docente**



Fonte: Ferrero, Lima (2020, p. 40).

As oportunidades ofertadas aos discentes, coordenadas pela Assessoria, teve crescimento expressivo de 2016 a 2017, como demonstra a Figura 6.

**Figura 6 – Índice de mobilidade de alunos**



Fonte: Ferrero, Lima (2020, p. 39).



As ações de cooperação internacional realizadas entre 1991 a 2005, principalmente pelas Fatecs, possuem registros frágeis, deixando incertezas sobre a efetividade das ações previstas (BOSCHINI; BATISTA; MARTINS, 2021). De acordo com o relatório de 10 anos e de 20 anos da instituição, publicados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional (GEPEMHEP, 2022), o CEETEPS, enviou 8 estagiários brasileiros à França, conforme compromisso estabelecido no convênio INT-FUNAT/STI- CEETPS e SUBIN-SEPLAN/CEETEPS, com a condição de que esses estagiários, no retorno, prestassem serviços à instituição por, no mínimo, 24 meses, conforme seu relatório institucional de 10 anos. No relatório de 20 anos, consta que a instituição, na execução do que intitula como política de aprimoramento de pessoal docente, publica ter enviado 1 docente para estagiar na Alemanha, de janeiro a julho de 1988, 5 docentes, também para a Alemanha, no período de outubro de 1988 a fevereiro de 1989, 1 docente para Israel, de outubro a novembro de 1988 e, por fim, mais 7 docentes para a Alemanha e 4 docentes para a França no início do segundo semestre de 1989, sem menção do término do período. Ainda que se tenha fragilidade de registros, a instituição demonstra praticar parcerias internacionais ao longo de sua história.

Em 2008, de acordo com Boschini, Batista e Martins (2021), o CEETEPS implantou o projeto Gestão de Parcerias para a Educação Profissional, com instituições internacionais, com o objetivo de potencializar as ações de parcerias da instituição.

Uma das formas mais recorrentes da internacionalização da educação é a mobilidade acadêmica<sup>12</sup>, que é o processo que viabiliza ao aluno matriculado em uma instituição de ensino, e com mais volume, em instituições de Ensino Superior, realizar intercâmbio em uma instituição de ensino parceira em outro país com o reconhecimento desses estudos no país de origem e possibilidade de Certificação pelas duas nações.

O CEETEPS contou com o Programa de Intercâmbio Cultural implantado em 2011, a partir de uma iniciativa da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, com o objetivo de financiar intercâmbios de curta duração aos alunos de melhor rendimento e frequência. Foi suspenso no ano 2014, por falta de recursos, tendo sido retomado em 2022, com proposta de atender 241 alunos de Etecs e 88 alunos de Fatecs até o fim do ano.

Apesar de a mobilidade acadêmica presencial ser o modelo de maior prestígio, o intercâmbio virtual (IV) tem ganhado muito espaço, principalmente no período de isolamento

---

<sup>12</sup> Existem também ocorrências de intercâmbio na modalidade de mobilidade acadêmica livre, em que o estudante busca uma instituição de ensino e participa de seu programa de internacionalização para a mobilidade acadêmica, firmando convênio específico para esse fim ou em instituição não conveniada que aceite a realização de intercâmbio sem a necessidade de um convênio firmado.

decorrente da epidemia de Covid-19, que em março de 2020 levou os países a fecharem suas fronteiras, impossibilitando por quase 2 anos a realização de intercâmbios presenciais.

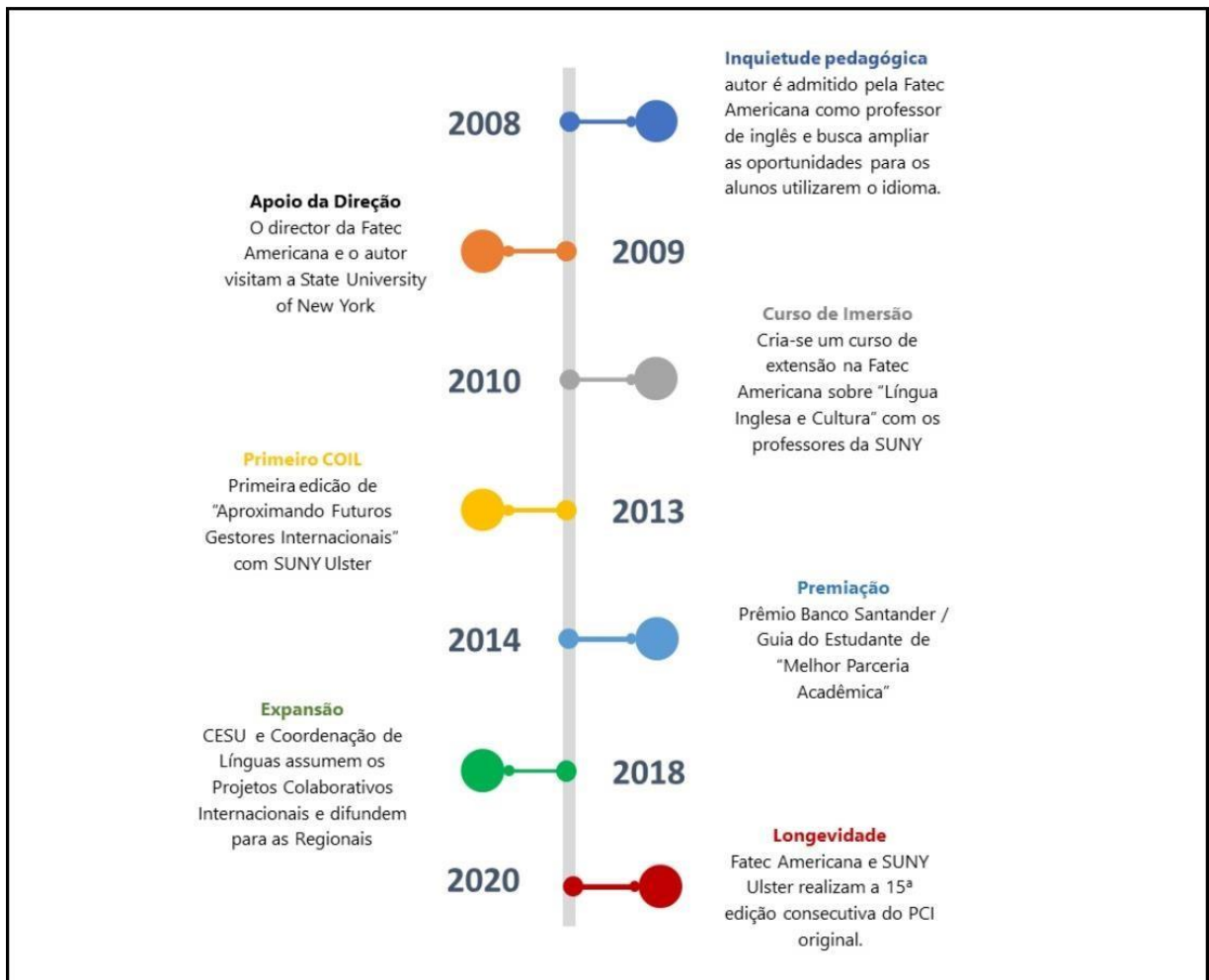
Sobre as possibilidades virtuais de troca que passaram a dominar o cenário da internacionalização da educação, como a modalidade virtual chamada de aprendizagem cooperativa internacional on-line, COIL e a internacionalização em casa, IaH, Morosini pondera que “a esse momento podemos denominar de virtualização da internacionalização, que apresenta restrições, mas também possibilidade de novas ações” (MOROSINI, 2021, p. 379). Nesse contexto, as TIC e o domínio de suas linguagens pode ser um fator limitante ou de potencialização da experiência virtual.

De acordo com Succi Junior (2020), como a abordagem virtual é uma abordagem em ascensão, podemos encontrar diversas nomenclaturas sendo utilizadas, não por terem diferenças teóricas, mas pelo esforço em dar mais clareza à comunidade acadêmica sobre o conceito, podendo ser encontrada a utilização das expressões: experiência de aprendizagem global (GLE) e engajamento global, digital e baseado na experiência (EDGE).

Maués e Bastos (2017) afirmam que da internacionalização interna ou em casa é realizada através da integração de conteúdos internacionais no próprio currículo, preparando os estudantes para o mundo, com carreiras internacionais, além de possibilitar a participação em programas com universidades no exterior, desenvolvendo o aprendizado em outras línguas. De acordo com os autores, no Brasil, ainda há poucos estudos que buscam analisar a realização desse tipo de internacionalização nas instituições (MAUÉS, BASTOS, 2017).

O CEETEPS, em suas primeiras experiências de colaborações virtuais que aconteceram inicialmente sem muitas pretensões, através de iniciativas de professores da Fatec Americana, adotou o termo COIL, termo muito usual nos Estados Unidos, tendo sido utilizado na instituição até o segundo semestre de 2018, quando foi substituído, após um processo de institucionalização das experiências de intercâmbios virtuais adquiridas pela Fatec Americana, por Projetos Colaborativos Internacionais (PCI), difundido à outras Fatecs (SUCCI JUNIOR, 2020), como ilustra a Figura 7.

**Figura 7 – Evolução dos intercâmbios virtuais nas Fatecs**



Fonte: Succi Junior (2020, p. 129).

Atualmente, através de sua Unidade de Ensino Superior de Graduação (CESU) a instituição dá suporte às Fatecs que apresentam proposta de parceria para realização de intercâmbio virtual ou que queiram apoio na busca de parceria, na elaboração, no acompanhamento e na avaliação de um PCI. Segundo Succi Junior (2020), os PCIs da instituição ganharam importância mundial, sendo referência de projeto de intercâmbio virtual por sua longevidade e abrangência.

A AGPC, Área de Gestão de Parcerias Convênios, do CEETEPS, tem por atribuição coordenar as atividades de fomento, estruturação e acompanhamento de projetos elaborados e executados pelas unidades de Etecs e Fatecs, orientando e dando apoio legal para a estruturação das propostas de parcerias que resultam das relações da instituição com empresas, universidades, instituições de pesquisa e ensino, agências oficiais de fomento à pesquisa, intercâmbios internacionais, fundações, Institutos de Ciência e Tecnologia. A Área coordena, como demonstra o Quadro 3, 59 convênios internacionais vigentes.

**Quadro 3 - Acordos internacionais vigentes CEETEPS**

INSTITUIÇÃO	INÍCIO	TÉRMINO
Alfred Nobel University	20/06/2019	19/06/2024
Associação Nacional de Escolas Profissionais - ANESPO	02/08/2019	01/08/2024
BÉLGICA / Haute Ecole Libre Mosane	30/10/2018	30/10/2023
Canadá Intercâmbio / Overseas 5 Educacion Inc.	20/02/2019	20/02/2024
Catalunya - CCBC	15/03/2022	15/03/2027
CECAR - Universidade Corporation do Caribe	16/08/2019	15/08/2024
CHILE / Centro de Formation Tecnica Teodoro Wickel	14/06/2018	14/06/2023
Colégio Canadore de Artes Aplicadas e Tecnologia	03/05/2018	03/05/2023
Consejería de Educación, Formación Profesional y Universidade	10/03/2020	09/03/2024
Consejo de Educacion Técnico Profesional	14/03/2018	14/03/2023
Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos	02/03/2018	02/03/2023
CONSULADO GERAL DO PERU EM SÃO PAULO	26/11/2018	26/11/2023
Cracow University of Technology - CUT	25/06/2019	24/06/2024
Emerging Technologies Institute - ETI	09/03/2018	09/03/2023
Escola Universitária Mediterrani - EUM	10/12/2018	10/12/2023
Escola Universitária Salesiana de Sarrià - EUSS	22/02/2022	22/02/2027
Expanish-Centros de Español S. A.	23/09/2019	22/09/2024
Fundación Despachantes de Aduana del Uruguay - FDAU - CEA	24/09/2019	23/09/2024
Fundación Instituto Profesional - DUOC UC	06/09/2019	05/09/2024
Instituto Politécnico de Cávado e do Ave	01/11/2018	01/11/2023
Instituto Politécnico de Coimbra	09/03/2018	09/03/2023
Instituto Politécnico de Leiria	01/11/2018	01/11/2023
Instituto Politécnico de Portalegre	01/11/2018	01/11/2023
Instituto Politécnico de Setúbal	30/10/2018	30/10/2023
Instituto Politécnico de Tomar	07/02/2019	07/02/2024
Instituto Politécnico de Viana do Castelo - IPVC	13/09/2019	12/09/2024

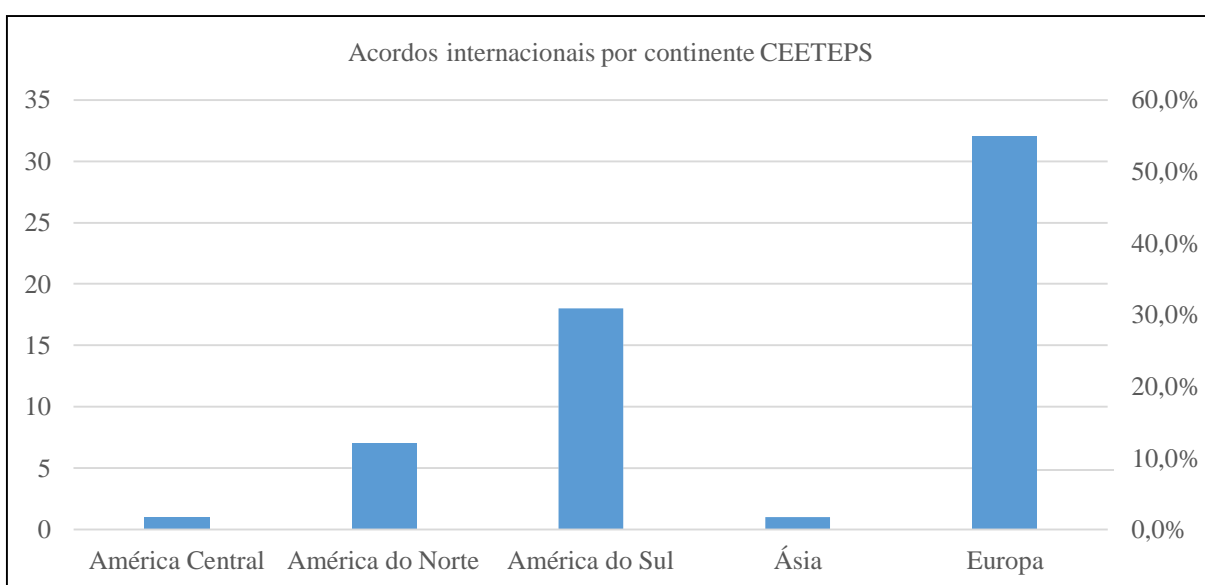
Instituto Politécnico de Viseu	11/03/2019	10/03/2024
IPP - Instituto Politécnico de Porto	09/12/2019	08/12/2024
KEISP - Consulado Geral da República da Coréia em São Paulo	10/01/2020	09/01/2025
National Research University	20/08/2018	20/08/2023
Northern Lights College - NLC	29/03/2021	28/03/2025
Rede Internacional de Educação para o Trabalho - RIET	30/10/2018	30/10/2023
Riga Technical University	30/01/2018	30/01/2023
Sault College	30/03/2021	29/03/2025
St. Lawrence College of Ontário	26/03/2018	26/03/2023
SynHERA	01/04/2022	01/04/2027
TKNIKA - Centro de Investigação e Inovação Aplicada para a Formação Profissional do País Basco	07/06/2019	06/06/2024
UM - Universidad Mayor	30/09/2019	29/09/2024
UNCUYO - Universidad Nacional de Cuyo	30/09/2020	29/09/2025
Univ. Nac. Del Noroeste da La Prov. de Buenos Aires - UNNOBA	12/12/2018	12/12/2023
Universidad Antonio Nariño	25/05/2018	25/05/2023
Universidad Católica de Salta - UCASAL	14/11/2017	14/11/2022
Universidad de La Fronteira - UFRO	24/06/2019	23/06/2024
Universidad Francisco de Vitória	13/06/2018	13/06/2023
Universidad Gerardo Barrios - El Salvador	31/05/2022	31/05/2027
Universidad Nacional Arturo Jauretche - UNAJ	23/05/2022	23/05/2027
Universidad Nacional de Salta - UNSA	16/01/2018	16/01/2023
Universidad Nacional de Santiago del Estero - UNSE	12/10/2021	12/10/2026
Universidad Politecnica de Sinaloa - UPSIN	02/12/2019	02/12/2024
Universidad Ramon Llull - La Salle	23/01/2020	22/01/2025
Universidad Tecnologica Ecotec - Samborondón - Equador	23/06/2022	23/06/2026
Universidade de Aveiro	16/05/2018	16/05/2023
Universidade de Coimbra - UC	25/06/2019	24/06/2024
Universidade de Évora	17/11/2017	17/11/2022
Universidade Nacional de Quilmes	21/01/2019	21/01/2024
Universitat de Girona	05/08/2019	04/08/2024

University of L'Aquila	30/09/2019	29/09/2024
University of Liberec	23/07/2019	22/07/2024
Wildau Technical University of Applied Sciences	27/09/2019	26/09/2024

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de CEETEPS (2022).

A Figura 8 demonstra a distribuição dos convênios por continente, reiterando a tendência de maior incidência de internacionalização no sentido Sul-Norte.

**Figura 8 – Acordos internacionais por continente CEETEPS**



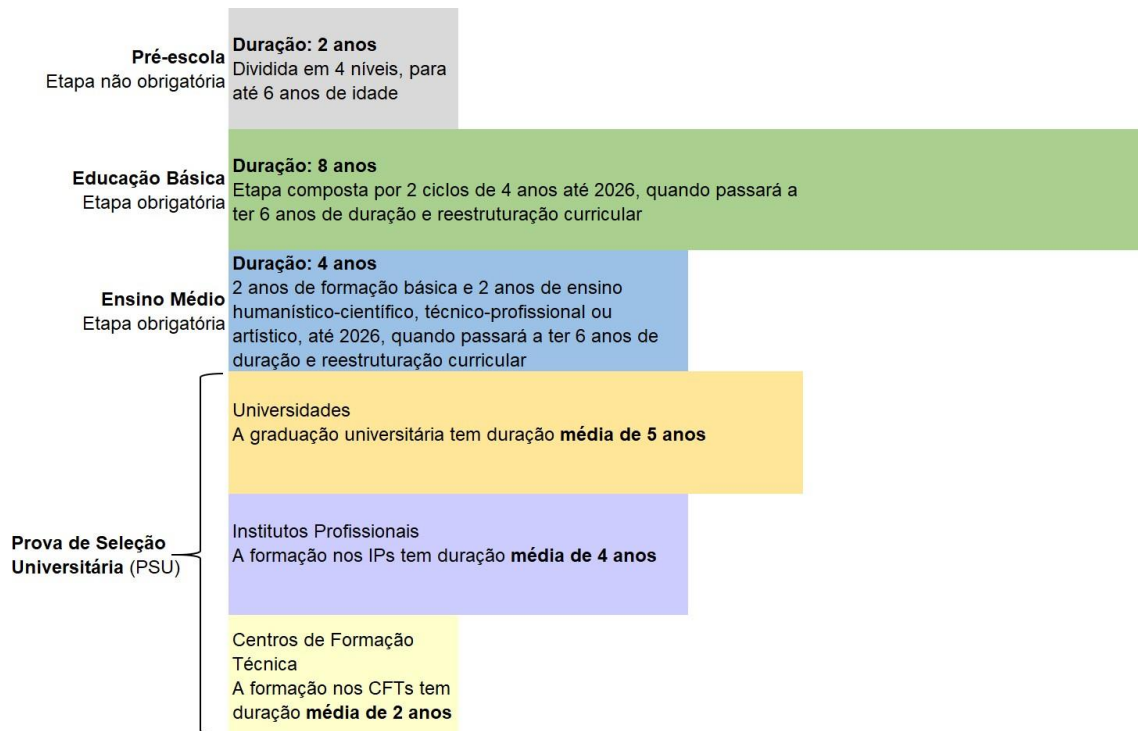
Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de CEETEPS (2022).

### 3.2 A DUOC UC

O Chile, apesar de ser relativamente bem posicionado em alguns indicadores dentro da América Latina, possui profundas desigualdades de renda e elevado custo de vida. O Estado subsidiário, em que todos os serviços básicos como assistência à saúde, educação, saneamento, aposentadoria, comunicação e outros são fornecidos pelo setor privado, faz com que a população tenha um acesso desigual, agravado nas crises econômicas globais.

A Educação chilena possui quatro etapas nos seus sistemas de ensino, como demonstra a Figura 9.

**Figura 9 – Estrutura educacional chilena**



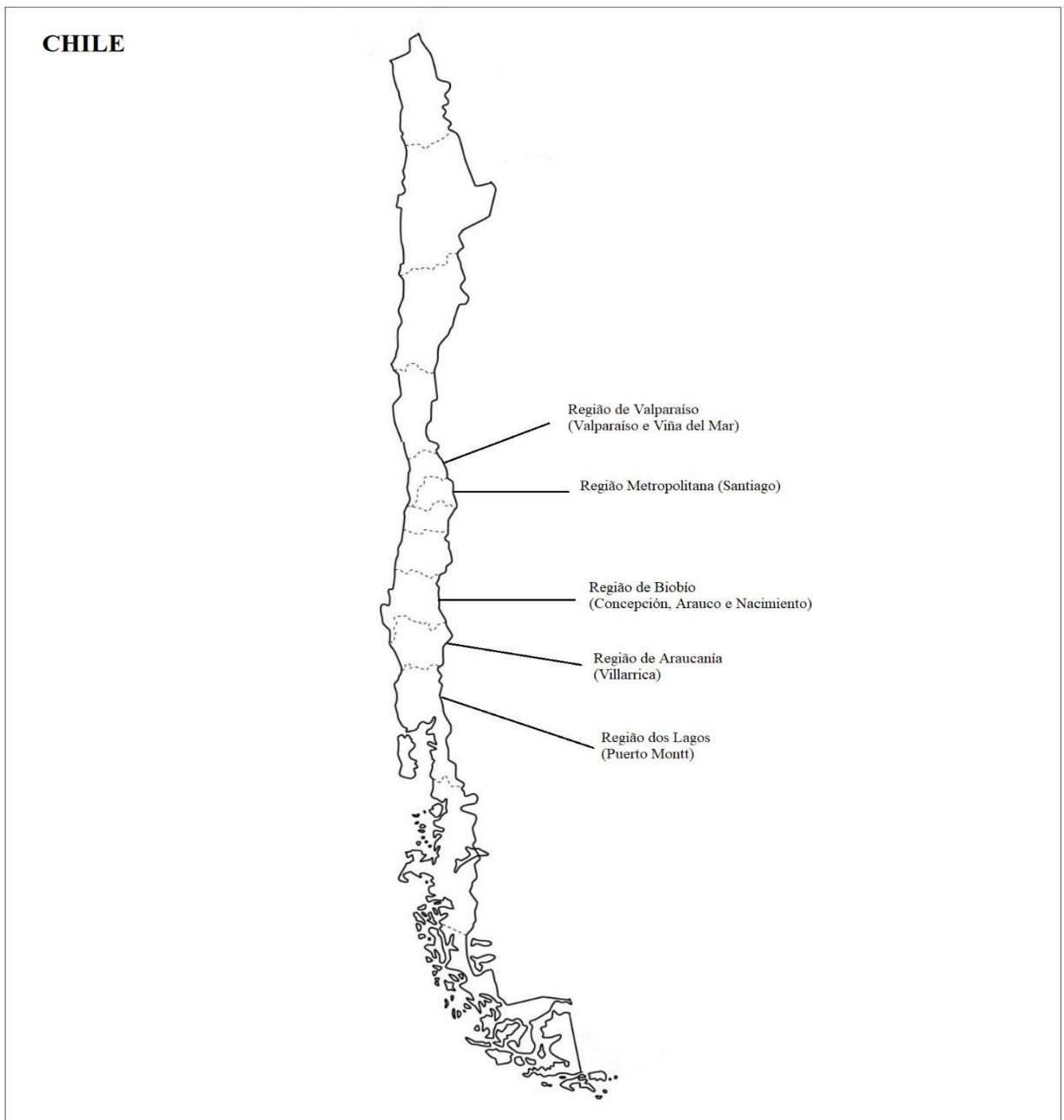
Fonte: Elaborada pela autora com base na Lei n° 20.307/2009 (CHILE, 2010).

Em 2019 o governo chileno assinou um Acordo Nacional de Articulação, em vigor desde 2021, para dar mais fluidez ao processo de transição entre a formação média e o Ensino Superior. Cerca de 70 mil jovens chilenos se formam nos estabelecimentos de formação técnica e aproximadamente 60% seguem na formação superior em até dois anos após se formar no nível médio. Nesse acordo, foram credenciados 35 Institutos Profissionais (IP) e Centros de Formação Técnica (CFT). A Duoc UC está na lista das Instituições que podem receber matrículas no Ensino Superior nessa articulação de continuidade de formação (CHILE, 2021). A instituição também está credenciada, desde 2017, com sua sede de Santiago, como um dos Centros UNESCO-UNEVOC, fornecedor de treinamento, tendo como Coordenadora UNEVOC Marcela Arellano, Diretora de Relações Institucionais (UNESCO, 2017).

De acordo com a publicação comemorativa de Casanova (2019), a Duoc UC é um instituto profissional privado, sem fins lucrativos, fundado em 1968 pela Pontifícia Universidade Católica do Chile com o nome de *Departamento Universitario Obrero y Campesino de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, dando origem, assim, à sigla DUOC UC, percorreu um longo caminho até consolidar-se como uma das principais instituições de

Educação Profissional Técnica Superior do Chile. A instituição com mais de 50 anos de história, possui 20 unidades, como ilustra a Figura 10, 13 na região metropolitana de Santiago, 2 na região de Valparaíso, Valparaíso e Viña del Mar, 3 na região de Biobío, Concepción, Arauco e Nacimiento, 1 na região da Araucanía, Villarrica, 1 na região dos Lagos, Puerto Montt, que atendem mais de 94.000 alunos e possui um quadro de 3.170 professores.

**Figura 10 – Unidades da DUOC UC por região**



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da Duoc UC (2022).



Oferta mais de 70 carreiras, divididas em 9 áreas: Administração e Negócios, Comunicação, Construção, Desenho, Gastronomia, Informática e Telecomunicações, Engenharia e Recursos Naturais, Saúde e Turismo e Hotelaria.

A Duoc UC oferece Cursos Técnicos e Profissionais nos seguintes eixos: Administração e Negócios; Comunicação; Construção; Desenho; Gastronomia; Informática e Telecomunicações; Engenharia e Recursos Naturais; Saúde; Turismo e Hotelaria.

Um grupo de estudantes da Faculdade de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Chile, no final do ano de 1968, fundou o Departamento Universitário do Trabalhador Rural como resultado da Reforma Universitária iniciada no ano anterior. Desejava-se que a Universidade estivesse a serviço dos mais despossuídos culturalmente, que os alunos pudessem ter oportunidade de realizar os estudos primários e secundários, aperfeiçoamento e formação técnica. A instituição nasceu, informalmente, no final de 1968, como um Programa da Reitoria da Universidade para posteriormente se tornar uma Fundação oficializada, em 1975, e depois de 37 anos de história, torna-se um centro tecnológico da Universidade Católica chilena. No segundo semestre de 1973, começaram os primeiros contatos para estabelecer a sede da Duoc nas atuais quarta e quinta Regiões e no extremo norte do Chile. Devido aos momentos vividos naquela época no país, o Duoc não pôde concretizar o que foi chamado de Plano Norte até o ano seguinte. Assim surgiram as sedes de Viña del Mar, Valparaíso, Quillota, Coquimbo, Ovalle, Copiapó, Antofagasta e Arica. Foi assim que a instituição se fez presente de Arica a Punta Arenas em 1974 em um total de 91 escritórios. A partir de 1975, foram criadas as Coordenações Regionais para melhor organização da sede. Em 1973 o Estatuto da Fundação estava sendo aprovado, ao mesmo tempo em que eram iniciados os procedimentos correspondentes para que a instituição fosse incluída no Orçamento Nacional, tendo sido o orçamento para a instituição na rubrica da Universidade Católica para o ano de 1974. (ESCUADERO, 2006).

A instituição oferta aos seus alunos cursos online gratuitos, extracurriculares, de curta duração, em parceria com universidades de diversos países, como México, Espanha, Estados Unidos. Durante o período de quarentena, houve uma seleção especial de cursos em diversas áreas de interesses dos alunos.

A Duoc UC possui importantes relacionamentos internacionais com instituições ligadas à educação. Faz parte da Federação Mundial de Faculdades e Politécnicos (WFCP), uma entidade internacional de Instituições de Educação Superior (IES) muito relevante no cenário global. Faz parte, também, da UMAP, Mobilidade Universitária na Ásia e no Pacífico, uma associação de representantes governamentais e não governamentais do setor de educação superior com o objetivo geral de que os países e territórios da região Ásia-Pacífico registrem

suas compreensões dos sistemas culturais, econômicos e sociais da região, unindo instituições de Ensino Superior e promovendo uma maior mobilidade estudantil. A Universidade também pertence ao Learn Chile, parte do Programa do governo chileno, ProChile, que pretende potencializar a internacionalização da oferta acadêmica do Chile, unindo mais de 100 universidades do país para tornar atrativo o destino chileno para estudantes internacionais (DUOC, 2022).

A Instituição chilena possui 91 acordos internacionais para cooperação acadêmica e mobilidade estudantil vigentes como demonstra a Tabela 6.

**Tabela 6 – Acordos internacionais vigentes DUOC UC**

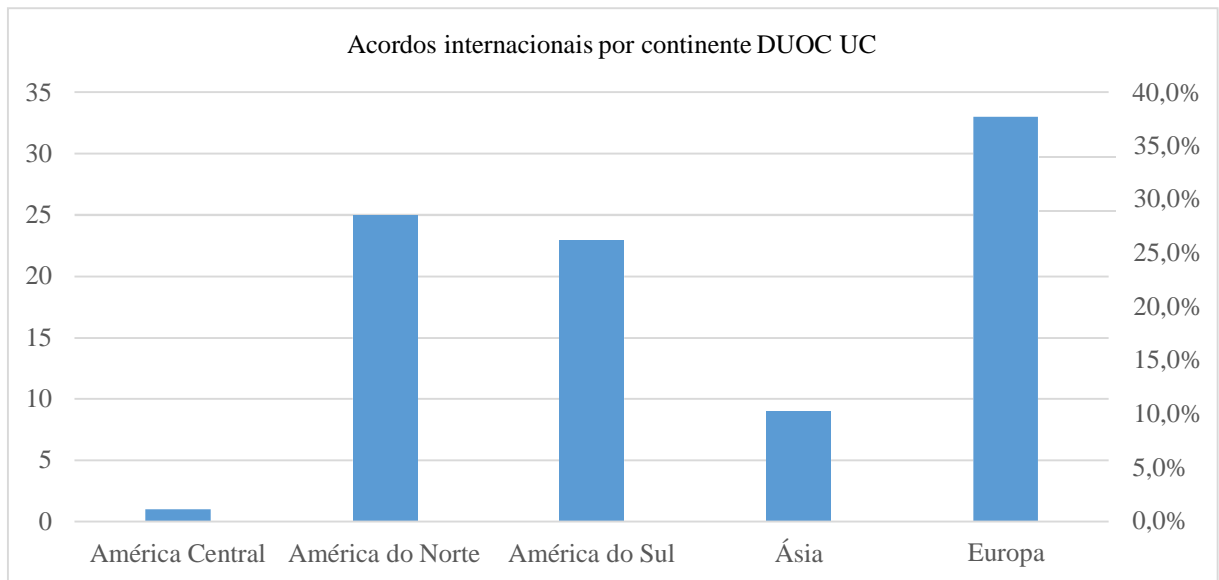
<b>Países</b>	<b>Número de acordos vigentes</b>
Alemanha	5
Argentina	3
Bangladesh	1
Bélgica	2
Brasil	9
Canadá	7
China	3
Colômbia	5
Coréia	4
Dinamarca	2
Equador	1
Espanha	6
Estados Unidos	4
Finlândia	4
França	6
Holanda	3
Inglaterra	1
Israel	1
Itália	1
México	14
Paraguai	1
Porto Rico	1
Peru	4

Portugal	1
Suécia	1
Suíça	1

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de Duoc UC (2022).

A Figura 11 demonstra os acordos internacionais da instituição Duoc UC por continente.

**Figura 11 – Acordos internacionais por continente DUOC UC**



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de Duoc UC (2022).

Podemos notar que há, seguindo a tendência do Sul global, uma maior incidência de parcerias da instituição chilena com países do continente europeu.

A instituição oferece, através de seu atendimento pela internet, assistência aos alunos desejam realizar intercâmbio em países que possuem parceria com a instituição e assistência na recepção de alunos estrangeiros interessados em seu projeto acadêmico de intercâmbio. Através da mesma ferramenta, a instituição disponibiliza um vídeo institucional de acolhimento e depoimento de alunos em intercâmbio na Duoc UC, além de apresentar a Coordenadora do Programa de Entrada de Intercâmbios da instituição em exercício, María Florencia Pinto.

Sobre o marco de 50 anos de existência, a instituição disponibilizou digitalmente o livro elaborado em comemoração à história da instituição que conta sua trajetória, sua orientação cristã, sua estrutura, personagens e seu legado para a sociedade chilena.

#### 4 O CONVÊNIO ENTRE O CEETEPS E A DUOC UC

O Convênio realizado entre o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), do Brasil, e a *Fundación Instituto Profesional Duoc UC* (Duoc UC), do Chile, assinado em Santiago, Chile, em 19 de dezembro de 2018, Processo nº 107485/2019, segundo extrato do convênio publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo (ANEXO A), previa atividades como o intercâmbio de informações e materiais de interesse mútuo, projetos conjuntos de pesquisa, cooperação entre as instituições, intercâmbio de ações acadêmicas e administrativas e, para alunos de graduação, contato com especialistas, antes das suspensões ocorridas pelos impactos da pandemia de COVID-19.

A Assessoria de Relações Internacionais (Arinter) do CEETEPS, proponente de grande parte dos documentos decorrentes da parceria, além dos documentos elaborados de forma conjunta, disponibilizou para a realização do presente estudo a documentação listada no Quadro 4:

**Quadro 4 - Documentos disponibilizados pela Arinter**

DOCUMENTO	ASSUNTO
- Acordo de Cooperação;	Acordo firmado entre CEETEPS e Duoc UC, condições e termos da parceria;
- Plano de Trabalho;	Especifica as atividades que serão realizadas, os prazos, responsáveis e controle das ações;
- Plano de Curso;	Determina a estrutura e conteúdo dos cursos de língua espanhola e portuguesa;
- Termo de Compromisso para mobilidade virtual;	Adesão para participação do programa de mobilidade e critérios para seleção;
- Modelo de certificado;	Modelo do certificado fornecido aos concluintes dos cursos de língua espanhola e portuguesa;
- Edital de capacitação de gestores;	Regulamenta o formato e critérios para realização da capacitação híbrida;

<p>- Comunicações eletrônicas trocadas;</p> <p>- Relatório de Resultados 2021;</p>	<p>Mensagens eletrônicas trocadas para tratar do adiamento pela situação política do Chile e pelas suspensões decorrentes da pandemia;</p> <p>Documento sobre os resultados das atividades realizadas, apresentado à instituição.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nos documentos analisados, extrato do convênio (ANEXO A) publicado através da imprensa oficial e o Acordo de Cooperação assinado (ANEXO B), o item intitulado ‘condição primeira’ trata da qualificação das instituições, demonstrando a atuação equivalente das partes na educação profissional e tecnológica, salientando que, apesar de constar na descrição da Duoc UC tratar-se de uma instituição de Ensino Superior, a Duoc UC oferta cursos que no Brasil são equivalentes aos cursos técnicos de nível médio e cursos de nível superior, pois no Chile os cursos técnicos são realizados pelas Universidades, CFTs e IPs.

O Acordo de Cooperação apresenta as condições para sua realização. Na condição segunda é apresentado o objetivo geral do convênio, que é estimular a cooperação e promover vínculos de benefícios mútuos. No terceiro item são especificadas as ações previstas na parceria: intercâmbio de informações e de materiais; desenvolvimento conjunto de pesquisa; possibilidade de outras formas de compartilhamento planejado conjuntamente; intercâmbios de pessoal acadêmico e administrativo, de pesquisadores, de especialistas visitantes e estudantes de graduação. O quarto item enfatiza que as ações em cooperação decorrentes do acordo não geram vínculos empregatícios. Fica estabelecido, no quinto item, que as atividades serão realizadas de acordo com um Plano de Trabalho.

Os objetivos da parceria, a princípio, se alinham aos objetivos do Plano Estadual de Educação (PEE), de acordo com a Lei nº 16.279, de 2016, meta nº 13, estratégia 13.4, que visa a promoção de consórcios entre instituições de ES, com o objetivo de potencializar a atuação regional, possibilitando, inclusive, a existência de um plano de desenvolvimento institucional integrado que assegure maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como atende ao estipulado na meta nº 14, estratégia 14.4, que propõe o desenvolvimento de programas, projetos e ações para internacionalização da pesquisa e da pós-graduação, em prol do fortalecimento de grupos de pesquisa (SÃO PAULO, 2016). As

metas estabelecidas no PEE, por sua vez, estão alinhadas à meta nº 14 estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, estratégia 14.9, que prescreve, assim como no PEE, a consolidação de “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” (BRASIL, 2014).

O documento ‘Plano de Trabalho’, disponibilizado pela Arinter, foi desenvolvido para especificar as atividades previstas na parceria, os prazos de execução, os responsáveis e a forma de acompanhamento das ações realizadas. Os objetivos gerais constantes no Plano de Trabalho para desenvolvimento das ações previstas são:

- a) Promover trocas científicas e acadêmicas entre os membros do corpo discente, docente e administrativo de ambas instituições;
- b) Ampliar conhecimentos, acessando novas abordagens metodológicas e teóricas, proporcionar trocas científicas e tecnológicas, compartilhamento de experiências e ampliar as oportunidades profissionais;
- c) Garantir, para a área administrativa, compartilhamento de experiências na educação profissional e conhecimentos sobre sistemas gerenciais.

Os objetivos específicos relacionados são: garantir a mobilidade dos alunos; incentivar as trocas científicas, metodológicas e acadêmicas; garantir a mobilidade de gestores e demais membros da equipe administrativa.

O Plano de Trabalho apresenta como meta: oferta de 4 vagas para alunos realizarem intercâmbio na instituição estrangeira, no decorrer do ano letivo, proporcionando aos alunos da instituição parceira a oportunidade de estudar em uma das Fatecs, com avaliação do impacto sendo realizado por meio de entrevista ou pesquisa; oferta de 20 vagas para o programa de formação de gestores; incentivar a participação docente em ações que contribuam para o desenvolvimento da EPT no CEETEPS. O público-alvo das ações, segundo o documento, são os gestores, os membros das equipes administrativas, os docentes e alunos regularmente matriculados no CEETEPS e na Duoc UC interessados na proposta.

A capacitação planejada para os gestores, chamada ‘Modelos de Gestão da Educação Profissional’, contemplaria 38 gestores educacionais do CEETEPS, conforme publicado no Edital nº 019/2019, de 02/09/2019, selecionando, pelo conhecimento de espanhol que permitisse o aproveitamento do curso na instituição estrangeira, avaliado por meio de atividade de compreensão auditiva realizada no CEETEPS, 19 diretores de Etecs e 19 de Fatecs que participariam do programa internacional sobre educação profissional nas instituições Duoc UC, no Chile e, através de outro convênio, no Serviço Nacional de Treinamento para o Trabalho

Industrial, SENATI, no Peru, com o objetivo de oferecer aos gestores que atuam nas Etecs e Fatecs a oportunidade de conhecer modelos pedagógicos e de gestão para a educação profissional e tecnológica desenvolvidos em outros países e as formas de se relacionar com o setor produtivo, para aprimoramento das estratégias de gestão nas unidades do CEETEPS.

A primeira parte da capacitação pôde ser realizada e concluída em 31/10/2019, em língua portuguesa e com 30 horas de duração na modalidade remota assíncrona para os gestores da parceria com o Chile. Para os gestores da parceria peruana, a carga da formação remota, que foi igualmente realizada em português, foi de 60 horas. Os conteúdos também foram diferentes, elaborados de acordo com as especificidades de cada instituição. Para a formação virtual realizada em parceria com a Duoc UC, o conteúdo programático, conforme publicado no Edital foi: “metodologias ativas de aprendizagem colaborativa na educação profissional, competências socioemocionais e modelos de educação profissional de instituições internacionais”.

A segunda etapa da formação, que seria realizada presencialmente e em espanhol nas instituições do Chile e do Peru, com carga de 20 e 30 horas respectivamente, foi adiada por duas vezes. O primeiro adiamento foi em novembro de 2019, por ocasião das manifestações que mobilizaram a sociedade civil chilena, insatisfeita com o modelo econômico existente, como alto custo de vida, com as desigualdades sociais, realizando grandes mobilizações em reivindicação a uma nova Constituição para o país. A formação que aconteceria no Peru para metade dos gestores selecionados também foi adiada, pois estava planejada para ser realizada em conjunto com a parceira chilena. Em abril de 2020 houve o segundo adiamento, dessa vez ocorrido pelos efeitos da pandemia e o fechamento das fronteiras dos países. As fronteiras chilenas foram fechadas em 20 de março de 2020 e reabertas somente em 1º de maio de 2022. Não há, no entanto, ainda que tenham sido restabelecidas as possibilidades de entrada e saída nos países, a perspectiva de realização da parte presencial faltante da capacitação, pelo momento extemporâneo.

A iniciativa de realizar uma capacitação envolvendo gestores educacionais, profissionais, em geral, segundo Lotta, Pires e Oliveira (2014), responsáveis por gerenciar, supervisionar e operacionalizar a implementação das políticas públicas educacionais, contribui para o fortalecimento das estratégias educacionais que buscam fomentar a cooperação regional para fortalecimento das instituições de ES.

Dentre os documentos disponibilizados pela Assessoria de Relações Internacionais do CEETEPS para esta investigação, estão as comunicações realizadas através de correspondência eletrônica em que foram acordadas as suspensões. Em outubro de 2019, as mensagens tratavam

de um adiamento forçado pelas manifestações populares e pelas possibilidades de conflitos em Santiago. Em março de 2020, o cancelamento se deu pela recomendação de quarentena aos viajantes oriundos do Brasil, listado como país foco de contaminação, inviabilizando, novamente, a execução do programa.

A mobilidade estudantil prevista, meta da parceria, foi substituída por intercâmbios virtuais. O CEETEPS realizou abertura de edital para seleção de alunos de Fatecs interessados em participar do curso de língua espanhola na modalidade virtual oferecido pela Duoc UC, com mediação de um tutor da instituição, tendo como objetivo contribuir para a formação dos alunos dos cursos de tecnologia.

O curso ofertado na modalidade virtual possuía carga de 48 horas, sendo 40 horas de aula e 8 horas de projeto intercultural, com duas aulas semanais realizadas de maneira síncrona, com duração de 1h30 por dia, para alunos matriculados em cursos que continham língua espanhola na grade curricular, buscando nivelar o conhecimento prévio do aluno e atingir maior aproveitamento e proficiência na língua. Os alunos concluintes tiveram seus certificados emitidos pela instituição chilena. O mesmo modelo de curso foi ofertado aos alunos da Duoc UC, para realização de curso de língua portuguesa e cultura brasileira, sendo ministrado e certificado pelo CEETEPS.

De acordo com o documento ‘Relatório de Resultados 2021’, fornecido pela Assessoria de Relações Internacionais do CEETEPS, em que são compilados os dados das parcerias realizadas, com informações sobre seus objetivos, metas e resultados alcançados, a Assessoria relata que, em virtude do distanciamento imposto pela pandemia de Covid-19, no 2º semestre de 2020 foi realizado o primeiro programa de mobilidade virtual em reciprocidade com a Duoc UC, prevendo atender 20 alunos no semestre e, segundo o relatório, pelos bons resultados obtidos, foram ofertadas mais duas edições em 2021.

O relatório aponta que, dos 20 alunos de Fatec matriculados no 1º Semestre de 2021, 19 concluíram o curso e receberam o certificado emitido pela instituição estrangeira e dos 20 alunos da Duoc UC matriculados no 1º semestre de 2021, 16 se formaram. O relatório foi publicado antes do encerramento das turmas do 2º semestre de 2021, por este motivo, não temos informações sobre os resultados finais dessas turmas.

Como forma de avaliar os cursos ofertados, as instituições realizaram uma pesquisa de satisfação aplicadas aos estudantes das Fatecs que participam do curso de *Español: Conociendo Chile* e aos estudantes Duoc UC, participantes do curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira.



Sobre a participação em um programa de língua estrangeira e a relevância para o currículo, foi perguntado: “Em sua opinião, o curso *Español y cultura chilena*” é um diferencial no currículo dos alunos do seu curso na Fatec?”, com as opções de resposta ‘sim’ e ‘não’. Aos estudantes chilenos foi perguntado sobre participar de um programa de língua portuguesa promovido por uma instituição brasileira: “*En tu opinión, ¿el curso Língua portuguesa e cultura brasileira es un diferencial en el curriculum de los estudiantes de DUOC-UC?*”, com as opções de resposta *sí* e *no*. Foram coletados os seguintes resultados: 100% dos alunos do Brasil responderam ‘sim’ e 90,9% dos estudantes do Chile responderam sim e 9,1% responderam ‘não’.

Sobre a atuação da docente chilena, foi perguntado aos estudantes das Fatecs: “A atuação da professora foi adequada e contribuiu para o bom aproveitamento do curso?”, com as opções de resposta ‘sim’, ‘não’ e ‘parcialmente’. Aos estudantes da Duoc UC a pergunta foi: “*¿La actuación de los profesores fue adecuada y contribuyó para el éxito del curso?*”, com as opções de resposta *sí*, *no* e *parcialmente*. Os resultados foram: 100% de respostas ‘sim’ para os alunos das duas instituições.

Para avaliar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a língua a ser estudada, foi aplicada a seguinte questão para os estudantes das Fatecs: “Qual era o seu nível de espanhol ao começar o curso?”, com as opções de resposta ‘básico’, ‘intermediário’ e ‘avançado’. A pergunta realizada para os da Duoc UC foi: “*¿Cuál era tu nivel de portugués al empezar el curso?*” com as opções de resposta *básico*, *intermedio* e *avanzado*. Os resultados foram: alunos das Fatecs responderam 89,5% para ‘básico’, 10,5% para ‘intermediário’ e os estudantes da Duoc UC responderam 81,8% para ‘básico’, 9,1% para ‘intermediário’ e 9,1% para ‘avançado’.

No ato da inscrição, os alunos das Fatecs e da Duoc UC interessados em aderir ao programa de intercâmbio virtual tinham que assinar um Termo de Compromisso, que trazia algumas condições para realização dos cursos: que fossem observados os padrões éticos e de cidadania durante o curso, observando, inclusive, as regras de conduta do anfitrião; que o intercambista arcasse com os custos necessários para conexão, bem como qualquer gasto com materiais pessoais necessários; que fosse respeitado o compromisso de frequentar as aulas virtuais nos dias e horários estabelecidos e expressos em edital, não podendo haver conflito com as aulas da graduação; que houvesse cumprimento integral do período letivo previsto, salvo por algum motivo de impedimento justificável.

O Termo de Compromisso estabelecia, ainda, que ao término do intercâmbio o aluno deveria enviar à Arinter a resposta da pesquisa de satisfação sobre o programa e enviar, no

prazo de até 30 dias, um depoimento sobre a experiência, como forma de avaliar institucionalmente a ação.

A ação de intercâmbio na modalidade virtual através da parceria com a Duoc UC foi encerrada no 2º semestre de 2021 e poderá ser realizada, caso haja novo acordo firmado e seja de interesse das duas instituições. A mobilidade discente, segundo relatos de representantes da Arinter, tem sido o foco da busca e renovação de acordos de cooperação do CEETEPS.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A internacionalização da educação pode apresentar diferentes ângulos de compreensão, podendo ser encarada como uma busca natural das instituições por melhorias educacionais e atualizações mercadológicas e por vezes ser interpretada como imposição burocrática e descaracterizada de sua essência supostamente colaborativa, cercada de variadas definições, classificações e tipos de realização. Contudo, concordando com o que afirma Akkari, o que se coloca como cerne do tema é o questionamento sobre a existência de políticas puramente nacionais de educação, dado o nível de influência das discussões internacionais na formulação dessas políticas e seus reflexos nas políticas de internacionalização.

A globalização, igualmente inexorável, tem efeitos em todos os segmentos da sociedade, nas reconfigurações das relações de trabalho, no desenvolvimento e expansão das TIC, nas formas de produção, nas estratégias políticas, na formulação de políticas públicas, incluindo as educacionais e de internacionalização, sob aspectos positivos e negativos.

Para que as instituições de ensino realizem ações de internacionalização de maneira orgânica é necessário que possuam objetivos dessa natureza alinhados ao seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que sejam instituídos regulamentos para as ações de internacionalização, que existam investimentos em centros de línguas e que haja um núcleo que gerencie internacionalização nas instituições. Para que essas ações possam ser realizadas em escala crescente, é preciso empenho e motivação política dos governos, além de ações concretas que garantam a percepção de ganho por parte dos envolvidos, com ajustes nas legislações quando necessário, para a própria sustentabilidade do processo de integração.

A investigação procurou compreender como as ações conjuntas previstas na parceria entre o CEETEPS e a Duoc UC puderam contribuir para o desenvolvimento da internacionalização da Educação Profissional e Tecnológica do Cone Sul. A efetividade da contribuição foi verificada através do alinhamento das ações realizadas com as estratégias estabelecidas no Plano Estadual de Educação e no Plano Nacional de Educação. Contudo, os objetivos dos PEE e do PNE, bem como o conceito de integração regional verificado na bibliografia consultada, demonstram que realizar internacionalização educacional envolve ações de maior abrangência, de incentivo ao desenvolvimento de pesquisa, extrapolando a realização de mobilidade estudantil. A capacitação para compartilhamento de modelos estratégicos de gestão previsto, que não pôde ser concluído, seria um diferencial.

As realizações de intercâmbio, seja no formato presencial ou no formato virtual, são

realizados com ênfase, como pudemos notar na presente parceria, na oportunidade de aprimoramento da proficiência de outra língua. A questão do compartilhamento ou o desenvolvimento de pesquisa de forma colaborativa não é verificado no desenvolvimento das ações. As práticas de intercâmbio atendem, de forma geral, às aspirações individuais dos educandos.

Constatou-se que as ações realizadas através da parceria vão ao encontro do que se estabelece na estratégia 13.4 da meta nº 13 do PEE, pois a própria iniciativa de se firmar o acordo, visto que se trata de um acordo de cooperação regional, que possui um plano integrado de desenvolvimento, por si, atua para a promoção da estratégia. É igualmente atendido o estipulado na estratégia 14.4 da meta nº 14, com a previsão do desenvolvimento das ações em favor da internacionalização e do fortalecimento de grupos de pesquisa e, por consequência, estão alinhados aos objetivos estabelecidos no PNE.

A investigação do tema da internacionalização da educação profissional e tecnológica e o compartilhamento de ações para benefícios educacionais mútuos entre instituições de ensino congêneres foi realizada com a revisão bibliográfica e documental, que permitiu ampliar a compreensão sobre o tema e verificar as ações realizadas em reciprocidade pelas instituições. Buscamos compreender, a partir da literatura, as políticas de internacionalização e de cooperação regional, verificando, através das publicações, a rede de influência existente para a formulação de políticas públicas e os debates sobre a necessidade e urgência de realização de uma integração regional.

Em análise superficial, a própria busca pela parceria regional e a apresentação de um plano de desenvolvimento colaborativo, realizada pelas instituições estudadas, caracteriza uma atuação em favor da realização de estratégias para o desenvolvimento da internacionalização da educação. Mas, levando-se em consideração as dualidades envolvidas, os aspectos positivos e negativos da internacionalização e as possibilidades de se atuar para a *colaboração* ou para a *competição*, ficamos no impasse sobre o que está sendo de fato atendido, pois o formato busca favorecer, em maior grau, o desenvolvimento pessoal.

Os termos em que se deu o acordo e as ações adaptadas que puderam ser realizadas foram identificadas através dos documentos da parceria fornecidos pela Arinter. Constatou-se, com o presente estudo de caso, que a internacionalização da educação profissional e tecnológica, no âmbito da cooperação regional, obteve, nos aspectos objetivos, avanço em seu desenvolvimento, através das ações realizadas na parceria entre o CEETEPS e a Duoc UC.

## REFERÊNCIAS

AGUILAR, L. E. et al. **A pós-graduação a distância no Mercosul. Formatos, regulações e acreditação: o caso brasileiro.** Relatório de pesquisa – Projeto 02/2018-2019 – Dilemas de novas culturas de produção do conhecimento. Núcleo de Estudios e Investigaciones em Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Disponível em: <<https://pedroejoaoeditores.com.br/site/wp-content/uploads/2021/10/Dilemas-de-novas-culturas.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais.** Rio de Janeiro: editora Vozes, 2011.

ALMEIDA, N. M. P. **O ensino profissional técnico de nível médio no Brasil e no Chile -** Convergências e divergências na formação profissional e no trabalho. 2010. 257 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Programa de Integração da América Latina – PROLAM, 2012. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-09102012-104519/fr.php>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

ASSIS, S. M.; MELO, G.; MEDEIROS NETA, O. M.; NASCIMENTO, J. M. **A Reforma Capanema e as Leis Orgânicas de 1942: mudanças e permanências no ensino técnico industrial.** ISBN 978-65-5360-080-5 - Editora Científica Digital. 2022. Disponível em: <<https://www.editoracientifica.com.br/artigos/a-reforma-capanema-e-as-leis-organicas-de-1942-mudancas-e-permanencias-no-ensino-tecnico-industrial>>. Acesso em: 18 nov. 2022.

ASSOCIATION INTERNATIONALE DES UNIVERSITÉS (AIU). **Renforcer les valeurs académiques dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur: un appel à l'action.** 2012. Disponível em: <[https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/renforce\\_les\\_valeur\\_academiques\\_dans\\_internationalisation.pdf](https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/renforce_les_valeur_academiques_dans_internationalisation.pdf)>. Acesso em: 26 jan. 2023.

AVILA, A. T. **Política educacional chilena: da democracia cristã ao governo militar 1964-1990.** 1999. 174 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1588361>>. Acesso em: 2 out. 2022.

AUPETIT, S. D. **Vincular la internacionalización con las prioridades de desarrollo de las instituciones de Educación Superior: una urgencia inaplazable.** Educação, 40(3), 324-332, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.28975>>. Acesso em: 27 ago. 2022.

AZEVEDO, M. L. N. **Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado.** Crítica Educativa, 1(1), p.56–79, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.22476/revcted.v1i1.24>>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BATISTA, S.S.S.; FREIRE, E. **Conflitos e contradições em torno das diferentes concepções e diretrizes para a educação profissional e tecnológica.** Revista e-Curriculum,

São Paulo, v.17, n.4, p. 1885-1908, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1885-1908>>. Acesso em: 03 out. 2022.

BATISTA, S. S. S.; FREIRE, E.; DELGADO, D. M. **Profissionalização docente, internacionalização da educação e os desafios do mundo do trabalho**. Retratos Da Escola, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v15i31.1259>>. Acesso em: 24 ago. 2022.

BAUMANN, R.; MUSSI, C. **Mercosul: então e agora**. Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11362/28383>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BERTOLLETI, V. A. **A educação superior como estratégia de integração regional: o caso Unila**. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/teses/2017/2017%20-%20Vanessa%20Alves%20Bertolleti.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2022.

BOSCHINI, F. F.; BATISTA, S. S. DOS S.; MARTINS, T. B. **Políticas e estratégias institucionais de internacionalização da educação em instituições de educação profissional e tecnológica**. Informação em Pauta, v. 6, n. especial, p. 176-193, 2021a. Disponível em: <<https://doi.org/10.36517/2525-3468.ip.v6iespecial.2021.67923.176-193>>. Acesso em: 27 ago. 2022.

BOSCHINI, F. F.; FISCHER, C. R.; BATISTA, S. S. dos S. **A internacionalização das instituições de educação profissional e tecnológica: o Instituto Federal de São Paulo**. RBEC: Revista Brasileira de Educação Comparada, Campinas, SP, v. 3, n. 00, p. e21004, 2021b. DOI: 10.20396/rbec.v3i00.14768. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/rbec/article/view/14768>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRACKMANN, M. M. **Internacionalização da educação superior e política externa brasileira: estudo da criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)**. 270 f. 2010. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <<https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/4675>>. Acesso em: 04 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm)>. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1943**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946a**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Lei%20Org%C3%A2nica%20do%20Ensino%20Prim%C3%A1rio.&text=elvar%20o%20n%C3%ADvel%20dos%20conhecimentos,e%20%C3%A0%20inicia%C3%A7%C3%A3o%20no%20trabalho.&text=o%20ensino%20prim%C3%A1rio%20supletivo%2C%20>>

20destinado%20aos%20adolescentes%20e%20adultos>. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943b**. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1943c**. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 2 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/del0547.htm#:~:text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%20547%2C%20DE%2018%20DE%20ABRIL%20DE%201969.&text=Autoriza%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20o,profissionais%20superiores%20de%20curta%20dura%C3%A7%C3%A3o](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0547.htm#:~:text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%20547%2C%20DE%2018%20DE%20ABRIL%20DE%201969.&text=Autoriza%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20o,profissionais%20superiores%20de%20curta%20dura%C3%A7%C3%A3o)>. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em 26 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm)>. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação, 2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em: 19 de nov. 2022.

CARVALHO, E. S.; REAL, G. C. M. **Internacionalização e seus reflexos na gestão da qualidade da pós-graduação em Educação**. Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação da UCDB, 25(54), 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v25i54.1389>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

CASANOVA, N; GONZÁLEZ, D.; SALAS, S. **Duoc UC 50 años de historia**. Santiago, 2019. Disponível em:

<[http://www2.duoc.cl/info/libreria/DUOC\\_50\\_ANOS.pdf?\\_ga=2.255802305.877431336.1661709000-577372407.1661709000](http://www2.duoc.cl/info/libreria/DUOC_50_ANOS.pdf?_ga=2.255802305.877431336.1661709000-577372407.1661709000)>. Acesso em: 28 jul. 2022.

CASTIONI, R.; MAGALHÃES, G. L. **Educação Profissional no Brasil** – expansão para quem? Ensaio: aval. pol. públ. educ. 27 (105), 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701647>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

CHANCEL, L; PIKETTY, T; SAEZ, E; ZUCMAN, G. **Word inequality report 2022**. Word inequality lab, 2022. Disponível em: < [https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2022/03/0098-21\\_WIL\\_RIM\\_COUNTRY\\_SHEETS.pdf](https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2022/03/0098-21_WIL_RIM_COUNTRY_SHEETS.pdf)>. Acesso em: 27 fev. 2023.

CHILE. BIBLIOTECA DEL CONGRESSO NACIONAL DE CHILE. **Ley General de Educación n° 20.370, de 17/08/2009**. Disponível em: <<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974>>. Acesso em: 18 jun. 2022.

CHILE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Acuerdo Nacional de Articulación, 06/05/2021**. Disponível em: <<https://tecnicos.mineduc.cl/2021/05/06/convenio-de-articulacion-educacion-media-y-superior-tecnico-profesional/>>. Acesso em: 18 jun. 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, L. A. **Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile**. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Cadernos de Pesquisa, n. 111, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000300003>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

CURY, C. R. J. **A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais**. Revista Brasileira De Política e Administração da Educação, 33(1), 15–34, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.21573/vol33n12017.72829>>. Acesso em: 28 out. 2022.

DALE, R. **Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”?** Centro de Estudos Educação e Sociedade. Vol. 25, n. 87, p. 423-460. Campinas: Unicamp, 2004.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DINIZ JUNIOR, C. A. **Escolaridade obrigatória e gratuita no Brasil, no Chile e no Uruguai: uma análise comparativa das alterações nos últimos 30 anos**. Jornal de Políticas Educacionais. V. 14, jul. 2020. ISSN 1981-1969. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v14i0.71914>>. Acesso em: 24 ago. 2022.

DUOC UC. **Relaciones Internacionales**. Disponível em: <<https://www.duoc.cl/nosotros/relaciones-internacionales/vinculacion/convenios/>>. Acesso em: 18 jun. 2022.



ESCUADERO, J. C. **El Duoc y su aporte a la educación de los obreros y campesinos chilenos durante su primera década de existência (1968-978)**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 20, p. 121-136, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/226>>. Acesso em: 09 nov. 2022.

FERRERO, M. I.; LIMA, F. B. **Internacionalização do centro Paula Souza: um breve panorama**. REGIT, Fatec-Itaquaquecetuba, SP, v. 14, n. 2, p. 31-42. 2020. Disponível em: <<https://ric.cps.sp.gov.br/bitstream/123456789/5363/1/Internacionaliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Centro%20Paula%20Souza.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

FREIRE, E.; DELGADO, D. M.; BATISTA, S. S. S. **As Competências Soft nas Políticas Internacionais para a Educação Profissional e Tecnológica Pós-pandemia**. RBEC: Rev. Brasileira de Educação Comparada. Campinas, SP, v. 3, n. 00, p. e021008, 2021. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/rbec/article/view/14748>>. Acesso em: 28 set. 2022.

GPEMHEP. **Memórias e história da Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <<http://www.memorias.cpsctec.com.br/gepemhep.php>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

GHIDINI, R.; MORMUL, M. N. **Neoliberalismo e educação: aproximações entre Brasil e Chile**. Revista Contexto & Educação, 37(116), 337–353, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2022.116.11611>>. Acesso em: 20 fev. 2023.

HAUCK, J. C. R. **Think Tanks: quem são, como atuam e qual se panorama de ação no Brasil**. 198 f. 2015 (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. Disponível em: <[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A8ZN9P/1/disserta\\_o\\_juliana\\_hauck\\_tts\\_no\\_brasil.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A8ZN9P/1/disserta_o_juliana_hauck_tts_no_brasil.pdf)>. Acesso em: 19 nov. 2022.

IESALC. **Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe**. Declaración de la II Conferencia Regional de Educación Superior em América Latina y el Caribe – CRES 2008. Córdoba, 2008. Disponível em: <<http://www.cres2018.unc.edu.ar/historia/cres-2008>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

IESALC. **Plan de acción para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe – PLAN 2008**. Córdoba, 2008. Disponível em: <<http://www.cres2018.unc.edu.ar/historia/cres-2008>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

IESALC. **Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior em América Latina y el Caribe – CRES 2018**. Córdoba, 2018. Disponível em: <<http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/Declaracion2018-Port-CRES.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

IESALC. **Plan de acción para la transformación de la educación superior em América Latina y el Caribe – PLAN 2018**. Córdoba, 2018. Disponível em: <<https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/22/plan-de-accion-cres-2018-2028-2/>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

KNIGHT, J. **Cinco verdades a respeito da internacionalização**. International Higher Education, 2012. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/>>

international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>. Acesso em: 11 fev. 2023.

KNIGHT, J. Un Modelo de Internacionalización: Respuestas a nuevas realidades y retos. In: **Educación Superior en América Latina**. La Dimension Internacional. Banco Mundial, 2005. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/797661468048528725/pdf/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2023.

LAREDO, I. M. Transfondo político de los procesos de integración. In: (Org.) MOROSINI, M. C. **Universidade no Mercosul: condicionantes e desafios**, São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. C.; ASSUMPCÃO, S. R. B.; PROLO, I.; VIEIRA, R. C. (Org.). **Narrando experiências formativas que valorizam pessoas, culturas e projetos no ambiente universitário: o caso da UNILA**. Foz do Iguaçu: EdUnila, 2020. Disponível em: <<http://dspace.unila.edu.br/123456789/6116>>. Acesso em: 04 nov. 2022.

LOTTA, G. S., PIRES, R. R. C., OLIVEIRA, V. E. **Burocratas de médio escalão: novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas**. Revista do Serviço Público. Brasília, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.21874/rsp.v65i4.562>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Caderno Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>>. Acesso em: 03 nov. 2022.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. São Paulo: Paco Editorial, 2016.

MAUÉS, O. C.; BASTOS, R. S. **Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro**. Educação, 40(3), 333–342, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.28999>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

MAURIZIO, R. **Un crecimiento débil y crisis global frenan la recuperación del empleo en América Latina y el Caribe**. Panorama Laboral na América Latina e Caribe 2022 (Nota Técnica). Organização Internacional do Trabalho – OIT, 2022. Disponível em: <<https://www.oitcinterfor.org/nota-oit-crecimiento-d%C3%A9bil-crisis-global-frenan-recuperaci%C3%B3n-del-empleo-am%C3%A9rica-latina-caribe-0>>. Acesso em: 12 nov. 2022.

MEDEIROS NETA, O. **A Configuração do campo na educação profissional no Brasil**. Revista Holos, vol. 6, n. 32, p. 50-55, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.15628/holos.2016.4947>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MELO, J. M. S. **História da Educação no Brasil**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, 2018. Disponível em:

<<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/207142>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

MENDES, F. Z. **Cooperação e integração regional na perspectiva sul-sul: contribuições à internacionalização da educação superior**. 238 f. 2019. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em:

<<https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/rii/4574>>. Acesso em: 04 nov. 2022.

MERINO, Lucyla Tellez. **A eficácia do conceito de trabalho decente nas relações trabalhistas**. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2138/tde-21082012-111453/pt-br.php>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

MCGANN, J. **Global Go to think tanks**. Index Report. Philadelphia:

University of Pennsylvania, 2013. Disponível em:

<[http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=think\\_tanks](http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=think_tanks)>.

Acesso em: 03 nov. 2022.

MCMANUS, C.; NOBRE, C. (2017). **Brazilian Scientific Mobility Program - Science without Borders - Preliminary Results and Perspectives**. Anais da Academia Brasileira de Ciências. São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0001-3765201720160829>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

MONTEIRO, F. **Nova segmentação econômica do Chile**. Netquest, 2015. Disponível em:

<[https://www.netquest.com/blog/br/blog/br/segmentacao-gse-](https://www.netquest.com/blog/br/blog/br/segmentacao-gse-chile#:~:text=As%20categorias%20s%C3%A3o%20definidas%20como,%20e%20E%20(po)

[chile#:~:text=As%20categorias%20s%C3%A3o%20definidas%20como,%20e%20E%20\(po](https://www.netquest.com/blog/br/blog/br/segmentacao-gse-chile#:~:text=As%20categorias%20s%C3%A3o%20definidas%20como,%20e%20E%20(po)

[bres\)>](https://www.netquest.com/blog/br/blog/br/segmentacao-gse-chile#:~:text=As%20categorias%20s%C3%A3o%20definidas%20como,%20e%20E%20(po). Acesso em: 18 fev. 2023.

MOROSINI, M. C. **Internacionalização na Produção de Conhecimento em IES**

**Brasileira: Cooperação Internacional Tradicional e Cooperação Internacional Horizontal**.

Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 93-112, 2011. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100005>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

MOROSINI, M. C. **Dossiê: Internacionalização da Educação Superior** – Apresentação.

Educação, 40(3), 288–292. Porto Alegre, 2017. Disponível em:

<<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.30004>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

MOROSINI, M. C. **Internacionalização da Educação Superior no Brasil e Desafios no Contexto do Sul Global**. Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS), 33(1), 361-383.

Caracas: UNESCO-IESALC, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.349>>.

Acesso em: 26 jul. 2022.

RAMIREZ, C. P. O. **Perspectivas y retos de la educación técnica superior: entrevista con**

Ricardo Paredes, rector de DUOC UC, Santiago de Chile. Revista Noria Investigación

Educativa. Vol. 2, n. 8, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.14483/25905791.17434>>.

Acesso em: 21 nov. 2022.

RIQUELME, P. M.; GUSMÁN, J. M.; GÓMEZ, G. C. **La reconfiguración del mapa**

**socioeducativo como manifestación territorial de la sociedad neoliberal chilena**. Revista Eletrônica de Geografía y Ciências Sociales, v. XII, n. 270 (125), 2008. Disponível em:

<[https://www.researchgate.net/publication/42243394\\_La\\_reconfiguracion\\_del\\_mapa\\_socioed](https://www.researchgate.net/publication/42243394_La_reconfiguracion_del_mapa_socioed)

ucativo\_como\_manifestacion\_territorial\_de\_la\_sociedad\_neoliberal\_chilena>. Acesso em: 21 fev. 2023.

RIVAS, A. **Foro Regional de Política Educativa 2022: cómo enfrentar la crisis de aprendizajes en América Latina y el Caribe**. Painel 3, apresentação 1, 2022. Disponível em: <<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/foro-regional-2022/es/>>. Acesso em: 04 nov. 22.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. Tradução Fátima Conceição Murad; Melissa Kassner; Sheila Clara Dystyler Ladeira. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, F. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade de conhecimento**. Coimbra: Editora UnB, 2012.

SANTOS, G. C. V.; SOUZA, P. R. B.; BISBOCCI, T.; BATISTA, S. S. S.; OLIVEIRA, R. R. **Internacionalização da educação no Cone Sul: desafios para a formação e a inserção sociolaboral dos jovens**. Anais do XVI Simpósio dos programas de Mestrado da Unidade de Pós-graduação, Extensão e Pesquisa, 2021. Disponível em: <<http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/1067/a8f8a32fe99ac2221a60cae27f34bf5c.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2023.

SANTOS, M. **O processo de internacionalização no ensino técnico de nível médio: O estudo de caso do Centro Paula Souza e do SENAI-SP**. 145 f. il. 2015. Dissertação (Mestrado) – Escola de Administração da UFBA, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18387>>. Acesso em: 27 jun. 2022.

SANTOS FILHO, J. C. **Internacionalização da Educação Superior: redefinições, justificativas e estratégias**. Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v25i53.1383>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Deliberação CEETEPS nº 73, de 16 de setembro de 2021**. Altera os dispositivos da Deliberação CEETEPS – 3, de 30/05/2008 que dispõe sobre a reorganização da Administração Central do CEETEPS. São Paulo, 2021.

Disponível em:

<[http://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento\\_11\\_4.aspx?link=%2f2021%2fexecutivo+secao+i%2fsetembro%2f18%2fpag\\_0036\\_becb8efec671b4f55c88999e2119c866.pdf&pagina=36&data=18/09/2021&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100036](http://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2021%2fexecutivo+secao+i%2fsetembro%2f18%2fpag_0036_becb8efec671b4f55c88999e2119c866.pdf&pagina=36&data=18/09/2021&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100036)>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SDE nº 60, de 30 de dezembro de 2021**. Reconhece o Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETEPS como Instituição Científica e Tecnológica do Estado de São Paulo – ICTESP. São Paulo, 2022. Disponível em: <[https://bkpsitecpsnew.blob.core.windows.net/uploadsitecps/sites/1/2022/01/Resoluc%CC%A7a%CC%83o-SDE-60\\_2022-01-04.pdf](https://bkpsitecpsnew.blob.core.windows.net/uploadsitecps/sites/1/2022/01/Resoluc%CC%A7a%CC%83o-SDE-60_2022-01-04.pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências, 2016. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>>.

Acesso em: 27 jan. 2023.

SOUSA, J. V. **Internacionalização da Educação Superior como indicador do Sinaes: de qual qualidade estamos falando?** Educação, 40(3), 343-356. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.28979>>. Acesso em: 15 set. 2022.

SUCCI JUNIOR, O. **Projetos colaborativos internacionais na unidade de ensino superior de graduação: a evolução dos intercâmbios virtuais no Centro Paula Souza.** REGIT: revista de estudos de gestão, informação e tecnologia. Itaquaquecetuba, v.14, n. 2, p. 126 - 140, jul - dez, 2020. Disponível em: <<http://www.revista.fatecitaqua.edu.br/index.php/regit/article/view/REGIT14-D9>>. Acesso em: 30 out. 2022.

SUSIN, M. O. K.; MENDONÇA, J. **As transformações do sistema educacional do Chile: a parceria público-privada e a privatização dos recursos.** J. Pol. Educ-s, Curitiba, v. 15, e79391, 2021. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-19692021000100301&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692021000100301&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em: 21 fev. 2023.

TORCHE, P. **Foro Regional de Política Educativa 2022: cómo enfrentar la crisis de aprendizajes en América Latina y el Caribe.** Paineel 3, apresentação 3, 2022. Disponível em: <<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/foro-regional-2022/es/>>. Acesso em: 04 nov. 22.

VIANNA, S. T. W; COELHO, D. S. C; CUNHA, A. S. **Desenhos organizacionais e atuação de think tanks governamentais: uma análise comparativa internacional.** Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9215/1/td\\_2472.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9215/1/td_2472.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2022.

UNESCO. **Estudantes nacionais matriculados no exterior, todas as regiões, ambos os sexos.** Unesco, 2020. Disponível em: <<http://data.uis.unesco.org/?lang=fr&SubSessionId=da1fa224-5fec-49e1-918d-b6d5d227a969&themetreeid=-200#>>. Acesso em: 13 out. 2022.

UNESCO-UNEVOC. **Centro UNEVOC – fornecedor de treinamento.** Unesco, 2017. Disponível em: <<https://unevoc.unesco.org/home/Explore+the+UNEVOC+Network/centre=3069>>. Acesso em: 18 jun. 2022.

## ANEXO A – Extrato do acordo de cooperação CEETEPS e DUOC UC

quinta-feira, 12 de setembro de 2019

Diário Oficial Poder Executivo - Seção I

São Paulo, 129 (173) – 49

## Desenvolvimento Econômico

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA

ASSESSORIA DE DESENVOLVIMENTO E PLANEJAMENTO

### Extrato de Convênio

Processo 107485/2019

Participes: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e Fundación Instituto Profesional DUOC UC.

ACORDO DE COOPERAÇÃO ENTRE CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PAULA SOUZA e a FUNDACIÓN INSTITUTO PROFESIONAL DUOC UC

Em Santiago de Chile, 19 de dezembro 2018 FUNDACION INSTITUTO PROFESIONAL DUOC UC, Único Imposto Ollie # 72754700-2, representada por sua Vice-Presidente Acadêmica, senhora Carmen Gloria López Meza, Registro Geral número 8654058-4, e seu vice-chanceler Econômico, senhor Velko Petric Cabrales, Registro Geral número 8961184-9, todos domiciliados para estes efeitos na Avenida Eliodoro Yáñez 1595, bairro de Providencia, Santiago de Chile, doravante denominada como "Duoc UC", e, por outro, o CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, autarquia provincial de regime especial, nos termos do artigo 15 da Lei 952 de 30-01-1976, associado à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", criado pelo Decreto-Lei de 6 de outubro de 1969, com endereço na Rua dos Andradas, 140 - St. Ifigênia, 74 - - SP, Brasil inscrita no CNPJ / MF sob o 62.823.257 / 0001-09, doravante "CEETEPS", neste ato representada por sua Diretora Superintendente, Professora Laura M. J. Laganá acordaram em concluir este acordo de cooperação, atendendo as seguintes condições:

**PRIMEIRO:** Duoc UC é uma instituição de ensino superior sem fins lucrativos cuja missão é a formação de pessoas na área profissional com uma sólida base ética, capaz para atuar com sucesso no local de trabalho e comprometida com o desenvolvimento do país.

CEETEPS é uma instituição de educação pública, cuja missão é promover a educação pública profissional e tecnológica dentro de referenciais de excelência, visando o desenvolvimento tecnológico, econômico e social do Estado de São Paulo.

**SEGUNDA:** o objetivo deste acordo é incentivar a cooperação e promover ligações em uma parceria mutuamente benéfica.

**TERCEIRO:** As atividades que implicam o acima mencionado, consideram em todos os momentos as necessidades que as Partes consideraram relevantes satisfazer. Portanto, as atividades serão:

-Intercâmbio de informações e materiais que são de interesse mútuo.

-Projetos conjuntos de pesquisa.

-Outras formas de cooperação que as duas instituições organizarão conjuntamente.

-O intercâmbio entre as duas instituições de:

Corpo acadêmico e administrativo,

Corpo de pesquisa,

Visitar especialistas,

Alunos de graduação.

**QUARTO:** Duoc UC, não terá vínculo empregatício de qualquer espécie com a equipe do CEETEPS que presta seus serviços.

Conseqüentemente, a Duoc UC não é responsável pelo pagamento de remuneração, contribuições para a segurança social, retenções na fonte, descontos legais de qualquer tipo, acidentes de trabalho ou doenças profissionais, ou outros conceitos resultantes da relação de emprego e segurança social que existe entre CEETEPS e seus dependentes.

**QUINTO:** Os termos e condições específicos de cada atividade conjunta devem ser acordados através da subscrição de planos de trabalho, que farão parte integrante deste acordo.

Os planos de trabalho devem estabelecer a descrição da atividade, as unidades acadêmicas responsáveis pela execução, as condições, o tempo de execução, as obrigações das partes e, em geral, todas as estipulações que são consideradas relevantes para a realização do trabalho.

**SEXTO:** As partes se comprometem a promover, divulgar e comunicar essas atividades, a fim de assegurar uma cobertura satisfatória e considerar a divulgação dessas informações pelas duas entidades em seus respectivos sites ou meios disponíveis para tais fins.

**SÉTIMO:** As partes designam como responsável para coordenar, supervisionar e fiscalizar o cumprimento das atividades que são desenvolvidas sob o acordo de cooperação, a senhora Marta Iglesias Ferrero, Assessora de Relações Internacionais, e o senhor Rodrigo Nuñez, Diretor de Relações Internacionais. Esses coordenadores serão responsáveis pela execução dos compromissos assumidos por suas respectivas instituições e pelo desenvolvimento de novas áreas de cooperação.

**OITAVO:** O presente acordo terá a duração de cinco (5) anos.

Não obstante o acima exposto, qualquer uma das partes poderá rescindir o acordo de cooperação por meio de notificação por carta registrada enviada ao outro, com antecedência mínima de 6 (seis) meses da respectiva data de vencimento. Neste último caso, os programas de intercâmbio e/ou os projetos específicos em andamento continuarão até a data final.

**NONO:** Toda controvérsia que surja deste Acordo ou de seus planos de trabalho e que as partes não conseguem resolver por meio de um mecanismo de negociação direta, processo que não será prorrogado por mais de 30 dias, a partir da notificação por escrito do início da negociação que uma das partes faz para a outra, será resolvido através da mediação de um terceiro, a ser definido pelas partes.

As partes declaram sua intenção e dever de agir de boa-fé, tanto nas negociações como na mediação.

Este Acordo e os Planos de Trabalho serão regidos, para todos os efeitos, pelas leis do Chile.

**DÉCIMO:** A nomeação da senhora Carmen Gloria López Meza e do senhor Velko Petric Cabrales para representar a Fundação do Instituto Profesional Duoc UC está registrado na escritura pública de 11-08-2016, concedida no cartório de San Miguel de don Octavio Gutiérrez López.

A nomeação da senhora Laura M. J. Laganá para representar o Centro Estadual de Educação Paula Souza está publicado no Decreto de 8 de novembro de 2016, nos termos do art. 11 do Regimento do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - Ceeteps, aprovado pelo Dec. 58.385-2012.

**DÉCIMO PRIMEIRO:** Este acordo é assinado em quatro exemplares de mesmo teor e data, deixando dois deles para cada instituição.

**DÉCIMO SEGUNDO:** Para todos os efeitos legais, as partes se submetem à jurisdição da comuna e cidade de Santiago, Chile.

**DÉCIMO TERCEIRO:** Em caso de discrepância entre as versões em espanhol e português deste Acordo de cooperação, a versão em espanhol prevalecerá.

(6-9-2019)

Fonte: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo (2019).



## ANEXO B – Acordo de Cooperação assinado



Proceso N ° 193999/2019

**CONVENIO MARCO DE COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN CONJUNTA**

**CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PAULA SOUZA**

**Y**

**LA FUNDACIÓN INSTITUTO PROFESIONAL DUOC UC**

En Santiago de Chile, a 19 de diciembre de 2018, entre **FUNDACIÓN INSTITUTO PROFESIONAL DUOC UC**, Rol Único Tributario número 72.754.700-2, representada por su Vicerrector Académico, doña CARMEN GLORIA LÓPEZ MEZA, cédula de identidad número 8.654.058-4, y por su Vicerrector Económico, don VELKO PETRIC CABRALES, cédula nacional de identidad número 8.961.184-9, todos domiciliados para estos efectos en Avenida Eliodoro Yáñez 1595, comuna de Providencia, Santiago de Chile, en adelante "Duoc UC", y por la otra, el **CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA**, autarquía providencial de régimen especial, en los términos del artículo 15 de la Ley nº 952, de 30 de enero de 1976, asociado a la Universidad Provincial Paulista "Júlio de Mezquita Filho", creado por el Decreto-Ley de fecha 06 de octubre de 1969, con sede en la Calle de los Andradas, 140 – Santa Ifigênia, 74 – São Paulo – SP, Brasil inscrita en el CNPJ/MF bajo el nº 62.823.257/0001-09, de ahora en adelante "CEETEPS", en este acto representado por su Directora Superintendente, Profesora Laura M. J. Laganá, han convenido celebrar el presente convenio de colaboración, atendiendo las siguientes condiciones:

**PRIMERO:** Duoc UC es una institución de educación superior sin fines de lucro, cuya misión es la formación de personas en el área técnico-profesional, con una sólida base ética, capaces de actuar con éxito en el mundo laboral y comprometido con el desarrollo del país.

CEETEPS es una institución de educación pública, cuya misión es promover la educación pública profesional y tecnológica dentro de referenciales de excelencia, visando el desarrollo tecnológico, económico y social del Estado de São Paulo.



---

**SEGUNDO:** Los objetivos del presente convenio es estimular la cooperación y promover vínculos en una asociación de beneficio mutuo.

**TERCERO:** Las actividades que impliquen lo anteriormente expuesto, consideran en todo momento las necesidades que las partes estimen relevante satisfacer. Por lo anterior, las actividades serán:

- El intercambio de información y de materiales que sean de interés mutuo.
- Proyectos de investigación conjuntos.
- Otras formas de cooperación que las dos instituciones puedan organizar en forma conjunta.
- El intercambio entre las dos instituciones de:
  - o Personal académico y administrativo
  - o Personal de investigación
  - o Especialistas visitantes
  - o Estudiantes de pregrado

**CUARTO:** Duoc UC, no tendrá vínculo laboral de ninguna especie con el personal de CEETEPS que preste sus servicios.

En consecuencia, Duoc UC no se hace responsable del pago de las remuneraciones, cotizaciones de seguridad social, retenciones de impuestos, descuentos legales de cualquier clase, accidentes del trabajo o enfermedades profesionales, u otros conceptos que se deriven de la relación laboral y previsional que exista entre CEETEPS y sus dependientes.

**QUINTO:** Los términos específicos y las condiciones de cada actividad conjunta deberán ser acordados mediante la suscripción de planes de trabajo, que formarán parte integrante de este convenio.

Los planes de trabajo deberán establecer la descripción de la actividad, las unidades académicas responsables de la ejecución, condiciones, plazo de ejecución, obligaciones de las partes y, en general, todas las estipulaciones que se consideren relevantes para su realización.

---





**SEXTO:** Las partes se comprometen a promover, difundir y comunicar dichas actividades, de manera de poder asegurar una cobertura satisfactoria y considerar la divulgación de estas por ambas entidades en sus respectivos sitios web o medios de los cuales dispongan para tales efectos.

**SÉPTIMO:** Las partes designan como responsables para coordinar, supervisar y fiscalizar el cumplimiento de las actividades que se desarrollen bajo el acuerdo de cooperación, a doña **Marta Iglesias Farrero, Asesora de Relaciones Internacionales**, y a don **Rodrigo Nuñez, Director de Relaciones Internacionales**. Estos coordinadores serán los responsables de la ejecución de los compromisos contraídos por sus respectivas instituciones y de desarrollar nuevas áreas de cooperación.

**OCTAVO:** El presente convenio tendrá duración de cinco (5) años. Sin perjuicio de lo anterior, cualquiera de las partes podrá poner término al convenio mediante aviso por carta certificada remitido a la otra, con a lo menos seis (6) meses de anticipación a la fecha de vencimiento respectivo. En este último caso, los programas de intercambio y/o los proyectos específicos en realización continuarán hasta su fecha de término.

**NOVENO:** Toda controversia que surja de este Convenio o de sus planes de trabajo y que las partes no hayan podido solucionar a través de un mecanismo de negociación directa, proceso que no se extenderá más allá de 30 días, a contar de la notificación escrita de inicio de negociación que una de las partes haga a la otra, será resuelta por medio de la mediación de un tercero, a definir por las partes.

Las partes declaran su intención y deber de actuar de buena fe, tanto en las negociaciones como en la mediación.

Tanto el presente Convenio como los Planes de Trabajo se registrarán, para todos los efectos, por las leyes de Chile.

**DÉCIMO:** La personería de doña Carmen Gloria López Meza y de don Velko Petric Cabrales para representar a Fundación Instituto Profesional Duoc UC consta en la escritura pública de fecha 11 de Agosto del año 2016, otorgada en la notaría de San Miguel de don Octavio Gutiérrez López. Por su parte, el



nombramiento de la doña Laura M. J. Laganá para representar al Centro Estadual de Educação Paula Souza está publicado en el Decreto de 8 de noviembre de 2016, en los términos del art. 11 del Reglamento del Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETEPS, aprobado por el Dec. 58.385-2012.

**DÉCIMO PRIMERO:** El presente Convenio Marco se firma en cuatro ejemplares de igual tenor y fecha, quedando dos de ellos en poder de cada institución.

**DÉCIMO SEGUNDO:** Para todos los efectos legales, las partes se someten a la competencia de los Tribunales de Justicia de la comuna y ciudad de Santiago, Chile.

**DÉCIMO TERCERO:** En caso de discrepancia entre las versiones en idioma español y portugués del presente Convenio Marco, primará la versión en español.

En conformidad, firman,

Por Duoc UC

**Velko Petric Cabrales**  
Vicerrector Económico

Por lo CEETEPS

**Laura M. J. Laganá**  
Directora Superintendente

**Carmen Gloria López Meza**  
Vicerrectora Académica