

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CÂMPUS PATO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

ANTÔNIO CARLOS MAZZETTI

**INTERNACIONALIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-
GRADUAÇÃO COM FOCO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL:
intenções, contradições e assimetrias**

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO

2018

ANTÔNIO CARLOS MAZZETTI

**INTERNACIONALIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-
GRADUAÇÃO COM FOCO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL:
intenções, contradições e assimetrias**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional - Área de Concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Giovanna Pezarico
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Marelize Rubin-Oliveira

PATO BRANCO

2018

M477i Mazzetti, Antônio Carlos.
Internacionalização dos Programas de Pós-Graduação com foco no
Desenvolvimento Regional: intenções, contradições e assimetrias / Antônio
Carlos Mazzetti. – 2018.
168 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Giovanna Pezarico
Coorientadora: Profa. Dra. Marize Rubin-Oliveira
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco,
PR, 2018.
Bibliografia: f. 157 - 165.

1. Ensino superior. 2. Política pública. 3. Universidades e faculdades -
Pós-graduação. 4. Planejamento regional. I. Pezarico, Giovanna, orient. II.
Rubin-Oliveira, Marize, coorient. III. Universidade Tecnológica Federal do
Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. IV.
Título.

CDD 22. ed. 330

Ficha Catalográfica elaborada por
Suélem Belmudes Cardoso CRB9/1630
Biblioteca da UTFPR Campus Pato Branco



TERMO DE APROVAÇÃO Nº 123

Título da Dissertação

**INTERNACIONALIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO COM FOCO EM
DESENVOLVIMENTO REGIONAL: intenções, contradições e assimetrias.**

Autor

Antonio Carlos Mazzetti

Esta dissertação foi apresentada às 9 horas do dia 02 de março de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL – Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento – no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. O autor foi arguido pela Banca Examinadora abaixo assinada, a qual, após deliberação, considerou o trabalho aprovado.

Profª Drª Giovanna Pezarico – UTFPR
Orientadora

Prof. Dr. Hamilton de Godoy Wielewicki - UFSC
Examinador

Prof. Dr. Marcos Antônio Mattedi – FURB
Examinador

Prof. Dr. Marcos Junior Marini - UTFPR
Examinador

Visto da Coordenação

Prof. Dr. Gilson Ditzel Santos
Coordenador do PPGDR

O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do PPGDR.

À minha família. Sempre presente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha esposa, minha maior incentivadora, e companheira em toda a essência desta palavra.

À minha Família, especialmente aos meus pais pelas lições de vida, e ao meu filho pelo companheirismo.

Aos Professores de toda a vida.

Aos Professores do PPGDR, da UTFPR – Câmpus Pato Branco, pelo comprometimento.

Aos colaboradores e entrevistados pela disponibilidade.

À UTFPR e ao meu país pela oportunidade.

Aos meus colegas de trabalho, por entenderem e suprirem minha ausência.

Aos colegas e ex-colegas de Mestrado, pela parceria, pelas dicas e conselhos.

Ao Grupo de Estudos sobre Universidade – GEU-UTFPR.

Aos Professores Dr. Hamilton de Godoy Wielewicki, Dr. Marcos Antonio Mattedi e Dr. Marcos Junior Marini, pela honrosa presença e valiosas contribuições na banca desta dissertação.

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Giovanna Pezarico e Professora Doutora Marlize Rubin-Oliveira. Pela orientação muito além da técnica. Pelas correções, pelas dicas, pelos conselhos, pela parceria, pelo companheirismo e, principalmente, pela amizade que não se imprime num papel, mas que marca toda uma vida.

Quem come do fruto do conhecimento é sempre expulso de algum paraíso (Melanie Klein)

RESUMO

MAZZETTI, Antônio Carlos. **Internacionalização dos Programas de Pós-Graduação com foco em Desenvolvimento Regional: intenções, contradições e assimetrias**. 2018. 167. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco.

Esta dissertação está inserida no contexto da temática da internacionalização da Educação Superior e das implicações de tal movimento no âmbito dos Programas de Pós-Graduação, mais especificamente, os que têm como foco o Desenvolvimento Regional. Assim sendo, tem por objetivo analisar as relações existentes entre as estratégias e as ações de internacionalização realizadas pelos Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e possíveis intersecções com as políticas de Ciência e Tecnologia no contexto brasileiro. Para tanto, buscou-se um embasamento teórico com autores que pudessem trazer subsídios históricos e atuais acerca do tema, assim como dados e informações em órgãos e instituições relevantes e com força política, nos cenários nacional e internacional. Desta forma, evidenciaram-se intenções, contradições e assimetrias a partir de uma abordagem ampliada e de concepções de estudiosos do assunto, através de um panorama histórico que se segue até uma realidade constituída de tensões, especialmente em relação à forma competitiva como o tema tem sido tratado globalmente, bem como, diante das incertezas e equívocos políticos percebidos no âmbito nacional. Ainda que o tema internacionalização da Educação Superior não seja novo, o fato é que em meio aos movimentos contemporâneos neste sentido, a mesma intensificou-se a ponto de adquirir *status* de estratégia e urgência. Diante de tal perspectiva, a pesquisa está alicerçada na concepção de que a problemática em questão está no bojo das discussões inerentes ao campo Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), bem como, busca estabelecer possíveis diálogos com as Políticas de Ciência e Tecnologia (PCT). Em termos de abordagem, o estudo orienta-se a partir do diálogo de saberes e da interdisciplinaridade como precauções teórico-metodológicas. O método utilizado foi a Análise de Conteúdo, a partir da análise documental, considerando dados secundários e entrevistas semi-estruturadas com coordenadores de Cursos e sujeitos qualificados por eles indicados. As percepções obtidas dão conta de que em relação às parcerias internacionais, os programas estudados estão buscando estratégias próprias, principalmente através de seus docentes e respectivos contatos no exterior. Por sua vez, percebe-se que os programas se ressentem de um maior apoio por parte das PCT's, mais especificamente, as atribuídas à Capes e à própria Área PLURD. Neste sentido, a avaliação e os recursos parecem estar tendo um papel inverso ao que deveriam ter, tornando-se elementos de pressão e restrição, aos invés de incentivo e apoio. Some-se a isso, o contexto regionalizado dos programas pesquisados, estabelecido dentro de uma relação local - global, que acaba por acentuar ainda mais as dificuldades frente aos desafios da internacionalização. Neste cenário, as ações e estratégias de internacionalização dos programas pesquisados se mostram ainda incipientes, embora haja interesse nesta, enquanto as implicações das PCT's, neste sentido, não têm tido o papel protagonista que se esperava. A temática da internacionalização nos programas investigados se apresenta, portanto, num cenário de tensões, onde o interesse, as estratégias e ações locais estão presentes, ainda que incipientes. Porém, permeados por limitações e dificuldades impostas pelas suas posições periféricas, pela fragilidade das políticas e escassez de recursos.

Palavras-chave: Internacionalização. Educação Superior. Programas de Pós-Graduação. Desenvolvimento Regional.

ABSTRACT

MAZZETTI, Antônio Carlos. **Internationalization of Postgraduate Programs focusing on Regional Development: intensions, contradictions and asymmetries**. 2018. 167p. Dissertation – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco.

This dissertation is inserted in the context of the theme of the internationalization of Higher Education and the implications of such movement in the scope of Postgraduate Programs, more specifically those that focus on Regional Development. Therefore, it aims to analyze the existing relationships between the strategies and internationalization actions carried out by the Graduate Programs in Regional Development and possible intersections with Science and Technology policies in the Brazilian context. To do so, it was sought a theoretical basis with authors who could bring historical and current subsidies on the subject, as well as data and information in relevant organs and institutions with political force, in the national and international dimensions. In this way, it was sought to show intentions, contradictions and asymmetries from an extended approach and conceptions of scholars of the subject, through a historical panorama that follows until a reality constituted of tensions, especially in relation to the competitive form as the subject has been treated globally, as well as, faced with the perceived political uncertainties and equivocations at the national level. Although the theme of internationalization of Higher Education is not new, the fact is that among the contemporary movements in this sense, the same has intensified to the point of acquiring strategic and urgent status. Faced with such a perspective, the research is based on the conception that the problem in question is in the heart of the discussions inherent to the CTS field - Science, Technology and Society, as well as seeking to establish possible dialogues with the Science and Technology Policies (PCT). In terms of approach, the study is based on the dialogue of knowledge and interdisciplinarity as theoretical and methodological precautions. The method used was the Content Analysis, based on documentary analysis, secondary data and semi-structured interviews with coordinators of Courses and qualified subjects indicated by them. The perceptions obtained show that in relation to international partnerships, the programs studied are pursuing their own strategies, mainly through their teachers and their contacts abroad. In turn, it is clear that the programs resent greater support from PCTs, more specifically those assigned to CAPES and to the PLURD Area itself. In this sense, evaluation and resources seem to be playing a reverse role to what they should have, that is, they have become elements of pressure and restraint, rather than encouragement and support. Added to this is the regionalized context of the programs surveyed, established within a local-global relationship, which further accentuates the difficulties faced by the obstacles of internationalization. In this scenario, the actions and strategies of internationalization of the researched programs are still incipient, although there is interest in this, while the implications of PCTs in this sense, have not had the leading role that was expected. Therefore, the theme of internationalization in the programs investigated presents itself in a scenario of tensions where local interest, strategies and actions are present, even if they are incipient. However, permeated by limitations and difficulties imposed by their peripheral positions, by the fragility of policies and scarce resources.

Keywords: Internationalization. Higher Education. Graduate Programs. Regional Development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição geográfica dos Programas <i>locus</i> de pesquisa	29
Figura 2: Categorias e sub-categorias de análise	30
Figura 3: Síntese do percurso metodológico	37
Figura 4: Países mais citados pelos programas	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Programas de Pós-Graduação <i>Stictu Sensu</i> com foco em Desenvolvimento Regional, com cursos de Mestrado e Doutorado, pertencentes à área PLURD	29
Quadro 2: Categorias, sub-categorias e respectivos indicadores	34
Quadro 3: Dimensões da dependência acadêmica	41
Quadro 4: Dados sintetizados do relatório Education at a Glance 2017: OCDE Indicators	46
Quadro 5: Artigos da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação	51
Quadro 6: Universidades melhor classificadas no Ranking ARWU 2017, por áreas temáticas	56
Quadro 7: Universidades melhor classificadas no Ranking THE 2018, por áreas disciplinares	58
Quadro 8: Iniciativas de internacionalização pela SESu, entre 2003 a 2014	73
Quadro 9: Estágios do processo político-administrativo	88
Quadro 10: Histórico da Ciência e suas políticas	90
Quadro 11: Número de pesquisadores cadastrados no DGP/CNPq	94
Quadro 12: Indicadores utilizados no monitoramento da Estratégia Nacional de CT&I-ENCTI 2016-2019	96
Quadro 13: Indicadores utilizados no monitoramento da Estratégia Nacional de CT&I-ENCTI 2016-2022	96
Quadro 14: Estratégias, ações e necessidades observadas – competências do programa .	148
Quadro 15: Estratégias, ações e necessidades observadas – competências das IES	149
Quadro 16: Estratégias, ações e necessidades observadas – competências da Capes, ou Área PLURD	149
Quadro 17: Estratégias, ações e necessidades observadas – competências do Governo ..	150

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução dos Orçamentos para Manutenção das Universidades Federais – Custeio	71
Gráfico 2: Evolução dos Orçamentos de Capital das Universidades Federais – Investimento	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Classificação das 20 melhores universidades mundiais no <i>Ranking</i> ARWU, no ano de 2017	55
Tabela 2: Classificação das 20 melhores universidades mundiais no World University Rankings 2018	57
Tabela 3: Número de Programas de Pós-Graduação da Área PLURD, por região e notas, em 2016	65
Tabela 4: Expansão da Educação Superior no Brasil – período 2002/2003 a 2013/2014.	66
Tabela 5: Bolsas do Programa Ciência sem Fronteiras – previstas, implementadas e vigentes – panorama de janeiro de 2016	74
Tabela 6: Média dos indicadores de internacionalização, de pesquisa realizada pela Capes, apontados pelas instituições no ano de 2016 e a média da meta para 2020, divididas em agrupamentos	76

LISTAS – SIGLAS

AI5	Ato Institucional número 5
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPUR	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional
APL	Arranjos Produtivos Locais
ARWU	Academic Ranking of World Universities
ARWU-FIELD	Academic Ranking of World Universities por áreas temáticas
ARWU-SUBJECT	Academic Ranking of World Universities por áreas disciplinares
BA	Bahia
C&T	Ciência e Tecnologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COREDES	Conselhos Comunitários de Desenvolvimento
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CT&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
CWCU	Centro de Universidades de Classe Mundial
DGP	Diretório de Grupos de Pesquisa
DR	Desenvolvimento Regional
EA	Estratégias e Ações de Internacionalização
EA-AF	Estratégias e Ações de Internacionalização – Participação junto a agências de apoio e fomento
EA-PC	Estratégias e Ações de Internacionalização – Internacionalização da produção científica
EA-RP	Estratégias e Ações de Internacionalização – Construção/consolidação de redes de pesquisa
EAD	Educação à Distância
EI	Estudante Internacional
ELAP	Programa Futuros Líderes das Américas
ENCTI	Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação
ES	Educação Superior
EUA	Estados Unidos da América
FAP	Fundação de Apoio à Pesquisa
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
GEU	Grupo de Estudos sobre Universidade
I-PCT	Intersecções com as Políticas de Ciência e Tecnologia no âmbito do Desenvolvimento Regional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituto Federal de Ensino Superior

IIE	Institute of International Education
INCLUIR	Programa de Acessibilidade na Educação Superior
IsF	Inglês sem Fronteiras
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
JCR	Journal Citation Reports
MARCA	Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Acreditados
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações.
MEC	Ministério da Educação do Brasil
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MI	Ministério da Integração Nacional
MIT	Instituto de Tecnologia de Massachusetts
MRE	Ministério das Relações Exteriores
NEPES	Revista Digital Integração e Conhecimento, do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior do Mercosul
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PBP	Programa Bolsa Permanência
PCT	Política de Ciência e Tecnologia
PCTI	Política Científica, Tecnológica e de Inovação
PDI	Planos de Desenvolvimento Institucional
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes-convênio de Pós-Graduação
PEIEX	Projeto de Extensão Industrial Exportadora
PGDRA	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Agronegócio
PGDRU	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano
PIB	Produto Interno Bruto
Pintec	Pesquisa de Inovação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PLURD	Planejamento Urbano e Regional e Demográfica
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAEST	Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais
PNDR	Política Nacional de Desenvolvimento Regional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPG	Programas de Pós-Graduação
PPGDR	Programas de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional
PPGDES	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
PR	Paraná
PrInt	Programa Institucional de Internacionalização
PROAP	Programa de Apoio à Pós-Graduação
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROMISAES	Programama Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PROSUC	Programa de Bolsas para as Universidades Comunitárias Brasileiras

PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUR	Planejamento Urbano e Regional
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNCTI	Sistema Nacional de CT&I
STEM	Ciência, tecnologia, engenharia e matemática
THE	Times Higher Education World University Rankings
TO	Tocantins
TOEFL ITP	Test of English as a Foreign Language – Institutional Testing Program
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UE	União Europeia
UFFS	Universidade Federal Fronteira Sul
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFT	Fundacao Universidade Federal do Tocantins
UK	Union Kingdon
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFACS	Universidade Salvador
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA	Fundação Universidade Federal do Pampa
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
USAID	United States Agency for International Development
USD	United States Dollar
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 PROBLEMÁTICA DE PESQUISA	22
2 O PERCURSO METODOLÓGICO	26
3 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POSSIBILIDADE DE COOPERAÇÃO OU RISCO DA SUBMISSÃO?	38
3.1 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL, NA PÓS-GRADUAÇÃO E NOS PROGRAMAS COM FOCO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL	59
3.1.1 Panorama das Políticas Públicas recentes para a ES no Brasil	64
4 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS POLÍTICAS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA	81
4.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA (PCT)	87
4.1.1 PCT no contexto brasileiro	92
5 A INTERNACIONALIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL	98
5.1 ASPECTOS ORIENTADORES DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO DOCUMENTO DA ÁREA PLURD	98
5.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL QUE SÃO <i>LÓCUS</i> DE PESQUISA	100
5.3 ESTRATÉGIAS E AÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO	102
5.3.1 Estratégias e ações de internacionalização: Participação junto a agências de apoio e fomento	102
5.3.2 Estratégias e ações de internacionalização: Internacionalização da produção científica	109
5.3.3 Estratégias e ações de internacionalização: Construção/Consolidação de redes de pesquisa	116
5.3.4 Intersecções com as Políticas de Ciência e Tecnologia no âmbito do Desenvolvimento Regional	128
5.4 ESTRATÉGIAS PRIORITÁRIAS, AÇÕES ESTABELECIDAS E NECESSIDADES OBSERVADAS	146
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICES	166
APÊNDICE A – Roteiro para entrevista	167
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	168

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como temática a internacionalização da Educação Superior no contexto dos Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, com especial enfoque para as possíveis intersecções com as políticas de C&T. No entanto, é importante estabelecer, em termos introdutórios, algumas premissas que orientaram este estudo. Neste sentido, concebe-se a Ciência e a Tecnologia como elementos construídos de forma histórica, não autônoma e dialética, no âmbito das relações sociais, refutando, portanto, a condição de que Ciência e Tecnologia seriam as únicas determinantes para o desenvolvimento das sociedades. Todavia, o desenvolvimento que hoje experimentamos nos conduz a um interesse cada vez maior da compreensão de como tais elementos, presentes em todos os setores da vida contemporânea, são orientados a partir de escolhas também políticas e técnicas no contexto da Ciência e da Tecnologia, em diálogo com a sociedade.

Assim, nas palavras de Cutcliffe,

Todos estos desarrollos reflejaron un incremento del interés en las complejidades de la ciencia y tecnología modernas en la sociedade contemporânea y también los intentos de llevar a cabo um planteamiento más interdisciplinario para el entendimiento, no sólo de los evidentes beneficios de la tecnología científica, sino también de los frecuentemente ignorados efectos colaterales (CUTCLIFFE, 2003, p. 14).

Para o autor, Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), como campo de conhecimento, tem a missão de expressar a interpretação da Ciência e da Tecnologia como um processo social. Logo, o Desenvolvimento Regional surge como uma alternativa que pode articular-se com Políticas de Ciência e Tecnologia, de forma a tensionar as escolhas acerca da técnica e da produção do conhecimento científico, a partir de uma perspectiva crítica. Em tal contexto, o Brasil afirma estar buscando reduzir as desigualdades, considerando o Desenvolvimento Regional como uma importante estratégia para tal. Exemplo disso seriam as ações do Ministério da Integração Nacional, por meio da criação da Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR) que “tem o duplo propósito de reduzir as desigualdades regionais e de ativar os potenciais de desenvolvimento das regiões brasileiras” (MI, 2011).

No âmbito local, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Câmpus Pato Branco-PR, destaca-se pela atuação do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – PPGDR, que iniciou suas atividades em 2010 e “concentra-se na

temática do desenvolvimento regional sustentável, priorizando estudos interdisciplinares que considerem as suas diversas dimensões” (UTFPR, 2016). Assim, observam-se pressupostos do Programa vinculados ao contexto da Região Sudoeste do Estado do Paraná, e o desenvolvimento que esta apresenta a partir de suas próprias potencialidades, sua história, seus valores e suas características. Contexto que se faz fundamental em tempos de pressões globalizantes considerando que, como alertava Milton Santos (2010, p. 40), “Com a globalização, todo e qualquer pedaço da superfície da Terra se torna funcional às necessidades, usos e apetites de Estados e empresas nesta fase da história”. Daí a necessidade de estabelecer diálogos qualificados entre a Educação Superior num contexto regional e os movimentos contemporâneos da internacionalização com a Ciência e a Tecnologia.

Além disso, salienta-se que a internacionalização da Educação Superior firma-se como uma nova realidade para muitas universidades do mundo todo. Neste contexto, é significativo o valor alcançado pelo conhecimento que circula em maior proporção nos países do hemisfério norte, dos quais o Brasil mostra-se como um potencial consumidor (MOROSINI, 2006). Ainda, como aponta Knight (2012) a internacionalização da Educação Superior tem implicado num processo de ampliação da dimensão local, carecendo, pois, de maiores aprofundamentos.

Diante do cenário que se apresenta, a internacionalização da Educação Superior, mais do que uma simples tendência, e além de ser uma realidade, é uma necessidade que vem se impondo com cada vez mais força. Busca-se o acesso e a integração do conhecimento, da Ciência e da Tecnologia globais às demandas locais. Para Milton Santos (2010), o território é mais que um espaço físico, é a conjunção do chão com sua população, criando uma identidade gerada pelo fato de pertencer e pelo sentimento de pertencimento. Há que se ter cuidado, porém, para que a identidade, a cultura e os valores locais não sejam desrespeitados ou subjugados, pelo que Kreimer (2009) chama de integração subordinada, que impõe a marginalidade, o isolamento e a dependência. Da mesma forma, Alatas (2003) alerta sobre o imperialismo acadêmico, análogo ao imperialismo econômico e político, exercido por instituições e países centrais que conduz os países e instituições periféricos à dependência acadêmica.

Desta feita, buscar um conhecimento internacionalizado não pode revestir-se de submissão a um movimento globalizante subjugador, ou nas palavras de Milton Santos (2010, p. 70) “um movimento (que) é resultado do empenho vertical unificador, homogeneizador,

conduzido por um mercado cego, indiferente às heranças e às realidades atuais dos lugares e das sociedades”.

Trata-se, ou deveria tratar-se, de um movimento que os países realizam, através de políticas públicas, no sentido de buscar, além de suas fronteiras, conhecimentos e experiências que poderão ajudá-los em seu desenvolvimento. Para tanto, é preciso que se pense e se faça política, segundo a forma como esta era entendida por Milton Santos (2010, p. 7) “Daí a relevância da política, isto é, da arte de pensar mudanças e de criar as condições para torná-las efetivas”. Neste aspecto, os países periféricos precisam se precaver para não se colocarem de forma passiva diante da hegemonia dos países centrais, que têm se utilizado da Educação Superior como mais uma forma de dominação. A precaução se faz prudente em relação a cursos, câmpus e instituições de países centrais que buscam instalar-se nos países periféricos com objetivos econômicos, ou então, em relação a estudantes atraídos por cursos em instituições hegemônicas de países centrais e assediados a lá permanecerem. “Como es bien sabido, una parte de los que emigran no vuelven a sus países de origen. Este fenómeno es conocido como fuga de cerebros ou de talentos” (KREIMER, 2009, p. 132).

Por isso mesmo, internacionalizar a Educação Superior poder ser uma forma de buscar e unir forças para fazer frente a essa hegemonia. Os países periféricos têm se organizado entre si, e precisam ampliar esforços neste sentido, no intercâmbio de conhecimentos, ciência, tecnologia, cultura e experiências. Milton Santos (2010) acredita que cada país possa criar modelos alternativos, assim como países vizinhos devem buscar associações de tipo horizontal entre si, que ultrapassem as relações meramente comerciais e alcancem “um estágio mais elevado de cooperação. Então, uma globalização constituída de baixo para cima, [...] poderá permitir que preocupações de ordem social, cultural e moral possam prevalecer” (SANTOS, 2010, p. 75). Os movimentos Sul-Sul, ou Global Sul,¹ precisam ser reforçados como forma de impor-se à dominação dos países centrais. Não se trata de uma guerra de interesses, tampouco de separar os países em blocos adversários. Ao contrário, a união de países periféricos tende a equilibrar as forças e permitir que haja, de fato, cooperação com atendimento de interesses mútuos entre estes e os países considerados centrais.

¹ Considerando o entendimento descrito por Souza Santos (2011, p. 28), “Por Norte entendo neste texto os países centrais ou desenvolvidos, quer se encontrem no Norte geográfico, quer no Sul geográfico, como sucede com a Austrália e a Nova Zelândia. Por contraposição, o Sul é o conjunto dos países periféricos e semi-periféricos”.

Guardadas as devidas precauções em relação aos riscos de submissão a interesses hegemônicos, a Educação Superior internacionalizada pode vir a colaborar sobremaneira com a cooperação entre as nações, pois é neste cenário acadêmico que estudantes se transformam em profissionais qualificados, líderes políticos e sociais, cidadãos capazes de contribuir com sua comunidade local e com a comunidade global.

Em termos de estrutura, o presente estudo está organizado a partir dos seguintes momentos: o primeiro, dedicou-se a introduzir o tema e a problemática de pesquisa. O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico, com a definição do *locus* de pesquisa. A intenção em posicionar este capítulo antes dos demais é justamente apresentar tal percurso como um elemento preparatório dos marcos teóricos e análises realizadas, descrevendo as etapas que se seguiram, bem como a definição de categorias que orientaram o estudo. No capítulo três, a partir do embasamento teórico utilizado, propõe-se a discussão da internacionalização da Educação Superior no mundo, no Brasil e nos programas de pós-graduação (PPG), especialmente no contexto dos Programas com foco em Desenvolvimento Regional. O quarto capítulo, discute as Políticas de Ciência e Tecnologia (PCT) e suas possíveis relações com a internacionalização da ES. Este capítulo complementa o embasamento do anterior, introduzindo as PCT's no contexto da problemática proposta. O quinto capítulo, por sua vez, dedica-se à apresentação e à análise das categorias e subcategorias que orientaram o estudo e suas principais sínteses. As considerações finais, expõem as principais sínteses e indicativos de estudos futuros.

1.1 PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

O presente estudo está inserido nos diálogos estabelecidos entre o Desenvolvimento Regional e a Educação Superior (ES), produzido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Câmpus Pato Branco, no bojo da Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento, e inserido, também, nos projetos de pesquisa sobre a temática da Internacionalização da Educação Superior, conduzidos pelo Grupo de Estudos sobre Universidade – GEU/UTFPR².

² Chamada Universal - MCTI/CNPq nº 14/2014.

Em termos de problemática, o seguinte questionamento representa o fio condutor do presente estudo: **que estratégias e ações relativas à internacionalização da Educação Superior têm sido promovidas pelos Programas analisados e como estas se interseccionam com as Políticas de Ciência e Tecnologia?** Logo, em termos de objetivo geral, intencionou-se analisar as relações existentes entre as estratégias e as ações de internacionalização realizadas pelos Programas de Pós-Graduação com foco em Desenvolvimento Regional e possíveis intersecções com as Políticas de Ciência e Tecnologia no contexto brasileiro. Para tanto, alguns questionamentos secundários foram colocados como aspectos a serem identificados na análise: quais as estratégias e ações adotadas pelos programas com vistas à internacionalização? Quais as suas intenções/expectativas em termos de internacionalização? Como tais estratégias e ações dialogam com as orientações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Área de Avaliação Planejamento Urbano e Regional e Demografia (PLURD)? Observam-se convergências das políticas de desenvolvimento científico e tecnológico nestas ações de internacionalização?

Neste sentido, é importante enfatizar que a abordagem do estudo foi orientada a partir do diálogo de saberes e da interdisciplinaridade como precauções teórico-metodológicas. Tal postura está alicerçada na concepção de que esta problemática está no bojo das discussões inerentes ao campo de CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Em termos metodológicos, alguns objetivos específicos foram assim definidos: identificar os aspectos orientadores da internacionalização no contexto do Documento da Área PLURD; identificar os Programas em Desenvolvimento Regional pertencentes à área; e identificar estratégias e/ou ações de internacionalização estabelecidas nos programas e possíveis relações no âmbito das Políticas de Ciência e Tecnologia. Em termos de análises, o estudo foi orientado pela perspectiva da Análise de Conteúdo.

Com relação às suas posições sobre a internacionalização, o documento da Área PLURD, edição do ano de 2016, em seu item “IV. Considerações e definições sobre internacionalização/inserção internacional”, evidencia:

A internacionalização da Área parte do princípio de que o estabelecimento de parcerias com instituições internacionais é imprescindível para o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa, uma vez que viabiliza a troca de conhecimentos, a cooperação técnica e científica, o aprimoramento da formação do corpo docente e discente. A Área discutiu a necessidade de que, além de não descuidar das relações com países que são tradicionalmente nossos interlocutores na América do Norte e

Europa, incentivar e reforçar a cooperação com países do assim chamado “Global Sul” (CAPES, 2016b, p. 34).

Não obstante a importância da internacionalização da graduação, objetivou-se aqui destacar a significância da internacionalização da pós-graduação, visto ser neste cenário que se especializam estudantes e pesquisadores, e que se aprofundam e se estabelecem parcerias em pesquisas. É a internacionalização da pós-graduação que tem por excelência um processo de intercâmbio de conhecimentos adquiridos, o que é reforçado pelo fato de ser este nível da ES composto em grande parte por docentes.

Daí a importância da análise das relações existentes entre ações de internacionalização realizadas pelos Programas de Pós-Graduação com foco em Desenvolvimento Regional e as possíveis intersecções com as Políticas de Ciência e Tecnologia no contexto brasileiro. Visto que estas relações definem o que se prospecta como cenário ideal para o desenvolvimento de um país que busca integrar-se globalmente de forma ativa, com os olhos voltados ao respeito e à consideração a sua história, seus valores, sua gente e sua cultura. Milton Santos (2010, p. 38), porém, pondera que o Brasil, diante da globalização, “é um território nacional da economia internacional”, que apesar de possuir suas próprias normas políticas, assiste ao seu dinamismo atual sofrer forte influência externa, especialmente nas questões econômicas. O poder político interno, aos olhos do autor, pode, tanto combater tal influência, como ser conivente com ela. Por tanto, um território pode ser vítima da globalização, mas, também, pode confluír suas forças internas para nela buscar um vasto leque de possibilidades, ou ainda, a ela contrapor-se. (SANTOS, 2010).

Importante fazer referência, também, ao momento histórico vivido atualmente no Brasil. Na última década, segundo o caderno Universidades Federais – Patrimônio da Sociedade Brasileira, divulgado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2017, p. 5), o Sistema Público de Universidades Federais expandiu-se, sendo ora composto por sessenta e três instituições e trezentos e vinte e oito *campi*. Neste período, o número de alunos dobrou, a país subiu “da 23ª para a 13ª posição entre as nações que mais produzem ciência”, além da evolução qualitativa dos docentes, o aumento na procura e no número de programas de pós-graduação. O documento ainda relata os mais variados benefícios e contribuições ao desenvolvimento econômico e social dessa expansão da Educação Superior, bem como o reconhecimento da sua qualidade pelas avaliações dos próprios órgãos governamentais e outros não governamentais. Ao citar as políticas para a educação, porém, o documento questiona a contradição do atual governo, em

relação ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei nº 13.005/2014. Entre outras, as metas de elevação do investimento em educação para 10% do PIB e da meta de atendimento de um terço dos jovens entre 18 a 24 anos na Educação Superior, contrapõem-se claramente à política econômica de austeridade ora imposta. Alie-se a isso, a falta de uma política de Estado que evite as constantes discontinuidades nas políticas de financiamento das Universidade Federais, assim como, os congelamentos, contingenciamentos e cortes nas verbas a elas destinadas. O caderno é finalizado com algumas proposições feitas pela Andifes para reverter tal quadro (ANDIFES, 2017). Este documento deixa claro as dificuldades que as universidades estão enfrentando, e que ainda devem enfrentar nos próximos anos. O atual governo, além de interromper uma linha ascendente que vinha experimentando a Educação Superior no país, ainda acena com a imposição de uma série de dificultadores que a colocam em sentido contrário às experiências bem sucedidas utilizadas por outros países.

Em meio a tal contexto político e econômico, desenvolveu-se a presente pesquisa. Aliado à importância desta, está o seu ineditismo, considerando a produção nacional sobre o tema, com especial relação entre a temática da internacionalização da Educação Superior e os programas de pós-graduação na Área PLURD. Além disso, é importante considerar a expansão dos Programas de Pós-Graduação com foco em Desenvolvimento Regional e a relevância de estabelecê-los como objetos de estudos, articulados às questões regionais e ao desenvolvimento. Os resultados poderão ser efetivos em relação aos próprios Programas de Desenvolvimento Regional, tanto no que concerne à ampliação das compreensões em torno de suas relações com a Ciência e a Tecnologia, quanto nos aspectos exitosos e limites em torno das suas ações de internacionalização.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

A dúvida, a curiosidade, a inquietação, a busca pelo conhecer, pelo entender, pelo explicar. A ideia que surge, que é estudada, decomposta, debatida, transformada em objeto de estudo. A racionalidade – dom, possibilidade, potencialidade – que distingue o homem, que o destaca, privilegia-o diante da existência animal, e que permite-lhe avançar permanentemente na busca do conhecimento. Para Álvaro Vieira Pinto (1979), esse processo é o conhecimento que, a partir da racionalidade, suprema possibilidade existencial do homem, possibilita-lhe o domínio, a transformação e a adaptação da natureza às suas necessidades.

Para o autor, o avanço em direção ao conhecimento não tem fim, e torna-se cíclico à medida que as ideias vão se tornando cada vez mais elevadas e se multiplicam, em quantidade e variedade, sob a ação da pesquisa científica. Sendo assim o conhecimento é visto como um fato social, cuja compreensão não parte do “eu penso”, mas do “nós pensamos”.

[...] é a capacidade que o ser vivo possui de representar para si o estado do mundo em que se encontra, de reagir a ele conforme a qualidade das percepções que tem, e sempre no sentido de superar os obstáculos, de solucionar as situações problemáticas, que se opõem à finalidade, a princípio inconsciente, de sua sobrevivência como indivíduo e como espécie (VIEIRA PINTO, 1979, p. 20).

Ao ordenar e ao conceber intencionalmente o saber, organizando e sistematizando o processo de conhecimento, o homem adentra o plano da Ciência. É o passo que se dá, segundo o autor, da audácia intelectual, do gênio livre e criador ao processo metódico, racional, caracterizado por atos cognoscitivos e submetido a leis. “A ciência é a investigação metódica, organizada, da realidade, para descobrir a essência dos seres e dos fenômenos e as leis que os regem” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 30), objetivando apropriar-se das coisas e processos naturais em benefício humano.

Ainda à luz dos ensinamentos de Veira Pinto (1979), o “método” é a primeira característica do pensar científico. A autoconsciência do método, enquanto tal, elevou a percepção humana para além do saber, esclarecendo, ou buscando esclarecer ao homem porque sabe e como sabe. Desta forma, o conhecimento se amplia em busca do entendimento de sua origem, significação, natureza, finalidade, construção, possibilidades, capacidades, limites, valor, eficiência, enfim, justificando as palavras do autor de que estas e outras tantas questões referentes à pesquisa científica e à lógica da Ciência “não podem ficar à parte do campo de interesse intelectual do pesquisador, que precisa conhecer a natureza do seu

trabalho [...] constitutivo da sua própria realidade individual” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 3). Para o autor, a consciência metódica é a submissão do conhecimento à reflexão, a conexões de ideias, a modos válidos de trânsito destas, que podem propiciar as condições necessárias à definição da verdade, ou do objetivo intencionado. O método é dinâmico, historicamente mutável e múltiplo, mas não subjetivo. Surge sempre em função dos objetos e situações que se investiga. Múltiplos métodos podem ser utilizados, conforme o estudo realizado. A unidade do método em contradição com a sua multiplicidade não pode ser explicada pela lógica formal. Essa explicação só pode ser encontrada na lógica dialética (VIEIRA PINTO, 1979).

Por sua vez, Richardson et al. (2008, p. 22), assevera que o “método é o caminho ou a maneira para chegar a determinado fim ou objetivo”, que, embora tenha suas primeiras tentativas com Demócrito e Platão, veio a consolidar-se no século XVII, com Francis Bacon e René Descartes, já no surgimento da Ciência Moderna. Por outro lado, para o autor, a metodologia se distingue do método, por ser aquela um conjunto de regras utilizadas para que este seja aplicado. Quanto à aplicação do método às pesquisas sociais, “o que muda é a aplicação de regras e instrumentos que devem estar adequados para a medição de fenômenos sociais” (RICHARDSON et al., 2008, p. 30).

Ante o exposto, faz-se necessário esclarecer alguns alinhamentos metodológicos que orientaram o estudo. Para tanto, retoma-se as questões orientadoras expostas na seção dedicada à problematização desta pesquisa: quais as estratégias e ações adotadas pelos programas com vistas à internacionalização? Quais as suas intenções/expectativas em termos de internacionalização? Como tais estratégias e ações dialogam com as orientações da Capes e da Área de Avaliação PLURD? Observam-se convergências das políticas de desenvolvimento científico e tecnológico nestas ações de internacionalização?

A partir de tais questões, afirma-se, pois, o caráter interdisciplinar do estudo. Afinal, em se tratando da internacionalização da Educação Superior, não se pode restringir a esta ou àquela disciplina. Como o foco do estudo foi um grupo de programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, que podem partir de premissas teórico-metodológicas interdisciplinares, verifica-se a relevância e abrangência dos aspectos de formação de pesquisadores e profissionais, bem como, da representação institucional no bojo da elaboração, implementação, desenvolvimento e análise de políticas públicas. Adotou-se uma abordagem qualitativa da pesquisa, visto que buscou-se compreender uma série de questionamentos postos sem necessariamente quantificá-los. A pesquisa qualitativa orienta as

significações, motivações, valores, ações, intenções e relações dos atores envolvidos. Visa compreender a realidade a partir dela mesma, do seu contexto, do seu espaço, do seu momento (MINAYO, 2001). Já para Richardson (2008, p. 102) o objetivo da pesquisa qualitativa não deve resumir-se à “produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo”, mas está no “aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno”. Além disso, esta pesquisa teve um caráter exploratório e descritivo. Primeiro, no sentido da necessidade de aprofundamento do tema proposto, buscando familiarizar-se a ele no intuito de melhor explicitá-lo. Partindo de um planejamento inicial organizado, porém, que teve flexibilidade suficiente para permitir a consideração dos mais variados aspectos que surgiram em relação ao tema. E o segundo, vem no sentido do objetivo desta pesquisa de descrever as características dos objetos e atores estudados e suas relações com as questões que buscou analisar, a partir dos dados coletados e analisados (GIL, 2002).

Em termos de objeto de estudo, em sentido amplo, evidenciaram-se os PPGs voltados ao Desenvolvimento Regional, pertencentes à Área de Avaliação PLURD. A partir de levantamento realizado junto à Plataforma Sucupira, na vigência do quadriênio 2013-2016, foram detectados 19 programas com o termo “Desenvolvimento Regional” (DR) em sua denominação. Em termos de recorte metodológico para definição da amostra, uma perspectiva preliminar assumida no bojo do presente estudo, estabeleceu como opção a seleção de programas que já possuíam os níveis de Mestrado e Doutorado, por considerar que estes alcançaram a consolidação no que tange a suas propostas de formação e perspectivas de avaliação, em relação à Área PLURD. Ainda que se considere a relevância de todos os programas de DR, para Peloso (2015, p. 102) a definição de um recorte metodológico “nos possibilita trabalhar com maior rigor metodológico”.

Ainda, no que concerne ao Relatório de Avaliação 2017 da Área PLURD, o mesmo apresenta 47 programas, contendo 36 cursos de Mestrado Acadêmico, 18 de Doutorado e 9 de Mestrado Profissional. Dentre os programas que possuem Doutorado, apenas seis possuem “Desenvolvimento Regional” em sua denominação. Diante da precaução metodológica exposta, os programas previamente selecionados estão caracterizados no quadro 1, e distribuídos regionalmente conforme apresenta a figura 1:

Programa	Instituição de Ensino	Área de Concentração	Início	Conceito Doutorado	Conceito Mestrado
Desenvolvimento Regional	Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Desenvolvimento Regional	2007	4	4
Desenvolvimento Regional	Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)	Gestão de Organizações e do Desenvolvimento	2002	4	4
Desenvolvimento Regional	Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)	Desenvolvimento Regional	1994	5	5
Desenvolvimento Regional	Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)	Desenvolvimento Regional Sustentável	2000	5	5
Desenvolvimento Regional e Agronegócio	Universidade Estadual do Oeste do Parana (UNIOESTE)	Desenvolvimento Regional e Agronegócio	2003	5	5
Desenvolvimento Regional e Urbano ³	Universidade Salvador (UNIFACS)	Processos Urbanos e Regionais do Desenvolvimento	1999	3	3

Quadro 1 – Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu* com foco em Desenvolvimento Regional, com cursos de Mestrado e Doutorado, pertencentes à área PLURD.

Fonte: Adaptado de Capes (2016c) e Capes (2017d).

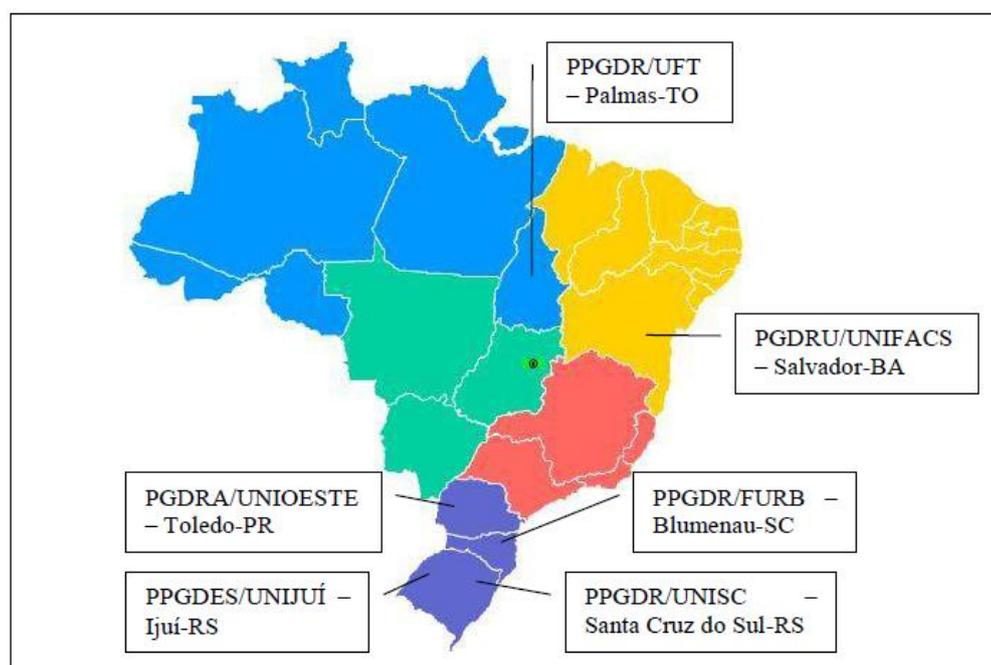


Figura 1: Distribuição geográfica dos Programas *locus* de pesquisa.

Fonte: Adaptado de Capes (2017d).

No que tange à coleta de dados, considerando os objetivos específicos desenvolvidos no estudo, verificou-se a perspectiva de realização dos procedimentos em dois momentos distintos. No primeiro momento assumiu importância em termos de subsídio, a definição dos documentos que formaram o *corpus* para análise documental. Neste sentido, por considerar as ancoragens teórico-metodológicas, aponta-se como mais apropriada a abordagem da

³ O Programa da Unifacs teve a sua nota reduzida de 4 para 3 nesta avaliação. Porém, após avaliação do pedido de reconsideração, a comissão avaliativa sugeriu não descredenciar o Doutorado.

análise de conteúdo que, segundo Franco (2008), tem como seu ponto de partida a mensagem, com o significado e o sentido que venha a expressar. Para Bardin (2016), a análise de conteúdo busca entender o que está por trás das palavras, além da descrição dos conteúdos e o que estes, quando “tratados” podem ensinar:

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2016, p. 44).

Logo, foram considerados a análise documental das propostas dos programas, vinculadas à Plataforma Sucupira e o Documento de Área da PLURD como fontes secundárias de pesquisa, onde buscou-se identificar constructos que pudessem consistir-se no decorrer do estudo em categorias analíticas, ou seja, a categorização por “acervo”. Segundo Bardin (2016, p. 149), tal categoria ocorre quando “o sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos”. Considerando, portanto, que a pesquisa se deu sob as orientações estabelecidas pela análise de conteúdo acerca da construção das categorias, torna-se importante evidenciar como precaução teórico-metodológica que as mesmas emergiram a partir do desenvolvimento do estudo. Sob esta égide, foram definidas, ao longo do estudo, duas categorias, sendo a primeira composta por três sub-categorias, conforme demonstrado na figura 2.

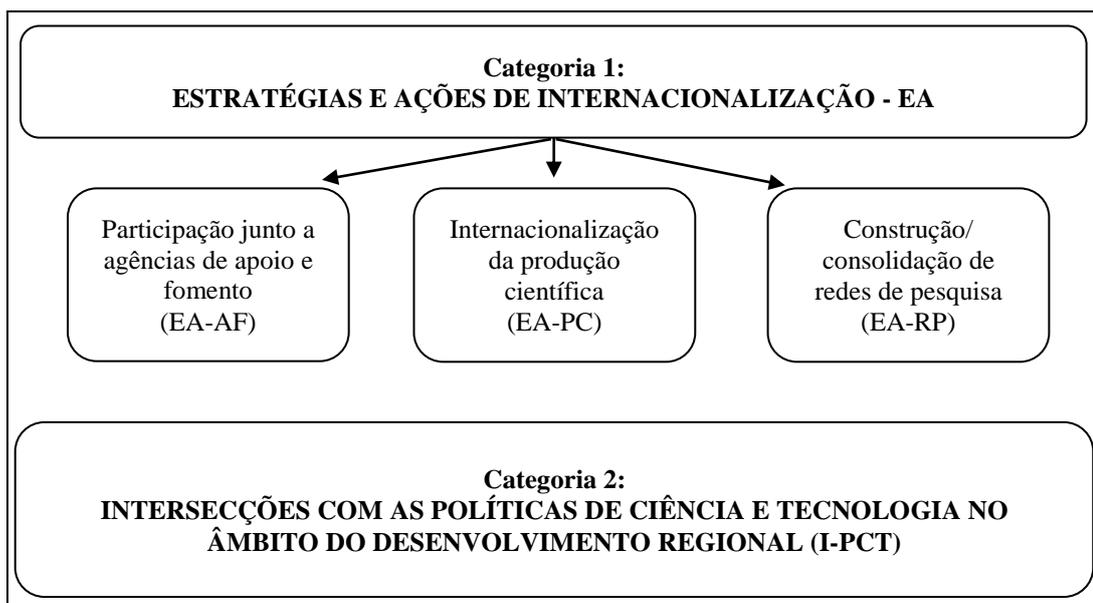


Figura 2 - Categorias e sub-categorias de análise
Fonte: Autoria própria

As análises dos documentos acima citados, também tiveram a intenção de buscar elementos relacionados às políticas públicas de C&T e identificar aspectos que seriam aprofundados mediante entrevista semiestruturada, cujo roteiro foi elaborado a partir do estudo dos mesmos (Apêndice A). Embora tenha um roteiro e uma estrutura formal pré-definidos, esta técnica permite certa liberdade ao entrevistador para inserir outras perguntas que possam surgir no decorrer da entrevista e sejam pertinentes aos interesses da pesquisa (CERVO et al., 2007).

Num segundo momento deste estudo foi realizada pesquisa de campo para coleta de fontes primárias, a partir da realização das já citadas entrevistas semiestruturadas junto aos coordenadores dos programas selecionados para a pesquisa, e possíveis professores por eles indicados. Buscou-se identificar as expectativas, intenções, alcances e desafios acerca dos processos de internacionalização, que pudessem auxiliar na compreensão da ressignificação assumida pelas políticas públicas de C&T nos programas investigados. Para Meihy (1994) o uso de entrevistas é uma das contribuições fundamentais trazidas pela história oral⁴, que exige consciência e responsabilidade na transcrição da palavra oral para a escrita. Embora o autor entenda que nestes casos as fontes escritas possam neutralizar as faladas, neste estudo, as entrevistas possuem um papel complementar, oriundo de testemunhos de alta qualidade, “um recorte da experiência [...] (que) colabora para o ‘preenchimento dos espaços vazios nas versões estabelecidas’” (MEIHY, 1994, p. 57). Cabe destacar que as referidas entrevistas, foram orientadas pelos aspectos éticos salutarés na condução da pesquisa científica, tendo a oportuna utilização de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

Num breve histórico dos procedimentos adotados, pode-se dizer que a decisão pelo tema deu-se em função do interesse pessoal e do PPGDR, da UTFPR, Câmpus Pato Branco, especialmente através do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU-UTFPR), sobre o mesmo. Pretendeu-se, desde o primeiro momento, unir a experiénciação da pesquisa que estava por vir, com a possibilidade de trazer desta, algum resultado que pudesse ser, de alguma forma, útil ao próprio Programa, à UTFPR e, quiçá, a outros programas e universidades.

Antes mesmo da definição do método, que viria a ser a Análise de Conteúdo, já começou-se, ainda que de maneira preliminar, a utilizar suas ferramentas, mais especificamente, pela fase inicial de organização da pesquisa, qual seja, a pré-análise, que

⁴ Ver “Definindo história oral e memória”, Meihy (1994).

“Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2016, p. 125).

A primeira decisão tomada foi a definição do foco da pesquisa que seria a Internacionalização da Educação Superior, mais especificamente da pós-graduação. À medida que se identificavam e se intensificavam as leituras consideradas mais adequadas à confecção do projeto, ia-se delimitando o recorte, até se chegar à definição do *lócus* da pesquisa. A seguir, focou-se na definição dos objetivos, o que conduziu, também, à escolha do título. Chegar a eles exigiu uma série de reuniões e discussões com as professoras orientadoras, bem como a participação em dois seminários nacionais onde foi apresentado o projeto de pesquisa, através de artigos. Há que se mencionar, também, a importância das disciplinas cursadas ao longo do curso, além da participação em um seminário local, onde foi apresentado o pré-projeto, com a oportunidade de obter-se críticas e colaborações de colegas e professores. Tinha-se em mente que o caminho para se chegar às estratégias e ações de internacionalização dos programas *lócus* seguia, primeiro, pela identificação destes, bem como dos aspectos orientadores da internacionalização do Documento da Área PLURD. O ponto que gerou mais dúvidas e discussões foi “as intersecções com as políticas de Ciência e Tecnologia”. O que se buscava era colocar no texto de uma forma que ficasse clara a intenção da pesquisa de entender como essas políticas estabelecem possíveis relações com as estratégias e as ações de internacionalização nos programas pesquisados. Questão que foi sanada com a atual descrição do objetivo geral.

Da leitura das propostas dos programas selecionados foram extraídos excertos do texto que contivessem uma ou mais palavras que possuíssem qualquer denotação ou conotação com a internacionalização, sem análises ou julgamentos prévios. Tais trechos foram organizados em planilhas no Excel de acordo com os “Quesitos/Itens” e “Definições e Comentários sobre os Quesitos/Itens” da Ficha de Avaliação para o Quadriênio 2013-2016, do Documento da Área PLURD; e, também, de acordo com a “Relação com os componentes de internacionalização” citados no capítulo IV do referido Documento de Área (CAPES, 2016b).

Realizou-se, ainda, uma incursão pelas páginas dos programas, na internet, com o intuito de se buscar alguma nova contribuição que pudesse vir a ser importante para os objetivos da pesquisa. Nada se encontrou de informações relevantes ao estudo, que fossem

além do que já estava descrito nas propostas. São páginas bem elaboradas, de maneira geral, mas se dedicam mais a questões de apresentação do curso, funcionamento, esclarecimentos, links para páginas afins, e outras informações relacionadas ao programa. Ainda que uma ou outra informação tivesse alguma relação com o tema, não poderiam ser utilizadas por tratar-se de informações isoladas que não estariam disponíveis de forma semelhante nas demais páginas. Desta forma, considerando o método escolhido de Análise de Conteúdo, estaria se negligenciando a “regra da homogeneidade”, onde se estabelece que “os documentos obtidos devem ser homogêneos, isto é, deve-se obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios” (BARDIN, 2016, p. 128). Além do que, seria difícil definir um período de amostras, visto que as páginas são atualizadas constantemente. Desta forma, manteve-se uma proposta recortada, focada nas propostas de cada programa e posteriores entrevistas dos seus coordenadores.

Vale lembrar que no projeto de pesquisa, embora não se havia definido categorias, havia, em caráter preliminar, a intenção de se trabalhar com os seguintes elementos: a) Estratégias e Ações de Internacionalização; b) Internacionalização e Critérios de Avaliação; c) Implicações das Políticas Públicas de C&T. Neste contexto, optou-se por eliminar o elemento “b”, considerando que este não é citado nas propostas dos programas e, buscar subsídios para pesquisá-lo em outros locais, além de estender o volume e o tempo de trabalho, também, desvirtuaria o foco nos objetivos propostos. Portanto, a partir dos elementos “a” e “c” e das planilhas acima citadas, que foram baseadas no Documento da Área, encontrou-se subsídios considerados suficientes para a definição das categorias. O passo seguinte foi o estabelecimento de indicadores ligados a elas, conforme o quadro 2.

Categoria/sub-categoria	Indicador	Ação ou estratégia
ESTRATÉGIAS E AÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO (EA) / Participação junto a agências de apoio e fomento (EA-AF)	EA-AF1 – Políticas internas para captação de recursos	Estratégia
	EA-AF2 – Obtenção de bolsas, financiamentos ou outras fontes de recursos	Ação
	EA-AF3 – Atuação docente em organismos internacionais – consultores, pareceristas, comitês editoriais de revistas (cfe PLURD, pg. 34 ii)	Ação
	EA-AF4 – Premiações internacionais (cfe PLURD, pg. 34 ii)	Ação
ESTRATÉGIAS E AÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO (EA) / Internacionalização da produção científica (EA-PC)	EA-PC1 – Políticas internas para incentivar/promover ações voltadas à produção intelectual internacionalizada	Estratégia
	EA-PC2 – Publicação de texto/obra, em nível local, cuja origem tenha contribuição internacional (participação evento, apoio financeiro, parceiros internacionais...)	Ação
	EA-PC3 – Trabalhos aprovados em eventos internacionais *	Ação
	EA-PC4 – Publicação de texto/obra em nível internacional – revistas e eventos internacionais, em parceria internacional	Ação
	EA-PC5 – Visibilidade da produção e do programa (sites, revistas...)	Estratégia
ESTRATÉGIAS E AÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO (EA) / Construção/consolidação de redes de pesquisa (EA-RP)	EA-RP1 – Estrutura adequada para implementação ações/estratégias de internacionalização (gestão, apoio técnico/acadêmico, biblioteca, salas/laboratórios, equipamentos, tecnologias...)	Estratégia
	EA-RP2 – Intercâmbio de discentes (recepção, sanduíche, cotutela, dupla titulação...)	Ação
	EA-RP3 – Ações/Mobilidade de docentes do programa (Palestras, conferências e seminários realizados em âmbito internacional; professor visitante; estágios; Pós-Doutorado; membros de entidades; participação em projetos/pesquisas; outras atuações externas...)	Ação
	EA-RP4 – Participação em eventos internacionais, visitas a instituições estrangeiras *	Ação
	EA-RP5 – Realização de ações locais a partir de experiência ou objetivos relacionados à internacionalização (com temas, palestrantes internacionais, ou não; evento local de nível internacional; atuação em eventos nacionais de nível internacional...)	Ação
	EA-RP6 – Manter contatos e canais abertos com instituições internacionais com vistas a possíveis parcerias e interações	Estratégia
	EA-RP7 – Outras parcerias estabelecidas e interações estabelecidas com instituições estrangeiras (projetos conjuntos, pesquisa, acordos, convênios, redes de cooperação, visitas...)	Ação
INTERSECÇÕES COM AS POLÍTICAS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO ÂMBITO DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL (I-PCT)	I-PCT1 – Existência de políticas na gestão do Programa voltadas a ações de Internacionalização	Estratégia
	I-PCT2 – Contribuição do Programa à sociedade em termos de internacionalização	Ação

Quadro 2 - Categorias, sub-categorias e respectivos indicadores.

Fonte: Autoria própria.

* indicadores excluídos e absorvidos pelos demais, posteriormente.

A partir da definição destes indicadores, foi possível selecionar os excertos extraídos das propostas que, de fato se mostravam como indicadores de ações ou estratégias dos programas voltadas à internacionalização, e distribuí-los conforme melhor se adequavam a cada indicador. Possíveis ações ou estratégias que se repetiam em pontos diferentes das propostas, puderam, aqui, ser identificadas e sintetizadas. Esta etapa foi realizada através da confecção de novas planilhas Excel para cada indicador.

Considerando a forma como são escritas as propostas dos programas disponíveis na plataforma Sucupira, os excertos de lá extraídos e lançados na planilha de indicadores confirmaram o que já se havia previsto no projeto da pesquisa, que não seria possível a quantificação das ações e estratégias dos programas, reforçando que tal perspectiva não seria a intenção mais adequada. Isto porque, cada programa as descreve de forma singular em sua proposta. Logo, algumas são citadas de forma mais detalhada, outras não; algumas vezes são repetidas em locais diferentes da proposta; ou ainda, o texto descreve ações ou estratégias diversas que podem se interpretadas e relacionadas em mais de um indicador. Desta forma, ficariam seriamente comprometidas as qualidades necessárias a “um conjunto de categorias boas” que, segundo Bardin (2016, p. 149-150), são: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e a fidelidade, e a produtividade⁵.

Tal confirmação reforça a intenção inicial de dar à pesquisa um foco qualitativo. Buscou-se, mais especificamente, encontrar as semelhanças, ou convergências, por entender-se que daí emergiriam as mais relevantes ações e estratégias que vêm sendo utilizadas pelos programas com vistas à internacionalização e que trariam maior contribuição ao estudo e seus objetivos. Abandonada, então, a busca pela quantificação, passou-se a encarar cada categoria, ou sub-categoria, como uma estratégia, onde os indicadores passaram a servir como orientadores para chegar aos objetivos almejados.

Com os excertos devidamente concatenados aos indicadores, procedeu-se uma síntese de cada um destes. A partir daí, partiu-se para a elaboração da síntese de cada categoria, ou sub-categoria, a princípio, para cada um dos programas e, num segundo momento, reunidas de forma geral. Desta forma, obteve-se uma visão geral e objetiva das informações cruciais à pesquisa, que viriam a ser essenciais na análise final, contribuindo sobremaneira na redação, também.

A segunda grande etapa da pesquisa, as entrevistas com os coordenadores dos programas pesquisados, iniciou-se com a elaboração do roteiro para as entrevistas semiestruturadas. Para tanto, mais uma vez, as sínteses das categorias foram fundamentais. Na sequência, foram enviados *e-mails* para os coordenadores, seguidos de ligação telefônica para as coordenações, com o intuito de confirmar o recebimento do *e-mail* e reforçar a solicitação de entrevista. Todos os seis coordenadores foram entrevistados, sendo alguns por Skype e

⁵ As boas qualidades de um conjunto de categorias podem ser vistas em: BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, pp 149-150, 2016.

outros pessoalmente. Cabe destacar a disposição demonstrada por eles, evidenciada no tempo e nas informações disponibilizados, respondendo a todos os questionamentos e contribuindo ainda mais com suas experiências frente aos programas e como docentes. Como previsto no projeto, havia a possibilidade do coordenador indicar outra pessoa para ser entrevistada, por considerá-la importante aos resultados da pesquisa. Isso aconteceu com o PGDRA, da Unioeste, onde houve a indicação de um professor, que além de docente e ex-coordenador do programa, também é Assessor de Relações Internacionais e Interinstitucionais daquela Universidade, que foi, posteriormente, entrevistado. Desta forma, totalizaram-se sete entrevistados.

Seguiu-se o trabalho de transcrição das entrevistas, o que possibilitou uma melhor análise das mesmas. Foram definidos códigos para cada entrevistado, de E1 a E7, de modo a preservar, dentro do possível, o sigilo da informação, bem como o próprio entrevistado. De forma semelhante ao que foi feito nas análises das propostas, aqui se fez a extração de excertos, relacionando-os com as categorias e sub-categorias definidas. Porém, por tratar-se de entrevistas, analisadas dentro dos procedimentos da Análise de Conteúdos, foi-se além da simples transcrição, sendo utilizada a inferência para extrair e relatar de forma contextualizada, da forma mais fiel possível, as informações recebidas. Para Franco (2008) a inferência é lançada sobre os dados, a partir do interesse do pesquisador, contribuindo, desta forma, para que os resultados reflitam os objetivos da sua pesquisa.

Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após uma tratamento inicial) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação (FRANCO, 2008, p. 29).

Da mesma forma como foram sintetizadas as categorias e sub-categorias a partir das propostas dos programas, também foram sintetizadas, a partir das entrevistas. Daí partiu-se para uma síntese final que englobasse o que foi extraído das propostas com o que foi extraído das entrevistas. Desta forma, obteve-se um panorama bastante fiel de cada categoria, ou sub-categoria. A partir daí, coube realizar a análise do material coletado e posterior descrição no capítulo 5 desta pesquisa.

Descrito o percurso metodológico, conforme síntese apresentada na figura 3, a seguir, acrescido de um breve relato das fases da pesquisa, segue-se a contextualização da Internacionalização da Educação Superior, num âmbito global e nacional, bem como, mais especificamente, no âmbito dos Programas de Pós-Graduação.

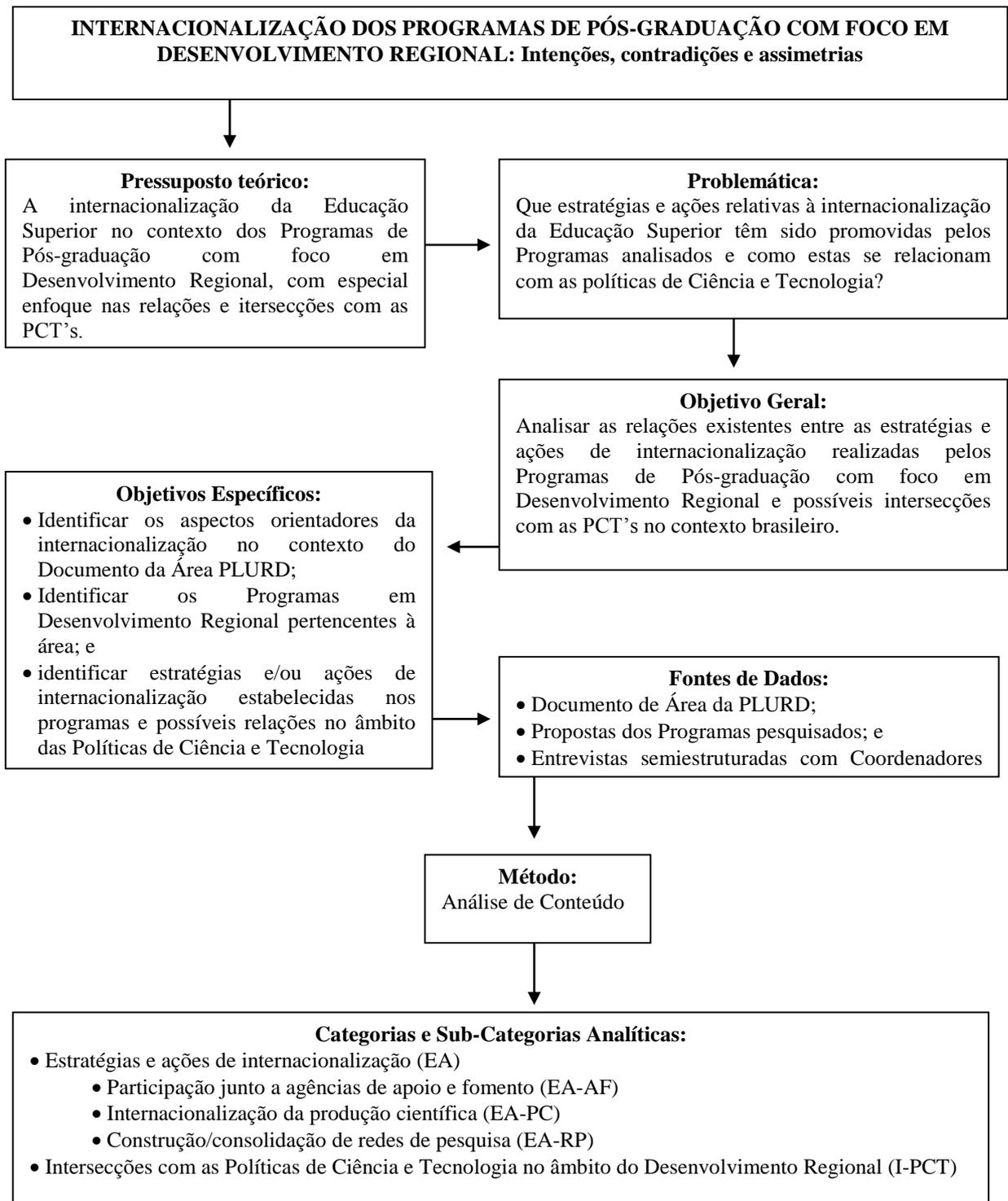


Figura 3 - Síntese do percurso metodológico.

Fonte: Autoria própria.

3 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POSSIBILIDADE DE COOPERAÇÃO OU RISCO DE SUBMISSÃO?

Não são poucos os conceitos, nem pequenos os limites de abrangência que o termo internacionalização tem alcançado, na opinião de diversos estudiosos do assunto. Segundo Morosini (2006), no século XX a ideia de internacionalização da Educação Superior já passou por outras denominações, que representaram fases que se seguiram desde dimensão internacional, educação internacional e, finalmente internacionalização da Educação Superior. Esta última, que vigora até então, surgiu após o término da Guerra Fria, concomitantemente ao surgimento da globalização. Desde então, a temática vem conquistando proporções cada vez maiores e mais variadas no cenário internacional. Uma das possíveis justificativas vincula-se às potencialidades da Educação compreendida como serviço, conforme classificação atribuída pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e de todos os interesses decorrentes. Tal circunstância demanda um qualificado tensionamento acerca da relação entre serviço x direito como aspecto inerente à educação.

Em termos conceituais, para Knight (2005), a definição de internacionalização difere conforme a pessoa, o contexto ou o ponto de vista. Apesar de ser um tema que tem chamado a atenção, ainda está evidente sua polissemia:

Para unos, son actividades internacionales, como la movilidad académica de estudiantes y profesores; las vinculaciones internacionales, asociaciones o nuevos programas académicos internacionales e iniciativas de investigación. Para algunos significa la educación en otros países por medio de nuevos tipos de planes, seccionales de ciudades universitarias o exenciones y el empleo de diversas técnicas cara a cara y a distancia. Para muchos significa la inclusión de una dimensión internacional, intercultural o global en el plan de estudios y el proceso de enseñanza/aprendizaje. Y también hay quienes ven la internacionalización como proyectos de desarrollo y mayor énfasis en el comercio (KNIGHT, 2005, p. 2).

A princípio o entendimento é de que a internacionalização seja uma oportunidade de troca, talvez não em igual medida, mas em equivalente valor, entre duas nações, ou entre duas instituições internacionais, de um conhecimento, uma tecnologia, uma experiência, ou algo de que seja interesse mútuo compartilhar. O que se pretende obter ou dar em troca, os objetivos de cada um dos lados são sempre muito subjetivos e, geralmente distintos. Porém, trata-se de uma forma de convivência e parceria que tende a ampliar-se (KNIGHT, 2012).

Como alerta a autora, não basta que a instituição busque apenas a visibilidade internacional. Mais do que isso, o objetivo precisa ser complementar e ampliar a produção e disseminação do conhecimento e seus benefícios às instituições e à sociedade. Assim,

A internacionalização da educação superior é o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural e global sobre os objetivos, ensino, aprendizagem, pesquisa e serviços de uma universidade ou de um sistema de ensino superior (KNIGHT, 2012, n.p.).

Em se tratando de internacionalização no espaço das instituições de educação superior, as ações possíveis são as mais diversas, desde a mobilidade de alunos, professores e pesquisadores, políticas de cooperação, convênios, eventos e trabalhos feitos e divulgados em parcerias. Mas os resultados podem ir além dos muros das universidades e atingir de forma positiva, ou negativa, questões econômicas, políticas, sociais e culturais. Através de dinâmicas de cooperação e oportunidade o processo de internacionalização pode assumir um papel estratégico no desenvolvimento de países e regiões (TAVARES, 2016).

Contudo, os movimentos contemporâneos de internacionalização não podem ser analisados a partir de concepções meramente ingênuas. É de fundamental importância a compreensão dos limites e possibilidades, interesses e relações de poderes inerentes. Da mesma forma se resente a temática da internacionalização e as relações de produção e poderes estabelecidas no seu bojo. Há um paradoxo instaurado, onde a integração e a cooperação estão de um lado, unidas em respeito às identidades locais e desenvolvimento dos países, e de outro, a hegemonia capitalista e a racionalidade moderna (TAVARES, 2016). Logo, a Ciência e a Tecnologia, construções humanas que deveriam promover a dignidade e o bem estar humano, são reificadas como meros artefatos que reforçam tanto processos de dominação, como também de resistências. Neste sentido, De Witt (2013) entende que é preciso repensar o atual conceito de internacionalização por entender que está muito mais voltado a ações fragmentadas, com poucas relações entre si, do que a um processo abrangente, como deveria ser. Para o autor, a realidade de globalização e de tratamento de *commodity* dado ao ensino leva a um processo de internacionalização focado em metas quantitativas, deixando de lado normas, valores e princípios éticos. Por tanto, é preciso ter “a consciência cada vez maior de que a ideia da ‘internacionalização’ não envolve apenas a relação entre os países, e sim, as relações entre culturas e entre o global e o local” (DE WITT, 2013. np.).

Soma-se a isso posturas oportunistas que despertam com o surgimento da novidade, dos interesses no assunto e da repercussão em vários países. A exploração do nicho de

mercado da Educação Superior internacionalizado ameaça a sua qualidade e sua relevância em determinadas regiões do mundo (KNIGHT, 2012). Logo, o processo de internacionalização da Educação Superior convive com duas realidades que bem definem a situação econômica e social na atualidade. De um lado os países centrais, que conseguem atuar de forma ativa no processo, atraindo estudantes, professores e pesquisadores. Por outro lado, os países periféricos, considerados pouco atrativos e mais responsáveis pelo envio de seus estudantes, professores e pesquisadores, na busca de formação (LIMA; MARANHÃO, 2009).

Além disso, outra consideração importante é a compreensão de que a internacionalização da Educação Superior não pode ser considerada um fim em si mesma, mas especialmente, uma dinâmica que pode implicar de forma consistente para o contexto das políticas públicas, no caso específico, para o contexto das políticas de desenvolvimento científico e tecnológico, a partir de tais processos de cooperação.

Keeley (2012) vê a internacionalização da educação como um reflexo da globalização. Da mesma forma como pessoas, produtos, serviços e informações circulam em fluxos contínuos e crescentes pelo mundo, também a educação está inserida neste contexto e a ele tem se adaptado cada vez mais. Na década de 1970 os objetivos principais de se estudar fora do país eram estabelecer vínculos sociais, culturais e acadêmicos, sobretudo dentro dos blocos políticos e econômicos da época, como o bloco ocidental, capitaneado pelos EUA ou o bloco socialista, liderado pela, então, União Soviética.

Após a Guerra Fria, a Educação Superior tem seguido uma tendência globalizante. Instituições de educação superior e universidades estão procurando estender-se a outros países, não só em busca de cooperação ou parcerias, mas sobretudo movidas por objetivos comerciais. Além de abrirem suas portas para alunos do mundo todo, algumas instituições de países centrais estão oferecendo seus “serviços” através da educação à distância e levando seus câmpus a outros países. “La Universidad Monash, la mayor de Australia, tiene campus em Sudáfrica y Malasia, donde los alumnos pueden graduarse sin viajar a Australia” (KEELEY, 2012, p. 95).

Diante de tal cenário, se por um lado apresentam-se forças dominantes, por outra, necessariamente, existirão os dominados. Alatas (2003) chama de imperialismo essa dominação que gera dependência e que se estende dos campos político e econômico para o

acadêmico. Aos olhos do autor, a dependência acadêmica se dá quando as ciências sociais de certos países estão condicionadas e sujeitas ao desenvolvimento das ciências sociais de outros. Em outras palavras, algumas comunidades científicas centrais se expandem a partir de recursos e condições pré-existentes localmente, enquanto outras comunidades científicas periféricas só podem conseguir alguma expansão a partir do reflexo da expansão daquelas. Nestas circunstâncias, os cientistas sociais periféricos podem se envolver em pesquisas que servirão a interesses imperialistas, ou do poder hegemônico (ALATAS, 2003).

O quadro 3 apresenta as dimensões da dependência acadêmica descritas por Alatas (2003):

Dimensão	Breve descrição
Dependência de ideias	Sugestões e agenda de pesquisa, perspectivas teóricas e métodos vêm do Ocidente ⁶ . Esta é a dimensão mais importante da dependência acadêmica.
Dependência de mídias das ideias	A dependência aqui é avaliada a partir da estrutura de propriedade e controle de editoras, revistas, <i>working paper series</i> e sites.
Dependência da tecnologia da educação	Indisponibilidade dos mais recentes sistemas de recuperação de informações. Eventuais acessos a esses sistemas através da seção de instituições centrais são limitados por estas.
Dependência de ajuda para pesquisa e ensino	Dependência de fundos estrangeiros e ajuda técnica estrangeira que, além de financiar pesquisas, publicações e materiais, “compram” <i>expertise</i> de pesquisadores locais.
Dependência do investimento na educação	Investimento direto de instituições do Ocidente na Terceiro Mundo, a exemplo de universidades norte-americanas, britânicas e australianas na Ásia, que impulsionam localmente oportunidades na educação terciária e em empregos pedagógicos.
Dependência dos cientistas sociais do Terceiro Mundo da demanda no Ocidente para suas habilidades	Pesquisadores do Terceiro Mundo dependem da demanda por seus conhecimentos no Ocidente. Também chamada pelo autor de fuga de cérebros que não se dá necessariamente com a deslocalização física do pesquisador, podendo este empregar seus recursos mentais e energia em projetos do Ocidente, a partir de sua região, como parceiro de pesquisa.

Quadro 3 – Dimensões da dependência acadêmica.

Fonte: Adaptado de Alatas (2003)

Não obstante que ainda haja grande concordância de que a educação deva ser financiada, ao menos em grande parte, pelo Estado, visto tratar-se de uma necessidade social, não mensurável apenas em termos econômicos, o fato é que a educação está sofrendo um processo de crescente mercantilização. A economia global tem impulsionado o “mercado internacional” da educação de forma sem precedente (KEELEY, 2012). Segundo o autor, alguns governos veem uma oportunidade de melhorar o desempenho e a formação de estudantes e profissionais, através de acordos bilaterais neste sentido, possibilitando a ampliação de horizontes, incentivo a pesquisas, melhoria na qualificação de mão-de-obra e formação de lideranças. Esse é o pensamento de países como a Malásia, por exemplo, que

⁶ Por Ocidente, Alatas se refere a EUA, Grã-Bretanha e França, por entender que ali são geradas os grandes resultados de pesquisa em ciência social, que têm alcance e reconhecimento global, além de capacidade de influenciar as ciências sociais de outros países.

possui um programa estatal que incentiva a capacitação de professores, estudantes e servidores públicos no exterior (KEELEY, 2012).

Por outro lado, há países que veem uma oportunidade de negócios internacionais. Nos anos de 2006 e 2007 estudantes internacionais (EI) geraram uma receita de 14,5 bilhões de dólares aos EUA. Em 2005, 22% das matrículas de alunos internacionais do mundo inteiro foram registradas naquele país, que é o destino mais procurado entre estes estudantes. Outros países como Nova Zelândia e Austrália, devido à língua inglesa e à proximidade com a Ásia, também estão entrando com força neste “mercado”. Países europeus também têm grande volume de intercâmbios, porém, tradicionalmente, têm mantido a maior parte do fluxo de estudantes dentro do próprio bloco (KEELEY, 2012).

Neste cenário, a Educação, sobretudo a Superior, passa a ser vista e explorada como *commodity*, onde o conhecimento é o grande “produto” do momento que, por suas formas questionáveis de expansão global, está gerando fortunas para empresas e países que competem neste “nicho” de mercado. Entranhados nesta tendência competitiva global, os *rankings* internacionais de avaliação de IES estão tendo cada vez mais importância na agenda internacional de ES. Intensificando a competição entre IES, acirram a mercadorização da educação e dão destaque a uma hegemonia posta e centralizada em países centrais. A sua mensuração vai além dos programas das IES, “tratam de uma mercadoria chamada conhecimento, da economia do conhecimento, de sua produção e disseminação [...] medem o conhecimento que um país produz” (LEITE; GENRO, 2012, p. 74).

Os processos de mercantilização estão cada vez mais rápidos e objetivos. Mas essa velocidade se configura como mais um fator de desigualdade e assimetria, à medida que países periféricos e suas populações acabam recebendo informações e produtos impostos pelos países centrais e suas corporações, segundo intenções destes. Por outro lado, o conhecimento de alto valor científico, que está sob o domínio destes, tem seu acesso dificultado aos pesquisadores de países periféricos. É uma concorrência imposta de forma desigual, onde a competitividade, a velocidade e o excesso de informações são devidamente privilegiados e selecionados para a manutenção desta racionalidade.

Enquanto nos EUA as instituições são protagonistas na atração de estudantes internacionais, no Europa os governos dos países é que têm este papel. Em ambos os casos, além das questões econômicas, uma outra importante razão para o esforço no sucesso deste

mercado é a atração de estudantes de grande talento e potencial futuro. Para muitos jovens que deixam seus países para estudar, este é apenas um primeiro passo para uma migração definitiva aos países recebedores. Instituições e governos aliciam as “melhores mentes” para que se estabeleçam em seus países, usufruam dos benefícios e condições que estes oferecem e, claro, contribuam para os elevar ainda mais em termos de desenvolvimento das mais variadas áreas. Todos os anos, os EUA reservam 20.000 vistos para imigrantes considerados com altas qualificações (KEELEY, 2012).

Muitos países tem relaxado suas políticas de imigração para incentivar a vinda de estudantes internacionais, abrindo possibilidades a estes de virem e ali permanecerem. Canadá, Austrália e outros países da OCDE não só permitem que os estudantes fiquem no país, após a conclusão dos seus estudos, por alguns anos para buscarem um emprego nas áreas em que se qualificaram, como facilitam o acesso a este. Com isso, pretendem manter alguns estudantes mais bem preparados, o que ajuda no desenvolvimento do próprio país (OCDE, 2017).

Esse fenômeno de manutenção de estudantes com altas qualificações que vêm de fora, definido como “fuga de cérebros o de talentos” por Kreimer (2009, p. 132), dificulta ainda mais o desenvolvimento de países periféricos, que enviam seus estudantes para o exterior, ampliando cada vez mais o abismo existente entre países centrais e periféricos, em termos de desenvolvimento social, econômico e científico-tecnológico. Porém, países europeus também estão sentindo os efeitos da internacionalização. Segundo Keeley (2012), estudos da Comissão Europeia feitos em 2003 mostraram que três quartos dos doutorandos europeus que estudavam nos EUA desejavam lá permanecer após a conclusão dos estudos. Isso porque aquele país oferecia melhores condições de emprego e carreira.

Para Kreimer (2009), a opção de se fixar em instituições de países mais avançados pode ser uma decisão pessoal do pesquisador, mas também pode ter diversas outras razões. Porém, o autor sintetiza algumas razões objetivas que, no seu entendimento, interferem nesta decisão:

- a) Razones de orden político: aunque en las últimas dos décadas todos los países lationamericanos viven bajo regímenes democráticos, esto no fue así en el pasado, y los diversos gobiernos militares y/o autoritarios fueron la causa de la emigración de muchos investigadores (y de otras personas también, claro).
- b) Diferencial de recursos: como hemos en nuestra historia-ficción, la diferencia en la disponibilidad de fondos es tan enorme, que muchos investigadores prefieren no retornar a sus países, porque saben que las restricciones presupuestarias que deberían afrontar impedirán la solución de algunos problemas de investigación.

c) Debilidades institucionales: aun cuando los investigadores estén en condiciones de conseguir recursos para retornar a sus países de origen, las instituciones en donde podrían insertarse sufren frecuentes inestabilidades, los salarios son bajos e las formas de reclutar jóvenes investigadores, muy dificultosa, entre otras causas.

d) Último, pero muy importante: las estrategias explícitas de captación de científicos de los países más desarrollados. Esto, lejos de ser un “arenga antiimperalista”, forma parte, al menos desde hace unos veinticinco años, de las declaraciones en documentos oficiales de países europeos y de los Estados Unidos: necesitan más científicos e ingenieros que los que ellos mismos forman, y por ese motivo deben reclutar profesionales en los países más avanzados dentro del contexto periférico (KREIMER, 2009, p. 132,133).

Além disso, o relatório “Education at a Glance 2017: OECD Indicators”, da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2017), indica que à medida que as economias nacionais estão mais interconectadas, da mesma forma a Educação Superior se internacionaliza. Conclusões deste relatório dão conta de que estudar no exterior é tido como uma oportunidade de acesso a uma educação mais qualificada, com ampliação de horizontes dos estudantes, melhoria na compreensão de línguas e culturas, podendo-se adquirir maiores e melhores habilidades, trazendo maior retorno no aprendizado, assim como maior preparação e empregabilidade ao egresso, a nível global. Segundo o relatório, os países de origem dos estudantes internacionais podem ter ganhos com essa mobilidade, desde que tenham políticas que propiciem o retorno destes, ou pelo menos, a manutenção de vínculos com o seu país. Neste sentido, além da absorção de conhecimentos, capacitação e atualização tecnológica, a mobilidade tem demonstrado ser uma forma mais eficaz de estabelecimento de futuras redes internacionais de cooperação científica do que uma linguagem comum, ou proximidade geográfica ou científica. Por conta disso, o aumento na mobilidade de EI se mantém constante e, cada vez mais ampla, complexa e competitiva (OCDE, 2017).

O relatório aponta, ainda, que os países anfitriões da mobilidade internacional na ES têm nesta uma importante fonte de renda, através das matrículas, em alguns casos mensalidades, ou mesmo nas despesas de subsistência do intercambista. Os estudantes internacionais trouxeram aos EUA mais de 35 bilhões de Dólares, em 2015. Mas, para além dos ganhos financeiros, os países anfitriões podem atrair, e têm feito isso, os estudantes internacionais com o intuito de manter muitos deles, integrando-os aos seus mercados de trabalho. Desta forma, tais estudantes podem vir a contribuir na criação de conhecimento, na inovação e no desempenho econômico do país que os recebe. O risco que o relatório aponta, nestes casos, seria de reduzir, em alguns casos, as possibilidades a estudantes locais (OCDE, 2017).

Para entendimento deste relatório, é importante esclarecer que se estabelece uma distinção entre estudantes estrangeiros e internacionais. Sendo os primeiros, aqueles que residem no país em que estudam e que migraram por razões outras, que não especificamente o estudo. Os estudantes internacionais (EI), por sua vez, são os que vão a outro país com o fim específico de estudar e devem, ou deveriam, retornar a seus países de origem assim que concluíssem os estudos. Destaque-se, também, que as informações do relatório são baseadas nos dados que foram disponibilizados pelos países e que são representativas dos países da Organização (OCDE, 2017).

Segundo o relatório, a mobilidade acadêmica alcançava um patamar de cerca de 800.000 EI em 1975, chegando a cerca de 1,7 milhão em 1995. Nos quinze anos seguintes, apresentou um crescimento vertiginoso, atingindo 4,2 milhões de EI em 2010 e, posteriormente, 4,6 milhões em 2015. Dados do relatório apontam a permanência de um padrão histórico no fluxo de “talentos”, onde se verifica uma concentração em alguns países de destino. Estima-se que dos 4,6 milhões de EI no mundo todo, 3,3 milhões estejam matriculados em países da OCDE. Neste sentido, 70% do destino dos estudantes internacionais são estes países, onde, em média, 5,6% das matrículas na ES em geral são de EI, chegando a mais de um quarto no nível de Doutorado. Os países de língua inglesa são os que mais atraem, com destaque para Nova Zelândia, Reino Unido, Suíça, Áustria e Austrália que possuem um percentual de EI superior a 15%. Os EUA, embora apareça com um percentual abaixo da média da OCDE, é o país que mais atrai EI em números absolutos, com cerca de 907.000 EI. Não existe uma homogeneidade na relação da atração de EI nos diferentes níveis de ES, especialmente no Doutorado (OCDE, 2017). Alguns dados mais detalhados são apresentados no quadro 4:

Países com grande percentual de estudantes internacionais * Nível bacharelado ou equivalente.	- Média OCDE: 5,6%, sendo: 4,3% no bacharelado*, 11,5% no Mestrado e 25,7% no Doutorado; - Luxemburgo: 45,9%, sendo: 25,5% no bacharelado*, 71,1% no Mestrado e 87% no Doutorado; - Nova Zelândia: 21,1%, sendo: 16% no bacharelado*, 24,3% no Mestrado e 46,2% no Doutorado; - Reino Unido: 18,5%, sendo: 14% no bacharelado*, 36,9% no Mestrado e 42,9% no Doutorado; - Suíça: 17,2%, sendo: 9,8% no bacharelado*, 28,5% no Mestrado e 54,3% no Doutorado; - Áustria: 15,9%, sendo: 18,4% no bacharelado*, 19% no Mestrado e 27% no Doutorado; - Austrália: 15,5%, sendo: 13,3% no bacharelado*, 42,6% no Mestrado e 33,8% no Doutorado; - Outros destaques no Doutorado: Bélgica com 42,3%, França com 40,1%, EUA com 37,8%, Países Baixos com 36,2%, Suécia com 34%, Dinamarca com 32,1%, Islândia com 31,6%, Irlanda com 25,4%, Canadá com 24,4%, Portugal com 21,2%, Noruega com 20,5%; - Citados da América Latina: Chile, com média total de 0,3%, sendo 0,2% no bacharelado*, 1,3% no Mestrado e 8,4% no Doutorado; e México, com média total de 0,3%, sendo 0,2% no bacharelado*, 0,7% no Mestrado e 2,6% no Doutorado.
Principais países de destino	- EUA: 30% dos EI na área da OCDE, ou 907.000 EI; - Reino Unido: com 14%, ou 431.000 EI; - Austrália: 10%, ou 294.000 EI; - Outros destaques: França – 239.000; Alemanha – 229.000; Canadá – 172.000; Rússia – 226.000; e Japão – 132.000.
Principais países de origem	- China: 20%; - Índia: 7%; - Alemanha: 4%; - Coreia do Sul, França e Arábia Saudita: entre 2 a 3%
Áreas mais procuradas	- Um terço do total de EI procuram as áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM), sendo: engenharia, indústria e construção (17%); ciências naturais, matemática e estatística (10%); e informações e tecnologias de comunicação (6%); - Outros 28% estão matriculados em negócios, administração e direito; - Os EI nas disciplinas STEM, considerando apenas o nível de Doutorado, representam 59% dos estudantes da OCDE, sendo: engenharia, indústria e construção (25%); ciências naturais, matemática e estatística (28%); e informações e tecnologias de comunicação (6%);

Quadro 4 – Dados sintetizados do relatório Education at a Glance 2017: OCDE Indicators.

Fonte: OCDE (2017).

Percebe-se nos números do relatório que, em termos percentuais relativos ao número de estudantes locais, os países da Europa dominam, porém, em números absolutos os EUA lideram amplamente, aparecendo, também com grande destaque o Reino Unido, a Austrália, o Canadá, a Rússia e o Japão. Somente os quatro primeiros, todos de língua inglesa, recebem mais da metade de todos os EI do mundo. Por sua vez, a maior parcela de EI nos países da OCDE vem da Ásia, com cerca de 1,56 milhões, em 2015. Destes, 44% foram para os EUA, 16% para a Austrália e 15% para o Reino Unido. No mesmo período, a Europa respondeu pelo segundo maior grupo de EI, com 782.000, sendo que destes, 82% circulam dentro do próprio continente. A União Europeia tem um objetivo estabelecido em 2011, que prevê que 20% de seus estudantes de nível superior tenham formação, ou complemento desta, no

exterior, até 2020. Por outro lado, as regiões mais atrasadas como origem de EI são as Américas, com 265.000, e a África, com 254.000. Três quartos dos africanos estudam na Europa, enquanto os americanos (norte e latinos) preferem a Europa (49%) e os EUA (42%). Dos latino-americanos, 16% vão para a Espanha, assim como 25% dos norte-americanos preferem o Reino Unido, possivelmente em função das conexões culturais, lingüísticas e históricas com aqueles países. Importante destacar, também, que dos 226.000 EI recebidos na Rússia, dois terços vêm de seus países vizinhos, com relações históricas com a antiga União Soviética (OCDE, 2017).

Houve, ainda, um aumento estimado de 6,4% no volume de EI desde 2013 até 2015, segundo o relatório. Nos países europeus, esse aumento foi de 5%, enquanto nos EUA foi de 7,5%. Alguns países menos expressivos se apresentam como novas possibilidades de mobilidade, a exemplo da Estônia, Letônia, Polônia e Rússia, que tiveram uma elevação significativa na recepção de EI entre 20 a 27%, neste período. Da mesma forma, Brasil, Chile e Turquia se mostram como pólos que tiveram incremento na recepção de EI na ordem de 25%, 13% e 15% respectivamente. Nestes três países o aumento maior se deu no nível de Doutorado, sendo que na Turquia foi substancial, também, no Mestrado. No caso específico do Brasil, 0,5% dos seus estudantes de ES estão no exterior. Por sua vez, o percentual de EI matriculados no país, corresponde a apenas 0,2% do total de estudantes de ES, ou seja, cerca de 20.000 estudantes. Destes, 37% são vindos de países vizinhos (OCDE, 2017).

Outro dado que chama a atenção neste mesmo quesito é que nos níveis de Mestrado e Doutorado, a maioria dos países apresenta percentuais mais expressivos, sobretudo no Doutorado. Neste nível, inclusive, aparecem diversos outros países que não tem tanta expressividade nos percentuais de bacharelado, ou mesmo de Mestrado, o que pode levar a deduzir que estes países estejam, propositalmente, investindo mais fortemente na atração de estudantes para o Doutorado.

Com relação às áreas mais procuradas, destacam-se: ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM), além de negócios, administração e direito. A área menos procurada por EI é a educação, com apenas 3%, porém, foi excluído do relatório o campo “agricultura, silvicultura, pesca e veterinária”, com a justificativa de que representa uma parcela menor de EI no Ensino Superior internacional. Segundo o relatório a preferência pelas áreas STEM poderia ser explicada pela menor exigência de proficiência lingüística. Por sua vez, a busca

por ciência, engenharia e negócios, se explicaria pelo papel destas áreas na inovação, na agregação de valor, nos melhores salários e oportunidades de carreira (OCDE, 2017).

São inúmeros os fatores que conduzem um estudante a buscar formação no exterior. Uma delas é a busca por habilidades baseadas no conhecimento mais qualificado e globalizado, que proporcione ao EI condições de inserção, ou competição, num mercado global de trabalho. Também, o crescimento das economias emergentes, e a necessidade de crescimento de países periféricos, contribui e incentiva tal busca. Isso porque, tais países, normalmente, não dispõem de estrutura para propiciar um nível de formação similar ao de instituições de prestígio internacional, em países centrais. Neste sentido, além das iniciativas nacionais, ações regionais e institucionais têm contribuído para a mobilidade.

A escolha do país e da IES de destino é influenciada por uma série de determinantes que vão desde questões culturais e de linguagem, até condições políticas, geográficas e didáticas. Neste sentido, é mais comum se verificar grande interesse entre países próximos, ou até de regiões distantes, mas que tenham origem semelhante, como latinos com Espanha e Portugal, norte-americanos com o Reino Unido. Também a questão geográfica interfere, como o caso de países africanos com Europa e Austrália, ou mesmo dentro de blocos, como a União Europeia ou a Rússia e países do seu entorno. Políticas de envio e de recepção de EI, também, são muito decisivas. Neste aspecto, países que facilitam a entrada de estudantes, o acesso às instituições e, até a empregos, levam vantagem. Por sua vez, políticas multilaterais, ou bilaterais, tem permitido e incentivado a mobilidade de estudantes de países periféricos. Outros atrativos podem ser citados na decisão do destino, como: a qualidade dos programas e o prestígio institucional, sendo que quanto mais estudantes de maior qualificação a instituição consegue trazer, mais eleva sua própria qualificação; o reconhecimento dos títulos e facilidade nas políticas para transferência de créditos entre instituições; possibilidades de trabalho no retorno ao país de origem (OCDE, 2017).

Há que se dar destaque à língua inglesa neste processo de mobilidade e relações internacionais. A língua utilizada na instituição de destino é determinante, segundo o relatório da OCDE (2017) e a língua inglesa é utilizada por um quarto das pessoas a nível global. Por isso, países que tem o inglês como língua materna estão levando vantagem na internacionalização da ES e, segundo o relatório, estão no topo dos países da OCDE que mais atraem EI. Como o inglês é a língua mais ensinada no mundo, como segunda língua, instituições que a utilizam têm sido priorizadas nas escolhas dos EI. Neste contexto, IES de

países que falam outras línguas, mas que têm foco na atração de EI, estão institucionalizando o inglês como língua utilizada nas suas disciplinas e, com isso, atraindo EI do mundo todo. Algumas destas instituições estão, também, implantando programas que proporcionam aos EI reforço no domínio da língua inglesa.

Por outro lado, o relatório da OCDE (2017) destaca os custos da mobilidade, não só financeiro, mas também os custos psicológicos. Neste último caso, as facilidades de comunicação por internet e ferramentas digitais ajudam a amenizar a falta da família e amigos, bem como a saudade do seu lugar de origem, sua casa, sua comunidade e costumes. Instituições têm trabalhado no sentido de amenizá-los, facilitando o acesso a meios de comunicação, fornecendo auxílio psicológico e, mesmo, através de outros EI que estão em mobilidade há mais tempo no país. Quanto ao custo financeiro, este se mostra mais nos deslocamentos, manutenção pessoal e matrícula anual. Neste sentido, políticas bilaterais entre os países e entre instituições envolvidas podem ajudar a amenizá-los, assim como programas de bolsas e outros auxílios públicos ou institucionais. Os valores de taxas de matrícula anual variam muito de acordo com cada país. Em alguns países, os EI estudam gratuitamente, em IES públicas, como na Finlândia, na Alemanha, na Islândia e na Noruega. Em outros, os EI pagam os mesmos valores que estudantes locais, enquanto há aqueles que cobram mais caro de EI. Em países como Austrália, Canadá, Nova Zelândia e EUA, o valor médio de matrícula anual é USD 14.000, mas o valor máximo entre os países da OCDE, segundo o relatório, é USD 27.300, em instituições privadas americanas (OCDE, 2017).

Segundo a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tem se preocupado com os desafios que a Educação Superior precisa enfrentar para se consolidar como agente transformador e indutor de mudanças e progressos da sociedade, que vão além das questões econômicas. Conforme a Declaração, cabe a este agente a missão de qualificar as pessoas, levar, resgatar e ampliar a cultura, desenvolver pesquisas e servir de base para impulsionar um desenvolvimento endógeno e sustentável (UNESCO, 1998).

Ciente das dificuldades comuns das instituições de educação superior, como financiamento, qualidade dos serviços, relevância dos programas, nível de formação dos estudantes, relações internacionais, a UNESCO (1998) vê também as oportunidades que se abrem a estas instituições, se todas puderem ter acesso de forma equitativa aos avanços proporcionados pelo conhecimento e pela Tecnologia. Diante deste cenário, com foco na

busca de mudanças na Educação Superior mundial, que pudessem levar a soluções para estas questões, a UNESCO convocou a Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação.

Em preparação para esta Conferência, a UNESCO publicou, em 1995, seu Documento de Política para Mudança e Desenvolvimento em Educação Superior. Cinco consultas regionais foram realizadas subsequentemente (Havana, novembro de 1996; Dacar, abril de 1997; Tóquio, julho de 1997; Palermo, setembro de 1997; e Beirute, março de 1998). As Declarações e os Planos de Ação nelas adotados, cada qual preservando suas especificidades, assim como o próprio processo de reflexão desenvolvido em preparação para esta Conferência Mundial, são levados em conta diligentemente na presente Declaração e a ela são anexados (UNESCO, 1998, n.p).

A Conferência levou em consideração diversos outros documentos e encontros da Organização das Nações Unidas (ONU), entre os quais a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Destacou-se a função primordial da educação dentro dos direitos humanos, da Democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, e como tal deve ser levada a todas as pessoas, em todos os lugares. Todos os governos, instituições públicas ou privadas, associações, famílias, enfim, toda a sociedade deve empenhar-se para esse fim. Neste contexto de cooperação, devem ser efetivadas ações coordenadas envolvendo escolas, universidade e instituições de ensino para que disponibilizem a educação em geral, técnica e profissional secundária de forma acessível a todos. Da mesma forma, a educação universitária, com base no respectivo mérito, conforme apregoa a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1998).

Enfatizando que os sistemas de educação superior devem aumentar sua capacidade para viver em meio à incerteza, para mudar e provocar mudanças, para atender às necessidades sociais e promover a solidariedade e a igualdade; devem preservar e exercer o rigor científico e a originalidade, em um espírito de imparcialidade, como condição prévia básica para atingir e manter um nível indispensável de qualidade; e devem colocar estudantes no centro das suas preocupações, dentro de uma perspectiva continuada, para assim permitir a integração total de estudantes na sociedade de conhecimento global do novo século (UNESCO, 1998, n.p.)

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação foi proclamada em dezessete artigos, divididos em três partes: Missões e Funções da Educação Superior, Formando uma Nova Visão da Educação Superior e, Da Visão à Ação, conforme descrita de forma sintetizada no quadro 5:

Artigo	Conteúdo sintetizado
Missões e Funções da Educação Superior	
1º	<i>A missão de educar, formar e realizar pesquisas</i> – traz o compromisso que a missão e os valores da Educação Superior devem ter com a educação e a formação qualificadas das pessoas, propiciando iniciativas de pesquisa e levando serviços de extensão à sociedade.
2º	<i>Função ética, autonomia, responsabilidade e função preventiva</i> – preservação e desenvolvimento das funções da Educação Superior e dos seus atores, que devem, com autonomia, ética e rigor científico e intelectual, participar das questões sociais.
Formando uma Nova Visão da Educação Superior	
3º	<i>Igualdade de acesso</i> – baseado no mérito, conforme reza a Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como facilitar o acesso e a permanência a grupos menos favorecidos ou discriminados.
4º	<i>Fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres</i> – combatendo obstáculos que se mantêm em muitos países do mundo, devido a questões culturais, socioeconômicas e políticas.
5º	<i>Promoção do saber mediante a pesquisa na ciência, na arte e nas ciências humanas e a divulgação de seus resultados</i> – diretamente ligado à pós-graduação. A pesquisa é essencial para a Educação Superior e deve estar voltada aos objetivos e necessidades sociais e culturais. Os programas de pós-graduação devem fomentar e reforçar a inovação, a interdisciplinaridade e a transdisciplinariedade, e garantir a formação, apoio e recursos aos pesquisadores, bem como a proteção aos direitos intelectuais e culturais.
6º	<i>Orientação de longo prazo baseada na relevância da Educação Superior</i> – posicionar-se frente à sociedade atendendo aos objetivos e necessidades desta, segundo sua expectativa.
7º	<i>Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as necessidades da sociedade</i> – relação com o mundo do trabalho, formando desde lideranças e empreendedores até mão-de-obra qualificada, propiciando o crescimento pessoal, profissional e social.
8º	<i>Diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades</i> – propõe a diversidade de formas e métodos de ensino, acesso, manutenção, instituições.
9º	<i>Aproximações educacionais inovadoras: pensamento crítico e criatividade</i> – mudanças nas instituições de ensino superior, nas políticas públicas do setor, com uma melhor relação com a sociedade, práticas didáticas, pedagógicas e currículos mais modernos e eficazes.
10º	<i>Pessoal de educação superior e estudantes como agentes principais</i> – necessidade de qualificação do pessoal da educação, com políticas claras, condições materiais e financeiras. Orientação e aconselhamento aos estudantes, apoio para a sua manutenção e sucesso no ensino superior, e participação nas questões da educação dentro e além da instituição.
Da Visão à Ação	
11º	<i>Avaliação da qualidade</i> – criar instâncias avaliativas e normas comparativas de qualidade que possibilitem uma efetiva avaliação, tanto interna, como externa da instituição. Atentar para os contextos institucionais, regionais, nacionais e internacionais.
12º	<i>O potencial e o desafio de tecnologia</i> – liderar as vantagens e possibilidades que as novas tecnologias de informação e comunicação podem trazer ao desenvolvimento, não só da instituição e do ensino, mas também da sociedade, reduzindo as desigualdades tecnológicas através da cooperação internacional para levar as novas tecnologias junto com a Educação Superior de qualidade a todos os lugares, respeitando a realidade, os valores e a cultura local.
13º	<i>Reforçar a gestão e o financiamento da Educação Superior</i> – garantir a saúde financeira da instituição, com a garantia de recursos, autonomia administrativa e métodos modernos de gestão. Fomentar a cooperação Norte-Sul com vistas a financiamentos necessários ao fortalecimento da Educação Superior nos países periféricos.
14º	<i>O financiamento da Educação Superior como serviço público</i> – reforça a hegemonia do financiamento público à Educação Superior e à pesquisa, como símbolo do reconhecimento pela sociedade da sua relevância. Sendo, também, incentivada a participação privada.
15º	<i>Compartilhar conhecimentos teóricos e práticos entre países e continentes</i> – orienta a cooperação e parceria entre instituições e governos, no que tange à Educação Superior, visando benefícios mútuos.
16º	<i>Da “perda de quadros” ao “ganho de talentos” científicos</i> – risco que os países, especialmente os periféricos, correm enviando estudantes a países centrais. A cooperação internacional deve visar mútuos interesses e benefícios entre países do Sul e do Norte, e incentiva a cooperação Sul-Sul.
17º	<i>Parcerias e alianças</i> – destaca a importância de parcerias e alianças entre todos os envolvidos, direta ou indiretamente, em busca das mudanças necessárias à renovação da Educação Superior.

Quadro 5 – Artigos da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação.
Fonte: UNESCO (1998).

Foram 182 países participantes, que ao final declararam seu compromisso com esta Declaração, reafirmando o direito à educação a todas as pessoas, bem como o “direito de acesso à Educação Superior com base nos méritos e capacidades individuais”. Comprometendo-se a agirem em conjunto para que os princípios da Educação Superior contidos na Declaração sejam adotados e que as metas nela descritas sejam atingidas, renovando o compromisso de priorizar uma “educação para a paz” (UNESCO, 1998, n.p.).

Outro fato marcante para a Educação Superior, que guarda semelhança com a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, foi o Processo de Bolonha. Este Processo surge num contexto pós II Guerra Mundial e queda do Muro de Berlim, onde os Estados Unidos emergem como maior potência mundial, em grande parte, graças aos bem sucedidos projetos de ciência, educação e tecnologia. Ainda neste contexto, a Europa, buscando recuperar-se da devastação da guerra, propõe unir seus países, primeiro em 1949, com 10 países, instituindo o Conselho da Europa e depois de outras ações ao longo da segunda metade do século XX, em 1993 é institucionalizada a União Europeia, com os objetivos de:

promover a unidade política e econômica da Europa; melhorar as condições de vida e de trabalho dos cidadãos europeus; melhorar as condições de livre comércio entre países membros; reduzir desigualdades sociais e econômicas entre as regiões; fomentar o desenvolvimento econômico dos países em fase de crescimento; e proporcionar ambiente de paz, harmonia e equilíbrio na Europa (WIELEWICKI; OLIVEIRA, 2010, p.219).

Diante do cenário de globalização hegemônica, onde a Educação Superior está inserida, onde a mercantilização e a competição são constantes até mesmo entre países, a Europa busca através do Processo de Bolonha unir seus países membros, assim como acontece com a União Europeia, para reposicionar-se na centralidade mundial da área da Educação Superior. O Processo de Bolonha visa responder a três questões centrais, dentro deste contexto:

1) Como a Europa se prepara para conciliar novas demandas (de um estado mínimo e mais competitivo) e o desejo de manter direitos sociais?; 2) Como enfrentar a perda de competitividade e atratividade da Educação Superior Europeia, em relação ao restante do mundo e, de forma especial, aos Estados Unidos?; e 3) Como reconquistar o papel de ponta das universidades europeias na produção de conhecimento e ser a Europa do Conhecimento? (WIELEWICKI; OLIVEIRA, 2010, p.219).

Num primeiro momento, em 1998, reuniram-se os Ministros de Educação de Alemanha, Itália, França e Reino Unido, e desta reunião resultou a Declaração de Sorbonne. Esta, por sua vez, serviu de base para que, em 1999, em um novo encontro, desta vez com 29

países, fosse construída a Declaração de Bolonha, que visava a criação de um espaço europeu de ensino superior e a retomada da posição da Europa como centro de ciência e de conhecimento mundial. Definiu-se, então, que as instituições de educação superior dos países participantes adotariam um sistema convergente de graus acadêmicos, com formação em dois ciclos e créditos acumuláveis. Definiu-se, ainda, que todos devem estruturar-se para garantir a qualidade necessária, onde se possa incentivar a mobilidade de estudantes entre instituições de diferentes países. Para além disso, a Declaração vê na Educação Superior uma forma de interligar os países membros para a livre circulação de seus cidadãos, ampliando as possibilidades de trabalho e contribuindo para o desenvolvimento do continente (WIELEWICKI; OLIVEIRA, 2010).

Observa-se aqui a intenção de auto-desenvolvimento do continente e, portanto, cabe questionar até que ponto a Declaração de Bolonha está voltado para dentro ou para fora da Europa. Ao tempo que esta Declaração fala em uma Europa do conhecimento, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação fala em sociedade do conhecimento. Esta última dá a entender estar mais voltada à Educação Superior mundial do que a primeira, que parece claramente voltar-se apenas para a Europa. Para esta, abrir as portas para a internacionalização de fato, parece ter apenas ficado como um objetivo em segundo plano. De fato, percebe-se que atualmente a Europa começa a vislumbrar a possibilidade de começar a “competir” no mercado da Educação Superior global. De qualquer forma, independente das reais intenções do Processo de Bolonha, o que se percebe nos *rankings* internacionais de ES, citados adiante, é que os EUA continuam a liderá-los. Neste sentido, se a intenção da Europa era a retomada do protagonismo mundial na ES, isto ainda não foi alcançado, ao menos por enquanto. Da mesma forma, percebe-se considerável diferença nas posições ocupadas pelas IES de diferentes países europeus nos *rankings* internacionais, o que leva a entender que o objetivo de união de seus países membros, não tem significado exatamente um homogeneidade na qualidade de suas IES.

Dando continuidade às ações que visam implementar o agora chamado Processo de Bolonha, foram realizados outros encontros entre os países membros nos anos de 2001, em Praga; 2003, em Berlim; 2005, em Bergen; 2007, em Londres; e 2009, em Louvain. Todos os encontros resultaram em comunicados que, de modo geral, davam sequência às intenções iniciais do Processo, reafirmando objetivos, discutindo divergências, projetando intenções futuras e avaliando o andamento e os resultados obtidos (WIELEWICKI; OLIVEIRA, 2010).

No entendimento dos autores, não são poucos os desafios ainda a se enfrentar para a concretização do Processo de Bolonha. Por trata-se de um processo com visão hierárquica que privilegia os interesses da Europa sobre os interesses locais e que impacta sobremaneira a autonomia das instituições, muitas negociações políticas e institucionais ainda precisarão ser feitas e muitas resistências terão que ser vencidas, em especial as que residem dentro da academia, que parecem ser mais fortes do que as políticas. Quanto mais o processo é conduzido de forma técnica e profissional, mais tende a afastar ou minorar a participação dos atores da educação. Isso se converte em risco duplo, no sentido de que quem mais entende de educação não está tendo grande participação nas discussões e ações, que podem estar sendo conduzidas de forma mais mercantil do que educacional. O que acaba por gerar a insatisfação e desmotivação destes atores.

As instituições de ensino superior do mundo todo estão buscando aperfeiçoarem-se cada vez mais em questões técnicas, financeiras, políticas, científicas, tecnológicas e pedagógicas. Neste sentido, é inevitável a comparação entre instituições com os mais variados objetivos, como: o interesse destas em destacarem-se a nível mundial; a busca constante de atração dos melhores estudantes internacionais; a obtenção de recursos; a expansão internacional; entre outros. Para os estudantes, a existência dos *rankings* tem sido amplamente utilizada para a tomada de decisões em relação a um intercâmbio.

O Centro de Universidades de Classe Mundial (CWCU), da Escola Superior de Educação, da Universidade de Jiao Tong, de Xangai, na China tem publicado anualmente, desde 2003, o *ranking* das melhores universidades mundiais - Academic Ranking of World Universities (ARWU). São usados seis indicadores para a classificação: 1) número de ex-alunos ganhadores do Prêmio Nobel e Medalha Field; 2) docentes que obtiveram tais prêmios; 3) número de pesquisadores altamente citados pela Thomson Reuters; 4) número de artigos publicados na Nature e na Science; 5) número de artigos indexados no Science Citation Index - Expanded e Social Sciences Citation Index; e 6) desempenho docente per capita da universidade. Ao todo são 1.300 universidades classificadas. Destas, foram divulgadas as 800 melhores ranqueadas no ano de 2017, sendo que até 2016 eram divulgadas apenas 500. A tabela 1 relaciona as vinte primeiras posições neste *ranking* (CWCU, 2017).

Tabela 1 – Classificação das 20 melhores universidades mundiais no *Ranking* ARWU, no ano de 2017.

Classificação Mundial	Instituição	País	Classificação Nacional	Nota Total
1	Universidade de Harvard	EUA	1	100.0
2	Universidade de Stanford	EUA	2	76.5
3	Universidade de Cambridge	Reino Unido	1	70.9
4	Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT)	EUA	3	70.4
5	Universidade da Califórnia em Berkeley	EUA	4	69.1
6	Universidade de Princeton	EUA	5	61.1
7	Universidade de Oxford	Reino Unido	2	60.1
8	Universidade de Colúmbia	EUA	6	58.8
9	Instituto de Tecnologia da Califórnia	EUA	7	57.3
10	Universidade de Chicago	EUA	8	53.9
11	Universidade de Yale	EUA	9	52.8
12	Universidade da Califórnia, Los Angeles	EUA	10	52.5
13	Universidade de Washington	EUA	11	50.3
14	Universidade de Cornell	EUA	12	49.6
15	Universidade da Califórnia, San Diego	EUA	13	49.5
16	University College London	Reino Unido	3	47.1
17	Universidade da Pensilvânia	EUA	14	46.0
18	Universidade Johns Hopkins	EUA	15	45.7
19	Instituto Federal Suíço de Tecnologia de Zurique	Suíça	1	44.1
20	Universidade de Washington, em St. Louis	EUA	16	43.3

Fonte: Academic Ranking of World Universities 2017 (CWCU, 2017).

Tais dados evidenciam a hegemonia norte-americana no *ranking* das universidades de classe mundial ARWU. Das vinte primeiras colocadas, apenas quatro não são americanas: a Universidade de Cambridge (3), a Universidade de Oxford (7) e a University College London (16), estas três localizadas no Reino Unido; e o Instituto Federal Suíço de Tecnologia de Zurique (19), na Suíça. Ao analisarmos a classificação das 500 melhores universidades, esta hegemonia se mantém, sendo que das 100 primeiras, 48 estão nos EUA. A partir da centésima colocada é que outros países começam a aparecer com maior frequência na lista. Mesmo assim, das 500 melhor classificadas, 154 estão na América do Norte, com 198 na Europa, 132 na Ásia/Oceania, 10 na América Latina e 6 na África. Os países com maior quantidade de instituições no *ranking* são: EUA, com 135; a China (incluindo Hong-Kong e Taiwan), com 57; o Reino Unido, com 38; a Alemanha, com 37; Austrália, com 23; a França, com 20, Canadá, com 19, e Japão com 17. Apenas quatro países, EUA, China, Alemanha e Reino Unido, possuem em seus territórios mais da metade das 500 melhores universidades, segundo este *ranking* (CWCU, 2017).

Apenas 18 países detêm as instituições que estão entre as 100 primeiras colocadas e as 500 citadas estão distribuídas em 44 países. O Brasil é o país latinoamericano melhor colocado, com seis universidades: a Universidade de São Paulo, entre as 200 melhores; Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Estadual Paulista, entre as 400 melhores; Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio Grande do

Sul e Universidade Estadual de Campinas, entre as 500 melhores. Outros países da América Latina que constam na lista: Chile, com duas universidades; Argentina, e México, com uma. Cabe ressaltar que, como em 2017 foi divulgada a lista com oitocentas universidades, constam mais sete universidades brasileiras entre a quingentésima e a octogentésima colocadas. São elas as Universidades Federais: do Paraná, de Viçosa, de Santa Catarina, de São Paulo, de Pernambuco e de São Carlos, além da Universidade de Brasília (CWCUC, 2017).

O *ranking* apresenta, também, dados por áreas temáticas (ARWU-FIELD), neste caso, relativos ao ano de 2016, conforme o quadro 6:

Área temática	Instituição	País
1 - Ciências Naturais e Matemática	1ª Universidade da Califórnia, em Berkeley	EUA
	2ª Universidade de Stanford	EUA
	3ª Universidade de Princeton	EUA
	4ª Universidade de Harvard	EUA
	5ª Instituto de Tecnologia de Massachusetts	EUA
2 - Engenharia / Tecnologia e Ciências da Computação	1ª Instituto de Tecnologia de Massachusetts	EUA
	2ª Universidade Tecnológica de Nanyang	Singapura
	3ª Universidade de Stanford	EUA
	4ª Universidade de Tsinghua	China
	5ª Universidade Rei Abdulaziz	Arábia Saudita
3- Vida e Ciências Agrárias	1ª Universidade de Harvard	EUA
	2ª Universidade de Cambridge	Reino Unido
	3ª Instituto de Tecnologia de Massachusetts	EUA
	4ª Universidade de Stanford	EUA
	5ª Universidade da Califórnia, São Francisco	EUA
4- Medicina Clínica e Farmácia	1ª Universidade de Harvard	EUA
	2ª Universidade de Washington	EUA
	3ª Universidade de Stanford	EUA
	4ª Universidade de Cambridge	Reino Unido
	5ª Universidade Johns Hopkins	EUA
5- Ciências Sociais	1ª Universidade de Harvard	EUA
	2ª Universidade de Chicago	EUA
	3ª Universidade da Califórnia, Berkeley	EUA
	4ª Universidade de Princeton	EUA
	5ª Instituto de Tecnologia de Massachusetts	EUA

Quadro 6 – Universidades melhor classificadas no Ranking ARWU 2017, por áreas temáticas.

Fonte: CWCUC (2017).

No quadro 6, mais uma vez se observa a significativa hegemonia norte-americana. Nas áreas 1 e 5 pode-se observar domínio absoluto dos EUA entre as cinco instituições melhor rankeadas. Nas áreas 3 e 4, aparece um universidade inglesa entre as americanas. E, somente na área 2, “Engenharia/Tecnologia e Ciências da Computação” há um equilíbrio, com surgimento de três instituições asiáticas, de três países diferentes. Isso pode significar um investimento maior e talvez direcionado em termos de tecnologia em países daquele continente (CWCUC, 2017).

A exemplo da ARWU, o Times Higher Education World University Rankings 2018 (THE) traz uma lista classificatória com as 1.000 “melhores” universidades mundiais. A grande diferença deste *ranking* está na forma de avaliação, que neste caso é feita a partir das missões mais fundamentais de uma instituição de ensino superior, que são estas, segundo o THE, com os respectivos percentuais de peso na avaliação total: ensino, que abrange todo o ambiente de aprendizagem, deste pessoal, estrutura da instituição até a capacitações dos docentes (30%); pesquisa, inclui a repercussão, receitas obtidas, o volume e a produtividade (30%); citações de trabalhos científicos da instituição, bem como sua influência global (30%); perspectiva internacional, que representa a capacidade de atrair estudantes e professores de outros países, bem como publicações com parcerias internacionais (7,5%); e transferência de conhecimento, que envolve a capacidade de criação, inovação, invenção e consultoria que a instituição pode fornecer a empresas, possibilitando a geração de desenvolvimento empresarial e social e captação de recursos para a instituição (2,5%). O objetivo do *ranking*, segundo seus organizadores, é subsidiar a decisão de estudantes e familiares na escolha acadêmica mais adequada, através de indicadores relevantes como a proporção professor-aluno, a reputação da instituição, seus recursos e as relações com o mundo dos negócios, bem como a abertura e interação oferecidas a estudantes de diversos países. A tabela 2 apresenta as vinte IES mais bem avaliadas, segundo o *ranking* (THE, 2018).

Tabela 2 – Classificação das 20 melhores universidades mundiais no World University Rankings 2018.

Classificação Mundial	Instituição	País	Nota Total
1	Universidade de Oxford	Reino Unido	94.3
2	Universidade de Cambridge	Reino Unido	93.2
3	Instituto de Tecnologia da Califórnia	EUA	93.0
3	Universidade de Stanford	EUA	93.0
5	Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT)	EUA	92.5
6	Universidade de Harvard	EUA	91.8
7	Universidade de Princeton	EUA	91.1
8	Imperial College London	Reino Unido	89.2
9	Universidade de Chicago	EUA	88.6
10	Instituto Federal Suíço de Tecnologia de Zurique	Suíça	87.7
10	Universidade da Pensilvânia	EUA	87.7
12	Universidade de Yale	EUA	87.6
13	Universidade Johns Hopkins	EUA	86.5
14	Universidade de Columbia	EUA	86.0
15	Universidade da Califórnia, Los Angeles	EUA	85.7
16	University College London	Reino Unido	85.3
17	Universidade de Duke	EUA	85.1
18	Universidade da Califórnia, em Berkeley	EUA	84.3
19	Universidade de Cornell	EUA	84.2
20	Universidade do Noroeste	EUA	83.3

Fonte: Times Higher Education World University Rankings 2018 (THE, 2018).

Percebem-se poucas diferenças entre as tabelas 1 e 2 com relação à hegemonia norte-americana entre as 20 universidades mais bem posicionadas nos dois *rankings*, com mudança de apenas três nomes. No Ranking da ARWU constam quatro universidades não americanas, enquanto no Ranking da Times, são cinco. Destas, nota-se relativa melhoria nas posições neste *ranking* em relação àquele, inclusive tendo duas universidades inglesas na liderança. Com relação às outras universidades, o que se vê é uma mudança nas posições dos *rankings*, devido à diferença na forma de avaliação de cada um deles, conforme informado anteriormente.

O ranking da Times traz, também, uma avaliação das instituições a partir das áreas disciplinares, que são apresentadas em número de onze. O quadro 7 apresenta tais áreas com a quantidade de Instituições classificadas entre as cinco melhores, por país:

Área disciplinar	País	Número de IES entre as 5 melhores	Área disciplinar	País	Número de IES entre as 5 melhores
1 - Artes e Humanidades	EUA	3	7- Ciências da Computação	EUA	2
	Reino Unido	2		Reino Unido	2
2- Educação	EUA	3		Suíça	1
	Reino Unido	1	8- Engenharia e Tecnologia	EUA	3
China	1	Reino Unido		2	
3- Direito	EUA	4	9- Ciências da Vida	EUA	3
	Reino Unido	1		Reino Unido	2
4- Psicologia	EUA	4	10- Ciências Físicas	EUA	4
	Reino Unido	1		Reino Unido	1
5- Negócios e Economia	Reino Unido	3	11- Ciências Sociais	EUA	4
	EUA	2		Reino Unido	1
6- Clínica, Pré-Clínica e Saúde	Reino Unido	3			
	EUA	2			

Quadro 7 – Universidades melhor classificadas no Ranking THE 2018, por áreas disciplinares.
Fonte: THE (2018).

Neste quadro 7, percebe-se a quase absoluta hegemonia americana e inglesa, com a presença de apenas uma universidade chinesa na área 2 e uma suíça na área 7. E é somente na área 5 que as instituições inglesas são maioria.

Ao analisar a classificação das 1.000 melhores universidades, do *ranking* da Times, verifica-se que a hegemonia norte-americana se mantém, porém em menor proporção do que no *ranking* ARWU. Das 100 primeiras colocadas do *ranking* da Times, 43 estão nos EUA e 38 na Europa. Por sua vez, das 1.000 melhores classificadas, 157 são norte-americanas e 363 são europeias. Os países com maior quantidade de instituições entre as 1.000, depois dos EUA são: o Reino Unido, com 93; China (incluindo Taiwan e Hong Kong), com 86; Japão,

com 60; Alemanha, com 44; Itália, com 39; Austrália, com 35; França, com 31; Índia, com 30; Espanha, com 29; Coreia do Sul, com 27; Canadá, com 26. Neste *ranking*, apenas sete países, EUA, Reino Unido, China, Japão, Alemanha, Itália e Austrália, possuem em seus territórios mais da metade das 1.000 melhores universidades, e apenas 16 países detêm as instituições que estão entre as 100 primeiras colocadas (THE, 2018).

O Brasil, com 21 instituições listadas entre as 1.000, é o país latinoamericano melhor colocado. Porém, apenas duas – a Universidade de São Paulo e a Universidade Estadual de Campinas - constam entre as 500 melhores do ranking. Os outros países da América Latina que constam na lista são: Chile, com 13 universidades; Colômbia, com 5; México, com 3; Venezuela, com 2; Argentina, Costa Rica e Peru, com uma cada (THE, 2018).

Frente a este contexto internacionalizado, para que a ES no Brasil possa nele se inserir de forma qualificada, é preciso que as políticas públicas sejam pensadas e executadas com vistas a tal interesse. Para tanto, cabe ao MEC (2014) o estímulo à pesquisa científica e tecnológica, a programas de intercâmbio e integração com instituições internacionais, em condições similares a elas, além da garantia de financiamentos para tal. Já a Capes precisa ser o braço do MEC para implementação de políticas para a internacionalização nas IES e programas de pós-graduação. À PLURD cabe incentivar as parcerias internacionais, de modo a viabilizar “a troca de conhecimentos, a cooperação técnica e científica, o aprimoramento da formação do corpo docente e discente” (CAPES, 2016b, p. 34), tanto na orientação, implementação, como no acompanhamento. Desta forma, contribuindo para que os programas de pós-graduação da Área formem profissionais com visão e habilidades internacionalizadas, para atuarem nas diversas atividades do mercado de trabalho global, o que vem a ser seu principal objetivo, conforme descrito no Documento da Área (CAPES, 2016b).

3.1 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL, NA PÓS-GRADUAÇÃO E NOS PROGRAMAS COM FOCO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

As primeiras tentativas de implementação da Educação Superior no Brasil remontam ao período colonial. Os jesuítas já reivindicavam, junto à Coroa Portuguesa, uma universidade

para o Brasil, ainda no século XVI. Desde lá, notava-se a resistência de Portugal à ideia, visto que não apenas o pedido dos jesuítas, mas muitos outros foram negados (FÁVERO, 2006), a exemplo das tentativas da Câmara da Bahia, em 1671 e da Câmara de Sabará, em 1768. (MENDONÇA, 2000).

A partir da transferência provisória da sede da Monarquia Portuguesa para o território brasileiro, tem início a história da Educação Superior no Brasil, com a instalação de escolas superiores profissionalizantes, como o Curso Médico de Cirurgia, na Bahia, em 1808, bem como da Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica, no Rio de Janeiro, no mesmo ano. Estas abriram as portas a outras escolas superiores, como a Academia Real Militar, no Rio de Janeiro e os cursos jurídicos de Olinda (FÁVERO, 2006).

Neste contexto, os jovens das elites do Brasil Colônia buscavam formação superior, principalmente, na Universidade de Coimbra, em Portugal. Segundo Mendonça (2000), a Coroa Portuguesa entendia que esta universidade atendia satisfatoriamente a necessidade de formação dos estudantes brasileiros. Além disso, era estratégico manter o território colonizado dependente daquela universidade, que até início do século XIX, formou 2.500 estudantes nascidos no Brasil. Curiosamente, além de formar cientistas, médicos, matemáticos e outros profissionais, em Coimbra formavam-se, também, “as principais lideranças dos movimentos insurrecionais de independência política” (MENDONÇA, 2000, p. 133). O fato é que, junto com o início da colonização brasileira, muito antes do surgimento da primeira universidade no solo colonizado, surgiam os primeiros movimentos de internacionalização da Educação Superior brasileira.

No período imperial, não houve grandes mudanças com relação à Educação Superior. Projetos de universidades continuavam sendo rejeitados e a resistência a sua criação se observa na afirmação do Conde D’Eu, no Congresso de Educação realizado no Brasil, em 1882, de que a universidade seria uma instituição obsoleta (MENDONÇA, 2000).

Segundo Cunha (2007), após a proclamação da República, a Constituição de 1891 mantém a Educação Superior como atribuição do Poder Central, embora não de forma exclusiva. A educação sofre, nesta Constituição, a influência de duas correntes externas, de um lado os liberais que defendiam a secularização e a descentralização do ensino, e de outro, os positivistas que combatiam os privilégios concedidos a detentores de diplomas. Entre outras mudanças ocorridas na Educação Superior durante a Primeira República, destaca-se a

criação das escolas superiores livres, não dependentes do Estado. Tratava-se de empreendimentos particulares que visavam suprir a necessidade “da força de trabalho dotada de alta escolaridade, e, também, de determinações ideológicas, como a influência do positivismo” (CUNHA, 2007, p. 133).

A primeira universidade “oficial” brasileira foi criada pelo Governo Federal, apenas em 1920, sob a denominação de Universidade do Rio de Janeiro. Merece destaque a criação de duas universidades que teriam a missão de formar as elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores. Eram a Universidade de São Paulo (USP) e Universidade do Distrito Federal (UDF), criadas em 1934 e 1935, respectivamente. Mas, posteriormente, ambas sofreram a pressão vinda do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, com a criação da Universidade do Brasil (UB) que teria a missão de ser uma nova universidade padrão para todo o país. A UDF não resistiu além de 1939, e acabou sendo incorporada à UB. Porém, a USP resistiu, e segundo Mendonça (2000), em boa parte devido à forte presença de professores estrangeiros, que representavam, à época, dois terços do quadro de docentes. Cabe lembrar, que o quadro da UDF também contava com professores oriundos da Europa, nos anos de 1935 e 1936 (FÁVERO, 2006).

Outra influência estrangeira marcante aconteceu na criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), em 1945, que se originou da proposição do Relatório Smith, elaborado por uma comissão assessorada pelo professor Richard H. Smith, do Massachusetts Institute of Technology (MIT). O ITA seguiu os moldes americanos, com departamentos no lugar de cátedras, sistema de créditos, dedicação exclusiva de professores e alunos à pesquisa, sendo possível a estes residir no câmpus universitário (MENDONÇA, 2000).

O estudo de Lima e Contel (2009) divide o processo de internacionalização da Educação Superior no Brasil em quatro períodos, sendo o primeiro da década de 1930 a 1950. Neste período, considerando a criação ainda recente das primeiras universidades e a necessidade de sua consolidação, o objetivo era fortalecer seus projetos acadêmicos através de programas de cooperação acadêmica com instituições externas, visando principalmente trazer professores visitantes, especialmente franceses e americanos. Fávero (2006) assinala que a partir da USP e da UDF, entre os anos 1935 a 1945, é que se institucionaliza a participação de cientistas e pesquisadores brasileiros em eventos internacionais, bem como o intercâmbio com instituições estrangeiras. Assim como, “buscam-se na Europa professores para aquelas áreas

em que se considerava não haver, no Brasil, profissionais suficientemente preparados” (FÁVERO, 2006, p. 26).

Marcou, também, a internacionalização da Educação Superior no país, a criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), em 1951, com a finalidade de promover a pesquisa científica e tecnológica nuclear no Brasil, e a criação da Campanha (hoje Coordenação) de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo objetivo era investir na formação dos quadros universitários, ambas as instituições fornecendo bolsas e auxílios no país e no exterior (MENDONÇA, 2000).

O segundo período, descrito por Lima e Contel (2009), se dá entre as décadas de 1960 e 1970, onde os interesses acadêmicos e políticos passam a coexistir, o que motiva a reestruturação do sistema educacional superior baseada no modelo americano. Além da consolidação acadêmica, busca-se a formação de pesquisadores e profissionais que contribuíssem com a modernização almejada pelo país. Para tanto, a cooperação internacional passa a ter ênfase na presença de consultores estrangeiros e no envio de estudantes ao exterior com bolsas de estudo para cursar Mestrado e Doutorado. Embora os primeiros acordos de cooperação Brasil e EUA tenham sido assinados em 1950 (Acordo Básico de Cooperação Técnica) e em 1953 (Acordo sobre Serviços Técnicos Especiais), o processo de modernização da ES no Brasil ganha força a partir da década seguinte. Em 1961, o Tratado da Aliança para o Progresso é formalizado pelo Governo Americano, com o objetivo de financiar projeto de ajuda econômica e financeira à América Latina. No Brasil, para executar esse projeto, foi criada a United States Agency for International Development (Usaid). Para Fávero (2006) o Usaid viria a se fortalecer ainda mais no regime militar com o Plano Atcon, onde o consultor americano Rudolph Atcon faz sugestões e recomendações ao Governo Brasileiro para “adequação do ensino superior e das instituições às necessidades do país” (p.31).

O projeto da Reforma Universitária incorpora algumas das propostas do *Plano Atcon*, como: defesa dos princípios de autonomia e autoridade; dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação do ensino superior; ênfase nos princípios de eficiência e produtividade; necessidade de reformulação do regime de trabalho docente; criação de centro de estudos básicos. Entre as propostas e recomendações feitas por Atcon encontra-se a criação de um conselho de reitores das universidades brasileiras. Este não deveria confundir-se com o Fórum de Reitores, já existente (FÁVERO, 2006, p. 31).

Pressionado pelos movimentos estudantis e sob a orientação do relatório do General Meira Mattos, que reforçava a necessidade de fortalecer o princípio de autoridade, citado no Relatório Atcon, o Governo Militar da época lança mão da intimidação e repressão ao meio

universitário, incluindo a orientação do General Meira Mattos no Ato Institucional nº 5 (AI-5). Em meio a este contexto histórico, ou apesar dele, realiza-se a Reforma Universitária de 1968 no Brasil.

As décadas de 1980 e 1990 representam o terceiro período que, segundo os autores, é marcado pela expansão e consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, bem como a ampliação nas pesquisas em áreas estratégicas ao desenvolvimento do país, e elevar o nível de instituições e cursos superiores. Para tanto, as ações de internacionalização da época focaram na formação de grupos de estudo e pesquisa envolvendo membros estrangeiros, que buscavam trocas mais igualitárias de experiências e conhecimento. Também, buscou-se cursos externos de Doutorado em áreas estratégicas e o intercâmbio de professores e estudantes. Foi um período de ações articuladas do Governo Federal com vistas à expansão da internacionalização da Educação Superior no país. Foi na década de 1990 que a Capes alterou os critérios de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo que, a partir de então, somente programas reconhecidos como de nível internacional obteriam as notas 6 e 7. Apesar da Educação Superior ser classificada como serviços não-exclusivos no Governo Fernando Henrique Cardoso, o que a levou a ficar ainda mais aberta ao mercado privado, o Estado Brasileiro ainda exerce forte regulação, o que inibe a entrada de capital internacional para esse campo (LIMA; CONTEL 2009).

A partir do ano 2000, inicia-se o quarto período. Além dos objetivos já citados no terceiro, acrescenta-se aqui a intenção de inserir os programas de pós-graduação *stricto sensu* a nível internacional e o oferecimento de cursos, principalmente privados, presenciais ou não, a estudantes que possam pagar. Com relação às ações, além das já citadas no terceiro período, foram inseridos projetos que visam criar universidades orientadas para a internacionalização, a exemplo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E ainda, a comercialização de serviços de educação superior, fazendo com que o Brasil possuísse, em 2007, mais de 2.200 instituições privadas e comunitárias, com o agravante de que o crescimento no número destas instituições nem sempre se faz de forma ordenada e com respeito a critérios de qualidade nos “serviços” prestados (LIMA; CONTEL 2009).

Todo este contexto descrito, não significa que não tenha havido melhorias na Educação Superior brasileira nos últimos anos. Pelo contrário, o país demonstrou crescimento

significativo nesta área, especialmente pela via pública, como pode ser observado na próxima subseção.

3.1.1 Panorama das Políticas Públicas recentes para a ES no Brasil

A Educação Superior brasileira se insere na realidade atual de internacionalização da educação. Neste contexto o Processo de Bolonha apresenta-se como um modelo de alinhamento entre países, de forma organizada, com vistas ao desenvolvimento dos mesmos. Há muito que se debater sobre este e outros possíveis modelos, a nível mundial, ou para o Brasil, podendo-se, ou não, seguir algumas de suas ideias, mas por certo, olhando sempre para a realidade brasileira, seus interesses, suas necessidades e suas aspirações a nível local e global.

O Processo de Bolonha teve reflexos no Brasil, onde, por exemplo, a Universidade Federal da Bahia, ao propor o projeto Universidade Nova, demonstra uma tendência unificadora de educação superior, em dois ciclos, “um primeiro, de formação geral, estruturado em torno de Bacharelados Interdisciplinares e o segundo, voltado para a formação acadêmica e profissional” (WIELEWICKI; OLIVEIRA, 2010, p. 228). Outro exemplo é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que, como o Processo de Bolonha sugere uma atenção em termos quantitativos ao acesso, com mais celeridade na formação, mas que peca na questão da qualidade e da relevância do curso, bem como na falta de debate sobre o assunto.

Podemos acrescentar ainda às convergências com Bolonha, aquelas relativas ao sistema de avaliação e garantia de qualidade. Em que pese diferenças evidentes entre a construção do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) e os referenciais de avaliação de Bolonha, o delineamento estrutural de ambas pauta uma distinção entre os processos de avaliação e de regulação, uma organização *top-down* com implementação ao nível institucional e um movimento de interação constante entre auto-avaliação e avaliação externa (WIELEWICKI; OLIVEIRA, 2010, p. 229/230).

Em termos de organização, o Ministério da Educação do Brasil (MEC), possui uma configuração estrutural definida pelo Decreto 7.690, de 2012 e Decreto 8.066, de 2013. Esta configuração inclui as secretarias, autarquias, fundações e outras instituições vinculadas. Entre elas, a Secretaria de Educação Superior (SESu), criada em 1979, que tem por função

“planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior” bem como “a manutenção, a supervisão e o desenvolvimento dos Ifes”. Serve, portanto, como órgão de ligação entre o MEC, as Universidades Federais e demais Instituições de Educação Superior públicas e privadas (MEC, 2014, p. 14).

O MEC baseou-se na Declaração Mundial sobre Educação Superior, da UNESCO, realizada em 1998, para direcionar seu planejamento e ações políticas entre 2003 e 2014. Ciente da grande expansão da oferta de cursos superiores, ocorrida na segunda metade do século XX, bem como das dificuldades que a Educação Superior enfrenta para manter-se e desenvolver-se com qualidade, o MEC vê como grandes desafios, no Brasil, as questões ligadas à expansão, à qualidade e à democratização.

O processo de democratização compreende reverter o quadro no qual ir à universidade é opção reservada às elites. A definição de um projeto para a educação superior deve entender esta como bem público, destinada a todos indistintamente, inserida no campo dos direitos sociais básicos, tratada como prioridade da sociedade brasileira, sendo que a universidade deve ser a expressão de uma sociedade democrática e multicultural, em que se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças (MEC, 2014, p. 19).

Uma das medidas adotadas pelo MEC foi o investimento na interiorização da Educação Superior. Junto com o Desenvolvimento Regional, a interiorização tem por objetivo evitar a migração de egressos do ensino médio para centros maiores, ou que fiquem sem qualificação superior. As regiões Nordeste e Norte do país foram as que mais expandiram a oferta e ensino superior, com crescimento de 94% e 76%, respectivamente, nas matrículas universitárias. Nestas duas regiões, houve um esforço político para ampliar a oferta devido à assimetria que havia em relação às outras regiões do país (MEC, 2014). Ainda assim, persistem assimetrias regionais no país, a exemplo do que acontece dentro da própria Área PLURD, que possui 47 programas distribuídos conforme a tabela 3, onde se observa que a maioria dos programas se concentra nas regiões Sul e Sudeste.

Tabela 3 - Número de Programas de Pós-Graduação da Área PLURD, por região e notas, em 2016.

Regiões ↓	Notas dos Cursos Acadêmicos					Notas dos Mestrados Profissionais		Número total de Programas
	3	4	5	6	7	3	4	
Norte	3	1	-	-	-	1	-	5
Nordeste	5	2	1	-	-	1	-	9
Sudeste	5	4	-	2	1	2	1	15
Sul	5	2	4	1	-	2	1	15
Centro-Oeste	2	-	-	-	-	1	-	3
Total	20	9	5	3	1	7	2	47

Fonte: Documento de Área PLURD (CAPES, 2016b)

Por sua vez, o relatório Higher Education and Student Mobility (IIE, 2017)⁷, considerando 158 respostas obtidas de pesquisa efetuada junto a IES públicas e privadas nacionais, confirma a assimetria entre estas, também no que tange ao tema internacionalização. Segundo a pesquisa, dos brasileiros que estão estudando no exterior, 60% são oriundos da Região Sudeste; 31% da região Sul; 4,7% do Nordeste; 4% do Centro-Oeste; e, 0,3% do Norte. E ainda, destes estudantes, 52% saíram de IES Federais; 30% de IES privadas sem fins lucrativos; 14%, de Estaduais; 4%, de privadas com fins lucrativos; e, 1%, municipais. Por outro lado, dos estudantes estrangeiros que estão no Brasil, 64% estão em IES da Região Sudeste; 19% da Região Sul; 12%, do Centro-Oeste; 4%, do Nordeste; e, 0,5%, do Norte. Sendo que destes estudantes, 36% vêm para IES Federais; 26% para Estaduais; 19% para privadas sem fins lucrativos; 19%, privadas com fins lucrativos; e, 0%, para municipais. Neste contexto, tanto estudantes que saem do país quanto os que entram, tem como origens e destinos principais, respectivamente, a Região Sudeste e Sul do país, onde estão localizadas as principais universidades brasileiras e com melhores posições nos rankings internacionais.

Outros números bastante significativos foram verificados entre 2002 e 2014, em face das ações do Governo Brasileiro, com destaque para o Programa de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (REUNI). Estas ações, que visavam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal, obtiveram como resultados:

Tabela 4 - Expansão da Educação Superior no Brasil – período 2002/2003 a 2013/2014.

Evento	Período	Valor inicial	Valor final	% crescimento
Total de matrículas IES públicas e privadas	2003-2013	3,9 milhões	7,3 milhões	86%
Oferta de cursos de graduação	2003-2013	16.505	32.049	94%
Número de Universidades Federais	2002-2014	45	63	40%
Número de Câmpus Universitários	2002-2014	148	321	117%
Cursos de graduação presenciais	2002-2014	2.047	4.867	137%
Vagas cursos de graduação presenciais	2002-2014	113.263	245.983	117%
Matrículas cursos de pós-graduação	2002-2014	48.925	203.717	316%
Matrículas em educação à distância – EAD	2003-2013	50 mil	1,1 milhão	2.200%

Fonte: adaptado de MEC (2014).

Em que pese o rápido crescimento verificado nas taxas da Educação Superior no país, o Relatório de Ciência da Unesco (UNESCO, 2015) informa que três quartos das matrículas de estudantes de graduação pertencem a instituições privadas, aí incluídas algumas instituições de ensino sem fins lucrativos. Muito desse crescimento se deve a subsídios e

⁷ O relatório Higher Education and Student Mobility - A Capacity Building Pilot Study in Brazil, apresenta os resultados da pesquisa realizada pelo Institute of International Education (IIE) Center for Academic Mobility Research and Impact, da Austrália, com o objetivo de contribuir com recursos e ferramentas que possam auxiliar na captura de dados de ações de internacionalização desenvolvidas na ES dos países participantes, dentre os quais o Brasil.

financiamentos estudantis pelo governo federal. Segundo o relatório, em 2014 foram efetivados dois milhões de empréstimos estudantis, embora tenham sido renovados apenas 1,2 milhões destes, em 2015. No setor público, o aumento no número de universidades e câmpus se deve, principalmente, ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A Unesco afirma, ainda, ser de importância estratégica o investimento em educação, elevando o nível educacional do adulto médio brasileiro, bem como a quantidade e a qualidade da Educação Superior, pois, segundo o relatório, apenas 15% da população jovem adulta consegue completar um curso universitário, e ainda assim, com aproveitamento baixo, conforme se pode verificar nos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (UNESCO, 2015).

Considerando que é altamente relevante a participação da universidade no Desenvolvimento Regional, através da efetiva participação e integração com a comunidade, e a responsabilidade que deve ter na instalação de novas instituições, câmpus, ou cursos, o Governo Brasileiro estabeleceu uma lista de critérios para tal:

São eles a vocação da região e políticas públicas em desenvolvimento - arranjos produtivos locais; a promoção do desenvolvimento com redução das assimetrias regionais; a localização geográfica; a população da micro e mesorregião atendidas; os polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB); os indicadores de desenvolvimento econômico e social (taxas de evolução): IDH, IDEB; a taxa da oferta de vagas públicas e privadas na educação superior (estadual, federal, técnica) na microrregião e mesorregião; as áreas de formação prioritárias (formação de professores, saúde, tecnologias); o curso em área de conhecimento existente na universidade; o curso novo em área de conhecimento de ações prioritárias e a ampliação da oferta de educação superior pública no período noturno (MEC, 2014, p. 36/37).

O REUNI configurou-se como uma importante fase na interiorização e regionalização da Educação Superior. As diretrizes do Programa são voltadas: ao aumento da oferta, especialmente em cursos noturnos, com redução da evasão; ampliação da mobilidade estudantil; revisão da estrutura acadêmica, visando elevar a qualidade; diversificação de modalidades de graduação; ampliação de políticas estudantis; e articulação entre cursos de graduação e pós-graduação, e destes com a educação básica.

Além das melhorias e ampliações que o REUNI trouxe às universidades, no período de sua implantação – 2008 a 2012 – foram criadas quatro universidades, com objetivos bastante específicos voltadas à interiorização e à internacionalização. A Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), com sede em Santarém e câmpus em seis outras cidades da região, com o objetivo de integrar sociedade, natureza e desenvolvimento na região

amazônica. A Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), voltada à integração dos interesses sociais, de fomento e de desenvolvimento do Mercosul. Com sede em Chapecó, região Oeste de Santa Catarina, e câmpus no Sudoeste do Paraná e Noroeste do Rio Grande do Sul, objetiva levar integração às unidades federativas do Sul do Brasil, na região fronteira oeste, onde faz divisa com outros países integrantes do Mercosul. A Universidade Federal da Integração Latinoamericana (UNILA), tem a missão de “contribuir com a integração latino-americana, o Desenvolvimento Regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercosul”. E a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), que visa a integrar-se com outros países que fazem parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em especial, países africanos (MEC, 2014, p. 38).

Políticas de integração, fixação e desenvolvimento regional foram o foco do Governo Brasileiro no período de 2012 a 2014. Neste período foram implantados: o Programa de Expansão do Ensino Médico; o Programa Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver Sem Limite; o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) (MEC, 2014).

A diversificação na oferta de cursos, também, é crucial para atender à demanda social e profissional. O MEC determina a flexibilidade das grades curriculares, no sentido de focar mais as diretrizes, competências e habilidades, do que a rigidez de conteúdos e disciplinas. Neste ponto, os cursos de especialização *lato sensu* vêm ao encontro dos interesses do mercado de trabalho. Da mesma forma, a educação à distância (EAD), por seu baixo custo, flexibilidade de horários e grande alcance. Os cursos noturnos são outra opção incentivada pelo MEC para ampliar o atendimento a estudantes que não podem abdicar do trabalho, tendo um incremento de vagas na ordem de 189,59% no período de implantação do REUNI (MEC, 2014).

Além de facilitar o acesso, faz-se necessário possibilitar a permanência dos estudantes, a fim de obterem sucesso em sua formação. Neste aspecto, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) são dois programas de grande vulto do Governo Brasileiro. Há outras bolsas e subsídios a estudantes universitários, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que assiste o estudante em questões de moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte e apoio pedagógico; o Programa Bolsa Permanência (PBP), que é um auxílio

financeiro a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômicas, indígenas e quilombolas; O Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais (PNAEST), semelhante aos anteriores, porém, voltada a instituições estaduais; o Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES), que apoia financeiramente estudantes vindos de países pobres, através do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), regularmente matriculados em cursos federais de graduação; e o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), que visa garantir o acesso a pessoas com deficiência. O PROUNI disponibilizou 300 mil bolsas para estudantes de baixa renda estudarem em instituições particulares e o FIES financiou mais de 660 mil estudantes para o mesmo fim, ambos em 2014. Nas instituições federais, a Lei 12.711, de 2012, garante 50% das vagas a alunos oriundos de escolas públicas. Deste percentual, deve-se observar a renda familiar, sendo que metade das vagas será destinada a estudantes cuja família percebe menos de um salário mínimo e meio *per capita* por mês. Também deve ser observado uma cota percentual mínima para grupos subrepresentados, assim considerados: pretos, pardos e indígenas, de acordo com o último senso demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (MEC, 2014).

Um ponto fundamental na melhoria e manutenção da qualidade da Educação Superior é a qualificação do quadro docente. Neste aspecto, houve um incremento de doutores nas três esferas públicas, saindo de 39,5% em 2003, para 53,2% em 2013, com redução proporcional no percentual de docentes com Mestrado e especialização. Nas instituições particulares, o percentual de doutores passou de 11,8% em 2003, para 18,2%, em 2013; já o percentual de mestres foi de 39,3% para 47,1%, no período, também com redução no percentual de professores especialistas. Embora em níveis e proporções diferentes, observa-se uma tendência de elevação na qualificação docente das Instituições de Ensino Superior (IES) Brasileiras (MEC, 2014).

Por sua vez, a Andifes (2017), através do caderno Universidades Federais – Patrimônio da Sociedade Brasileira, ao tempo que denuncia a falta de compromisso do atual governo com as Universidades Públicas Federais, ressalta a qualidade e a importância destas para o desenvolvimento da nação. Segundo o caderno, os programas de pós-graduação autorizados pela Capes que eram 714 em 1998, saltaram para 2.147, em 2015, ano em que atingiram 147.050 alunos. Esses números dão conta de que mais da metade dos programas, bem como dos alunos de Mestrado e Doutorado no país, estão em Universidades Federais, onde se produz a maior parte da Ciência brasileira. A Andifes destaca, ainda, que a

interiorização destas universidades têm contribuído para diminuir as assimetrias regionais, bem como levar oportunidades de formação e inclusão a regiões mais remotas, contribuindo com o seu desenvolvimento, com a qualificação de recursos humanos e da educação básica. Informa, também, o caderno que quase 80% dos estudantes das Universidades Federais vêm de famílias com renda *per capita* inferior a dois salários mínimos. Ao defender as Universidades Federais, a Andifes afirma que a atuação destas “está em consonância com a experiência internacional, que reconhece a necessidade de ações integradas na educação, abrangendo todos os níveis de formação” (ANDIFES, 2017, p. 7).

O referido caderno aponta o reconhecimento social da qualidade e da importância das Universidades Federais, seja através das avaliações governamentais, ou não governamentais, como os *rankings*, mas também, pela participação de docentes e discentes nas sociedades em que se inserem, pelos núcleos de inovação tecnológica e pela prioridade na procura de seus cursos superiores. Por outro lado, o caderno tece comentários críticos sobre as Políticas de Estado para a Educação, mais especificamente, no que diz respeito a algumas metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) que visam diminuir as diferenças do Brasil em relação a países da OCDE. Metas como a elevação a 10% do PIB nos investimentos públicos em educação (meta 20), que hoje está em 6%, ou o atendimento a dois terços dos jovens de 18 a 24 anos no sistema universitário público (meta 12). A realidade que se apresenta no atual momento político, bem como as ações de austeridade impostas contra a ES, contradizem as metas estipuladas. Para a implementação desta última, por exemplo, seria necessário a ampliação de 75% sobre a oferta atual de vagas. Para a Andifes, “é possível o cumprimento da meta, desde que pactuados e executados planos específicos com esse fim” (ANDIFES, 2017, p. 8).

Segundo o caderno, a educação, em especial a superior, não possui uma política de Estado de longo prazo, que lhe proporcione estabilidade e continuidade. As mudanças constantes de governos provocam mudanças nas políticas, nos programas, desmotivam docentes, técnicos e discentes. Após um período em que o Sistema Público de Universidades Federais experimentou um “grande esforço de expansão e qualificação, é forçado a conviver com orçamentos menores a cada ano e com decisões que conflitam com a sua autonomia”

(ANDIFES, 2017, p. 9). Os gráficos 1 e 2 mostram a evolução dos orçamentos em custeio e capital⁸.

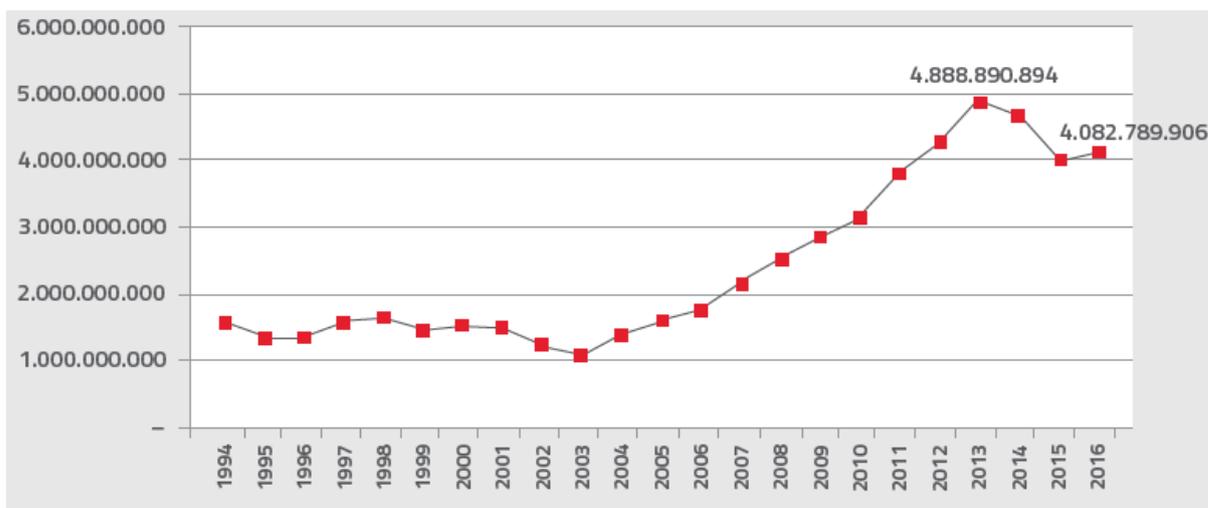


Gráfico 1 - Evolução dos Orçamentos para Manutenção das Universidades Federais – Custeio.
Fonte: Andifes (2017, p. 10)

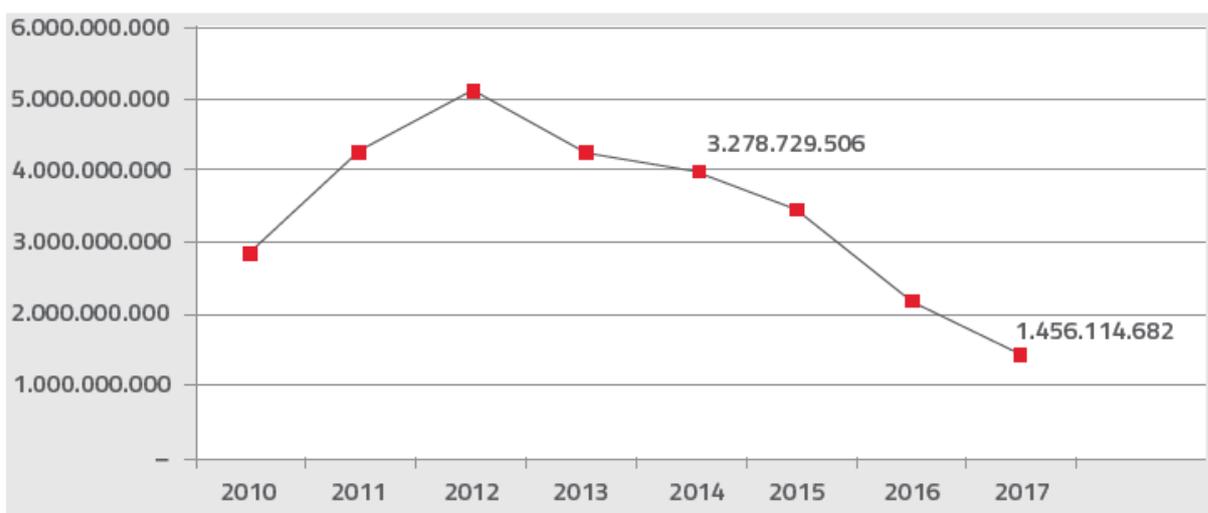


Gráfico 2 - Evolução dos Orçamentos de Capital das Universidades Federais – Investimento.
Fonte: Andifes (2017, p. 10)

Segundo os dados informados pela Andifes (2017), o valor de custeio de 2017 foi equivalente a 80% do valor de 2014, enquanto os recursos de capital, no mesmo período de comparação, correspondem a aproximadamente 45%. Para 2018, a Proposta de Lei Orçamentária prevê o congelamento nos valores de custeio e redução de cerca de 10% no capital. Há que se considerar, ainda, os fortes cortes no aporte das agências de fomento de recursos para pesquisa científica e tecnológica, o que compromete os avanços do país neste

⁸ Os valores de custeio destinam-se à aquisição de materias de consumo e à manutenção dos serviços, enquanto os de capital, ou de investimentos se referem a aplicação em patrimônio, como ampliação de estrutura física, construções, reformas e compra de equipamentos e materias permanentes.

setor. Diante deste cenário, fica clara a incompatibilidade entre o que se divulga como metas para a educação, especialmente a superior, frente às ações que, de fato, o atual governo tem tomado. “O cenário para as próximas duas décadas é de intensificação de um processo que poderá levar ao comprometimento definitivo do Sistema Público de Universidades Federais, com impactos desastrosos para o desenvolvimento econômico e social do país, para o enfrentamento da pobreza e da desigualdade e, enfim, para a soberania nacional” (ANDIFES, 2017, p. 10).

Com relação à internacionalização da Educação Superior, o MEC entende que:

O conceito abrange as seguintes atividades e iniciativas: mobilidade estudantil e docente, intercâmbio de informações, projetos e programas internacionais ou transnacionais, acordos bi ou multilaterais, pesquisas conjuntas, ensino de língua estrangeira na universidade, dupla diplomação, ensino em língua estrangeira, manutenção de escritório de representação ou de sede de ensino em outro país, ensino a distância transfronteiriço, bem como toda iniciativa com uma dimensão internacional, intercultural e/ou mundial no processo de educação superior, tanto em território nacional quanto estrangeiro (MEC, 2014, p. 70).

A mobilidade estudantil é a forma mais comum que se observa nas relações internacionais entre instituições de ensino superior. “Segundo a Unesco, em 2012 o Brasil possuía 30.729 estudantes em outros países, o equivalente a 0,8% do total de estudantes em situação de mobilidade no mundo, naquele momento. Ao mesmo tempo, recebeu 14.432” (MEC, 2014, p. 70). A SESu reuniu onze universidades federais, em setembro de 2013, no “Seminário sobre Internacionalização da Educação Superior”. Daí foram extraídos cinco eixos estratégicos para o tema, a serem trabalhados no país: estrutura, capacitação, línguas, mobilidade e aproveitamento. Além disso, utilizou-se os planos de desenvolvimento institucional (PDI) das universidades federais para nortear políticas de internacionalização.

Efetivamente, segundo o relatório “A democratização e expansão da Educação Superior no país” (MEC, 2014), a SESu apresentou quatro iniciativas de internacionalização, conforme o quadro 8:

Iniciativa	Descrição
Programa de Estudantes Convênio-Graduação (PEC-G)	<ul style="list-style-type: none"> - Foco na recepção e amparo de estudantes do exterior que venham estudar no Brasil; - Entre 2004 e 2014 foram atendidos 6.310 estudantes; - Para aderir ao Programa o estudante deve: ter concluído o ensino médio, ou equivalente; proficiência em língua portuguesa, se não for de país integrante da CPLP; compromisso de regressar ao seu país e contribuir na sua área de graduação; custear suas despesas no Brasil (caso o estudante que não tenham condições de custear suas despesas, pode se beneficiar do apoio financeiro do Promisaes); - Existe, também, o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), oferecido pela Capes, em parceria com o Ministério das Relações Exteriores (MRE) e CNPq. Neste, são concedidas bolsas de Doutorado para estudantes de países com os quais o Brasil tenha acordo de cooperação educacional, cultural ou de ciência e tecnologia.
Inglês sem Fronteiras	<ul style="list-style-type: none"> - Visa auxiliar estudantes que pretendem estudar no exterior através de testes de proficiência e cursos presenciais e <i>on line</i> na língua inglesa; - Em 2014, estavam credenciados pelo MEC, como centros aplicadores de testes linguísticos, 108 instituições públicas; - No mesmo ano, 43 IES possuíam núcleos de línguas; - De 2013 a 2014, foram realizados 157.328 testes TOEFL ITP (Test of English as a Foreign Language – Institutional Testing Program); - Neste período foram oferecidas 659.363 vagas em cursos <i>on line</i> e mais 72.885 cursos presenciais de línguas pelas instituições credenciadas; (O nome do programa foi alterado para Idioma sem Fronteiras em 2014).
Educação Superior no Mercosul	<p>Foram duas iniciativas de internacionalização dentro do bloco:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Acreditados (MARCA), com participação da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai como países-membros e Bolívia e Chile, como países associados. As prioridades são “a melhoria da qualidade acadêmica, por meio de sistemas de avaliação e acreditação, e a mobilidade de estudantes, docentes e pesquisadores entre instituições e países” (MEC, 2014, p. 75). Em 2014, contava com 27 universidades brasileiras, 20 argentinas, 14 bolivianas, duas chilenas e duas uruguaias. Naquele ano, foram 389 estudantes mobilizados. - Revista Digital Integração e Conhecimento, do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior do Mercosul (NEPES), lançada em 2012. A publicação se propõe a contribuir com a formulação de políticas públicas e orientação à tomada de decisões, através de reflexões e socialização de conhecimentos sobre a Educação Superior.
Universidades com vocação internacional	<p>Criação de duas universidades com projetos pedagógicos voltados para a integração do Brasil com países com os quais tem laços culturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), com a missão de formar recursos humanos que contribuam com “a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente do Mercosul”. A sede é em Foz do Iguaçu (PR) e são oferecidos de forma bilíngue – português e espanhol – os cursos de graduação, pós-graduação e extensão. - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), com sede em Redenção (CE) e câmpus em São Francisco do Conde (BA). Voltada à integração, cooperação solidária e intercâmbio de conhecimentos e cultura com países membros da CPLP, em especial países africanos. Objetiva-se montar turmas mistas com estudantes brasileiros e de países parceiros, sendo possível a dupla diplomação para aqueles que fizerem parte da formação no Brasil e parte no país de origem.

Quadro 8 – Iniciativas de internacionalização pela SESu, entre 2003 a 2014.

Fonte: Adaptado de MEC 2014.

Além destas quatro iniciativas, ainda cabe destacar o programa Ciência sem Fronteiras, do Governo Brasileiro, que visa “promover a consolidação, expansão e internacionalização da Ciência e Tecnologia, da inovação e da competitividade brasileiras por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” através da concessão de bolsas para estudantes de graduação e pós-graduação. Lançado em 2011 o programa previa 101.000

bolsas nos quatro anos seguintes. Visava também atrair pesquisadores estrangeiros que “queiram se fixar no Brasil, ou estabelecer parcerias com pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa” (MEC, 2014, p. 72). Do total de bolsas previsto, 75.000 seriam financiadas pelo Governo Federal e 26.000 com recursos da iniciativa privada (CIENCIA SEM FRONTEIRAS, 2016a).

A tabela 5 apresenta dados mais detalhados do site do Programa Ciência sem Fronteiras, atualizados em janeiro de 2016:

Tabela 5 – Bolsas do Programa Ciência sem Fronteiras – previstas, implementadas e vigentes – panorama de janeiro de 2016.

Tipo de bolsa	Quantidade prevista	Quantidade implementada	Quantidade vigente
Graduação sanduíche	64.000	73.353	1.413
Mestrado	nc*	558	5
Doutorado sanduíche	15.000	9.685	471
Doutorado pleno	4.500	3.353	2.643
Pós-Doutorado	6.440	4.652	398
Desenvolvimento tecnológico e inovação no exterior	7.060	nc*	nc*
Atração de jovens talentos	2.000	504	285
Pesquisador visitante especial	2.000	775	63

Fonte: Ciência sem fronteiras, 2016b-c.

nc*: não consta informação.

Não obstante o fato de que a maior parte das bolsas foram destinadas à graduação sanduíche, há que se destacar os números expressivos previstos à pós-graduação e ao desenvolvimento tecnológico e inovação. O objetivo nestes casos é de promover o aprofundamento e atualização do conhecimento científico e tecnológico, com a possibilidade de experiências internacionais e inovadoras disponibilizadas a professores e pesquisadores, com o intuito de promover o avanço da sociedade do conhecimento, a inserção de profissionais e instituições brasileiras a nível internacional, bem como atrair talentos científicos dispostos a promover o intercâmbio de conhecimento ou mesmo trabalhar no Brasil (CAPES, 2016a). Porém, considerando o interesse deste estudo, chama a atenção o fato de as bolsas destinadas à pós-graduação não terem sido implementadas, conforme o previsto.

O relatório Higher Education and Student Mobility (IIE, 2017) constatou que 77% da mobilidade se dá na graduação, enquanto apenas 23%, na pós-graduação, e sugere que um dos motivos seriam problemas de reconhecimento de créditos obtidos no exterior. Por sua vez, Bido (2016), ressalta que algumas IES de países centrais, segundo seus interesses, têm investido muito na competição pelos melhores estudantes internacionais. Porém, essa busca, segundo a autora, concentra-se mais no nível de graduação, por estar ali o maior volume de

estudantes, o que gera maiores retornos. Além disso, há maior facilidade de intercâmbio, o aproveitamento de disciplinas, o interesse despertado a partir de contatos com colegas que tiveram experiências, sem falar no foco dado pelo CsF à graduação, que se mostra na meta e no número de bolsa implementadas.

As concessões de bolsas do Programa Ciência sem Fronteiras foram finalizadas em 2014, conforme esclarece nota oficial do MEC/CAPES, divulgada no site da Capes em 26/07/2016. A nota informa que as bolsas formalizadas em editais, cujos estudantes ainda estejam em curso no exterior, serão honradas, no sentido de não prejudicar os bolsistas. O MEC, baseado em análise preliminar realizada, indica a necessidade de aperfeiçoamento do programa, que deverá ser retomado enfocando o ensino de idiomas e inclusão de estudantes pobres do ensino médio de escolas públicas. Será mantido, também, a ênfase nas bolsas de pós-graduação (CAPES, 2016a).

Mais recentemente, em outubro de 2017, a Capes publicou o documento “A Internacionalização na Universidade Brasileira: Resultados do Questionário Aplicado pela Capes”. Trata-se de um questionário criado pela Capes (2017a) com o objetivo de investigar a situação atual de internacionalização, bem como as metas para tal até 2020, nas IES brasileiras, com foco nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A intenção foi abranger docentes, discentes, corpo técnico, infraestrutura, planejamento, programas etc, sendo que foram validadas e aproveitadas 246 respostas. A intenção da pesquisa é trazer subsídios para o desenho de um novo programa de fomento à internacionalização das IES.

A partir da análise dos resultados da pesquisa realizada, a Capes, por meio da Diretoria de Relações Internacionais, pretende lançar as bases para novo programa fundamentado na realidade das instituições de ensino superior brasileiras (IES), que permita seu empoderamento por meio da promoção e fortalecimento de suas estratégias de internacionalização (CAPES, 2017a, p. 6-7).

Os respondentes foram divididos em dois grupos, segundo a Capes, com o intento de não mascarar os dados, já que poderia haver sobreposição das respostas do grupo maior sobre o menor. Assim, foram divididos em: agrupamento 1, composto de 198 IES, com menor quantidade de cursos de pós-graduação (PPG), baixa utilização de cotas de PDSE e menores índices de internacionalização; e, agrupamento 2, composto de 48 IES, porém, com maior quantidade de cursos de PPGs por instituição, com aproveitamento de 100% das bolsas PDSE disponibilizadas e melhores índices de internacionalização. Os responsáveis pela pesquisa entenderam que “Para determinadas questões, ficou claro que as necessidades das IES de cada

grupo são diferenciadas por se encontrarem em diferentes momentos do processo de internacionalização” (CAPES, 2017a).

Os dados obtidos dão conta de que os EUA são o principal destino dos bolsistas de pós-graduação, de um modo geral, com 21%; seguido de Portugal, com 20%; Reino Unido, com 11,2%; França, com 9,7%; Espanha, com 9,3%; entre outros países com percentuais menores. Há que se destacar a exceção das bolsas exclusivas para Doutorado Pleno, que têm Portugal como principal destino, com 25,4%. O programa de bolsa individual citado pelas IES pesquisadas com sendo o mais utilizado é o Doutorado Sanduíche (PDSE), com 35,7%, seguido do Ciência sem Fronteiras (CsF), com 22%. Não obstante, outros programas da Capes e de outras agências de fomento terem sido citados com menor porcentagem, o relatório informa que, embora todas as instituições do país recebam pelo menos a modalidade PDSE, 24% delas afirmaram não participar de nenhum programa da Capes (CAPES, 2017a).

Considerando que a pesquisa tem por objetivo investigar a situação atual, bem com as metas propostas pelas IES para 2020, a tabela 6 traz as médias de indicadores para tal, divididos pelos dois agrupamentos propostos.

Tabela 6 – Média dos indicadores de internacionalização, de pesquisa realizada pela Capes, apontados pelas instituições no ano de 2016 e a média da meta para 2020, divididas em agrupamentos.

Média dos indicadores de internacionalização apontadas pelas IES	Agrupamento 1		Agrupamento 2	
	2016	2020	2016	2020
Nº de Prof. visitantes e Pós-doutores estrangeiros	2,90	9,70	60,00	139,60
% Prof. do quadro permanente que são estrangeiros	2,41	5,45	3,66	8,60
Nº de projetos de cooperação internacional	14,4	26,70	143,50	256,00
Nº de artigos publicados em revistas com JCR	93,80	188,00	960,00	1808,70
Nº de artigos publicados com coautoria estrangeira	25,01	70,88	428,20	692,83
% aulas ministradas em outro idioma	2,41	9,80	3,23	11,61
% alunos estrangeiros matriculados regularmente na IES	3,59	6,70	2,72	6,38
% alunos estrangeiros regulares na pós-graduação	2,30	7,91	3,38	7,90
% alunos estrangeiros temporários na pós-graduação	1,00	7,36	5,83	18,64
Nº de alunos que obtiveram dupla titulação/cotutela com uma instituição estrangeira	1,00	8,20	15,80	103,00
Nº de alunos de pós-graduação em disciplinas lecionadas em idiomas estrangeiros	15,00	58,50	313,00	674,30
Nº de alunos de pós-graduação que possuam fluência em língua estrangeira	53,10	116,5	1567,60	2214,00
Nº de alunos brasileiros em Doutorado sanduíche	2,30	11,70	90,30	241,90
% corpo técnico com fluência em outros idiomas	16,14	34,45	8,13	28,72

Fonte: Capes (2017a, p. 18).

Não é o objetivo desta dissertação analisar os dados da pesquisa realizada pela Capes, mas faz-se importante trazer tais números para contribuir na discussão da assimetria que a tabela 6 demonstra entre os programas dos dois agrupamentos, sendo que o agrupamento 1 apresenta números muito mais modestos que o agrupamento 2 no cenário

atual. Não é diferente nas metas para 2020, ainda que estas representem um grande acréscimo percentual em relação a 2016, o que demonstra que, mesmo que as metas sejam alcançadas, o agrupamento 2 continuará muito à frente do outro (CAPES, 2017a). Evidencia-se aqui, tanto num cenário atual, quanto numa perspectiva futura, a manutenção de uma relação centro periferia vivenciada pelas IES e programas de pós-graduação brasileiros.

A conclusão apresentada na pesquisa demonstra que a maioria das IES concorda “com a necessidade de um plano estratégico para a internacionalização, o que está alinhado com a política atual da Capes para esse tema” (CAPES, 2017a, p. 45). Diante disso, segundo a Capes, a pesquisa atinge seus objetivos no sentido de orientar um novo programa de internacionalização que aperfeiçoe as ações das instituições que já estão desenvolvendo-a, bem como propicie condições para as outras instituições iniciarem ações neste sentido.

O novo programa a ser desenvolvido e implementado pela Capes aumentará a autonomia das IES, incluindo a prerrogativa de definir o plano estratégico de internacionalização. As instituições terão de ser capazes de definir suas competências em termos de áreas de pesquisa prioritárias para internacionalização, com objetivos claros, utilizando-se de indicadores quantitativos e qualitativos para medir seu progresso. O plano deverá incluir treinamento em língua estrangeira para bolsistas antes de deixarem o país, assim como preparação em termos culturais e práticas para o intercâmbio. Além da mobilidade passiva, o plano tem que exibir clara mobilidade ativa, como estratégias para consolidação de parcerias internacionais e atração e fixação de pesquisadores estrangeiros no Brasil (CAPES, 2017a, p. 46).

Não obstante a promessa de maior autonomia do novo programa, este exigirá das IES um considerável nível de organização, estrutura e gestão para definição de plano estratégico, pesquisas prioritárias e objetivos, bem como o acompanhamento destes mediante indicadores qualitativos e quantitativos. A questão que deve ser considerada aqui é até que ponto as instituições de menor porte terão condições de atender estes requisitos, diante das assimetrias que a própria pesquisa demonstra, onde se verifica que as IES e programas do agrupamento 2 já apresentam um nível de internacionalização muito superior. Deduz-se daí que estes possuem, também, condições estruturais igualmente superiores. Sendo assim, há que pensar, e caberiam melhores estudos, sobre até que ponto esse novo programa, a ser desenvolvido e implementado pela Capes, vai diminuir tais assimetrias? Tal questionamento vem ao encontro da preocupação de alguns coordenadores entrevistados, conforme se apresenta no capítulo 5, de análise.

A referida pesquisa da Capes (2017a) aponta, ainda, que existe “uma forte tendência nacional à internacionalização passiva, com baixas taxas de atração de profissionais

internacionais”, mas que tal situação parece estar mudando, “dado que a atração de professores visitantes estrangeiros já aparece entre as prioridades do processo de internacionalização das IES” (CAPES, 2017a, p. 44-45). Portanto, as ações de internacionalização levadas a efeito no Brasil, ainda se mostram muito restritas ao envio de estudantes e pesquisadores para o exterior. A atração destes para as instituições de educação superior do país são bastante tímidas. Essa passividade nas relações internacionais demonstra que a dependência acadêmica sugerida por Alatas (2003) se revela com força nas instituições brasileiras, desnudando a desigualdade entre as ciências sociais do Ocidente e do Terceiro Mundo. O autor assevera que “The nature of that inequality can be understood by scrutinizing the global division of labour in the social sciences”⁹ (ALATAS, 2003, p. 606).

Com relação a esta divisão global do trabalho nas ciências sociais, o autor destaca três características: 1) A divisão entre o trabalho intelectual teórico e empírico, onde cientistas do Ocidente engajam-se em questões teóricas e empíricas, enquanto os do Terceiro Mundo restringem-se, geralmente, às empíricas; 2) A divisão entre estudos de outro país e estudos do próprio país, onde estudiosos do Ocidente realizam estudos tanto de seus países como de outros, enquanto os do Terceiro Mundo costumam voltar-se a estudos de seus próprios países; 3) A divisão entre estudos de casos comparativos e únicos, onde os casos comparativos são geralmente estudados no Ocidente. Assim, a conclusão do autor é que “The division of labour, therefore, functions to perpetuate academic dependency and academic neocolonialism”¹⁰ (ALATAS, 2003, p. 608).

Diante do cenário descrito, Bido (2016) tece alguns comentários acerca de resultados, ou efeitos, do processo de internacionalização no país, até então. Em que pese os benefícios que uma experiência de intercâmbio internacional possa trazer, a autora percebeu entre os envolvidos, sejam eles estudantes, professores, gestores de IES e familiares, a presença de um questionamento: “como usufruir deste momento tão significativo para o desenvolvimento da Ciência do país para além dos ganhos individuais” (BIDO, 2016, p. 63). Entre tais benefícios, a autora cita o desenvolvimento de novos conhecimentos cognitivos e exposição à interculturalidade que contribuem para o amadurecimento e para uma mudança na visão de mundo. Entre outras competências essenciais à empregabilidade e convivência globais estão as conexões estabelecidas, que podem propiciar novas possibilidades futuras, em

⁹ A natureza dessa desigualdade pode ser entendida através do escrutínio da divisão global do trabalho nas ciências sociais (ALATAS, 2003, p. 606 - tradução nossa).

¹⁰ A divisão do trabalho, portanto, funciona para perpetuar a dependência acadêmica e o neocolonialismo acadêmico (ALATAS, 2003, p. 608 – tradução nossa).

termos de continuidade de estudos, ou oportunidades profissionais. Pode-se, ainda citar: o contato com professores, estudantes e metodologias; melhoria na performance linguística; e a experiência de vida, com superações, melhoria da autoestima, desenvolvimento da autonomia e autoconhecimento (BIDO, 2016)

Segundo a autora, 80% dos gestores de mobilidade acadêmica das IES brasileiras, avaliaram o resultado geral do CsF como bom ou ótimo. Ainda que façam uma importante ressalva no sentido de que o monitoramento das experiências dos estudantes precisa ser aperfeiçoado. Os gestores corroboram os benefícios anteriormente citados e demonstram contentamento em contribuir com este processo por sentirem o “crescimento percebido no estudante antes e depois da vivência internacional” (BIDO, 2016, p. 91). As IES nacionais se veem pressionadas a autoavaliarem-se e buscarem dar algum tipo de resposta à sociedade diante da realidade universitária percebida lá fora, bem como, sentem a necessidade de buscar uma melhor qualificação tanto para melhor se estabelecerem a nível nacional, quanto para uma inserção mais adequada e qualificada no cenário global. A autora identificou alguns avanços neste sentido, como o investimento em estruturas e equipes de Relações Internacionais de algumas IES, assim como o surgimento de políticas internas estratégicas com vistas ao melhor alinhamento da mobilidade acadêmica, desde a Reitoria até o estudante. “Os depoimentos mostraram que há uma preocupação em alinhar as IES brasileiras com o que acontece no mundo, já que as universidades do exterior já vêm trabalhando a internacionalização há mais tempo” (BIDO, 2016, p. 92).

Por outro lado, o estudo de Bido (2016) mostra, também, alguns desafios. Os estudantes apontaram: a dificuldade com o idioma e a necessidade de apoio para superá-la; a deficiência no acompanhamento ao estudante pelas agências; a concentração de brasileiros numa mesma IES, o que não favorece a interação; a burocracia no aproveitamento de disciplinas. Por sua vez, os gestores apontam como desafios e dificuldades: a falta de diálogo por parte dos fazedores de políticas; a necessidade de se criar uma cultura na instituição, envolvendo cursos e coordenações, que foque todo o processo, desde a preparação, o acompanhamento e o aproveitamento da mobilidade; necessidade de publicizar os resultados para a sociedade; necessidade de apoio das políticas e agências, tanto em *know how*, como em investimentos. Portanto, o enfrentamento de desafios e dificuldades é fundamental para a inserção qualificada do país no cenário acadêmico global.

Diante do exposto, é possível considerar que houve de fato uma significativa expansão do ensino superior no país, impulsionado, entre outras políticas, pelo Reuni e pela interiorização. A pós-graduação acompanhou essa expansão, assim como as ações de internacionalização, especialmente, através do Programa Ciência sem Fronteiras. A qualidade desse processo de expansão, porém, ainda é passível de questionamentos, principalmente ao se considerar que os programas implementados não tiveram uma sequência adequada, tanto em termos quantitativos, como qualitativos. Os mesmos questionamentos se voltam para o CsF, onde os próprios envolvidos se ressentem da falta de continuidade e de acompanhamentos dos seus resultados.

Soma-se a isso a falta de uma Política de Estado para a Educação Superior, de longo prazo, construída com a participação da comunidade acadêmica e voltada, de fato, aos interesses desta e da sociedade, focada na contribuição efetiva de um desenvolvimento de qualidade para a nação. A falta de tal política provoca as oscilações que se tem observado ao longo dos últimos anos, onde o país, e sua educação, estão sendo submetidos a constantes variações de Políticas de Governos, sem compromisso de médio e longo prazos com a ES e a sociedade. Tal contexto prejudica a ES, não só nas assimetrias regionais provocadas, mas também nas dificuldades de se dar continuidade a políticas internas das IES e de programas de pós-graduação, entre eles a internacionalização. O foco político voltado ao crescimento econômico, com preocupação central na meta fiscal, tem sacrificado a Ciência e a Tecnologia, assim como a Educação Superior e, especialmente, a pesquisa, no Brasil.

Neste cenário, surge a pesquisa sobre internacionalização das IES brasileiras que possuem programas de pós-graduação, conduzida recentemente pela Capes, com vistas à criação e implementação de um novo programa para o fomento do tema, com foco nas IES e não nos programas de pós-graduação. Tal programa, ainda se encontra num contexto de expectativa, prometendo maior autonomia, mas exigindo um nível de planejamento e projeto que talvez nem todas as IES do país tenham condições de se inserir e atender, principalmente, considerando a conjuntura contemporânea nacional.

4 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS POLÍTICAS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Num país como o Brasil que tem suas universidades como grandes protagonistas nos campos da Ciência e da Tecnologia, as PCT's voltadas à ES adquirem uma importância ainda maior. Pesquisas e trabalhos recentemente publicados, como os apresentados no capítulo anterior, ratificam a percepção de que as PCT's do país são e serão decisivas na definição dos caminhos da pesquisa e do desenvolvimento nacionais, bem como na qualidade da sua inserção internacional. Para tanto, o investimento na internacionalização das suas IES e, por consequência, da pesquisa nelas realizada, passa a ser determinante. Neste contexto, para que as estratégias de internacionalização da Educação Superior se concretizem, certamente há que se ter um grande esforço do Governo, das instituições e demais atores envolvidos.

Muito além de um evento efêmero, a internacionalização da Educação Superior é uma realidade global e verificada em diversos momentos históricos, relacionados a contextos e pretextos de suas épocas. Neste sentido, verifica-se que os países chamados centrais acabam se colocando em posição de destaque, especialmente quanto a indicadores numéricos e de qualidade reconhecidos no âmbito global tanto no que se refere à educação, quanto aos estudantes, professores e pesquisadores. Exemplo de tais políticas de avaliação e elaboração de indicadores próprios, são representados pelas denominadas universidades de classe mundial¹¹ e dos rankings institucionais, que têm se demonstrado relevantes na hierarquização das posições centrais ou periféricas das universidades.

Diante da tendência mundial (im)posta, Cruz, Machado e Cordeiro (2013), em texto apresentado no XXXIV Encontro do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – FORPROEX, contribuem:

Assim, as universidades e os gestores públicos, seja nos países centrais, seja nos países periféricos, passaram a valorizar de maneira central o intercâmbio de pessoas, de experiências e de conhecimentos, e a internacionalização universitária passou a ser um dos fatores básicos de legitimação e reconhecimento das instituições de ensino superior. No Brasil, a multiplicação de programas públicos de internacionalização (PEC-G, PEC-PG, Ciência sem Fronteiras, Inglês sem Fronteiras etc.), assim como dos recursos a eles destinados, nos últimos dez anos, é

¹¹ Para Altbach (2004), são os principais centros acadêmicos internacionais, voltados à pesquisa que, em sua maioria se utilizam de línguas-chaves, como o inglês, e se localizam no Norte. Embora haja, também, ou estão surgindo em países como Japão, Coreia do Sul, China e Singapura. Destaque-se, ainda, que nos países do Norte, ou centrais, nem todas as universidades são consideradas de classe mundial.

um indicador sólido e suficiente deste processo (CRUZ; MACHADO; CORDEIRO, 2013, n.p.).

É importante ressaltar que, no Brasil, os investimentos nos programas citados começaram a perder força a partir de 2014, especialmente com o fim do CsF. Desde então, o cenário que parecia estar se fortalecendo no sentido da internacionalização das IES sofre um revés, conforme se observa na análise das entrevistas dos coordenadores dos programas de pós-graduação, *locus* desta pesquisa, no capítulo 5.

No Brasil, os principais atores do processo, além do Ministério de Relações Exteriores, são a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, vinculada ao Ministério de Educação e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, vinculado ao Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC). As duas instituições têm desenvolvido Programas de Cooperação Internacional voltados para programas de formação de graduação e pós-graduação, pesquisa conjunta entre países, formação de recursos humanos, formação interinstitucional (KRAWCZYK, 2008).

Segundo Laus e Morosini (2005), em 2002, o destino de grande parte dos estudantes brasileiros que obtiveram bolsas pela Capes ou CNPq foi Estados Unidos e Europa, mais precisamente, 33% para EUA, 23% para França e 13% para Reino Unido. E, ainda, mais de 90% delas são destinadas aos programas de Doutorado e Pós-Doutorado. Em pesquisa realizada por Bido (2016), constatou-se haver uma disputa entre IES espalhadas pelo mundo para receberem estudantes estrangeiros. Os brasileiros são considerado criativos, por isso são bastante disputados pelas instituições centrais, que nesta guerra pelo recrutamento, onde o marketing assume relevante papel, “disputam a preferência do alunado com vantagens que variam entre infraestrutura, política de investimentos, tradição e valores de parcelas” (BIDO, 2016, p. 50). A autora cita, ainda, os vínculos pós-colonialistas como motivos que levam brasileiros a buscarem a “qualificação com selo europeu, norte-americano ou de qualquer país considerado desenvolvido” (BIDO, 2016, p. 56). Neste contexto, assevera a autora, os EUA assumem uma liderança nesta “competição”, seguido de países europeus. Some-se a isso, a visita do presidente americano Barack Obama ao Brasil, em março de 2011, às vésperas do lançamento do CsF, onde apresentou projeto demonstrando a intenção de intensificar a recepção de estudantes internacionais nos EUA. Outro fato importante mencionado pela autora foi exclusão de Portugal do Programa CsF para o nível de graduação. Muitos que intencionavam ir para aquele país, direcionaram suas intenções para os EUA. A língua

inglesa, também, pode ter papel decisivo neste sentido, considerando que foi a única, ou pelo menos, a principal língua estrangeira ensinada nas escolas brasileiras durante muito tempo. Reforçando este aspecto, foi criado o Inglês sem Fronteiras, em 2012, com o intuito de contribuir para uma melhor preparação dos estudantes que desejavam estudar fora. Em 2014, o programa passou a chamar-se Idiomas sem Fronteiras, buscando abarcar outras línguas. Os respondentes da pesquisa (BIDO, 2016) informaram que utilizaram como certificação internacional de língua adicional o TOEFL (Test of English as a Foreign Language), que tem ampla aceitação na América do Norte, sendo este mais um motivo que explica a preferência pelos EUA.

A interação de conhecimento, Ciência e Tecnologia, em termos locais ou global, deveria ter como finalidade a atenção às demandas da sociedade e dos processos de intervenção da humanidade na natureza de forma sustentável. Neste sentido convém estabelecer as intersecções entre a internacionalização da Educação Superior, Ciência, Tecnologia e Sociedade. Percebe-se uma intenção demonstrada por cientistas, profissionais e governos de tensionar e entender as mudanças advindas com as construções da Ciência e Tecnologia e buscar meios qualificados de interação com o meio ambiente, as sociedades e as pessoas.

O Brasil possui muitas instituições públicas e privadas de Ensino Superior que promovem o desenvolvimento de conhecimento, da Ciência, da Tecnologia. Nas palavras de Knight (2005, n.p.) “La internacionalización de las universidades está directamente relacionada con el desarrollo de la investigación y la producción de conocimientos.” A autora relata que a intenção do Governo Brasileiro é que as universidades, centros de pesquisa e empresas obtenham um nível de desenvolvimento científico e tecnológico suficiente para fazer frente às suas demandas, especialmente econômicas. As possíveis contribuições da Ciência e Tecnologia com vistas à qualificação da educação, saúde pública, segurança, desenvolvimento urbano e regional, saneamento básico, meio ambiente, energia e transportes ganham relevância (KNIGHT, 2005).

Neste sentido, convém resgatar o pensamento de Michel Callon (2004), quando o autor expõe a contradição sempre presente nas questões relativas à Ciência, à inovação e ao mercado, ao discorrer sobre o papel das redes sócio-técnicas. Para o autor, há uma racionalidade presente no campo científico e social que apresenta a inovação como uma oposição à tradição. Neste contexto a inovação estaria condicionada ao mercado global e à

“ciência considerada como fonte de progresso e eficácia” (CALLON, 2004, p. 64). Essa é uma visão que o autor chama de “paralisante”, que não permite escolhas, e à qual ele se opõe por entender que, tanto no mercado, como na economia ou na produção de conhecimento científico pode, sim, haver margens de manobras, ou, escolhas.

Com relação à pesquisa científica, portanto, por um lado, o autor apresenta um modelo que paralisa, que é tradicional e linear, onde a Ciência é teórica e dada como pronta, sem margens de questionamentos ou intervenções; e a fonte do conhecimento é restrita a cientistas e especialistas. Por outro lado, porém, apresenta o modelo aberto à ação estratégica, onde o conhecimento pode ser utilizado como fonte para a produção de novos conhecimento, onde “os saberes são universais, é claro, mas são universais dentro de frágeis redes, construídas passo a passo, onde foram realizados todos os investimentos necessários” (CALLON, 2004, p. 68). Há, portanto, que haver estratégias que vislumbrem investimentos para que tal aconteça. Não se trata apenas de existirem atores capacitados, é preciso infraestrutura, assim como é preciso formar e dar condições a tais atores.

Da mesma forma, na visão do autor, a inovação e o mercado possuem modelos opostos. Na inovação, de um lado, há o modelo da difusão, baseado unicamente na ideia inicial do cientista. E em sua oposição, o modelo em rede, onde a ideia inicial é incompleta e aberta a muitos, para que seja modificada e enriquecida pelo inovador que a isso se proponha. Por sua vez, ao referir-se ao mercado, Callon (2004) cita o modelo paralisante, que chama de auto-regulador, fazendo menção à Karl Polanyi¹², composto de regras e obrigações impostas e regidas unicamente pela lei da oferta e da demanda. E em oposição, o modelo da construção social dos mercados, aberto à cooperação e à colaboração. Em constante construção com a participação de outros atores, como o governo, o produtor, o consumidor.

Adaptar-se ou desaparecer não são as únicas escolhas possíveis diante destes “mundos” da Ciência, da inovação e do mercado. “Eles são construídos coletivamente [...] Ninguém está condenado de antemão, já que o que conta é a capacidade de se ligar, de cooperar, de entrar nas negociações e nos compromissos” (CALLON, 2004, p. 76). Nesta linha de pensamento, o autor traz a noção de rede como uma outra possibilidade de escolha frente ao discurso dominante da modernização. A rede vem romper com as dualidades, trazendo a possibilidade da alternativa de uma outra, ou outras escolhas.

¹² O autor refere-se ao livro “A grande transformação”, do Karl Polanyi.

Latour (1994) compactua com a visão de que a rede é a via alternativa à assimetria verificada na Ciência. Crítico das teorias cartesianas, o autor prega que o entendimento da realidade se dá no coletivo, na simetria, que reúne os atores, que une sociedade e natureza, que entende que ciência e política funcionam juntas. Para ele a rede é a única forma de quebrar a realidade científica moderna, mas só é possível entender a rede empiricamente.

De forma análoga, Viera Pinto (2005) faz sua crítica acerca da tecnologia como epistemologia da técnica, onde esta “configura um produto da percepção humana” (Santos, 2016, p. 35) que se materializa pela ação para algum benefício, ou uso, social. Para Vieira Pinto (2005) a técnica é, portanto, um ato produtivo, oriundo do domínio que o homem desenvolveu sobre a mesma. Assim, mostra-se vinculada a necessidades humanas percebidas e resolvidas pela ação individual. Essa individualidade, porém, passa a ser a fonte da crítica do autor, pois leva o seu criador a um auto-maravilhamento diante de sua criação, distanciando técnicos e pensadores uns dos outros ao invés de se unirem sobre pesquisas que poderiam ter seus resultados ampliados pelo trabalho conjunto. Para Vieira Pinto (2005), a técnica, antes de um vislumbamento pessoal, deve estar voltada à função social, buscando a melhoria das condições de vida das pessoas. Portanto, ela não pode ser ditada por algum centro de poder, seja político ou técnico. A técnica é uma exclusividade humana que alia a necessidade à genialidade e, assim, contribui para a transformação do homem e do mundo.

Neste cenário, ampliam-se em termos globais as discussões no bojo do campo de Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS, que intenciona investigar as relações da Ciência e Tecnologia com a sociedade.

Está se tornando cada vez mais presente o uso da expressão “ciência, tecnologia e sociedade” (CTS) em estreita associação com a percepção pública da atividade tecnocientífica, a discussão e definição de políticas públicas de C&T, o ensino de ciências e tecnologia, com pesquisa e desenvolvimento, a sustentabilidade, as questões ambientais, a inovação produtiva, a responsabilidade social, a construção de uma consciência social sobre a produção e circulação de saberes, a cidadania, e a democratização dos meios de produção (LINSINGEN, 2007, n.p.).

No momento presente é preciso refletir sobre o que se está fazendo, como se está fazendo e as decorrências destas ações. A produção científica e tecnológica precisa atentar para a avaliação dos impactos sociais e ambientais delas decorrentes. Por sua vez, os governos, instituições e empresas não podem mais financiar, muito menos incentivar projetos que não prevejam a avaliação e o estabelecimento de parâmetros que esclareçam o desempenho e a eficácia destes (ANDRADE; SILVA, 2011).

Para Bazzo et al. (2003) CTS tem por objeto de estudo as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade. Mais especificamente, trata-se de um campo de trabalho acadêmico que se ocupa dos “aspectos sociais da Ciência e da Tecnologia, tanto no que concerne aos fatores sociais que influem na mudança científico-tecnológica, como no que diz respeito às conseqüências sociais e ambientais” (BAZZO et al., 2003, p. 119). Para tanto, na visão do autor, há que se considerar o papel decisivo de elementos não epistêmicos ou técnicos, como questões morais, religiosas, profissionais ou econômicas, tanto na criação como na consolidação de ideias científicas de artefatos tecnológicos.

Contrapondo-se à visão clássica que coloca a Ciência e a Tecnologia como atividades neutras e autônomas da cultura, Bazzo et al. (2003) assevera que CTS intenciona fazer do conhecimento científico objeto de estudo das ciências sociais. No entendimento do autor, a Ciência e a Tecnologia atuais, ao invés de contribuírem para a redução, têm acentuado a desigualdade de riquezas entre classes sociais e nações. Mais que isso, por vezes, contribuem para a destruição da vida e da natureza, vinculando-se à busca de benefícios imediatos e a interesses de poderes estabelecidos. “A ciência e a tecnologia atuais são, sem dúvida, muito eficazes. O problema é se seus objetivos são socialmente valiosos” (BAZZO et al., 2003, p. 141). Neste sentido, pode-se inferir, a partir do pensamento do autor, que a internacionalização da ES com desenvolvimento de C&T pode tanto servir como meio de cooperação que privilegia condições mais igualitárias entre instituições e nações, quanto, ao contrário, contribuir para aumentar ainda mais a hegemonia de países e instituições centrais.

Bazzo et al. (2003) descreve os estudos CTS em três direções: 1) no campo da pesquisa, como alternativa à visão tradicional de C&T; 2) no campo da política pública, defendendo a regulação social e abertura nas decisões de política de C&T; e 3) no campo da educação, com a inserção do CTS no ensino secundário e universitário.

Outra questão a ser pensada, em termos de ciência e tecnologia, assim como, da internacionalização da Educação Superior, refere-se a como o Brasil tem se inserido no contexto internacional, quais estratégias têm orientado tal processo e como os diálogos estão sendo estabelecidos no âmbito das Políticas de Ciência e Tecnologia. Afinal, como aponta Linsingen (2007), o processo de consolidação do campo CTS em países da América Latina emerge da reação ao modelo hegemônico de percepção das relações sociais da Ciência e da Tecnologia, e das intersecções significativas em distintos campos do saber e nas políticas públicas.

Nesse cenário, os programas de pós-graduação no Brasil de maneira geral, e, de maneira específica, os programas que têm como escopo o Desenvolvimento Regional, são *locus* privilegiados por ocuparem lugar central no desenvolvimento do conhecimento e pesquisa, bem como, dos limites e alcances das políticas de C&T em diálogos com o Desenvolvimento Regional.

4.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA (PCT)

Enquanto nos Estados Unidos políticas públicas surgiram a princípio como disciplina acadêmica, na Europa, apareceram baseadas em estudos de teorias sobre o papel do Estado e do seu governo que é o responsável por produzi-las. O estudo das políticas públicas se constitui e consolida baseado no pressuposto que “em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes” (SOUZA, 2006, p. 22).

Ainda, segundo Souza (2006) as políticas públicas devem-se guiar por uma visão holística lançada sobre os múltiplos interesses que as possam envolver, tais como sociais, ambientais, técnicos, econômicos, políticos, entre outros. E, uma vez formuladas, estas políticas serão pormenorizadas em planos, programas, pesquisas, sistemas e outras ações necessárias à sua fiel consecução.

O presente estudo filia-se à perspectiva teórica de Política Pública na concepção de Heidemann:

É verdade que tudo o que os governos fazem é política pública, conforme postula Dye. Mas nem toda a política pública é realizada de forma exclusiva, plena e satisfatória por governos. Em outras palavras, toda a ação de mudança praticada na sociedade por força de lei ou por regulação pública é política pública, independentemente de serem públicos ou privados seus agentes implementadores (HEIDEMANN, 2014, p. 33).

Isso significa, também, assumir como premissa, para além das políticas estabelecidas no âmbito do Estado, por meio da legislação e dos seus aspectos normativos, os espaços de resignificação das políticas públicas, por meio da atuação de seus agentes, interessados ou beneficiários.

Neste sentido, o quadro 9 sintetiza os cinco estágios em que se desdobra o processo político-administrativo, apresentados por Heidemann (2014), baseado em análise feita por Howlett et al. (2013):

Estágio	Descrição
Montagem da agenda política	processo pelo qual os problemas chegam à atenção dos governos
Formulação da política pública	modo como as propostas de política são formuladas dentro do governo
Tomada de decisão política	processo pelo qual os governos adotam um curso de ação ou de inação
A descoberta da implementação	modo pelo qual os governos dão curso efetivo a uma política
Avaliação da política pública	trata dos processos pelos quais tanto os atores estatais como os societários monitoram os resultados das políticas, podendo resultar daí uma reconceituação dos problemas e das soluções político-administrativas.

Quadro 9 - Estágios do processo político-administrativo.

Fonte: Adaptado de HEIDEMANN (2014).

A formulação, geralmente, acaba por ser uma disputa de interesses. Segundo Dye (2009) esses interesses podem vir de grupos organizados ou das elites, assim como podem, também visar o ganho social, ou aterem-se a dar continuidade a políticas já existentes. Neste sentido, segundo o autor, aos atores políticos cabe a administração de tais conflitos. Sempre submetidos às pressões dos interesses e dos interessados, segundo o nível de poder por estes exercido. Para Raeder (2014), a formação da agenda decisória é precedida pela percepção e definição de problemas. Esse fato é relevante, porque muitas vezes o problema, embora identificado, não avança para a agenda por motivos como a escassez de recursos. Para o autor, a agenda é influenciada por atores visíveis, a exemplo da mídia, partidos políticos e grupos de pressão. Por outro lado, atores invisíveis, como acadêmicos e burocratas se dedicam mais às questões alternativas técnicas.

No bojo de tal concepção, emerge acerca das políticas de C&T o seguinte questionamento apontado por Winner (1985, p. 1): “Do artifacts have politics?”¹³ A questão se volta aos efeitos sociais, psicológicos e físicos causados por intenções políticas existentes por trás de artefatos, oriundos do desenvolvimento científico e tecnológico, sobre o ser humano, a sociedade, o ambiente, o planeta. Trata-se da discussão da interferência da agenda política e seus interesses sobre os artefatos, no plano da disputa do poder. Em seu artigo, cujo título é, justamente, a pergunta acima destacada, o autor descreve ações humanas que

¹³ Os artefato têm políticas (WINNER, 1985, p. 1 – tradução nossa). Neste contexto, é importante diferenciar as distinções entre “*policy, polity e politics*”. Como sintetiza Hill (2005), a concepção de “*polity*” está relacionada ao modelo de organização que orienta um grupo, governo ou sociedade. A percepção de “*politics*”, por sua vez, diz respeito às disputas e lutas pelo poder e a construção de consensos. Sobre a noção de “*policy*” pode-se conceber os programas de ação do Estado que efetivamente visam estimular a cooperação social e desestimular os conflitos existentes.

escondem intenções diversas daquela que é demonstrada à sociedade, a exemplo do que acontece nas políticas públicas. Como o caso das pontes nas avenidas de Long Island, em Nova York, que foram construídas bastante baixas, o que a princípio não quer dizer nada, mas que acabou por mostrar o interesse oculto de coibir a passagem de ônibus no local, sendo que o espaço ficaria exclusivo aos automóveis e, por consequência, a quem tem automóveis. Desta forma, evitar-se-ia a presença indesejável de pessoas de baixo poder aquisitivo.

Outro exemplo, no texto de Winner (1985), ocorre em 1885, na Fábrica de Máquinas Ceifadeiras de Cyrus McCormick, onde foram instaladas modernas máquinas pneumáticas, de custo estimado em 500.000 dólares. Porém, ao invés de buscar a modernização da fábrica, a intenção foi poder despedir empregados ligados ao sindicato, substituindo-os por outros menos especializados, porém, menos subversivos. Como pode ser observado, é possível, também, à tecnologia favorecer quem está no poder, a exemplo da mídia que pode ser útil para promover um candidato político.

Mas há, também, exemplos que podem ser vistos por um outro lado, como o caso dos portadores de necessidades especiais nos EUA. Na década de 1970, houve um movimento organizado por portadores de necessidades especiais devido à falta de acessibilidade em ônibus, edifícios, avenidas e outros ambientes. Uma vez exposta à opinião pública a situação começou a mudar com um grande número de artefatos que começaram a ser construídos ou alterados para atender a tais necessidades (WINNER, 1985). Os exemplos do autor demonstram as influências da Tecnologia e como estas, cada vez mais expostas publicamente, por diversas mídias, acabam por forçar a criação, ou alteração de políticas públicas.

Para Dagnino e Bagatolli (2009) é preciso desenvolver a Tecnologia para a inclusão social, que os autores chamam de Tecnologia Social, e entendem que deva ser transformada em política pública. Neste sentido, para Dias (2011) a Política Científica e Tecnológica (PCT) representa uma integração entre atividades da área e decisões de cunho social, político, econômico, militar etc. E abrange, entre outros temas “programas de pesquisa, instrumentos de financiamento, instituições, aspectos da legislação e a dinâmica de geração de conhecimento e de inovações” (DIAS, 2011, p. 322).

O surgimento da PCT está fortemente associado ao relatório *Science: the Endless Frontier*, escrito por Vannevar Bush, diretor da Agência de Pesquisa Científica e Desenvolvimento, e entregue ao Governo Norte-Americano em 1945. O relatório exaltava a

importância da Ciência e pedia que a atenção dada a esta, durante a 2ª Guerra Mundial, continuasse sendo dispensada em tempos de paz. A partir deste relatório, não só o Governo Norte-Americano, mas muitos outros países passaram a investir cada vez mais recursos em Ciência e Tecnologia. E, ainda, o referido relatório é até hoje utilizado como base de políticas de Ciência e Tecnologia (DIAS, 2011).

A autora Lea Velho (2011) contribui, dizendo que historicamente a Política Científica, Tecnológica e de Inovação (PCTI) tem a construção de seu conceito muito associado ao conceito de Ciência e, que este acaba modelando aquele. Diz, ainda que essas políticas se assemelham muito nos países que as implantaram e as estimularam ao desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico. Até recentemente era comum a imitação e o isoformismo da PCTI, sem que se visse qualquer problema nisso. Porém, começaram a surgir autores como “Elzinga & Mustar (1995), Dagnino & Thomas (1999), Guston (2000), Kuhlman (2001), Laredo & Jamison (2001)” alertando para as diferenças entre países, em termos de estágios de conhecimento, de visões, histórias, tradições, estrutura, cultura e governo. Logo, “Não significa que um país não possa aprender com a experiência do outro, mas sim que a imitação (ou isomorfismo da política) não deve ser a regra” (VELHO, 2011, p. 131). No âmbito deste pensamento, Velho (2011) descreve um quadro histórico elucidativo da Ciência e das políticas a ela voltadas, resumido no quadro 10:

Denominação	Período	Descrição
A Ciência como motor do progresso	Pós-guerra até 1960	A Ciência é vista como autônoma, base e origem da Tecnologia, dissociada dos processos sociais. O Estado é o principal financiador da Ciência e a política era tida como científica ofertista, voltada à formação de cientistas e fortalecimento da atividade de pesquisa.
A Ciência como solução e causa de problemas	Entre as décadas de 1960 e 1970	A Ciência e a Tecnologia são questionadas por movimentos sociais e intelectuais, especialmente sobre as consequências de sua aplicação. Surgem os Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia. As externalidades negativas mostram que não se poderia dissociar a Ciência da sociedade. As empresas passam a impulsioná-la através das demandas de mercado. As políticas incentivavam a pesquisa voltada aos problemas do setor produtivo e às oportunidades de transferência de tecnologia. Trata-se de uma fase chamada de Política de C&T Vinculacionista (VELHO, 2011, p. 140).
A Ciência como fonte de oportunidade estratégica	Entre as décadas 1980 e 1990	Cenário de globalização e liberalização. Maioria dos cientistas trabalhando fora do sistema acadêmico. Há maior aceitação da relação entre Ciência e Tecnologia com a sociedade. Projetos interdisciplinares e interinstitucionais são incentivados, bem como a colaboração entre setores público e privado. Na política, os mecanismos que medem os resultados dos projetos financiados vão além da produção acadêmica, observando impactos econômicos, sociais e oportunidades detectadas.
A Ciência para o bem da sociedade	Século XXI	É o período em que vivemos. Elevam-se os questionamentos às imitações de políticas públicas. A Ciência se abre para novas formas de conhecimentos locais, culturais, interdisciplinares. Assim, as PCTI devem voltar-se para o bem estar social, articulando, regulando e facilitando a participação de múltiplos atores, garantindo que objetivos, instrumentos e resultados de pesquisa sejam socializados.

Quadro 10: Histórico da Ciência e suas políticas.

Fonte: Adaptado de Velho (2011).

Segundo Dagnino e Bagatolli (2009) é preciso que o tema “Política de Ciência, Tecnologia e Inovação” tenha maior participação na agenda política. A agenda decisória de PCT é uma média ponderada entre: a comunidade de pesquisa, governo, empresa e movimentos sociais. No Brasil, em 2007 o Ministério da Ciência e da Tecnologia destinou apenas 2% dos recursos da PCT para os movimentos sociais. Com essa realidade, para a Tecnologia Social, que é mais associada aos movimento sociais, transformar-se em política pública, seria necessário aperfeiçoar a elaboração e defesa da agenda dos movimentos sociais. Mas isso não é uma tarefa fácil, visto tratar-se de política. E neste caso o “jogo político” costuma favorecer o jogador mais forte, ou no caso aqui, o ator dominante que é a comunidade científica, composta de profissionais que atuam em atividades científicas, tecnológicas e acadêmicas em geral (DIAS, 2011).

Há quem acredite que a inclusão social pode vir pela orientação atual da PCT, com a aproximação de um desenvolvimento alternativo, pelo convencimento da comunidade de pesquisa, de que esse desenvolvimento geraria novos conhecimentos, coerentes com as demandas sociais e políticas, através dos financiamentos das atividades de pesquisa, extensão e ensino. Por outro lado, há quem acredite que a orientação atual da PCT reproduz a exclusão social. Neste caso seria preciso reforçar a agenda da Tecnologia Social, mantendo a PCT longe de empresas privadas, que muitos vêem como única fonte de demanda capaz de gerar bem-estar a partir do conhecimento. E utilizar-se de evidências empíricas e argumentação para forçar a comunidade científica dominante a abdicar de seus interesses corporativos em prol de interesses sociais (DAGNINO; BAGATOLLI, 2009).

As relações entre países, no âmbito das políticas científicas e tecnológicas, têm-se ajustado com o passar do tempo, conforme historicamente conceituado. Atualmente observa-se uma tendência internacional, capitaneada pelos países centrais, que visa agrupar pesquisadores de elite de vários lugares para trabalharem juntos, o que eleva os mecanismos da PCT do status de *big science* para *mega science*, ou “mega-redes”. Para os pesquisadores de países periféricos, participar de mega-redes lhes confere maior poder e prestígio local, além de possibilitar um aumento de recursos, integração internacional, experiência para jovens pesquisadores, aprendizado de técnicas e métodos novos que poderão ser aplicados em seu país de origem. É claro que não é qualquer um que pode participar, é preciso que demonstre previamente um nível adequado de excelência (KREIMER, 2010).

Ainda, segundo Kreimer (2010), o outro lado da questão é que os pesquisadores latino-americanos têm pouca margem de negociação sobre as agendas de pesquisa nestas redes, o que oculta o caráter subordinado da pesquisa periférica em relação à central. As redes europeias têm incentivado a participação dos países em desenvolvimento, porém, cabe aos grupos europeus a liderança, a organização, coordenação das redes, enquanto os periféricos são convidados a se integrarem posteriormente. A estes cabe trabalhos de alta complexidade e importância, porém, sem nenhum papel de protagonista. E nesta altura, os problemas dos países em desenvolvimentos não têm chances de entrar na agenda, pois os problemas científicos já estão quase todos definidos. E não há nenhuma garantia de que a parceria renda bons frutos ao local de origem do cientista periférico, até porque experiências exitosas em grandes centros não necessariamente darão certo nas periferias. Então parece ter pouca relevância local tal participação nessa ideológica cooperação internacional (KREIMER, 2010).

4.1.1 PCT no contexto brasileiro

No Brasil, que também adota a terminologia “Política Científica e Tecnológica” para as ações públicas na área de Ciência e Tecnologia, como em outros países, existe um favorecimento aos interesses da comunidade científica e, também, em menor medida, a grandes indústrias (DIAS, 2011). Outra questão que o autor chama a atenção é que a PCT, de maneira geral, tem, ou deveria ter, características de política-meio, ou seja apoiadora de outras políticas nas áreas sociais, de saúde, educação, industrial, agrícola etc. Porém, no Brasil isso não acontece, tendo sido priorizado nas últimas décadas a promoção de inovações tecnológicas.

Historicamente, também no Brasil, a PCT ganhou força após a 2ª Guerra Mundial. Igualmente influenciado pelo relatório de Vannevar Bush, o Brasil via a Ciência como “a fronteira sem fim”. Um dos principais fatos na implementação da PCT no nosso país foi a criação da Capes e do CNPq, fruto da mobilização e organização da comunidade científica brasileira no sentido de pressionar o governo a criar instrumentos e instituições que apoiassem o desenvolvimento científico e tecnológico. Daí, inicia-se a hegemonia da comunidade científica sobre a agenda da PCT no Brasil (DIAS, 2011).

Após o período militar e passadas as mudanças políticas recentes, ainda a PCT brasileira mantém-se com características essencialmente ‘ofertistas’, voltando seus esforços mais para a produção de conhecimento e formação de profissionais do que para demandas sociais ou produtivas. E ainda preservou os laços vinculacionistas entre universidades e empresas. Como outras PCT’s da América Latina, a brasileira continua a tentar “copiar” modelos de países centrais, especialmente dos EUA (DIAS, 2011).

O ponto crucial da contribuição de Dias (2011) neste tema é a questão do favorecimento às classes dominantes. Assim como outras políticas públicas, também a PCT favorece a comunidade científica e, em alguns casos a empresas privadas, em sua legislação e em sua agenda. Porém, a diferença que o autor levanta em relação a outras políticas é: por que esse favorecimento não é questionado e parece nem ser percebido? Outros atores importantes deveriam participar mais efetivamente das decisões e serem beneficiados na PCT, como os movimentos sociais, ONGs, cooperativas, sindicatos, agremiações etc. A abertura a esses atores para participar ativamente das políticas públicas brasileiras nada mais é do que uma questão de democracia. Não se pode permitir que dinheiro público seja destinado a grupos privilegiados, enquanto socialmente o país passa por tantas mazelas (DIAS, 2011).

Divulgado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), o documento Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2016/2022 (ENCTI) objetiva orientar as estratégias “de médio prazo para a implementação de políticas públicas na área de CT&I, bem como servir como subsídio à formulação de outras políticas de interesse” (MCTIC, 2017, p. 9). O documento afirma que as universidades são responsáveis pela maior parte das pesquisas realizadas no país, através de seus docentes, que em 2014 eram quase 84 mil, sendo 60% destes vinculados a universidades públicas federais, 27% em estaduais e 13% em particulares. Embora tenha havido uma considerável interiorização das universidades, ainda há uma grande assimetria regional, sendo que o estado de São Paulo detém mais de um quarto destes professores. O quadro 11 apresenta dados de pesquisadores doutores e sua distribuição regional, segundo censo do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP/CNPq), realizado em 2014.

DIMENSÃO ↓	PESQUISADORES		
	2010	2014	Crescimento entre 2010 e 2014 (em %)
Instituições	452	492	8,8
Grupos	27.523	35.424	28,7
Pesquisadores	128.892	180.262	39,9
Pesquisadores Doutores	81.726	116.427	42,5
PESQUISADORES POR REGIÃO			
Sudeste	62.630	84.045	34,2
Sul	29.895	41.773	39,7
Nordeste	26.716	40.336	51,0
Centro-Oeste	11.656	16.777	43,9
Norte	8.304	13.466	62,2
PESQUISADORES DOUTORES POR REGIÃO			
Sudeste	45.992	62.441	35,8
Sul	18.516	27.212	47,0
Nordeste	15.446	24.076	55,9
Centro-Oeste	7.400	11.114	50,2
Norte	3.877	6.606	70,4

Quadro 11 – Número de pesquisadores cadastrados no DGP/CNPq.

Fonte: ENCTI 2016/2022 (MCTIC, 2017).

O ENCTI 2016/2022 apresenta as tendências, a nível global, das políticas de CT&I, seguindo recomendações da OCDE, que convergem para o aprimoramento de recursos humanos, para parcerias público-privadas e condições estruturais voltadas à inovação. O avanço na área, leva os países a priorizarem: a governança dos Sistemas Nacionais de CTI; investimentos em micro, pequenas e médias empresas que tenham a inovação como missão; e a contribuição da inovação no enfrentamento de desafios sociais. A pesquisa tende a abordagens interdisciplinares que encarem desafios como as mudanças climáticas, envelhecimento da população e o desenvolvimento. O Ensino Superior e a Pesquisa estão cada vez mais internacionalizados, buscando meios de integrar ainda mais seus formatos, facilitando a cooperação. O Documento demonstra a intenção do Brasil em seguir estas tendências mundiais (MCTIC, 2017).

Neste contexto, com o intuito de atingir os objetivos citados no ENCTI 2016/2022 (MCTIC, 2017), o Brasil vislumbra como desafios nacionais para a CT&I, nos próximos anos: 1) Posicionar o Brasil entre os países mais desenvolvidos em CT&I; 2) Aprimorar as condições institucionais para elevar a produtividade a partir da inovação; 3) Reduzir assimetrias regionais na produção e no acesso a CT&I; 4) Desenvolver soluções inovadoras para inclusão produtiva e social; 5) Fortalecer as bases para a promoção do desenvolvimento sustentável.

Considerando a expansão, consolidação e integração do Sistema Nacional de CT&I (SNCTI) como seu eixo estruturante, a ENCTI 2016/2022 aponta, ainda, os pilares

fundamentais que poderão promover este fortalecimento: 1) Promoção da pesquisa científica básica e tecnológica; 2) Modernização e ampliação da infraestrutura de CT&I; 3) Ampliação do financiamento para o desenvolvimento da CT&I; 4) Formação, atração e fixação de recursos humanos; 5) Promoção da inovação tecnológica nas empresas (MCTIC, 2017).

E, por fim, o ENCTI 2016/2022, apresenta os temas considerados estratégicos em CT&I para o desenvolvimento, a autonomia e a soberania nacionais, bem com seus objetivos e estratégias associadas, que deverão ser postas em prática através de planos de ação que contemplem os temas de modo transversal. São eles: 1) Aeroespacial e defesa; 2) Água; 3) Alimentos; 4) Biomass e Bioeconomia; 5) Ciências e tecnologias sociais; 6) Clima; 7) Economia e sociedade digital; 8) Energia; 9) Minerais estratégicos; 10) Nuclear; 11) Saúde; 12) Tecnologias convergentes e habilitadoras (MCTIC, 2017).

O cenário global exige assertividade em políticas públicas em países que pretendam nele se inserir de forma qualificada. Ciência, tecnologia e inovação têm sido fundamentais aos países centrais na conquista e manutenção de sua hegemonia, e o conhecimento novo, neles desenvolvido, ali permanece centralizado para o domínio de poucos. O ENCTI 2016/2022 pretende demonstrar que o Brasil tem um projeto de CTI que o alce ao desenvolvimento na área, a níveis de países centrais. Porém, ainda resume-se a um projeto, derivado do ENCTI 2016-2019, criado pelo governo anterior, com algumas alterações que demonstram, ainda mais que o seu antecessor, uma tendência à submissão aos ditames da OCDE.

O ENCTI 2016/2022 cita o engajamento do Brasil nos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), da ONU, adotando a Agenda de Desenvolvimento Sustentável Pós-2015 (Agenda 2030). Cita, ainda a adoção de uma agenda de bioeconomia, com a intenção de promover o desenvolvimento sustentável, assim como, afirma que a “constituição de sistemas urbanos mais seguros e eficientes é um dos tópicos prioritários das agendas de CT&I” (MCTIC, 2017, p. 56), e, ainda que “As universidades e instituições de pesquisa precisam ser estimuladas a incorporar a dimensão social nas suas agendas de pesquisa, a promover a formação cidadã; e deve ser buscada uma maior integração das ciências sociais e humanas às políticas de CT&I” (MCTIC, 2017, p. 99). No entanto, o mesmo documento, no capítulo que trata de “Monitoramento e avaliação”, traz um quadro com os indicadores que serão utilizados para aferir os resultados em 2022. O mesmo quadro aparece no ENCTI 2016-2019, porém, com algumas alterações, conforme se observa nos quadros 11 e 12.

Indicadores		Último dado oficial e ano correspondente	2019	Fonte
1	Dispêndio nacional em P&D em relação ao PIB	1,24% (2013)	2,00%	MCTI
2	Dispêndio empresarial em P&D em relação ao PIB	0,52% (2013)	0,90%	MCTI
3	Dispêndio governamental em P&D em relação ao PIB	0,71% (2013)	1,10%	MCTI
4	Dispêndio governamental federal em P&D em relação ao PIB	0,50% (2013)	0,80%	MCTI
5	Taxa de inovação das empresas	35,7% (2011)	48,6%	Pintec
6	Número de empresas que fazem P&D contínuo	5.600 (2011)	10.000	Pintec
7	Percentual de empresas inovadoras que utilizam ao menos um dos diferentes instrumentos de apoio governamental à inovação nas empresas	34,2% (2011)	40,0%	Pintec
8	Número de técnicos e pesquisadores ocupados em P&D nas empresas	103.290 (2011)	120.000	Pintec
9	Percentual de concluintes de cursos de graduação nas engenharias em relação ao total de graduados em todas as áreas	7,2% (2013)	12,0%	INEP
10	Número de pesquisadores por milhão de habitantes	709 (2010)	2.100	MCTI

Quadro 12 - Indicadores utilizados no monitoramento da Estratégia Nacional de CT&I-ENCTI 2016-2019.
Fonte: (MCTI, 2016).

Indicadores		Último dado oficial e ano correspondente	2022	Fonte
1	Dispêndio nacional em P&D em relação ao PIB	1,24% (2013)	2,00%	MCTIC
2	Dispêndio empresarial em P&D em relação ao PIB	0,52% (2013)	1,00%	MCTIC
3	Dispêndio governamental em P&D em relação ao PIB	0,71% (2013)	1,00%	MCTIC
4	Dispêndio governamental federal em P&D em relação ao PIB	0,50% (2013)	0,80%	MCTIC
5	Taxa de inovação das empresas	35,7% (2011)	50,0%	Pintec
6	Número de empresas que fazem P&D contínuo	5.600 (2011)	10.000	Pintec
7	Percentual de empresas inovadoras que utilizam ao menos um dos diferentes instrumentos de apoio governamental à inovação nas empresas	34,2% (2011)	40,0%	Pintec
8	Número de técnicos e pesquisadores ocupados em P&D nas empresas	103.290 (2011)	120.000	Pintec
9	Percentual de concluintes de cursos de graduação nas engenharias em relação ao total de graduados em todas as áreas	7,2% (2013)	12,0%	INEP
10	Número de pesquisadores por milhão de habitantes	709 (2010)	3.000	MCTIC

Quadro 13- Indicadores utilizados no monitoramento da Estratégia Nacional de CT&I-ENCTI 2016-2022.
Fonte: (MCTIC, 2017).

Observa-se acréscimos em relação ao número de pesquisadores por milhão de habitantes, o que representa uma elevação qualitativa na pesquisa do país. Por sua vez, os itens 3 e 5 demonstram a intenção do Governo em incentivar, ou terceirizar, ou pressionar as empresas a investirem mais em P&D. Porém, o que mais chama a atenção é a redução intencionada no dispêndio governamental em P&D, em relação ao PIB, sendo que no relatório anterior, leia-se do governo anterior, a previsão era de se chegar a um investimento de 1,10% do PIB neste indicador, ao passo que o governo atual projeta um investimento de apenas

1,00% do PIB. Tal redução contrasta com as agendas citadas acima, considerando que levá-las a cabo exige recursos. Da mesma forma, se se pretende reduzir o investimento público (item 3) e, ao mesmo tempo, elevar o número de pesquisadores (item 10), fica claro que o governo pretende passar essa responsabilidade ao setor privado. Aliando-se essa pretensão ao expressivo movimento de internacionalização, ou da mercantilização globalizada, da Educação Superior, seria possível deduzir que estão abertas as portas para que os grandes conglomerados educacionais estrangeiros invadam, além da graduação, também a pós-graduação?

Depreende-se, da colaboração dos autores, bem como do documento citado, a importância das políticas públicas no desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia. Tal qual em qualquer outra área - social, econômica, educacional - é preciso haver sintonia entre as ações públicas e as de iniciativa privada com vistas a convergirem em benefícios para a área em questão e, por extensão, para o bem estar da sociedade, bem como, para o desenvolvimento regional e nacional. Mas essa sintonia não pode significar submissão a ditames de fora, como do Banco Mundial, ou da OCDE. Ao mesmo tempo, as PCT's, assim como outras políticas públicas no Brasil, precisam se desvencilhar da constante dependência de metas fiscais e/ou políticas econômicas.

A partir do exposto, o que se percebe é que a internacionalização da ES revela a presença de uma hegemonia e de uma assimetria que têm favorecido, tanto instituições de países centrais, a nível global, quanto instituições de grandes centros, a nível local. Neste cenário, uma inserção internacional qualificada, por parte dos PPGs com foco em Desenvolvimento Regional, carece de políticas institucionais e de Estado que propiciem tal intento. Neste sentido, a superação de desafios e limitações dos programas, depende, em grande parte, da qualidade e da eficácia de tais políticas. Percebeu-se, porém, uma certa fragilidade destas, nas análises das propostas dos programas pesquisados e das entrevistas com seus coordenadores, especialmente no tocante a limitações de recursos. O cenário dá a entender que as ações e estratégias em curso nestes programas mostram-se ainda incipientes e muito dependentes de atitudes isoladas de alguns docentes, em meio à expectativa em relação a possíveis mudanças nas políticas de internacionalização sinalizadas pela Capes, conforme se verifica no capítulo de análise, a seguir.

5 A INTERNACIONALIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Este capítulo traz inicialmente uma breve caracterização dos programas que constituíram o *locus* da pesquisa, seguido da análise das suas categorias e sub-categorias propostas. Importante resgatar, portanto, que o objetivo geral da pesquisa foi analisar as relações existentes entre as estratégias e ações de internacionalização realizadas pelos Programas em questão e as possíveis intersecções com as PCT's no contexto nacional. Neste sentido, após identificação dos aspectos orientadores da internacionalização constantes do Documento de Área da PLURD e a definição dos programas a serem pesquisados, partiu-se para a busca de informações que atendessem aos objetivos da pesquisa.

5.1 ASPECTOS ORIENTADORES DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO DOCUMENTO DA ÁREA PLURD

Seguindo uma tendência mundial de intensificar as relações internacionais entre IES, o Brasil tem demonstrado a intenção de participar de maneira efetiva de tal processo. Essa recomendação é descentralizada, portanto, desde o MEC para a Capes, e por sua vez às áreas de avaliação. Neste sentido, a PLURD entende ser imprescindível para a internacionalização da Área o estabelecimento de parcerias com instituições estrangeiras, visando o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa. A orientação da Área é que tais parcerias não sejam direcionadas apenas a países centrais, não descaracterizando a importância destas, mas, o entendimento é que se incentive e reforce “a cooperação com países do assim chamado ‘Global-Sul’, e de maneira especial com os países da América Latina” (CAPES, 2017d, p. 71).

A Área admite a necessidade de um amadurecimento sobre o tema, com amplo debates entre os programas para se definir as orientações gerais para a Área. Na falta, ou na expectativa de que tais debates aconteçam e venham a definir os rumos futuros da internacionalização da Área, a PLURD disponibilizou em seu documento de Área, algumas ações que visam dar um visão de componentes de internacionalização:

(i) Produção científica: compreende a publicação em meios internacionais de resultados de pesquisa, sob a forma de artigos em periódicos científicos, anais, livros e capítulo de livros qualificados, com destacadas proporção e média por docente nos estratos A1, A2 e B1 do Qualis da Área (periódicos, eventos) L4 e L3 na classificação de livros e capítulos de livro;

(ii) Participação junto a Agências de Apoio e Fomento Internacional: consultorias a organismos internacionais; atuação em comitês editoriais e como pareceristas de periódicos internacionais; obtenção de bolsas de pesquisa ou financiamento de agências internacionais; premiações internacionais de docentes e discentes; participação em programas como Erasmus Mundo; formação de mestres e doutores por meio de cotutela com Programas estrangeiros;

(iii) Intercâmbios em diversos níveis: atração de estudantes estrangeiros e estágio de discentes brasileiros no exterior; convênios de intercâmbio e de pesquisa com instituições estrangeiras de reconhecido prestígio científico, em regime de reciprocidade e com divulgação no exterior; conferências e palestras realizadas por docentes em diversos países e participação em eventos fora do país; participação em redes internacionais de pesquisa; promoção de eventos científicos internacionais; filiações dos Programas ou de seus docentes a instituições e a associações de ensino e pesquisa internacionais; programas de dupla certificação com parceiro no exterior (CAPES, 2016b, p. 34).

Em seu Relatório de Avaliação 2013-2016, admite-se, também, a necessidade de investimentos significativos para se implementar um processo de internacionalização, ao tempo em que se vivencia diminuição de recursos. Mesmo assim, houve avanços, neste sentido, nos programas da Área. Porém, não obstante a evolução no número de programas que avançaram para a nota 4, não houve nenhum programa que subiu de nota entre os que já estavam classificados com notas 5 e 6 (CAPES, 2017d).

As notas 6 e 7 serão reservadas exclusivamente para os Programas com doutorado que obtiveram nota final 5 e conceito Muito Bom em todos os quesitos da ficha de avaliação e que atendam, necessariamente, às seguintes condições:

- Desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na Área;
- Nível de desempenho diferenciado em relação aos demais Programas da Área;
- Solidariedade;
- Nucleação (CAPES, 2017d, p. 72).

Considerando que tal desdobramento exige melhorias no desempenho de quesitos voltados à internacionalização, entre outros, evidencia-se que o atendimento a estes, nesses programas, ainda não foram atendidos de forma a alcançar tais critérios. Considerando exigências como o primeiro quesito citado acima, parece lógico que para atingir tal intento, sejam necessários estrutura, investimentos e recursos, se não “equivalentes”, pelo menos similares aos dos citados “centros internacionais de excelência”.

Importante ressaltar que o Relatório de Avaliação 2013-2016 reconhece o “aumento expressivo” dos programas ligados ao tema “Desenvolvimento Regional”, sendo que a discussão sobre o tema tem avançado significativamente no país. Sendo assim, a Área pretende discutir a possibilidade de incluí-lo como uma terceira subárea, o que levaria uma

nova organização, com três subáreas: Planejamento Urbano, Desenvolvimento Regional e Demografia (CAPES, 2017d, p. 75).

5.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL QUE SÃO *LÓCUS* DA PESQUISA

A definição dos programas que seriam estudados na presente pesquisa deu-se após diversas reuniões de orientação, onde buscava-se uma delimitação que proporcionasse uma amostra reveladora de informações acerca da internacionalização em programas de pós-graduação com foco no Desenvolvimento Regional. Neste sentido, optou-se pela análise dos seis programas com o termo “Desenvolvimento Regional” na sua denominação, e que possuíam Mestrado e Doutorado, à época da definição do *lócus*, por entender-se que estes representavam os programas, então, consolidados.

Neste sentido, conforme constava na Plataforma Sucupira, foram identificados os programas:

- 1) Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), localizado no Câmpus de Palmas – TO. O curso de Mestrado teve início em 2007 e o curso de Doutorado, em 2016. A Área de Concentração do Programa é Desenvolvimento Regional e as Linhas de Pesquisa são: 1) Economia, Planejamento e Desenvolvimento Regional; e 2) Sociedade, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional. Página na internet: www.uft.edu.br/ppgdr.
- 2) Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDES), da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), localizado na Cidade de Ijuí – RS. O curso de Mestrado teve início em 2002 e o curso de Doutorado, em 2016. A Área de Concentração do Programa é Gestão de Organizações e do Desenvolvimento e as Linhas de Pesquisa são: 1) Gestão Empresarial; 2) Políticas Públicas e Gestão Social; e 3) Desenvolvimento Territorial e Gestão de Sistemas Produtivos. Página na internet: <http://www.unijui.edu.br/estude/mestrado-e-doutorado/desenvolvimento>.

- 3) Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), localizado na Cidade de Santa Cruz do Sul – RS. O curso de Mestrado teve início em 1994, pioneiro no Brasil, e o curso de Doutorado, em 2005. A Área de Concentração é Desenvolvimento Regional e as Linhas de Pesquisa são: 1) Território, Planejamento e Sustentabilidade; 2) Estado, Instituições e Democracia; e 3) Organizações, Mercado e Desenvolvimento. Página na internet: www.unisc.br/ppgdr.
- 4) Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), da Fundação Universidade Regional de Blumenau (Furb), localizado na cidade de Blumenau – SC. O curso de Mestrado teve início em 2000 e o curso de Doutorado, em 2012. A Área de Concentração do Programa é Desenvolvimento Regional Sustentável e as Linhas de Pesquisa são: 1) Estado, Sociedade e Desenvolvimento no Território; e 2) Dinâmicas Socioeconômicas no Território. Página na internet: www.furb.br/ppgdr.
- 5) Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Agronegócio (PGDRA), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), localizado na cidade de Toledo - PR. O curso de Mestrado teve início em 2003 e o curso de Doutorado, em 2010. A Área de Concentração do Programa é Desenvolvimento Regional e do Agronegócio e as Linhas de Pesquisa são: 1) Cadeias Produtivas; e 2) Economia Regional e Sociedade. Página na internet: www.unioeste.br/pos/agronegocio/.
- 6) Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano (PGDRU), da Universidade Salvador (Unifacs), localizado na cidade de Salvador - BA. O curso de Mestrado teve início em 1999 e o curso de Doutorado, em 2006. A Área de Concentração do Programa é Processos Urbanos e Regionais do Desenvolvimento e as Linhas de Pesquisa são: 1) Desenvolvimento e Políticas Regionais; e 2) Desenvolvimento Urbano, Políticas Urbanas e Redes de Cidades. Página na internet: www.ppdru.unifacs.br.

Apresentados os programas objeto de análise, é importante lembrar que a pesquisa foi desenvolvida a partir da definição de duas categorias, sendo a primeira Estratégias e Ações de Internacionalização (EA), que foi dividida em três sub-categorias, a saber: Participação junto a agências de apoio e fomento (EA-AF); Internacionalização da produção científica (EA-PC); e Construção/consolidação de redes de pesquisa (EA-RP). E a segunda categoria denomina-se: Intersecções com as Políticas de Ciência e Tecnologia no âmbito do Desenvolvimento

Regional (I-PCT). Feitos tais esclarecimentos, segue-se a apresentação dos principais resultados da pesquisa.

5.3 ESTRATÉGIAS E AÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Nesta seção serão pormenorizadas cada uma das sub-categorias. Os resultados descritos são frutos de quase dois anos de pesquisa e oriundos das propostas dos programas disponibilizadas na Plataforma Sucupira somadas aos depoimentos dos Coordenadores dos Programas pesquisados, além de um Professor indicado pelo Coordenador do PGDRA, da Unioeste, para ser entrevistado.

Optou-se por uma descrição em formato semelhante em cada sub-categoria, partindo dos indicadores escolhidos para cada uma delas, descritos no capítulo do Percurso Metodológico. Neste sentido, o texto será dividido em sub-seções para cada uma. A intenção é destacar os achados de pesquisa e discorrer sobre estes, considerando o que de relevante se observou, tendo sempre em mente os objetivos da pesquisa. Sendo assim, procurou-se identificar as expectativas, intenções, alcances, limites, críticas e desafios que poderiam contribuir na compreensão da realidade dos programas, bem como na ressignificação assumida pelas PCT's nesta.

5.3.1 Estratégias e ações de internacionalização: Participação junto a agências de apoio e fomento

Nesta sub-seção serão descritos, de acordo com os critérios de análise estabelecidos, os achados de pesquisa e suas conclusões referentes à sub-categoria “Participação junto a agências de apoio e fomento” (EA-AF), que está inserida na categoria “Estratégias e ações de internacionalização” (EA).

A construção desta sub-categoria foi baseada na seção “IV. Considerações e definições sobre internacionalização/inserção internacional”, do Documento de Área da

PLURD (CAPES, 2016b, p. 34). Mais precisamente, no componente “ii”, citado abaixo. Neste sentido, procurou-se identificar nas propostas e entrevistas a atuação docente em organismos internacionais, seja como consultores, pareceristas, em comitês editoriais de revistas etc., além de premiações obtidas. Estes indicadores, porém, não se mostraram muito presentes, ou significativos, na pesquisa, especialmente por não ter sido dado a eles nenhum destaque, por parte dos programas, no sentido de interferência financeira positiva ou negativa.

Por outro lado, as políticas internas para captação de recursos, assim como a busca por obtenção de bolsas, financiamentos ou outras formas de recursos junto a fontes estatais nacionais, órgãos de fomento internacionais, ou outras parcerias nacionais e internacionais, mostraram-se bem mais presentes na pesquisa, seja pelo êxito obtido em se acessar tais recursos em alguns casos, seja pelas dificuldades e limitações vivenciadas pelos programas e IES, em outros. Diante do exposto, cabe esclarecer que, apesar de baseada na seção IV, esta sub-categoria foi denominada como “Participação junto a agências de apoio e fomento”, não sendo utilizado o termo “internacional” para não limitar a amplitude da análise, que objetiva atingir todos os tipos de obtenção de recursos possíveis aos programas.

Há um consenso entre os programas de que em todas as formas de internacionalização, seja para atrair alunos estrangeiros, para publicar com maior qualidade e visibilidade, para se estabelecer parcerias de intercâmbios ou redes de pesquisa, é fundamental a disponibilidade de recursos financeiros, como menciona um dos entrevistados:

Você não faz internacionalização sem dinheiro (E7).

De modo geral, o que se evidencia, tanto nas propostas como nas entrevistas, é a falta de recursos, ou volume destes muito aquém das necessidades e demandas dos programas. Isso tem impossibilitado, ou restringido, por exemplo, a saída de estudantes e docentes em mobilidade, ou em outros casos, estão indo, porém, sem nenhum, ou com apoio financeiro parcial. Para Gacel-Ávila et al. (2005) há uma aparente contradição nos países latino-americanos, onde o discurso dos governos declara a internacionalização como uma prioridade, mas não disponibiliza recursos adequados para implementá-la. A dificuldade de acesso a recursos públicos é ainda mais reclamada, e evidenciada, nos programas pesquisados de IES não públicas.

Os programas demonstram, ainda, a consciência da importância das ações de internacionalização para a melhoria da qualidade interna dos mesmos e, que por

consequência, isso vai contribuir para as suas avaliações. Neste sentido, os programas declaram estar buscando desenvolver estratégias para proporcionar meios de captação de recursos, a partir de fontes nacionais e internacionais. Entre elas, estão a criação de políticas internas com vistas à captação de recursos, o incentivo e orientação aos docentes, a participação em projetos ou parcerias nacionais e internacionais, a previsão orçamentária no PDI, ou ainda, outras alternativas, como a captação através de parcerias no Mestrado Profissional ou oriundos de cursos *lato sensu*. Os projetos e parcerias que têm obtido algum tipo de fomento internacional, tal qual a maior parte das ações de internacionalização, tem sua origem na atitude de docentes, a partir de suas experiências e contatos no exterior.

Neste cenário, a citada seção IV, do Documento de Área da PLURD, apresenta um conjunto de ações com a finalidade de dar uma visão ampla sobre possíveis componentes da internacionalização. São eles: (i) Produção científica; (ii) Participação junto a Agências de Apoio e Fomento Internacional; e (iii) Intercâmbios em diversos níveis. Mais especificamente, sobre o item (ii), apresenta os seguintes componentes:

consultorias a organismos internacionais; atuação em comitês editoriais e como pareceristas de periódicos internacionais; obtenção de bolsas de pesquisa ou financiamento de agências internacionais; premiações internacionais de docentes e discentes; participação em programas como Erasmus Mundo; formação de mestres e doutores por meio de cotutela com Programas estrangeiros; (CAPES, 2016b, p. 34).

Nas propostas dos programas estão descritas diversas participações de docentes como revisores, pareceristas, ou membros de conselhos editoriais. Outro sim, constam apenas duas citações de consultoria a organismos internacionais. É importante destacar que, embora a pesquisa não tenha identificado relação direta destas participações ou consultorias com questões de recursos, elas são consideradas na ficha de avaliação da Área, no quesito 2 – Corpo Docente, item 2.1 – Perfil do Corpo docente (CAPES, 2016b, p. 17). Foram identificadas, ao todo, cinco premiações, sendo: 1) egresso do PPGDR-UFT, melhor dissertação do 1º Congresso Luso-Brasileiro em Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável; 2) atuação de docentes do PPGDES-Unijuí nos Conselhos Regionais de Desenvolvimento – COREDES, iniciativa premiada pela ONU em 2013, como uma das melhores práticas mundiais de gestão pública em prol do desenvolvimento local/regional; 3) Professor do PGDRU-Unifacs, Título de Acadêmico Correspondente da Academia Paraguaya de la Historia; 4) Professor do PPGDR-UFT, 1º lugar com bolsa de intercâmbio de pesquisa junto ao Programa de Bolsas Iberoamericanas Jovens Professores Pesquisadores Santander; 5) Professora do PGDRA-Unioeste, 2º lugar no IV ENASEC, com artigo “Cooperação científica

internacional: um olhar para os Grupos de Pesquisa em Secretariado”. Com relação à participação em programas internacionais, somente o PGDRA, da Unioeste, cita nominalmente uma parceria, através do Programa Erasmus Mundo, embora haja relatos de outros apoios financeiros externos. Quanto à cotutela, alguns coordenadores disseram estar nas pretensões dos seus programas, porém, até a época das entrevistas, somente uma dupla-diplomação havia sido efetivada e outra estava em vias de o ser, sendo as duas pelo PGDRA-Unioeste.

Para além das ações descritas acima, cabe destacar que dos recursos obtidos no quadriênio, relatados nas propostas, embora sejam relativamente poucos, chama a atenção o fato de grande parte deles serem oriundos do exterior ou de fontes não governamentais. A exemplo do relato dos projetos de pesquisa, como o Projeto Rio São Francisco, do PPGDRU-Unifacs, que recebeu doação em dinheiro, enquanto há outros financiados por universidades ou instituições estrangeiras, como a New York University (NYU), Lincoln Institute of Land Policy, Universidade Waal – Alemanha, Universidade de Illinois e Universidade Autônoma de Madri. É importante destacar, que alguns desses projetos são realizados em parceria com outras universidades nacionais, ou seja, um grupo local que se une a algum projeto externo, a exemplo da parceria Furb com a Unipampa e UFRGS, com programa apoiado pelo Edital STEM Capes/British Council. O intercâmbio docente e discente, também tem recebido apoios financeiros externos, como: bolsas Santander, no PPGDR-UFT; Programa Futuros Líderes das Américas (ELAP), no PPGDR-Unisc; Erasmus Mundus e Erasmus +, no PGDRA-Unioeste; e Fulbright Brasil, no PPGDR-Furb. Tal contexto vem ao encontro do que assevera Gacel-Ávila et al. (2005, p. 355): “Las oportunidades de movilidad para los profesores han aumentado en los últimos años, principalmente como resultado de fondos de cooperación internacional por España, Alemania, Francia, la Unión Europea, Estados Unidos, Canadá y otros países”.

Em que pese ter havido, no período, a concessão de bolsas e financiamentos pelas agências públicas nacionais de fomento, como a Capes, o CNPq e as FAPs, o número de tais concessões mostra-se muito tímido e abaixo das demandas dos programas. Daí, estes estarem buscando parcerias internacionais que ofereçam algum suporte de recursos. Embora, algumas vezes esse suporte não contemple o total de despesas do projeto ou intercâmbio, casos em que os programas e, algumas vezes, os próprios intercambistas estão complementando os valores necessários com recursos próprios.

O que se observa de um modo geral é que a maior parte das parcerias se estabelece a partir dos docentes em suas experiências internacionais e que os programas não têm tido, ou se tem são poucas, outras formas de estabelecer parcerias. Neste contexto, para se estabelecer e ampliar tais contatos, faz-se necessário ir a eventos, publicar internacionalmente, promover mobilidade, incentivar aperfeiçoamento profissional no exterior. Para tal, além de algumas dificuldades que persistem com relação à língua, a escassez de recursos aparece como grande dificultador do processo de internacionalização dos programas e IES.

Assim do ponto de vista do... do financiamento, né?... do Governo Federal, por exemplo, para patrocinar a internacionalização aqui é... são os recursos provenientes daquele programa, que é o [...] PDSE. [...] É o único recurso que assim... a gente tem uma cota para... para estudante de Doutorado (E1).

Então, o efeito e... mesmo a utilização... dos instrumentos de fomento, dos recursos públicos é muito baixa (E3).

Olha, o financiamento é muito escasso na nossa... na nossa área... Não é fácil (E4).

Então, eh... a internacionalização eh... a gente sente ela... ela não é intensa como nós gostaríamos, por até... questão de... recursos, mesmo (E5).

A demanda tem sido maior e a oferta menor. Isso, historicamente, em qualquer programa (E7).

Todos os programas são unânimes em afirmar a dificuldade para a obtenção de recursos, tanto nacionais quanto internacionais, assim como em apontar essa dificuldade como um dos principais dificultadores das estratégias e ações de internacionalização. Para Sousa Santos (2011, p. 16), em muitos países, as universidades mergulharam numa crise institucional “provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas”. Some-se a isso o fato de, segundo Krawczyk (2008), o Brasil ter seu desenvolvimento científico e tecnológico baseado no financiamento público, que levou a uma aproximação do Estado com as Universidades através das políticas públicas de fomento à pesquisa e formação de pesquisadores, especialmente através das agências, como Capes e CNPq.

Neste sentido, parece também haver unanimidade, entre os coordenadores, ao se apontar que, a nível nacional, as causas para tal situação são, justamente, de origem política e econômica, agravadas com a recente mudança de governo. Da mesma forma, seus efeitos sobre a pós-graduação, ainda mais fortes e perceptíveis na internacionalização desta, são outro ponto de convergência entre os programas. Todos afirmaram que tiveram cortes nos recursos,

e que, por conta disso, estão tendo que utilizar recursos próprios dos programas e até pessoais para não prejudicar, ainda mais, a internacionalização. Apontam-se descontinuidades nas políticas de Governo, pela falta de uma Política de Estado, verbas reduzidas e distribuídas segundo interesses, procrastinação e falta de prioridade em relação à internacionalização como fatores que contribuem, ainda mais, para dificultar o avanço em direção a esta.

E, assim, o próprio Governo Federal não tem, no meu entendimento, uma política claramente definida, né, em relação a essa questão da ciência e da tecnologia (E1).

Prepondera a Política de Governo, e não a Política de Estado... entra governo, sai governo, muda a forma e a relação do compromisso com essa Política, e a gente acaba tendo uma descontinuidade de programas, de recursos e assim por diante (E2)

De fato não vale a pena contar com recursos públicos que vêm nessas condições, né? E que criam um desgaste tão grande... para sua utilização e, especialmente, para sua prestação de contas. Bom, é possível que alguém tenha desviado esses recursos. Mas botar em cheque todos os tutores do país? Para reapresentar todas as prestações de contas? Convenhamos!!! É criar tumulto para... para não discutir o que é fundamental para frente (E3).

Vivemos um momento caótico, e ninguém sabe fazer. Não tem planejamento. O recurso é... pessoal, não é... não é programado. [...] Infelizmente é politiquero. Você é meu amigo eu vou mandar recurso para você. Você é meu inimigo, vou te cortar [...] não está na pauta. Primeiro eles têm que... têm que arrumar a casa em todos os...os aspectos mais básicos para, se sobrar alguma migalha, vai para outra coisa, talvez a internacionalização (E5).

Tal situação se reflete claramente nas IES e nas Agências de Fomento. Os relatos dão conta de que os editais emitidos no formato universal, também, contribuem para dificultar o acesso aos recursos. Não têm sido lançados editais específicos para o Desenvolvimento Regional, de forma que os programas precisam “se adaptar” ao que tem sido oferecido. Alie-se a isso, a reclamação quase unânime do desprezo que se tem sentido por parte da Capes para com a Área, e em especial com o Desenvolvimento Regional. Ao que parece, pode-se observar dentro da Capes e da própria Área, o estabelecimento de um sistema de distribuição de recursos que privilegia pesquisadores e IES em estágios mais desenvolvidos de pesquisa, ou de grandes centros. Neste sentido, é cabível a visão de Bourdieu (1983) acerca da disputa existente no que chama de campo social da Ciência, onde perdura a lógica hegemônica de que quanto mais reputação tiver, mais um pesquisador terá acesso a fundos, subvenções, convites, bolsas, publicações etc.

Por sua vez, a nível institucional, somente dois programas afirmaram já haver algum tipo de política interna com vistas à internacionalização, embora todos tenham clara a importância da Gestão Institucional agir de forma a, se não incentivá-la, pelo menos facilitá-la.

De forma geral, é consenso entre os programas que o momento é de buscar alternativas em forma de estratégias diferentes das até hoje adotadas, sendo necessária a mudança de cultura interna dos programas e, mesmo da Área, no sentido de se criar formas novas de buscar recursos. Neste sentido, observam-se estratégias e ações que visam

(...) fugir da burocracia (E3).

(...) fazer uso de “arranjos” (E5).

(...) incentivar o produto, a inovação, a patente (E6).

(...) buscar parcerias (E7).

(...) (reunir em) rede de comunitárias (e) priorizar projetos que tragam recursos (E2).

Por um lado, a estrutura de financiamento, ela foi boa, mas ela, de uma certa forma ela acomodou, também, porque ela induziu uma forma muito... convencional de fazer ciência e tecnologia. Eu acho que, agora, num mundo de escassez, eu acho que a gente, também, tem um pouco de liberdade, no sentido de propor novas mediações com a sociedade, tentar outros dispositivos, inventar novas formas de produ... de... de produzir, né, um pouco diferente (E6).

Em síntese, observa-se que todos os entrevistados concordam com as fortes dificuldades para se acessar recursos, principalmente os oficiais federais, e que houve piora e redução destes com a mudança de Governo, o que tem dificultado, ainda mais, a internacionalização dos programas. Cinco entrevistados afirmaram buscar parcerias no exterior que tragam algum tipo de recurso. Todos afirmaram que usam ou foram usados, em algum momento, recursos próprios dos programas e, até, recursos pessoais de docentes e discentes em algumas situações, para concretizar ações de mobilidade internacional. Com relação aos editais universais, cinco dos sete entrevistados disseram que este sistema dificulta o acesso dos seus programas e que seria importante ter editais específicos para o Desenvolvimento Regional. Da mesma forma, cinco acreditam ser um momento de buscar alternativas, enquanto seis se mostraram descrentes ou desconfiados com as políticas de fomento à internacionalização.

Diante de tal cenário, há quem encare tantas dificuldades e limitações como desafios. Os programas e seus pesquisadores, pelo menos uma parte deles, demonstram que estão tentando manter uma postura de resistência e resiliência. Prova disso é que nenhum programa afirma não estar interessado, ou buscando internacionalizar-se. Os indícios demonstram que os programas estão buscando alternativas financeiras diante de um quadro muito difícil de acesso a recursos. Neste sentido, as ações e estratégias que têm desenvolvido, nem sempre dialogam com as PCT's disponíveis e, por vezes, precisam se desviar destas em busca de

soluções que elas não têm trazido. Além de tais alternativas, tem restado aos programas ficar na expectativa de que novas PCT's, ou novos editais direcionados ao Desenvolvimento Regional, possam trazer-lhes mais facilidade em termos de recursos para a concretização de suas inserções internacionais. O que leva a um questionamento óbvio: O que fariam e onde chegariam tais programas e pesquisadores se tivessem as condições e recursos adequados?

Uma parte interessante deles (estudantes) se interessa por fazer, mas... por conta desta restrição (falta de bolsa), acabam não fazendo (E1).

Uma estratégia nossa... ehh... de pegar o que nós fazemos na nossa área e promover uma... integração internacional em pesquisas que dêem impacto [...] Então a gente está buscando isso, fora o que os professores fazem naturalmente [...] A gente tem aí uma clareza de que é importante internacionalizar, que é importante ter pesquisas ehh... que justifiquem a internacionalização, né, de alto impacto. A gente vem sendo convidado por algumas redes importantes em termos aí, latino-americanos, europeus e tudo. A gente vem investindo nesta... perspectiva, mas eu te digo que a gente tem muito que... (avançar) ah... mas muito!!! Estamos bem no início, ainda (E4).

E, acredito que a gente podia, se tivesse um pouco mais de recurso, fazer... ehh... intensificar isso. Poderia, mesmo. [...] não precisava ser... valores muito absurdos, não. Seria mais ou menos um... uns... uma passagem de ida e volta, uma por semestre, que daria uns dez, vinte mil reais (E5).

5.3.2 Estratégias e ações de internacionalização: Internacionalização da produção científica

Nesta sub-seção serão descritos, de acordo com os critérios de análise estabelecidos, os achados de pesquisa e suas conclusões referentes à sub-categoria “Internacionalização da produção científica” (EA-PC), que está inserida na categoria “Estratégias e ações de internacionalização” (EA).

Esta sub-categoria buscou investigar a realidade da produção científica dentro dos programas, desde a existência ou não de políticas internas de incentivo ou promoção desta, as formas utilizadas para dar visibilidade à produção e ao próprio programa e, também, as publicações efetivadas. Com relação a estas últimas, buscou-se verificar os tipos de publicações que estão sendo feitas em periódicos ou eventos internacionais, ou que tenham tido alguma participação externa, como coautoria, apoio financeiro ou outro tipo de parceria com pesquisadores ou instituições estrangeiras. Esta sub-categoria se mostra deveras importante devido ao peso que a publicação qualificada tem no processo de avaliação da Área.

Em cada uma das categorias, ou sub-categorias, analisadas se percebe a nítida preocupação com as questões regionais, sempre vistas como fundamentais nos propósitos dos programas. Da mesma forma, todos convergem no entendimento da importância de publicações internacionalizadas, seja para contribuir na melhoria da qualidade dos mesmos e seus pesquisadores, principalmente, tendo em conta o peso deste quesito nos critérios avaliativos da Área, seja para dar-lhes maior visibilidade, especialmente a nível internacional, ou para intensificar relações externas que possam vir a se tornar parcerias. A consciência da importância da produção científica internacionalizada, está caracterizada em algumas estratégias dos programas que vão desde incentivos e apoios até o estabelecimento de metas e a cobrança de resultados, o que se converte na concretização de ações efetivas no sentido de se produzir e divulgar conhecimentos.

Contudo, é importante frizar que a forma como as propostas são escritas na Plataforma Sucupira não permite quantificar a produção concretizada pelos programas. Aliado a isso, são citados diversos trabalhos com temas internacionais, ou que foram produzidos a partir de alguma experiência ou colaboração externa, o que não, necessariamente, se caracteriza como produção internacionalizada. E ainda, as propostas não citam, ou citam raramente, publicações em periódicos, o que contribui para prejudicar a obtenção de dados quantitativos para esta pesquisa, visto a importância dada estes na avaliação da Capes.

O que se pôde verificar, porém, é que a maior parte da produção descrita nas propostas se compõe de artigos apresentados em eventos internacionais, alguns destes realizados no Brasil. Mas é importante destacar que, também são relatadas participações em livros, com capítulos, publicações e organização, bem como produções conjuntas com pesquisadores estrangeiros, fruto de relações estabelecidas com IES internacionais, sendo a maior parte destas estabelecida através de intercâmbios ou contatos de docentes dos programas. Percebe-se, implícito nas propostas, que tal produção científica se presta, ainda, à divulgação dos trabalhos de pesquisa dos programas, contribuindo para dar visibilidade aos mesmos, bem como, oportunizar contatos com pesquisadores e instituições, inclusive estrangeiras. Para Mattedi (2015), produzir conhecimento com o desenvolvimento regional pressupõe a distinção entre o que se desenvolve dentro e fora da região, estabelecendo-se uma calibragem no ritmo do desenvolvimento e comparando as diferenças e semelhanças nestas duas perspectivas, interna e externa à região.

Seguindo neste intuito da visibilidade, todos os programas dispõem de página na internet e apenas o PPGDR vinculado à UFT não possui uma revista ligada ao programa. Há consenso de que estas são formas qualificadas de contribuir para a divulgação da produção científica, bem como dar visibilidade nacional e internacional aos programas. Neste contexto, porém, apenas a Unisc e Furb disponibilizam acesso às suas páginas na internet em outras línguas, o que foi verificado através de acesso a estas. A Unisc, também, informou que, em relação à revista, a partir do primeiro número de 2017, “também passou a fazer suas chamadas em inglês e espanhol, além de português, e aceita textos em diversas línguas” (CAPES, 2016d, np.). Não significa afirmar que os outros não recebam artigos de pesquisadores estrangeiros, ou não tenham suas páginas por eles acessadas, porém, considerando que os programas, de alguma forma, estão buscando a internacionalização, oferecer páginas na internet, chamadas para revistas, editais e outras informações em língua estrangeira passam a ser novos desafios no sentido de incrementar as ferramentas de visibilidade disponíveis.

Não obstante o reconhecimento da importância da produção e sua publicidade, é significativo o peso dos questionamentos observados, sobretudo nas entrevistas, que refletem a visão dos programas analisados, no tocante a questões como a avaliação da produção científica pela Capes. Mais especificamente, tais questionamentos se referem ao peso que a produção tem na avaliação e a forma como ela se dá, valorizando amplamente as publicações em periódicos mais conceituados de estratos A1, A2 e B1, sendo que grande partes destes estão em países do Norte e utilizam a língua inglesa. Questiona-se aqui o impacto que estas publicações podem trazer a nível local e, mesmo, a nível global. Na visão dos entrevistados, sendo o objetivo do programa o Desenvolvimento Regional, a publicação, ou pelo menos grande parte dela deve, deveria ter por finalidade reverberar localmente, independente de onde seja publicada. Há que se ter em conta, também, até que ponto e em que situações pesquisas de cunho regional podem gerar interesse em outras regiões, de outros países. Para Mattedi (2015, p. 61) deve haver um monitoramento reflexivo da relação entre desenvolvimento e região, o que implica no caráter regional de uma teoria, onde “nenhuma teoria do desenvolvimento regional pode pretender uma validade global”. Neste sentido, tomam força alguns questionamentos que talvez mereçam estudos futuros: como se poderia mensurar a importância ou o impacto efetivo de uma publicação na sua região, em nível nacional ou até internacional? Tais publicações serão lidas e úteis em outros países? Não teriam mais utilidade se publicadas a nível local, ainda que em um periódico menos qualificado, mas podendo trazer impactos positivos para a sociedade regional, ou nacional?

Quando eu penso nesta questão da internacionalização, né, passando por essa questão, aí, da publicação, por exemplo, em periódicos... internacionais [...] eu fico me perguntando até que ponto, por exemplo, certos estudos que são feitos aqui, na nossa área, [...] ele não é melhor aproveitado [...] se o indivíduo, por exemplo faz um livro e retorna com esse produto para aquela comunidade, né? Ou ele publica [...] num periódico de menor expressão, [...] e faz com que aquela publicação... as pessoas possam acessar (E1).

Não só no nosso, mas nessas universidades que têm junto com a pesquisa a extensão como uma dimensão forte... porque é histórica, [...] isso vai acabando ficando de lado para priorização da produção científica (E2).

E até mesmo que as temáticas, elas não são necessariamente temáticas que nós estejamos preocupados de que a nossa região e a... a análise que fazemos da nossa região... modifique o conhecimento em termos da ... da análise territorial, regional do mundo. Não temos essa pretensão, ou essa expectativa (E3).

Não sei se tem resistência, mas você tem algumas... alguns comportamentos que compreendem que ehh... você pode ter sucesso não produzindo em inglês. [...] a gente está compreendendo que [...] a cobrança em língua inglesa vai ser cada vez maior. A gente está preocupado [...] estrategicamente com uma produção de maior impacto, escrito em língua... em língua inglesa (E4).

Digamos que o sistema de avaliação como ele está... ele... os sistemas de Pós-Graduação, eles fazem a universidade dar as costas para ... para a comunidade [...] Ou seja, se a gente pegar as fichas de... avaliação, ele induz muito o foco no papel, em detrimento do... da inserção social... do impacto social... (E6).

Sob este aspecto, a questão se alinha aos pesos dados na avaliação aos periódicos, conforme o estrato. Isto porque, as ações locais, de extensão e até mesmo de internacionalização com países do Sul, acabam por obter um peso bastante inferior na avaliação, visto que tais ações, normalmente, resultam em publicações em periódicos menos valorizados. As expectativas, as intenções e os desafios dos programas se mostram no sentido de combater o que alguns chamaram de “produtivismo”, ou “fábrica de papers”, e focar no que lhes interessa que é o bem estar da comunidade regional. E para tanto, conta com a contribuição importante e inadiável da internacionalização. Há que se dizer, portanto, que as limitações têm sido enfrentadas e, dentro do possível, superadas pelos programas e seus atores. Para tanto, têm-se utilizado de parcerias com outras IES nacionais e estrangeiras, recursos dos próprios programas ou da Universidade e, até mesmo, recursos próprios dos pesquisadores. Contudo, percebe-se diante do exposto nas propostas e entrevistas, que um apoio mais adequado aos programas, especialmente financeiro, certamente reverberaria em uma quantidade e nível de produção científica bem mais significativos. Mas para tanto, seria necessária a retomada da Universidade como bem público, dentro de um projeto nacional, como pensa Sousa Santos (2011), para fazer frente às pressões globais do mercado. Tal retomada teria que partir de um projeto “sustentado por forças sociais disponíveis e

interessadas em protagonizá-lo”, quais sejam: a sociedade politicamente organizada, a própria universidade pública e o Estado (SOUSA SANTOS, 2011, p. 54-55).

Neste contexto de tensões, ainda se apresentam outras dificuldades e limitações. Embora haja Políticas de Ciência e Tecnologia que prevejam o auxílio financeiro a tais publicações, por exemplo, através da Capes, CNPq e Fundações, ou, ainda através de recursos advindos de algumas agências ou órgãos de fomento e financiamento internacionais, estas tem se mostrado aquém das necessidades dos programas. Esta é uma das limitações à ampliação da capacidade da produção científica internacionalizada apontada pelos programas.

Pode-se inferir, ainda, que a falta de domínio de línguas estrangeiras, especialmente do inglês, também dificulta a inserção qualificada desta produção científica em nível internacional. Altbach (2004) diz que o inglês é o Latim do século XXI. É a língua central na transmissão de conhecimentos transnacionais, que vem sendo utilizado, inclusive, por países que não o tem como língua oficial, para atrair estudantes internacionais. Por sua vez, Gacel-Ávila et al. (2005) consideram chave o aprendizado do inglês como segunda língua, para o processo de internacionalização da ES. A deficiência na língua inglesa impõe à grande maioria dos trabalhos produzidos nas IES brasileiras a necessária remessa para instituições que prestam serviços de tradução especializada. Serviços, estes, extremamente onerosos. Alie-se a essas questões a limitação de tempo dos professores-pesquisadores que precisam atuar na pesquisa, em sala de aula, na produção científica e, por vezes na gestão. Boa parte da publicação de professores de programas de pós-graduação, neste cenário, pode acabar por depender da produção de seus alunos orientandos. Neste contexto, surgem tensões internas no sentido de qual o caminho a seguir, e quais ações priorizar.

A Pesquisa feita no Brasil, ela é desenvolvida a partir dos institutos e das universidades, só que os pesquisadores são professores, fazem extensão, são gestores... fazem de tudo um pouco, como você bem sabe (E2).

Nós, aqui, definimos... nós não vamos mudar, sabe... ok! Vai ter que ter produção... se produz um xis por cento, aí, de artigos em língua inglesa, mas nós vamos continuar trabalhando com os argentinos, com os portugueses, porque, afinal de contas, é aquilo que a gente entende que está no caminho certo, que está dando bons frutos (E2).

Claro, nós reconhecemos... temos uma dificuldade... os nossos alunos não são... não são versados com facilidade no inglês... e não adianta, publicar internacionalmente significa em inglês (E3).

Hoje já temos alunos fluentes em inglês [...] fazendo intercâmbio, e tal. Mas ainda existe uma barreira idiomática com relação à língua inglesa. Os professores, também, e tudo, se envolvendo um pouco... um pouco com isso (E4).

Numa questão de tentar avançar na internacionalização, mas, os nossos alunos não dominam o inglês, [...] no dia em que eles saírem do segundo grau com o inglês... assim, perfeito, na ponta da língua, [...] aí sim a gente vai poder avançar nesse aspecto. Não só o inglês, mas também o espanhol [...] porque... [...] são quatro coisas, proficiência: você falar, entender, escrever e ler. [...] os artigos para mandar pra fora... Normalmente a gente tem que passar por... revisões, aquelas coisas todas [...] O custo é altíssimo (E7).

Em síntese, pode-se dizer que os elementos de pesquisa desta sub-categoria dão conta de que há um consenso sobre a importância da produção científica internacionalizada, assim como, também é consenso que ela ainda é incipiente, que precisa ser buscada e está sendo vista como um desafio.

Que aí tem uma outra barreira que é a barreira da língua, [...] acaba sendo um limitador. Então a gente já está vendo colegas ingressando em cursos de línguas. A própria universidade aqui tem um programa de estímulo [...] de capacitação a seus docentes, [...] por outro lado, os nossos alunos... essa geração que são os nossos alunos, eles já chegam fluentes (né) em inglês, por exemplo, o que abre muitas possibilidades, a partir dos alunos, né? Então, acho que esta é uma questão... da dificuldade, mas também do desafio (E2).

Por outro lado, ao tempo em que os coordenadores entendem ser um momento de adaptação, também, entendem que é preciso rever a forma de avaliação da produção científica na Área, pois a mesma é vista por seis dos sete entrevistados como exagerada, impositiva ou propensa a favorecer o produtismo. No tocante à relação local x internacional, três disseram ser importante haver um equilíbrio, enquanto os outros quatro, concordam que o local deve ter certa prevalência. Por sua vez, na relação extensão x internacionalização, seis afirmaram ser prioritário a extensão, sem descuidar da internacionalização, e os mesmos seis dão preferência aos resultados, na relação resultados (para a região) x *papers*.

Então, pelo que está se percebendo, a própria CAPES está começando a perceber a necessidade de reavaliar as métricas de avaliação dos programas. A sociedade não quer saber quantos “papers”. Ela quer saber qual é o resultado concreto da pesquisa que se faz, né? Qual é o retorno para esse investimento público todo que é feito. Então, está na hora da gente começar a incorporar ações de extensão, casado, obviamente com a pesquisa, para qualificar a intervenção dos programas e uma maior consolidação dos programas, não só junto à CAPES, mas na sociedade... no conjunto (E2).

O nosso desafio é entender bem a nossa região e, a partir do entendimento da nossa região, obviamente, ter metodologias de procedimentos que permitam entender qualquer região que a gente venha a estudar (E3).

A gente recebe alunos preocupados...mesmo alunos de países pequenos, preocupados com o seu desenvolvimento regional, né? Então, ao mesmo tempo que a gente se preocupa com essa... com essa região nossa estratégica, a gente, também, se preocupa em fornecer uma boa base teórica, metodológica para estudar o desenvolvimento regional. Para ter política de desenvolvimento regional. Para atender o desenvolvimento regional. A gente tem essa dupla preocupação (E4).

Tem pesquisadores que publicam mais que outros, mas... o trabalho das pessoas que publicam menos... é extremamente importante para nós, porque é de ordem de extensão [...] Então, o desenvolvimento do programa eh... sim, ele está focado no... “paper”, na centralidade do “paper”, dos indicadores bibliográficos. Mas... as pessoas que fazem extensão, que priorizam extensão, elas são valorizadas no programa (E6).

Com relação às consequências de tais tensões, três disseram que isso gera preocupação, dois destacaram a desmotivação, um se disse reticente e o outro que isso gera desvio de objetivos.

Quando eu falo bolsa é porque ela não... ela (uma professora do programa) não submeteu o... eh... nenhum projeto à CAPES, por exemplo, para receber financiamento. Aí ela foi com recursos próprios, mesmo. [...] Isso aí é uma evidência, também, assim, desse... dessa nossa limitação, né, para... acessar esses recursos... em escala nacional, com vistas a ampliar a internacionalidade... do programa (E1).

E a gente entende que não vale a pena submeter, digamos assim, a nossa programação a essas possibilidades (editais). Se for possível encaixar, não tem nada contra (E3).

Não foi uma boa experiência os projetos que eu mandei pra... Capes... E aqui... os projetos realmente que estão sendo... que tem professor nosso indo para o exterior... é mais os contatos que nós estamos tendo lá. [...] ou eles vêm por conta própria, ou nós vamos por...por conta, também (E5).

Quanto às dificuldades para a publicação científica internacional, foram unânimes em apontar como principais a língua estrangeira, especialmente o inglês, e a falta de recursos financeiros.

Olhando para as questões aqui apresentadas com relação à produção científica nos programas e, considerando propostas e entrevistas analisadas, percebe-se a preocupação e o comprometimento dos programas, seus docentes e discentes, com as mesmas. Isto se mostra através dos estímulos, incentivos, estratégias e, até cobranças no sentido de se potencializar a quantidade e qualidade da produção científica. Os programas têm buscado, também, aproveitar os intercâmbios de docentes e discentes em IES no exterior para estimular a produção em parceria com pesquisadores destas.

Percebe-se, porém, que a avaliação dos programas pela Capes coloca-se, novamente, como ponto central nas tensões vividas e explicitadas por estes. Num processo que vislumbra a internacionalização de PPGs com foco em Desenvolvimento Regional, há se ter cuidado para que a avaliação não venha a servir à agenda internacional. Como alertam Leite e Genro (2012, p. 780), sob tal circunstância, homogeneizar indicadores de avaliação não servirá “para destacar ou igualar, mas para subsumir, aumentar a exclusão” dos sistemas de ES de países

periféricos. Já para Morosini et al. (2016, p. 31), para se propor indicadores relativos à qualidade da ES, além da objetividade, é preciso considerar, também, a “face subjetiva, que resulta dos valores e experiências presentes no movimento entre o global e o local e o individual”. Por não haver uma clareza quanto aos indicadores que avaliam a qualidade da internacionalização universitária, as autoras sugerem que estes, assim como os demais indicadores da ES, sejam discutidos e definidos tendo em consideração “a proposta educativa, as condições objetivas e o contexto cultural de cada IES como referente” (MOROSINI et al., 2016, p. 33).

5.3.3 Estratégias e ações de internacionalização: Construção/Consolidação de redes de pesquisa

Nesta sub-seção serão descritos, de acordo com os critérios de análise estabelecidos, os achados de pesquisa e suas conclusões referentes à sub-categoria “Construção/Consolidação de redes de pesquisa” (EA-RP), que está inserida na categoria “Estratégias e ações de internacionalização” (EA).

Nesta sub-seção o objetivo foi verificar como estão se dando as parcerias internacionalizadas dentro dos programas, desde as condições estruturais e administrativas até o fechamento de eventuais convênios de cooperação. Neste sentido buscou-se observar nas propostas e entrevistas as questões técnicas e de gestão, bem como as estruturas de bibliotecas, laboratórios, equipamentos, tecnologias etc. Porém, maior foco foi dado à variedade e formas de ações de internacionalização, sejam mobilidade discente e docente, ações locais a partir de experiências, objetivos ou parcerias externas, contatos e canais abertos e mantidos com pesquisadores e instituições estrangeiras, além de outras parcerias internacionais, tais como: projetos, pesquisas, acordos, convênios, redes de cooperação, visitas etc.

Para qualquer pretensão em termos de internacionalização, faz-se necessária uma estrutura adequada. Neste sentido, nenhum dos programas mostrou-se insatisfeito com a estrutura que possui em termos de salas, laboratórios, equipamentos, biblioteca e disponibilização de acesso à internet.

Recursos de Informática - Todos os laboratórios são ligados à rede da Unifacs e dispõem de recursos de internet e multimídia, além de *softwares* específicos para cada tipo de pesquisa. Existe também acesso ao portal Capes e há rede *Wi-Fi* em todos os prédios (CAPES, 2016d, np.).

O acervo de periódicos nacionais e internacionais e as bases de dados possibilitam ao pesquisador obter informações atualizadas nos meios mais importantes para a comunicação científica. A instituição disponibiliza bases de dados em diversas áreas do conhecimento (CAPES, 2016d, np.).

Existem cinco laboratórios de informática, cada qual equipado com computadores interligados em rede, que podem ser utilizados por até vinte alunos concomitantemente (CAPES, 2016d, np.).

Houve a aquisição de equipamento de vídeo conferência, que aproximou, ainda mais, os programas de pós-graduação do Brasil e do mundo via atividades virtuais (CAPES, 2016d, np.).

Embora não seja possível, através das propostas, mensurar a quantidade ou a qualidade de tais estruturas, nota-se a preocupação de todos os programas em manter uma boa qualidade neste quesito. As diferenças observadas entre os programas nas propostas podem ter mais a ver com a forma com que foram descritas, do que propriamente com a realidade de cada um deles. Naturalmente a estrutura em questão ainda está muito longe de assemelhar-se a das instituições centrais. Para Altbach (2004), as universidades de classe mundial, que dominam a produção e distribuição de conhecimento, dispõem de recursos de alto nível, tais como bibliotecas, laboratórios, qualificação de docentes, além de tradições e políticas que incentivam e apoiam sua atuação. Por sua vez, Meneghel (2007, p. 5) entende que se pode caracterizar

centros de excelência instituições com: i) alta concentração de pessoal qualificado para pesquisa (doutores); ii) disponibilidade de horas para a atividade científica; iii) boa infra-estrutura física e acesso a recursos financeiros, capazes de constituir e manter um ambiente acadêmico. A confluência destes fatores, embora não seja, por si, determinante, é pré-requisito para a produção científica.

Há que se investir, portanto, não só em estrutura física, mas também em qualificação de pessoal, tecnologia e, naturalmente, disponibilizar recursos para que se possa ter condições para um inserção internacional qualificada e, se não em condições de igualdade, pelo menos de similaridade aos países centrais.

A partir deste contexto, as relações de cooperação e parcerias com instituições de pesquisa e ES internacionais, segundo pesquisa realizada pela Capes, pode ser realizadas de várias maneiras, dentre elas “diversas modalidades de bolsas, mobilidade de professores e corpo técnico e projetos de pesquisa em conjunto” (CAPES, 2017a, p. 19). Dentre todas as ações de internacionalização, o intercâmbio aparece como a mais visível, sendo que o

interesse, tanto docente, como discente, em experiências no exterior se apresenta renovado a cada ano.

Só ter bolsa que a gente manda, né, os alunos pra fora (E7).

Com relação ao intercâmbio de discentes, o Doutorado sanduíche destaca-se entre as demais formas de intercâmbios, ao lado da recepção de alunos estrangeiros. Embora nem todos os programas apresentem números em relação a estes dois tipos de intercâmbio, nota-se claramente uma grande diferença neste quesito em termos de volume, que é maior entre os três programas que detêm nota cinco na avaliação da Área, quais sejam: PPGDR-Unisc, PPGDR-Furb e PGDRA-Unioeste. De modo geral, as saídas para Doutorado parecem estar sempre subsidiadas por bolsas Capes. Há, apenas um relato de Doutorado sanduíche com apoio externo do ELAP, pelo PPGDR-Unisc, assim como um único relato de estágio externo de mestrado, pelo PGDRA-Unioeste, para a Babeş-Bolyai University - Romênia.

Quanto à atração de estudantes estrangeiros, embora ainda sejam poucos e de forma inconstante, os programas relataram a recepção destes, assim como demonstram grande interesse neste tipo de ação de internacionalização. Tanto assim, que têm buscado desenvolver formas de atração, a exemplo da utilização da própria Rede Laureate, no caso da Unifacs, ou do oferecimento de Módulos Acadêmicos Acreditáveis, no caso da Unijuí, ou ainda com a regulamentação de alunos estrangeiros e edital em língua inglesa e espanhola, como tem feito a Unisc, além da oferta de disciplina em inglês, pela UFT.

São apontadas como grandes dificuldades as questões relacionadas com a falta de recursos, principalmente bolsas para se efetivar uma maior quantidade de intercâmbios. Alunos que estão vindo para o país têm enfrentado, também, esse tipo de problema, sendo que os programas têm tido que criar “alternativas” criativas para contornar tais dificuldade. Há relatos de casos extremos que levaram professores a hospedar alunos estrangeiros em suas próprias casas. Neste sentido, segundo relato dos entrevistados, uma das principais limitações está relacionada a questões políticas, o que corrobora com a afirmação de Gacel-Ávila et al. (2005, p. 355) de que, nos países da América Latina, de modo geral, “La inestabilidad política y económico ha sido un grand obstáculo para atraer estudiantes extranjeros”.

Por sua vez, o relato das ações de internacionalização, ou mobilidade dos docentes dos programas é feito de maneira bastante detalhada na maioria das propostas analisadas, conforme alguns exemplos citados abaixo:

Por falar em Pós-doutorado, cabe informar que a professora Débora de Lima Nunes Sales (PGRDU-Unifacs) foi realizar, no primeiro semestre de 2015, na Bangalore University, um estudo dessa natureza (CAPESd, 2016, np.).

Em 2015 o Prof. Rogerio Leandro Lima da Silveira (PPGDR-Unisc), realizou seu pós-doutorado na Universidade Nova de Lisboa, com bolsa de Pós-Doutorado da CAPES (CAPESd, 2016, np.).

Da mesma forma como já havia ocorrido em 2014, um grupo de quatro docentes vinculados ao PPGDR realizou novamente um intercâmbio acadêmico em outubro de 2015 na Universidade Tecnológica Nacional Faculdade Regional de Buenos Aires, consolidando redes de pesquisa com instituições daquele país (CAPESd, 2016, np.).

Joao Aparecido Bazolli (PPGDR-UFT) - Atua ainda no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa – IGOT/UL [...] Integra a equipe de coordenação do Projeto Nós Propomos de Portugal. (CAPESd, 2016, np.).

O professor Pery Francisco Assis Shikida (PGDRA-Unioeste) [...] esteve, entre os dias 14 a 20 de março, nas Universidades Babeş-Bolyai (UBB) e de Ciência Agrícola e Medicina Veterinária (USAMV), na cidade de Cluj-Napoca, na Romênia. Com o apoio do Programa Erasmus, sua visita teve como objetivo potencializar a cooperação internacional entre instituições de ensino superior, além de trocar experiências de práticas pedagógicas e de pesquisas inovadoras [...] Nessa oportunidade, o professor ministrou duas conferências (CAPESd, 2016, np.).

O professor Carlos Alberto Cioce Sampaio (PPGDR-Furb) realizou estágio senior, na Washington State University, com bolsa Fulbright Brasil; [...] (na) Universidad de Los Lagos – Chile [...] é coorientador do aluno Guillermo Pacheco Habert; [...] (na) Universidade do Estado de Washington (Pullman, WA, USA) [...] é professor visitante junto ao Departamento de Psicologia, colabora com o Professor Craig Park no âmbito do Laboratório de Processos Interpessoais, colabora com o Programa de Honra junto à Profa. Jessica Cassleman; [...] (na) UACH Universidade Austral do Chile - Mestrado em Desenvolvimento a Escala Humana e Economia Ecológica / Instituto de Economia [...] atua como docente visitante (CAPESd, 2016, np.).

Para Gacel-Ávila et al. (2005, p. 355) o envio de professores ao exterior contribui para criar “la massa crítica requerida para desarrollar sus propios programas”. Percebe-se, neste quesito, uma grande variedade de ações e uma boa participação dos docentes, embora alguns programas tenham uma quantidade maior de docentes envolvidos, do que outros. Cabe destacar, de forma veemente, que todos os programas afirmam que a maior parte das parcerias, formalizadas ou não, estabelecem-se a partir de relações dos docentes com seus pares no exterior. Tanto professores, quanto programas, demonstram grande esforço no sentido de manter tais relações e, dentro do possível e do interesse, reforçá-las e institucionalizá-las. Embora não seja objetivo desta pesquisa quantificar contatos e relações externas de docentes, percebe-se que alguns se destacam pelo elevado número de relações com diversos pesquisadores e instituições estrangeiras. Esta situação é confirmada nas entrevistas, onde os coordenadores afirmam que possuem em seus quadros, professores com diversas características, onde alguns privilegiam e se destacam nas ações de

internacionalização, enquanto outros estão mais focados, por exemplo, em questões regionais, com maior atuação na extensão.

Nós temos aqui, atualmente 13 professores permanentes. Destes 13, digamos que metade está muito ativa na internacionalização (E2),

A extensão ela faz parte da nossa trajetória histórica... muito forte e a gente não... não quer abrir mão disso. Tá? Então, a nossa leitura, assim ó... o objeto empírico, a realidade empírica ela tem que... estar presente nos nossos trabalhos cotidianos, nas nossas reflexões. E com base nisso, nós queremos estabelecer diálogos com outras... outros pesquisadores mundo afora (E3).

Por sua vez, os programas demonstram incentivar seus docentes, em alguns casos com políticas internas instituídas, a buscar estágios no exterior, principalmente Pós-Doutorado.

Além da mobilidade docente e discente citada, as propostas dos programas revelam de forma mais detalhada uma variedade de ações com algum cunho de internacionalização por eles realizadas, tais como: estágios de Pós-Doutorado; estágio sênior; serviços de consultoria ou assessoria; cursos, aulas ou disciplinas ministrados no exterior; professor e pesquisador visitante, ou colaborador; minicursos e palestras proferidas; participação, atuação ou auxílio na organização de eventos internacionais; participação em missões de estudos, pesquisas, grupos, redes ou projetos de pesquisas; participação em instituições, associações, conselhos, ou organizações; publicações conjuntas com autores estrangeiros; publicações em periódicos e eventos internacionais; viagens de intercâmbio acadêmico e cultural; atuação em comitês editoriais e como pareceristas em periódicos; visitas a instituições; recepção de estudantes e visitantes estrangeiros; a formalização de convênios que abrem a possibilidade para estágios, pesquisas, visitas e outros intercâmbios futuros; participação em bancas, coorientação ou cotutela; e uma dupla titulação, realizada pelo PGDRA-Unioeste em parceria com a Università Politecnica Delle Marche, de Ancona, na Itália.

Ainda que não se pretenda aqui quantificá-las, os entrevistados dão a entender que, em grande parte, as ações ainda mostram-se incipientes, porém, é alto o grau de interesse dos programas em levá-las adiante e intensificá-las. No entanto, dificuldades com recursos, principalmente número limitado de bolsas, aliado à falta de tempo, ao foco de muitos em outras ações como a extensão, ou, ainda, a dificuldade no domínio de línguas estrangeiras, em especial o inglês, têm dificultado este trabalho.

Só que os pesquisadores são professores, fazem extensão, são gestores... fazem de tudo um pouco, como você bem sabe. Bom, acho que a primeira coisa é essa: falta de uma Política de Estado de Ciência e Tecnologia e de Pesquisa (E2).

Isso vem mudando, também... mas ainda a gente tem um problema regional de línguas, no Brasil (E4).

Então, eh... sempre há uma...uma...uma limitação do número de bolsas diante da demanda, né? A oferta é mais baixa que a demanda, portanto a gente vai precisar de mais bolsas. A gente tem superado isso com a Fundação (E7).

Ainda que se apresentem tão diversas ações de internacionalização descritas pelos programas, estes, também relatam em suas propostas, uma séria de outras ações que possuem algum tipo de relação internacional, embora muitas delas não estejam descritas no Documento da Área como sendo componentes de internacionalização. É o caso, por exemplo, de grupos de pesquisa, ou mesmo estudantes que se utilizam de temas internacionais para suas pesquisas, ou, mesmo publicações regionais ou nacionais com temas, ou parceiros estrangeiros.

É importante destacar, também, projetos realizados regionalmente, com participação internacional de pesquisadores, de instituições, ou mesmo financiamentos, a exemplo do Projeto Rio São Francisco e Brechó Eco Solidário, ligado ao Dialogues en Humanité, na Unifacs; Escola de Inverno, na Unisc; e Escola de Altos Estudos, na Unioeste; Projeto Nós Propomos, da UFT em parceria com Portugal. São relatados, também, diversos eventos internos, regionais, ou até nacionais, mas com temas e, principalmente, com participação de palestrantes internacionais e, por vezes, até alguns estudantes de fora. Porém, não se trata de eventos científicos internacionais, conforme descreve o Documento. São, todavia, considerados de grande importância pelos próprios programas, haja vista que representam, se não uma ação passível de avaliação pela Área, pelo menos um grande passo no sentido da internacionalização.

Não obstante, alguns programas relatam a realização, ou participação na organização, de eventos internacionais, sendo que cinco destes aparecem nas propostas com a descrição de “Seminário Internacional...”. Um é capitaneado pelo próprio programa, no caso o Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional, da Unisc. Outros dois são realizados em parcerias com outros programas e instituições: Seminário Internacional de Direito do Trabalho Cooperativo – Unifacs; Seminário Internacional Integração e Desenvolvimento Regional – Unioeste. E, mais dois que contaram com a participação do programa na sua

organização: Seminário Internacional Culturas e Desenvolvimento – Furb; e VII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población – Unioeste.

Com relação a estes eventos, todos concordam que, tanto os nacionais como os internacionais são ótimas oportunidades de se estabelecer, ou fortalecer contatos com intenções futuras de parcerias formais. No entanto, a crítica que surgiu nas entrevistas acerca de eventos realizados no país, está relacionada à qualidade dos mesmos, que precisaria melhorar, especialmente na questão do volume de participação de pesquisadores estrangeiros, além dos palestrantes convidados. Embora já existam eventos em outras áreas no Brasil com grande participação de pesquisadores estrangeiros - não só palestrantes, mas também mestrandos e doutorandos - tem sido, na visão de alguns entrevistados, muito pequena ainda tal participação nos eventos da Área, e menor ainda quando se trata de evento na área do Desenvolvimento Regional.

Um evento, ele tem uma estrutura piramidal [...] tem a base [...] os grupos de trabalho. Tu tem o intermediário, que são as mesas redondas e [...] o topo que são as conferências de abertura (E6).

A gente teria que avançar [...] buscar programas correlatos aos nossos na Europa, na América Latina, e até na América do Norte. E trazer essa galera pra cá, para que não seja só um contato com o palestrante, mas também possa ser um contato institucional (E4).

Embora não tenha sido citado, nem nas propostas, nem nas entrevistas, parece importante mencionar aqui o que se está chamando de “internacionalização em casa” ou “*at home*”. Segundo Beelen (2015), tal modalidade apareceu em 2001, na Europa, com o intuito de contrapor-se à percepção de que internacionalização se resumiria à mobilidade acadêmica, quando o objetivo deveria ser os resultados de aprendizagem obtidos pelos estudantes. Para De Witt (2013), grande parte do discurso atual de internacionalização da ES está voltada para o nível nacional e institucional, dando pouco atenção à pesquisa, aos currículos e aos processo de ensino aprendizagem dos cursos e programas, conforme defendido pelo movimento Internacionalização em Casa.

Neste sentido, a internacionalização em casa pretende proporcionar, à grande maioria dos estudantes que não têm oportunidade de fazer a mobilidade para outros países, habilidades, conhecimentos e atitudes internacionais e interculturais, a partir do próprio câmpus. Isso porque, segundo o autor, esta modalidade prevê o foco na internacionalização do currículo formal e informal, além de uma série de outras atividades e formas de ensino que podem ser realizados sem necessidade de mobilidade. Para Thiesen (2017, p. 999), “se pode

dizer que *currículo internacionalizado* é aquele que, quando colocado em ação nas instituições, promove (ou busca promover) aos estudantes conhecimentos e competências demandadas pelos requerimentos e padrões internacionais”. Exemplos de tais atividades que vão além do currículo, são: aproveitar estudantes estrangeiros que estão em mobilidade e suas experiências; aulas e palestras com professores de fora; disciplinas em língua estrangeira; viagens de curto prazo; utilização de tecnologia *on-line*; e outras formas de ter acesso a informações e conhecimentos internacionais. Nesta perspectiva, percebe-se que os programas possuem certas atividades que se enquadram nesta modalidade, o que caracteriza, de alguma maneira, passos, ainda que iniciais, em direção à internacionalização.

Enquanto estas ações locais têm sido utilizadas como forma de iniciar, ou até, manter presente no cotidiano institucional o tema internacionalização, todos os programas têm mostrado interesse em buscar e manter canais abertos com vistas a possíveis parcerias e interações com instituições estrangeiras. As experiências de docentes têm sido o principal meio para tal intento, seguido dos contatos em eventos e através de discentes. Por isso mesmo, a formação de professores e a participação em eventos fora do país têm sido incentivada pelos programas e Universidades.

Uma vez amadurecidos, esses “primeiros contatos” podem vir a se tornar convênios formalizados, com possibilidades de abertura de diversas formas de relações. Embora o intercâmbio seja a mais visível das ações de internacionalização, as propostas e entrevistas demonstram grande interesse na participação em redes ou grupos de pesquisa, o que significa a intenção de ações mais concretas em termos de inserção internacional. Por sua vez, as instituições estrangeiras têm interesse na capacidade produtiva de pesquisadores brasileiros. Para Gacel-Ávila et al. (2005) as redes são instrumentos importantes para o estabelecimento de contatos, cooperação e intercâmbio internacionais. Ainda que, segundo as autoras, a ênfase tem sido mais em contatos do que em ações práticas, elas entendem que tais redes trazem as IES latino americanas para “trabajar conjuntamente en programas de investigación sobre temas regionalmente importantes y sobre la consolidación de programas de calidad académica” (GACEL-ÁVILA, 2005, p. 356). Neste contexto, na opinião de E7, a Pesquisa é o meio de ingresso mais concreto à internacionalização dos programas e IES nacionais.

Então, a pesquisa é que vai ser o ‘amalgama’ dessa internacionalização. [...] O Mestrado é só o início, mas o Doutorado é que vai ser a mobilidade mais agressiva (E7).

Neste contexto, os programas demonstram estarem se organizando em prol da internacionalização através de discussões internas e externas sobre o tema, fixação de objetivos e, em alguns casos, metas para o próximo quadriênio. Mas, sobretudo, pelo que descrevem em suas propostas e entrevistas, grande parte dos docentes estão entendendo as exigências do momento neste sentido e, dentro do possível, estão se engajando em prol do atendimento destas.

A gente tem feito o seguinte, né, nos nossos orçamentos, A gente sempre reserva uma parte. Então cada professor do programa tem direito a acessar um valor por ano, para apresentação de trabalhos no exterior, por exemplo (E2).

Então hoje, nós estamos com [...] Doutorado, [...] E isso nos coloca num outro patamar de exigência. [...] o nosso desafio passou a ser assim: nós precisamos de publicação A1, nós precisamos de publicação de nível internacional, tá? Então, esse passou a ser o nosso desafio para o próximo quadriênio [...] nossa atitude foi assim, ó, precisamos ter mais participação, em troca de informações, nos eventos da Área [...] Bom, primeiro os eventos, depois, passamos a publicar, também (E3).

A gente fez essa reunião, esses dias, o pessoal entendeu e captou a mensagem. Se vai fazer, eu não sei, mas, todo mundo seguindo na mesma direção. Um negócio muito legal, assim. O nosso programa tem essa característica [...] tem as nossas divergências, mas quando a gente fala: “vamos?” Vamos, a gente vai (E5).

De um modo geral, não existe um foco claramente definido com relação a instituições e países que se queira atingir, ou buscar, nas ações e estratégias apresentadas. Porém, parece haver um consenso no sentido de não priorizar países do Norte, tampouco do Sul, procurando um meio termo adequado entre as parcerias existentes e vindouras.

A gente tem interesse. Inclusive porque essa é uma das recomendações (do Documento da Área), né... dessa cooperação Sul-Sul (E1).

Então... vai muito do...do perfil de cada professor, mas são... digamos que são dois eixos: Sul-Sul, mas também Sul-Norte, né? Eh... língua espanhola, língua portuguesa, francês e Inglês [...] são esses dois (E6).

Essa relação internacional, ela tem que tomar um cuidado enorme, porque todo mundo quer fazer internacionalização, e quer fazer internacionalização com os melhores, claro! [...] a gente também precisa de... resgatar essas questões históricas aqui do Paraguai, Uruguai, com a Argentina, com a Bolívia e etc, etc. Tem internacionalização de tudo quanto é jeito, aqui. Agora não pode é ficar eh... falando: “a nossa internacionalização é uma internacionalização que só vai priorizar os países de primeiro mundo” (E7).

Essa visão se alinha à orientação do Documento de Área que assevera: “A Área discutiu a necessidade de que, além de não descuidar das relações com países que são tradicionalmente nossos interlocutores na América do Norte e Europa, incentivar e reforçar a cooperação com países do assim chamado ‘Global Sul’” (CAPES, 2016b, p. 34). Para Altbach (2004), neste mundo globalizado há muita desigualdade na ES e inverter este processo não é

uma questão simples. Para o autor, aspectos da globalização que por um lado facilitam o acesso à informação, por outro intensificam as desigualdades devido às condições desiguais de seus usuários. Portanto, há que se ter cuidado para que as relações estabelecidas estejam revestidas de intenções de cooperação e não subjugação, o que conduz ao que o autor caracteriza como um novo neocolonialismo. O que se pôde observar na presente pesquisa é a intenção dos programas no sentido de buscar relações de cooperação qualificadas que lhes tragam, de fato, benefícios. Neste sentido, entende-se que, se por um lado, ao Norte, de um modo geral, vislumbram-se instituições e pesquisadores com altos conhecimentos e possibilidades de parcerias que reverberarão positivamente na avaliação da Área e, por vezes, que tragam recursos para pesquisas, por outro lado, ao Sul, em especial na América Latina, vislumbram-se, com mais facilidades, parceiros com realidades semelhantes e possibilidades de trocas de experiências relevantes ao Desenvolvimento Regional.

A gente tem aí uma clareza de que é importante internacionalizar, que é importante ter pesquisas que justifiquem a internacionalização de alto impacto [...] estamos bem no início (E4).

É claro que não desprezamos aqui [...] uma das grandes da Europa. [...] Mas o foco são universidades [...] do mesmo tamanho, dimensão... porque aí o diálogo e os interesses são muito mais efetivos (E2).

Na Argentina e no Chile, especialmente, nós temos boas universidades, nós temos profissionais de alto gabarito, com os quais nos temos intercambiado. Para nós é muito fácil... ir daqui à Argentina é mais perto do que ir a São Paulo. Nós vamos continuar indo para a Argentina, quer eles valorizem isso ou não (E3).

E dialogam conosco e, por mais que eles não tenham uma produção acadêmica sobre essas realidades tão forte como os europeus, mas interessa para nós trocar informações, trocar análises com eles (E3).

Daí a importância dada aos países latinoamericanos e, também, africanos, pelos programas analisados. Se concordam que ainda são incipientes as ações de internacionalização, mais incipientes ainda parecem ser as relações com estes países. E o termo “Solidariedade” está presente no Documento da Área, como uma das condições necessárias para a obtenção de notas 6 e 7. (CAPES, 2016b, p. 35). Porém, ainda não está claro no próprio documento como se dará a avaliação dessas “condições”. No caso da “Solidariedade”, que está sendo entendida pelos programas como relações com países do Sul, no atual sistema de avaliação tem um peso insignificante se comparado à produção intelectual, por exemplo.

Porque os principais veículos de *magazines*, revistas etc, periódico, estão lá. (EUA e Europa) E quem está produzindo conhecimento, estão lá. [...] Então a gente tem que fazer uma coisa chamada solidariedade (referindo-se às relações com países do Sul).

Mas, as coisas que vão pontuar “mesmo”, depois, na questão de pesquisa são, em última instância, as patentes, os *journals* que você publicou, e aí... por isso que as pessoas vão lá pra cima. [...] Infelizmente a coisa é destoada (E7).

De forma mais objetiva, pode-se dizer que alguns países aparecem com maior frequência nos relatos dos programas, não necessariamente nesta ordem: Portugal, Argentina, Espanha, Chile, Canadá, Alemanha, França, Áustria, Paraguai, México e Estados Unidos. Percebe-se uma preocupação maior com a qualidade dos convênios do que com a quantidade, embora seja bem expressiva a quantidade de Instituições e países com os quais os programas se relacionam. As parcerias se concentram mais na América Latina, Europa e EUA, conforme se verifica na figura 4.



Figura 4 - Países mais citados pelos programas.

Fonte: Autoria própria.

Diante de todo este cenário exposto acerca da sub-categoria voltada à produção científica, faz-se necessário, novamente, falar das dificuldades vivenciadas pelos programas neste contexto. Mais uma vez as dificuldades com a língua e com obtenção de recursos mostram-se como as principais. Há que se destacar, também, a sinalização da avaliação como um dificultador neste quesito, visto forçar a um direcionamento para publicações internacionais.

Porém, a pesquisa apontou outras dificuldades menores, mas não menos significativas, como alunos que não podem abrir mão do trabalho para viajar; ou a inconstância na recepção de alunos estrangeiros, o que dificulta o planejamento de disciplinas; alunos que estão sendo levados e não retornam; as dificuldades enfrentadas por IES e

programas menores e mais recentes, inerentes à falta de experiência e; até mesmo, relatos de algumas gestões que não estão alinhadas com essa nova “necessidade” de internacionalizar. O fato é que as estratégias e ações observadas, embora demonstrem todo um esforço dos programas, estão ainda, segundo os entrevistados, num estágio incipiente e sendo desenvolvidas de modo lento, devido às dificuldades relatadas e à complexidade natural dos processos.

Em síntese, pode-se destacar como consenso entre os entrevistados: o intercâmbio docente e discente é a forma mais explícita e comum de internacionalização, sendo que ambos os segmentos demonstram grande interesse na mobilidade; embora alguns programas demonstrem maior interação com países do Norte, todos afirmam ser o ideal um equilíbrio, mas priorizando o Sul, especialmente América Latina; a grande maioria das parcerias se dá a partir de relações dos professores do programa e, tais relações, geralmente, começam a partir de algum tipo de mobilidade destes; os eventos, mesmo os nacionais, ainda que careçam de melhorias, são apontados como possibilidades de contatos que podem gerar parcerias; todos apontam como dificuldades principais a falta de recursos, a língua e a forma de avaliação; a publicação internacionalizada é, ainda, incipiente. Importante, também, destacar que os programas têm buscado parcerias com outras IES nacionais visando facilitar, ou propiciar relações com instituições estrangeiras. Também, relatam estar tentando implementar políticas internas, ou incentivos que favoreçam, além das ações de internacionalização mais tradicionais, outras mais concretas, a exemplo de cotutela, dupla diplomação e patentes.

De qualquer forma, há que se dizer que os programas analisados demonstram seu compromisso com o “regional” sem abdicar das intenções de internacionalização.

O nosso desafio é entender bem a nossa região e, a partir do entendimento da nossa região, obviamente, ter metodologias de procedimentos que permitam entender qualquer região que a gente venha a estudar (E3).

Neste contexto, a internacionalização ainda é vista pelos programas como algo muito incipiente, que precisa de debates e incentivos institucionais e das PCT's, e todos concordam que se trata de um desafio a ser enfrentado. Embora professores e coordenadores se mostrem preocupados, reticentes e, por vezes, desmotivados frente ao que lhes parece, por vezes, um desvio dos objetivos do Programa de Desenvolvimento Regional, em nenhum momento se dizem contrários a internacionalizá-lo. Neste sentido, observam-se diversas ações e estratégias implementadas, ou pelo menos intencionadas, pelos programas. Porém, mais uma vez há que se destacar que as PCT's poderiam ser mais úteis neste sentido, contribuindo com uma melhor

formação básica em língua estrangeira, com uma quantidade maior e mais dirigida de editais e outras formas de apoio financeiro.

Aliadas a políticas institucionais mais voltadas à internacionalização, as PCT's poderiam, ou deveriam, ser as grandes impulsionadoras da efetivação de relações qualificadas entre as IES brasileiras e do exterior. Neste sentido, os programas demonstram entender que a mobilidade, a troca e a busca de conhecimento, em especial com universidades e programas internacionais que tenham foco semelhante aos seus, pode, sim, contribuir com o Desenvolvimento Regional, desde que se respeite a região, sua cultura, seus valores e sua história, bem como se respeite a missão do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional nela inserido.

5.3.4 Intersecções com as Políticas de Ciência e Tecnologia no âmbito do Desenvolvimento Regional

Nesta sub-seção serão descritos, de acordo com os critérios de análise estabelecidos, os achados de pesquisa e suas conclusões referentes à categoria “Intersecções com as Políticas de Ciência e Tecnologia no âmbito do Desenvolvimento Regional” (I-PCT).

Nesta categoria procurou-se analisar as possíveis intersecções com as PCT's na realidade dos programas pesquisados. A intenção foi, ao mesmo tempo, olhar para as políticas governamentais e para como os programas estão agindo em relação à internacionalização, utilizando-se ou não delas. Portanto, aqui aparecem, também, ações e estratégias desenvolvidas a partir da criatividade, de atitudes ou iniciativas pessoais ou de grupos de pesquisa, ou, ainda, da própria instituição, ou programa, que não contaram com nenhum apoio estatal, principalmente financiamento.

Sendo o *locus* da pesquisa programas de “Desenvolvimento Regional”, a primeira confirmação que se obteve foi o foco destes nas suas respectivas regiões, bem como com a formação de um egresso preocupado com o desenvolvimento da sua região de origem. Há uma convergência, também, no tocante à utilização do Documento de Área da PLURD como orientador para pensar e planejar os programas. Neste aspecto, percebe-se que cada um deles tem alguns outros quesitos que são considerados, a exemplo das comunitárias, onde fica claro

a força que têm as suas próprias trajetórias históricas. De um modo geral, observam-se nos outros programas que, assim como os arredores – a região, o local, a cidade, o estado - são sempre considerados, neste contexto começa a surgir, também, a internacionalização.

Neste cenário de relação e inserção social e regional, merecem grande destaque como elemento de análise junto aos programas pesquisados as ações e estratégias de extensão, que têm sido um importante elo de ligação e contribuição dos programas com a sociedade. São alguns exemplos de extensão e inserção social: os estudos sobre índios no Projeto Vale do São Francisco, ou o Brechó Solidário, do PGDRU-Unifacs; assessorias a prefeituras e a movimento sociais, além do Observatório do Desenvolvimento Regional, do PPGDR-Unisc; participação em Arranjos Produtivos Locais (APL), nos Conselhos Comunitários de Desenvolvimento (Coredes), assessoria a prefeituras e Projeto de Extensão Industrial Exportadora (PEIEX), do PPGDES-Unijuí; trabalho de extensão no âmbito do Projeto Objetivos do Milênio, da ONU e junto à prefeitura de Blumenau no Projeto Cidades Sustentáveis, do PPGDR- Furb; entre outros.

De forma semelhante, caracteriza-se a preocupação com a formação e atuação do egresso em empresas, órgãos públicos ou, mesmo dando seguimento a seus estudos. Relatam-se, também, egressos estrangeiros que levam o conhecimento adquirido com o intento de aplicá-los em seus países de origem. E, ainda, as propostas dos programas analisados, assim como as entrevistas com seus coordenadores, revelam a participação de docentes e discentes em instituições, a contribuição com estudos, assessoramentos, treinamentos, parcerias e consultorias regionais, entre outras atividades.

A Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998) prevê que a extensão esteja presente na missão institucional da IES como uma prestação de serviços à comunidade, com qualidade, contribuindo no seu desenvolvimento cultural, social e econômico. Não obstante a importância da extensão nos programas analisados, percebe-se no material de pesquisa a preocupação destes na conjunção de interesse regionais e locais com a iminência da internacionalização da ES.

Acho que se combina aí [...] há uma preocupação, de um lado em estar sempre com um pé na região, com preocupações regionais, [...] enfim, pesquisas sobre a região. Um segundo eixo que tem sido, sim, os documentos de área... [...] E agora, mais recentemente[...] a gente tem procurado levar em conta uma outra dimensão que é a internacionalização (E2).

A gente tem uma... uma preocupação estratégica com a nossa região de atuação [...] tem muito interesse de estudos internacionais nesta região (E4).

É o negócio da necessidade de conhecer a cultura ehh... do outro é importante, também, mas o negócio é você ter uma perspectiva de poder levar pesquisadores daqui ou trazer pesquisadores de lá para que possa interagir [...] Quando você pega um especialista de fora... ehh... extremamente capacitado, né, você só ganha (E7).

Neste sentido, o que se espera é que, havendo respeito à cultura e à história local, o conhecimento adquirido em outros lugares possa ser útil e trazer benefícios à realidade local. Para Knight (2012, p. 64) “A atenção dedicada agora à dimensão internacional do ensino superior não deveria se sobrepôr à importância do contexto local nem erodi-la. Assim, a internacionalização tem como objetivo complementar, harmonizar e estender a dimensão local – e não dominá-la”. No importante papel de contribuir para o desenvolvimento com qualidade, as universidades e os programas de pós-graduação estão embuídos do interesse de inserir-se internacionalmente, mas de uma forma mais concreta, que vá além de uma mera inserção acadêmica submissa e, sobretudo, que venha a contribuir e não ameaçar o contexto local.

A gente vive uma espécie de contradição aí [...] Ao mesmo tempo que é importante [...] tem que ter um certo cuidado com esta questão (E1).

Frequentemente, o processo de internacionalização, ele se dá mais focando a dimensão, digamos, acadêmica, entre aspas, mais *papers*, papel, do que propriamente [...] a solução de um problema de desenvolvimento, uma política pública (E6).

Neste sentido, ao tempo que se observa o interesse externo em estudos de regiões brasileiras, percebe-se a preferência por parcerias com instituições com características semelhantes que possam gerar troca de experiências úteis aos dois lados:

A gente tem priorizado universidades [...] que, de alguma maneira, são muito parecidas conosco [...] que tenham inserção regional [...] Para justamente a gente poder trocar experiências, aprender com eles (E2).

É importante frisar, também, que os resultados e retornos para a região podem não ser tão imediatos quanto se desejaria, além da internacionalização ainda ser bastante incipiente nas IES e programas.

O processo de internacionalização é um processo muito demorado, começa pessoal, [...] vai sendo institucionalizado, incorporado e depois, em muito, muito tempo, começa a trazer o retorno (E5).

Na busca da concretização da internacionalização, dentro da forma e das intenções de cada IES, cabe a estas, assim como aos programas, buscarem o desenvolvimento de políticas internas em tal sentido. As propostas e entrevistas apontaram que apenas duas IES possuem tais políticas institucionalizadas, sendo que a Unifacs possui uma política de capacitação de

seus docentes, que lhes permite, dentro das regras estabelecidas, realizar estudos pós-doutorais em qualquer universidade do mundo, possibilitando, além da ampliação das credenciais educacionais dos professores, ampliar contatos no plano internacional. Por sua vez, a Unisc possui uma política permanente de avaliação insitucional, que inclui políticas de qualificação de seus docentes, o que tem trazido reconhecimento e respeito ao trabalho da Universidade. O Conselho Universitário da Unisc aprovou a instituição do Programa de Apoio à Realização de Pós-Doutorado para professores permanentes dos programas de pós-graduação, o que possibilita melhor planejar a qualificação dos mesmos, seja em IES no país ou no exterior. A Universidade cita, ainda, o documento intitulado Políticas de Internacionalização da Unisc, que define e estabelece áreas e estratégias para sua internacionalização, contendo sete orientações estratégicas:

- 1) Institucionalização e Internacionalização;
- 2) Formação em língua estrangeira;
- 3) Internacionalização curricular;
- 4) Mobilidade docente e discente;
- 5) Internacionalizar a imagem da UNISC;
- 6) Internacionalizar a pesquisa e a extensão da UNISC; e
- 7) Previsão Orçamentária (CAPESd, 2016, np).

De um modo geral, os programas demonstram estar mais focados e buscando estratégias e ações de internacionalização: através de incentivo a Pós-Doutorado de seus docentes, estimulando a participação em eventos ou publicações internacionais, buscando integração de impacto, intercâmbios, visitas e atração de alunos estrangeiros. Cinco programas falam em “metas” para os próximos anos, sejam para melhorar a qualidade, para intensificar cooperação internacional, para publicações de melhor nível ou para elevação à nota 6, na avaliação da Capes. Todas estas metas voltam-se, ou pelo menos, referem-se a ações que serão empreendidas em direção à internacionalização.

Ademais, esse foi um momento importante para se refletir a respeito das metas que teremos de perseguir, no curto prazo, de modo a garantir a nossa qualidade acadêmica, quais sejam: [...] ampliar os vínculos internacionais (CAPESd, 2016, np.).

A internacionalização já é uma meta em execução pelo Programa, já há parcerias firmadas com professores de universidades estrangeiras [...] Também, neste quadriênio, pretende-se ampliar a cooperação internacional em países europeus, em especial Portugal e França, prosseguindo diálogos que se iniciaram nos últimos anos (CAPESd, 2016, np.).

E uma das metas do planejamento estratégico nosso para os próximos 10 anos é, sem dúvida nenhuma, intensificar a internacionalização (E2).

Mas, a partir dessa... [...] fomos submetidos à avaliação, a gente vai fazer um planejamento estratégico do programa, colocar o que nós queremos, nossa missão,

nossa visão, [...] os artigos que, a partir de agora, o professor para ser credenciado ao programa tem que... atingir um valor mínimo. E tem que... produzir de B1 para cima. [...] E vamos clarificar em documento... interno (E5).

Então, de um... lado internacionalizar a produção, né, o... conhecimento, e, por outro lado, regionalizar a aplicação. São...o esses dois movimento que... mantendo aqueles dois princípios: autonomia e compromisso. Mas com esses dois vieses, né, no... sentido que, digamos, a gente se coloca como meta no sistema de avaliação dentro da CAPES, nota seis para... o próximo quadriênio (E6).

Diante deste cenário é possível inferir que as ações e estratégias desenvolvidas ainda não apresentam uma coerência estabelecida dentro de um planejamento que envolva programas, instituições e políticas públicas, o que não significa que não esteja acontecendo. O que se observa é que à medida que as relações vão se intensificando, estes atores precisam buscar o estabelecimento de meios que facilitem, incentivem e qualifiquem cada vez mais tais relações. Da mesma forma, é importante ter presente que, como assevera Knight (2012), trata-se de um processo adaptável, onde cada programa, instituição ou país determina sua abordagem individual, segundo os objetivos e resultados esperados.

Neste cenário, é importante trazer alguns limites e dificuldades comuns aos programas pesquisados. Embora pequeno, o *locus* desta pesquisa é muito rico em variedade e particularidades. São três universidades comunitárias, uma particular, uma estadual e uma federal. Uma estabelecida no Norte, outra no Nordeste e as outras quatro no Sul. Portanto, nenhuma na Região Sudeste, onde se encontra a maior parte das grandes universidades de país. As comunitárias, por exemplo, só em 2013 passaram a ter um novo marco legal onde são reconhecidas como “instituições públicas não estatais” (E2), e em 2017 foi publicado um programa de bolsas¹⁴ exclusivo para elas. Assim, Governo e Capes passaram a diferenciar comunitárias de particulares. Por sua vez, o PGDRU, da Unifacs, possui apenas uma cota do PDSE/Capes por ano. Já a UFT se encontra em localização geográfica desfavorável e periférica, enquanto a PGDRA, da Unioeste, precisa apelar para os recursos do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) para desenvolver algumas atividades de internacionalização. Não obstante todos padecerem de outras dificuldades comuns, como o acesso a recursos e a baixa fluência no inglês entre outras dificuldade e limitações descritas, o fato é que todos têm buscado formas alternativas, ou estratégias próprias com vistas a internacionalizarem-se. Exemplos disso são: parcerias feitas com instituições e outras IES em nível local, ou até nacional, que têm permitido efetivar, ou participar de ações, ou eventos internacionais; buscar ou reservar recursos próprios, como matrículas, parcerias em Mestrado

¹⁴ Programa de Bolsas para as Universidades Comunitárias Brasileiras – PROSUC.

Acadêmico, receitas com cursos *lato sensu*, PROAP; fechar convênios no exterior que possibilitem a vinda de recursos; ou até, utilização de recursos pessoais. Tais particularidades ou dificuldades contribuem para que a internacionalização esteja em estágios mais, ou menos avançados, conforme o programa.

O que parece consenso entre os entrevistados é que não se pode ficar esperando que as coisas aconteçam, ou que venham prontas de “algum lugar”. É preciso foco, empenho, planejamento e ação de todo o grupo que compõe o programa. A internacionalização está acontecendo muito mais a partir da base, do que do topo do sistema.

Essas aqui (universidades) que estão interessadas em produzir conhecimento com qualidade, elas vão fazer uma mobilidade forte [...] vão tentar sanar essa deficiência via suas próprias estratégias de internacionalização (E7).

Além dos limites estabelecidos anteriormente, é importante compreender a internacionalização da ES no âmbito da sua expansão, mas num contexto de assimetria. Neste sentido é pacífica a percepção, por parte dos entrevistados, de que a ES no Brasil teve um salto evolutivo quantitativo nas últimas décadas que proporcionou avanços importantes para o desenvolvimento de certas regiões, dado a interiorização da qual foi foco, embora receba algumas críticas dos entrevistados:

Quando a gente pensa em termos dos resultados que isso proporciona do ponto de vista do desenvolvimento [...] é algo, assim, de uma importância grandiosa (E1).

A questão da educação no Brasil, [...] também o ensino universitário, a expansão das universidades, né? Que eu acho que não teve um planejamento consistente (E7).

De forma semelhante, a pós-graduação, apesar de ter sido, também, interiorizada, ainda apresenta assimetrias regionais, conforme tabela 3, constante na subseção 3.1.1. Além disso, acabou por levar às regiões muito mais programas multidisciplinares e focados em formação de egressos para o próprio ensino superior, do que a formação de Mestres e Doutores em áreas mais específicas e especializadas. O entrevistado E6 entende que se por um lado esse contexto se dá devido à falta de público para tais áreas, por outro lado, tem-se que levar em conta que a academia terá um limite em sua capacidade de absorver estes egressos.

O sistema não vai se expandir [...] Primeiro porque não tem dinheiro. Segundo porque o número de jovens diminuiu [...] O sentido da pós-graduação não pode mais ser a docência (E6).

Esta discussão é bastante significativa diante do principal objetivo da Área PLURD que, na modalidade acadêmica, é a capacitação de recursos humanos com “foco na formação de profissionais pesquisadores para atuar principalmente como docentes de nível superior” (CAPES, 2016b, p. 11). Retomando o foco dos programas pesquisados, que é a região onde inseridos, até por serem Programas de Desenvolvimento Regional, e que, portanto, a interiorização faz parte das suas naturezas, há que se pensar até que ponto a expansão de tais programas deva prosseguir com fim principal de formação docente. Não se trata de uma crítica à interiorização dos programas que é, inclusive, defendido no Documento da Área. Tal perspectiva, levantada por E6, reforça a importância da inserção social e da extensão nestes programas para além das questões acadêmicas internas, indo ao encontro das reais necessidades das regiões.

Se internamente a Área carece de reflexões e discussões, o cenário nacional se mostra bastante conturbado. Desde as últimas mudanças ocorridas no Poder Executivo, em maio de 2016, a Educação Superior e os programas de pós-graduação a ela vinculados vivem um período de expectativa, incertezas e ajustes orçamentários com significativas reduções. O momento político e econômico conturbado que o país atravessa contribui de forma significativa para ampliar as, já tão presentes, dificuldades e limitações que os programas e universidades têm enfrentado para manterem-se atuando com um mínimo de qualidade. Estabeleceu-se, assim, uma nova agenda na qual a internacionalização da ES se ressentiu significativamente a partir do ajuste fiscal e orçamentário, com redução e atrasos em editais e bolsas, descontinuidade de programas, procrastinação nas decisões e ações do Governo e Agências, dentre outros contingencionamentos. Tal situação e seus reflexos são percebidos pelos entrevistados, conforme se verifica no depoimento destes:

Essa mudança... pensando, aí... por exemplo a questão da educação [...] os impactos disso, tendem a se fazer mais presentes, não agora, né, no momento em que essas mudanças estão de fato se processando. Mas, assim, no médio e longo prazo, eu acho que os efeitos serão bastante nefastos. Para a sociedade de um forma geral (E1).

A gente está muito preocupado com o que está acontecendo. [...] a gente tem acompanhado, vivenciado essa questão da redução de recursos, sim. Editais que estão atrasando, editais que reduziram. [...] Então, assim, uma falta de diálogo absoluta com as associações científicas, com a sociedade civil organizada (E2).

Por enquanto... segue a tendência de queda de investimentos, que havia sido sinalizado no outro governo, também. [...] ele (governo) sinaliza com algumas tendência, aí... Doutorado profissional, discutindo formas de auto-financiamento, secou mais o dinheiro do CNPq, secou mais o dinheiro da Capes (E4).

Não está na agenda, [...] Não tem planejamento. [...] Primeiro eles têm que... têm que arrumar a casa em todos os aspectos mais básicos para, se sobrar alguma migalha, vai para outra coisa, talvez a internacionalização (E5).

Essa nova política de internacionalização, por exemplo, ela está, digamos assim, claramente contaminada, influenciada por um conjunto de ideias bem distintas do que nós tínhamos antes (E3).

Nós estamos vivendo um... o fim de um ciclo de desenvolvimento, [...] um período de transição, e eu acho que a gente tende à concentração (E6).

As entrevistas revelam uma atmosfera de descontentamento, decepção e muita expectativa em função do cenário político e econômico vivenciado. Questiona-se a falta de diálogo e análises qualificadas na tomada de decisões, o que gera uma série de dúvidas em relação a que tipo de interesses, ou interessados, tais decisões estão atendendo. Nas audições realizadas, a presença de palavras fortes evidencia o sentimento dos entrevistados: “redução”, “rompimento”, “indução”, “deslealdade”, “fim do ciclo”, “centralização”, “atraso”, “risco de não honrar”, “falta de diálogo”, “não vale a pena”, “não tem política”, “somos desorganizados”, “cético”, “momento caótico”, “polítiqueiro”, “desafio”, entre outras.

O que se pode inferir nas falas dos coordenadores, por vezes em tom de desabafo, é que estão vivendo uma realidade desanimadora que, contraditoriamente, os obriga a maiores esforços e dedicação para superar os antigos e os novos obstáculos impostos. Situações que se refletem não somente na qualidade do trabalho executado, mas também, na qualidade de vida dos envolvidos. Entretanto, apesar das limitações estabelecidas, verifica-se uma perspectiva de resiliência e de resistência dos programas na manutenção de suas estratégias e ações, inclusive no tocante à internacionalização. Mas não se deduza com isso, que se mostre nestes cenários sinais de submissão. Ao contrário. Trata-se, ao que parece, de um cenário de questionamentos, de anseio por discussões, de enfrentamentos, de disposição de continuar firmes na busca do que entendem ser o caminho certo.

Tem que estar vigilante, perseverante e estar muito atento (E2).

Agora, num período de escassez, eu acho que a gente, também, tem um pouco de liberdade, no sentido de propor novas mediações com a sociedade, tentar outros dispositivos, inventar novas formas de produzir (E6).

Neste cenário de assimetrias, dificuldades e resistências, um aspecto representativo diz respeito ao acesso a recursos, especialmente através das agências de fomento. Está claro nas propostas e entrevistas que a demanda por intercâmbios é maior que a oferta de bolsas para tal. Da mesma forma acontece com a demanda por apoio financeiro para outras ações de

internacionalização. Com relação a recursos disponibilizados por agências de fomento, um dos coordenadores afirmou:

É um uso completamente marginal do ponto de vista do volume de recursos que são utilizados no programa (E3).

Os editais de chamada múltipla contribuem para a dificuldade de acesso e aprovação de projetos dos Programas de Desenvolvimento Regional, visto não estarem a eles direcionados.

Quando nós olhamos quais são os projetos aprovados, eram projetos... ehh... mostrou claramente o desinteresse na área de desenvolvimento regional e agronegócios, economia e demografia (E5).

É mais um fator que gera descrença e desmotivação para a área e para seus docentes que buscam outras alternativas para seguir as suas atividades, além dos editais, tendo em vista a burocracia, o tempo que tomam e a convicção de que, dificilmente serão contemplados. O entendimento é de que grande parte dos recursos acaba sendo destinados a programas maiores, inseridos em instituições centrais.

Não vale a pena submeter [...] a nossa programação a essas possibilidades. Se for possível encaixar, não tem nada contra. Mas não vamos [...] inverter a ordem de importância das coisas que nós fazemos para encaixar elas em algum lugar (E3).

Ainda com relação a recursos, à época da realização das entrevistas desta pesquisa, havia a expectativa sobre um novo edital de internacionalização que seria lançado pela Capes. O que havia por certo, até então, era uma pesquisa lançada pela Capes para subsidiar este novo edital com informações das IES nacionais sobre internacionalização. De fato, em 03 de novembro de 2017 foi lançado o Edital 41/2017 - Programa Institucional de Internacionalização – CAPES – PrInt. (CAPES, 2017b), baseado no diagnóstico realizado sobre a internacionalização das IES, com base no questionário enviado pela Capes, citado na subseção 3.1.1. Segundo a diretora de Relações Internacionais da Capes, Concepta McManus,

Por meio desta pesquisa, foi detectado que poucas IES têm planos de internacionalização e algumas ainda não têm condições sequer de implementar um. O primeiro passo é implementar estratégias em universidades que já têm os pré-requisitos. Após essa primeira etapa, a intenção é ajudar as demais instituições a construir seus planos (CAPESc, 2017. np.).

A diretora afirmou, ainda, que, apesar deste edital não atender a todas as instituições do país, outros editais continuam em vigor e novos serão lançados para atendê-las. Se por um lado o novo edital foi concebido a partir de dados concretos obtidos junto às IES brasileiras, por outro, vem ao encontro dos receios de alguns entrevistados de que o novo edital não seria

para todos e que privilegiaria as IES de maior porte. Isto se concretiza, pois o edital prevê como público alvo IES que possuam pelo menos quatro programas de pós-graduação, com dois doutorados.

Outro receio seria quanto ao direcionamento para determinados países. Neste sentido as instituições interessadas e, aptas a participar, devem apresentar um projeto institucional, onde apontam os países pretendidos, sendo que 70% dos recursos dever ser destinados a países que compõem uma lista pré-determinada pelo anexo 1 do edital, segundo o qual tais países são os que apresentam uma cooperação científica e acadêmica mais efetiva com o Brasil. Acontece que este anexo apresente apenas dois países latinoamericanos e um africano. Os demais são todos norte-americanos, europeus e asiáticos (CAPES, 2017b).

Neste contexto, pode-se evidenciar a presença do ator dominante citado por Dias (2011): a comunidade de pesquisa, que, segundo o autor, é o responsável pelo controle da agenda das PCT's no país, além de sua formulação, implementação e avaliação. Afirma, ainda o autor que a PCT é uma política blindada ao acesso de outros atores, que não os cientistas. Neste sentido, o novo edital lançado pela Capes, demonstra o direcionamento a IES centrais, com programas consolidados, reforçando a hegemonia destes em relação à internacionalização da ES brasileira. Resta, aos demais, aguardar os novos editais prometidos pela diretora da Capes.

Considerando, também, o interesse da pesquisa em relacionar as percepções dos coordenadores e propostas dos programas às Políticas de Ciência e Tecnologia, neste mesmo cenário, quando perguntados sobre o tema os entrevistados convergem no entendimento de que, no Brasil, ainda estão longe de uma situação ideal, especialmente no tocante a PCT's que tenham relação com a internacionalização da ES.

Mas, em termos de política nacional de ciência e tecnologia da internacionalização, agora é que a gente está dando os, digamos assim, os primeiros passos (E7).

A dificuldade de acesso a tais políticas, especialmente, no caso de editais da Capes, do CNPq, FAPs ou outras agências de fomento, é a principal reclamação de todos os programas analisados. Embora tenham sido citadas outras políticas voltadas ao Desenvolvimento Regional, como o PNDR, em se tratando de políticas relacionadas à internacionalização, a questão, praticamente, esgota-se no tema: editais. As Comunitárias e a Unifacs declaram ter menos acesso do que as demais a financiamentos públicos. Ao tempo em

que os entrevistados veem as PCT's como importantes, também as veem, assim como outras Políticas Públicas, condicionadas à política econômica e à meta fiscal:

Todas as políticas, e não apenas a política no campo da Ciência e da Tecnologia, mas todas as outras políticas... as outras políticas públicas, elas estão, infelizmente, condicionadas à meta fiscal (E1).

No entendimento de Nobre (2017), considerando a situação atual de investidas contra a Educação Superior Pública no Brasil, implanta-se na mídia, com apoio de parte da sociedade, um discurso que coloca a postura crítica de parte dos pesquisadores do país como empecilho ao retorno do crescimento econômico. Tal discurso, segundo o autor, esconderia uma “agenda oculta” que intenciona, além de destruir o Ensino Superior Público no Brasil, também “a subjugação dos setores estratégicos nacionais aos interesses de grandes empresas internacionais e a destruição de qualquer pensamento crítico que se oponha a esse projeto hegemônico” (NOBRE, 2017. np.). Neste contexto, para o autor, a ES pública no país ficaria dependente da Ciência e Tecnologia internacionais e à mercê do mercado global “pautados pela lucratividade e passando a apresentar um ensino superior elitista e conteudista em detrimento de um ensino democrático, pluralista e crítico” (NOBRE, 2017. np.).

Além disso, na concepção de Dias (2011, p. 321) “as políticas públicas são o Estado em movimento” e a agenda destas políticas depende da influência dos atores interessados em cada uma delas. Desta forma, acaba sendo direcionada à vontade de atores dominantes, em detrimento de interesses sociais. Para o autor, há uma falta de clareza em relação às PCT's, especialmente por seu caráter de “política-meio”, que deveria servir como suporte às demais políticas públicas para a indústria, agricultura, educação, saúde e inclusão social. “Essa característica parece ter sido abandonada no caso da PCT brasileira” (DIAS, 2011, p. 327), pois as inovações tecnológicas têm sido consideradas como finalidade máxima de tais políticas. Essa falta de clareza é compartilhada por alguns dos entrevistados:

O próprio Governo Federal não tem, no meu entendimento, uma política claramente definida em relação a essa questão da Ciência e da Tecnologia [...] não tem [...] linhas de atuação muito bem definidas (E1).

Da mesma forma, pairam dúvidas sobre as relações entre as PCT's e as políticas de internacionalização da ES no país. Contraditoriamente as ações de internacionalização ainda estão muito dependentes das políticas públicas, especialmente no tocante à recursos. Portanto, tal falta de clareza perpassa todos os segmentos envolvidos, interferindo no planejamento e

execução de políticas de internacionalização, desde a falta de uma política de Estado para tal, passando por políticas de governo instáveis e submetidas a constantes reveses, até as IES e os programas de pós-graduação que ficam à mercê desta instabilidade.

Tal cenário, demonstra que a internacionalização da ES no Brasil se encontra amparada de forma muito frágil pelas políticas públicas. Entre os mais fortes motivadores dos problemas relatados está “A falta de uma Política de Estado de Ciência e Tecnologia e de Pesquisa” (E2), o que causa uma inconstância do fomento, levando a pesquisa a oscilar de acordo com a Política de Governo do momento. A mudança de governo gera um descomprometimento com a política anterior, causando “uma descontinuidade de programas, de recursos e assim por diante” (E2). Em síntese, pode-se observar que, além da falta de clareza quanto às PCT’s e seus rumos, também não se tem um consenso em relação aos dividendos que o processo de internacionalização pode trazer efetivamente para os programas e IES. Além disso, também há dúvidas e expectativas quanto aos retornos dessas políticas à sociedade.

Outra questão importante a destacar, mais específica para o Desenvolvimento Regional, é a forma como o fomento está estruturado, nas agências e FAPS. Daí as constantes reclamações anteriormente citadas, relativas a falta de editais específicos para o Desenvolvimento Regional, ou ainda a burocracia para acessá-los. É uma forma

Muito setorial, ela segue, ainda, muito essa divisão do trabalho científico das áreas (E2).

E abrindo mão da burocracia de ir atrás de CNPq, ou de Capes etc, desse tipo de verba. [...] não é uma escolha... que nós não queremos, mas é, digamos assim, o trabalho disso é muito complicado (E3).

Percebe-se, ainda, uma visão de que as PCT’s, do jeito que estão sendo geridas, estão direcionadas para as IES centrais, possibilitando mais acesso aos pesquisadores destas.

A gente até entende. Elas (PCT’s) são formatadas, especialmente, para as grandes universidades, das capitais [...] o sujeito é pesquisador nível um, do CNPq, é uma autoridade, é uma referência, ele encaminha um processo e ‘dois toques’ está aprovado (E3).

Não obstante a importância dos editais que têm sido lançados pelas agências e FAPs, e o fato de que estejam, de alguma forma, colaborando com as ações de internacionalização dos programas, o fato é que tais iniciativas não representam grandes resultados neste sentido, visto que, em todos os programas analisados, as estratégias e ações de internacionalização partem, na sua grande maioria, de professores e seus contatos no exterior. “A maior parte foi

iniciativa própria dos próprios docentes e contatos [...] nenhum nasceu de uma iniciativa de chamada de projeto de pesquisa” (E5). Há que se considerar, neste contexto, que não existe a carreira de pesquisador, sendo a pesquisa feita por professores, que também dão aulas, “fazem extensão, são gestores... fazem de tudo um pouco” (E2). Por sua vez, os programas têm buscado formas alternativas para fazer intercâmbios, muitas vezes conseguindo recursos de instituições do exterior, mas seria “importante nós termos uma contrapartida. [...] E isso a gente não tem. [...] não está na agenda de prioridades das agências de fomento” (E5). Neste sentido, Gacel-Ávila et al. (2005) asseveram que as ações de internacionalização ainda não integram de forma prioritária as políticas institucionais das IES latinoamericanas. Segundo as autoras, a maior parte destas ações parecem ter origem em instituições de fora, sobretudo em forma de cooperação vertical, a partir de países desenvolvidos. Tendo em conta a informação das autoras, aliada aos relatos dos programas, conclui-se que a internacionalização destes tem dependido, em sua maioria, da relação entre IES e pesquisadores estrangeiros com os docentes locais.

Um outro aspecto nevrálgico para o entendimento dessa relação entre a internacionalização e o Desenvolvimento Regional é o papel assumido pela avaliação na pós-graduação no contexto brasileiro. Devido a um alinhamento entre a Capes, ao mesmo tempo em que esse alinhamento reverbera de forma muito enfática nos Documentos orientadores da Área PLURD. Certamente a avaliação, ao lado da dificuldade de acesso a recursos, são os dois grandes tópicos que emergiram desta pesquisa. Todas as propostas dos programas demonstram, de forma explícita, ou velada, uma grande preocupação com a “qualidade”. A política de internacionalização está diretamente associada à avaliação, “o fator indutor é o sistema de avaliação” (E6). Embora haja divergências em opiniões, ações ou estratégias, a preocupação com a qualidade é um vetor de convergência indiscutível. Neste aspecto, a forma estabelecida de se “medir” a qualidade dos programas se dá pela avaliação realizada, conforme descrita no Documento de Área da PLURD. Se, por um lado, todos concordam e buscam a qualidade, por outro, a avaliação atualmente utilizada é severamente questionada, também, por todos os envolvidos.

A Área PLURD realiza avaliações periódicas, sendo que a mais recente foi a avaliação quadrienal 2013-2016 (CAPES, 2017d). Não obstante a importância de se medir a qualidade dos programas, o sistema de avaliação da Área suscita questionamentos por parte destes. Para Morosini et al. (2016) o conceito de qualidade da educação superior é multidimensional e precisa ser olhado dentro de um contexto, que a pressupõe como algo que

possui determinados padrões desejáveis por um sujeito ou por uma comunidade. Há que se considerar, portanto, segundo as autoras, os impactos e influências subjetivos, políticos, sociais e midiáticos sofridos, sem esquecer a importância da cultura acadêmica na compreensão de tal conceito. A complexidade na definição de conceitos se estende à complexidade da definição de indicadores, o que acaba “dificultando o direcionamento de políticas de fomento e avaliação que deem sustentação aos processos a serem colocados em prática” (MOROSINI et al., 2016, p. 16).

A crítica mais citada está relacionada à forma como é valorizada a publicação em detrimento de outras ações consideradas pelos programas como tão importantes quanto.

A Capes [...] nos impõe certas realidades, [...] por exemplo, do ponto de vista da publicação que tem a ver com essa questão da internacionalização (E1).

As questões regionais, de inserção social, de extensão, são de grande importância na realidade destes programas, porém, pouco consideradas na avaliação da Área. É preciso, portanto, buscar melhores formas de valorizar tais ações, a exemplo da afirmação de um dos coordenadores de que estão desenvolvendo, internamente em seu programa, “uma reflexão sistemática no sentido de criar indicadores (para a extensão) e para poder, ali, ‘enfrentar’ a Capes” (E6). Esse sistema “papirocentrico” de avaliar está levando “a universidade a dar as costas para a comunidade” (E6). Considerando que o *locus* deste estudo são Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, esta questão é de suma importância. Talvez seja o momento da Área se perguntar “o que é um bom programa” (E6) para a cidade, a região?

Depois que tu [...] cumpre [...] essas pré-condições burocráticas de funcionamento, é que tu tem tempo para fazer o que eu acho que é importante para um Programa de Desenvolvimento Regional, que é fazer a diferença local, que é melhorar a vida das pessoas (E6).

Exigência desmedida de um produtivismo que [...] nos coloca uma pressão muito grande [...] Bom é o programa que produz muito, não muitas vezes importando o que se produz. [...] nessas universidades que têm junto com a pesquisa, a extensão como uma dimensão forte... porque é histórica, muito trabalho de assessoria para prefeituras, assessoramento a movimentos sociais, aquela coisa toda... isso vai acabando ficando de lado para priorização da produção científica [...] começar a valorizar a extensão, porque o próprio documento de área que avalia os programas tem um tópico, lá, que é a inserção social dos programas. [...] pelo que está se percebendo, a própria Capes está começando a perceber a necessidade de reavaliar as métricas de avaliação dos programas (E2).

Os programas procuram se adaptar e atender às métricas de avaliação, o que não significa que concordem com elas. Mais que isso, entendem que existem outros itens que merecem maiores pesos na avaliação, inclusive em termos de internacionalização.

Eu sempre digo para os meus alunos: ‘a gente vai publicar, [...] depois a gente vai produzir conhecimento’ (E6).

Bom... se essa é a regra, vamos tentar dar conta disso. [...] (Mas) nós podemos intercambiar, trocar informações com experiências de outros lugares do mundo. [...] Mas de forma mais dirigida (E3).

Neste sentido, os programas estão preocupados com tais exigências voltadas a publicações e acabam por dedicar grande parte dos seus esforços e tempo para tal, embora hajam periódicos bem avaliados em língua portuguesa. A preocupação começa a aparecer em forma de ações efetivas, como o repasse dessa exigência avaliativa aos docentes.

A cobrança em língua inglesa vai ser cada vez maior [...] a gente está preocupado estrategicamente com uma produção de maior impacto, escrito em língua inglesa (E4).

A gente vai fazer um planejamento estratégico do programa, colocar o que queremos, nossa missão, nossa visão, [...] os artigos que [...] o professor, para ser credenciado ao programa, tem que atingir um valor mínimo [...] produzir de B1 para cima (E5).

A expansão da pós-graduação nos últimos tempos, especialmente pela via pública, acabou por induzir

muito os programas de pós-graduação para uma cultura muito bibliométrica, muito cientométrica, em detrimento do produto. [...] com a escassez de recursos é bem provável que o sistema de avaliação passe a privilegiar produtos, sejam eles parcerias com a comunidade, mesmo porque o financiamento dos programas e das atividades vão depender muito da capacidade, da inteligência e da disponibilidade de negociação dos pesquisadores com a sociedade organizada, com o poder público, com o setor econômico e com a sociedade civil organizada. Eu acho que o desafio da pesquisa e do desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro é a capacidade de aproximação (E6).

E o sentido que está se formatando a internacionalização, ou talvez seria mais apropriado dizer, a sua inserção no “mercado global da educação”, reforça sobremaneira a cultura da competição, através, inclusive dos *rankings*, que parecem estar interferindo diretamente nos itens e quesitos considerados no sistema avaliativo. Para Leite e Genro (2012), o século XXI traz uma nova epistemologia da Educação Superior, onde as universidades são levadas a trilharem caminhos adequados ao mercado global do conhecimento. Neste contexto, argumentam as autoras, os processos de avaliação e acreditação realizados pelos governos e agências avaliadoras, nos moldes internacionais,

servem de classificadores para as IES, hierarquizando-as num sistema de competição globalizado. A educação é um direito que não pode ser subjugado pelo mercado. Knight (2012) lembra que entre os riscos da internacionalização está a transformação da ES em *commodity*, o que ameaça a sua qualidade e a relevância em algumas regiões do mundo. Já para Morosini et al. (2016, p. 32), a internacionalização está no “cerne do ente universitário e é fato de legitimação da circulação do conhecimento e da formação de recursos humanos”. Mas, para as autoras, não há clareza nos indicadores que avaliam a relação entre internacionalização da ES e qualidade, e torna-se esta relação, ainda “mais complexa com a expansão flexível e acelerada das negociações econômicas transnacionais para considerar a Educação Superior como serviço” (MOROSINI et al., 2016, p. 32).

Na visão de alguns coordenadores, a avaliação na atual forma reflete a realidade de IES centrais e as hierarquiza junto às demais :

Veja, a gente até entende. Elas (as PCT's) são formatadas, especialmente, para as grandes universidades, das capitais, das grandes universidades federais [...] dos grandes programas (E3).

A Capes estabeleceu um sistema de hierarquia e a diferenciação dos programas a partir de alguns critérios, e um dos critérios é a internacionalização (E6).

Ele (o processo de avaliação) é estabelecido desde as universidades centrais [...] espelha muito a realidade desses programas centrais que são os programas seis e sete (E6).

Tal visão vem ao encontro do pensamento de Bourdieu (1993, p. 7) que entende a Ciência como um campo social, com suas tensões e disputas, onde “Os dominantes são aqueles que conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem”. Sendo assim, uma vez obtido o domínio, cabe aos dominadores mantê-lo, já que ditam as regras do jogo, inclusive que no tange à hierarquia.

O sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil, demonstra estar seguindo tais moldes, aplicando métricas avaliativas pré-definidas e iguais para avaliar uma vasta gama de diferentes programas. Mais especificamente, a Área PLURD utiliza indicadores unificados, descritos no documento da Área (CAPES, 2016b), para avaliar diferentes programas, em diferentes contextos. Reduzindo-se, ainda mais o foco, para os Programas de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, ampliam-se os questionamento acerca das métricas avaliativas da Área. Tais programas, são muito voltados às suas regiões, à extensão, à formação de um egresso preocupado com o local. A avaliação destas ações são de difícil

quantificação, portanto, revestem-se de um caráter mais qualitativo, logo, mais subjetivo. Por sua vez, a dedicação a estas ações, que demandam bastante tempo, além de limitar a capacidade de produção dos pesquisadores destes programas, faz com que o que é produzido seja mais voltado para as regiões. Ou seja, tratam de temas mais regionais que, muitas vezes, trazem interesses inerentes àquela região. Produções acerca destes temas nem sempre têm boa aceitação em periódicos mais bem conceituados.

Logo há uma penalização dupla ao pesquisador e ao programa, visto que a avaliação da produção é quantitativa. Se numa área de avaliação que se compõe de 47 programas, já existe tal diversidade, submetida a tal forma unificada de avaliação, o que se poderia encontrar numa pesquisa aprofundada em todo o sistema de ES do país?

Ou seja, em certos aspectos, o sistema de avaliação parece estar indo na contramão do que os coordenadores afirmam ser o “caminho certo” (E2) a seguir, que seria, além das parcerias com países e instituições centrais, também, e de forma até mais prioritária, a parceria com países e instituições do Sul, como a África, países de língua portuguesa e, especialmente, até pela proximidade, países latinoamericanos. O Relatório de Avaliação da Área PLURD 2013-2016 assevera:

Área discutiu a necessidade de que, além de não descuidar das relações com países que são tradicionalmente nossos interlocutores na América do Norte e Europa, incentivar e reforçar a cooperação com países do assim chamado “Global Sul”, e de maneira especial com os países da América Latina (CAPESd, 2017, p. 71)

Nota-se, num contexto interno da própria Capes, a existência de uma relação centro x periferia, descrita por Kreimer (2009), ao observar que no anexo 1, do Edital 41/2017, dos países relacionados como prioritários, somente dois são da América Latina: Argentina e México. Além destes, consta a África do Sul, como único africano e os demais são da América do Norte, Europa e Ásia. Diante disso e considerando as métricas utilizadas na avaliação, mais voltadas a atender *rankings* internacionais, desnuda-se a clara presença da teoria da dependência, relatada por Alatas (2003).

Por outro lado, pode-se questionar até que ponto a intenção do Brasil não é a reprodução desse relação centro x periferia, num espaço de periferia. Neste contexto, o país pode atuar de forma hegemônica sobre outros países mais periféricos, visto estar numa posição estratégica entre o Norte e o Sul e pode se beneficiar disso. Essas relações são favorecidas por questões como a proximidade geográfica, ou a língua. Neste contexto, o país se torna atraente àqueles países. E programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento

Regional, entre outros, se tornam mais atrativos. Nesta perspectiva, não se pode afirmar que a relação com tais países seja apenas com o intuito de solidariedade. Numa situação periférica ainda mais acentuada, buscam no Brasil um conhecimento do qual não dispõem, assim como o Brasil busca conhecimento em países mais desenvolvidos. O Brasil se apresenta, assim, como uma opção.

Em síntese, nesta categoria pôde-se concluir que o foco principal de cada um dos seis programas é o a sua região, tendo a extensão como uma das prioridades, assim como a preparação do egresso para o Desenvolvimento Regional. A participação, ou atuação junto à sociedade, também, é bastante significativa entre os programas. Todos têm o Documento de Área da PLURD como orientador para suas condutas, planejamentos e ações, assim como, três programas afirmaram considerar também a sua trajetória histórica, para tal. Quanto a políticas internas do programa para a internacionalização, todos afirmaram estar buscando-a de alguma forma, embora por caminhos diversos e com estratégias próprias, sendo que alguns possuem projetos, ou documentos oficializados e, pelo menos quatro a têm como meta para os próximos anos. Todos disseram, também, possuírem parcerias com outras IES nacionais e que isso tem facilitado contatos e parcerias com instituições estrangeiras. Quanto às dificuldades mais comuns, há um consenso da barreira da língua inglesa e do acesso às políticas públicas, especialmente a recursos.

Não há um consenso quanto às políticas de C&T, mas todos concordam que elas precisam de melhorias significativas e de maior acessibilidade, ao tempo que, pelo menos quatro dos entrevistados, entendem que tais políticas voltadas à internacionalização da ES não estão na agenda do Governo Federal. Com relação ao momento político e econômico, o consenso é de que as dificuldades e limitações se ampliaram, especialmente com redução e atraso de recursos, descontinuidade de políticas, o que gera uma expectativa em função do futuro próximo. E, finalmente, os programas concordam que a avaliação da Área precisa ser revista, especialmente em questões como o peso elevado das publicações em estratos A1, A2 e B1 no exterior, em contrapartida com as ações de extensão, ou com as relações Sul-Sul. Tal modelo, no entendimento dos entrevistados privilegia as IES centrais, caracterizando um sistema que propõe uma avaliação igual para programas diferentes.

Ainda que se observe algum nível de pressão sobre os programas em relação à internacionalização, através do sistema de avaliação, o que se observa é que os programas estão imbuídos desse espírito de se inserir num cenário global. Isso está claro nas propostas e

nas falas dos entrevistados. Porém, o que estas mesmas falas transparecem é uma série de questionamentos acerca de como buscar essa inserção. As políticas institucionais precisam ser revistas e atualizadas mediante amplo debate interno para, desta forma, em conjunto com mais e melhores PCT's, contribuir efetivamente com as ações e estratégias de internacionalização dos programas.

A pesquisa demonstra uma grande variedade e quantidade de estratégias e ações de internacionalização sendo desenvolvidas pelos programas estudados. Isso demonstra que a primeira parte do objetivo desta pesquisa obteve uma resposta afirmativa, ou seja: foram identificadas e analisadas as ações e estratégias de internacionalização dos programas.

Porém, a segunda parte do objetivo, qual seja: “possíveis intersecções com as Políticas de Ciência e Tecnologia no contexto brasileiro” sobre tais ações e estratégias ainda apresenta muitas dúvidas e expectativas, o que tem gerado insegurança nos programas. Neste sentido, cabe esclarecer que sim, foram identificadas tais PCT's e estas têm suas intersecções com os movimentos de internacionalização nos programas analisados. Porém, mostram-se tímidas, direcionadas, de difícil acesso e insuficientes, especialmente em relação a recursos. Este contexto reforça a percepção de que se tais PCT's fossem fortalecidas e disponibilizadas em quantidade e qualidade adequada às IES do país, respeitando suas peculiaridades, a exemplo do foco dos programas analisados no Desenvolvimento Regional, a inserção internacional de tais programas e IES poderia ser significativamente ampliada. Por sua vez, os retornos de tal inserção, de forma qualificada, poderiam ser percebidos, não só pelos atores e instituições envolvidos, mas por suas regiões, pela sociedade e pelo próprio país. Neste sentido, é importante apontar o caráter difuso de tais políticas no âmbito da internacionalização, permitindo compreender suas intersecções de forma mais evidente, em determinados momentos, e opaca, em outros. Tal circunstância dialoga com as concepções históricas de políticas de C&T no caso brasileiro, muitas vezes consideradas como políticas meio que terminam por orientar e estimular outras arenas da política como a própria educação, contudo, de maneira transversal e complexa.

5.4 ESTRATÉGIAS PRIORITÁRIAS, AÇÕES ESTABELECIDAS E NECESSIDADES OBSERVADAS

Ainda que o tema deste trabalho seja a Internacionalização, o foco principal dos programas pesquisados é a região onde estão inseridos e a contribuição com o bem estar e o desenvolvimento sustentável desta. Neste contexto, todo o conhecimento que possa ali chegar através das suas IES deve ter por objetivo tal contribuição, independente de onde seja a origem deste conhecimento, seja ele do exterior, ou de instituições parceiras nacionais, ou até vizinhas. Neste sentido, não é sua origem o que mais importa, mas sim, o efeito que trará para o programa, para a IES e para a região.

Considerando todas as informações levantadas através das propostas analisadas e das entrevistas efetivadas, foi possível estabelecer algumas sínteses com relação ao que os programas pesquisados estão fazendo, planejam fazer, ou ainda, acreditam ser necessário que seja feito no sentido de favorecer a sua internacionalização e da Área. Neste sentido, foram elaborados os quadros 13, 14, 15 e 16, abaixo, contendo uma série de estratégias consideradas prioritárias, ações estabelecidas e necessidades observadas, que foram citadas, ou inferidas a partir da pesquisa. Considerando que boa parte do conteúdo dos quadros teve origem na fala dos entrevistados, fica evidenciado que não se trata de consensos, mas sim de citações ou inferências isoladas, embora algumas possam ter se repetido em mais de um programa. E, por serem opiniões individuais, eventualmente, poderá haver algumas que até se contradizem.

Os quadros 13, 14, 15 e 16 foram divididos, segundo a indicação de a quem compete, ou competiria a efetivação da estratégia, ação ou necessidade observada: ao próprio Programa; à IES onde está inserido o Programa; à Capes, ou Área PLURD; ao Governo e suas políticas públicas. Na segunda coluna de cada quadro consta uma letra simbolizando: **Estratégias consideradas prioritárias (E), Ações estabelecidas (A), Necessidades observadas (N).**

Estratégia, ação, ou necessidade observada	E/A/N
Refletir e planejar com a equipe, baseados nas orientações do Documento de Área e nas exigências de internacionalização, incluindo reflexões sobre questionamentos que possam ser levados à Capes para subsidiá-la, ou até, pressioná-la quanto a políticas diretivas, ou avaliativas, por exemplo.	A
Buscar a união e o comprometimento dos docentes, que se estenderá aos discentes.	N
Conscientizar equipes de que, assim como a extensão faz, e deve continuar fazendo, parte importante nos programas, a internacionalização vem como um “caminho sem volta”.	N
Manter incentivos a docentes. Mais intercâmbios significam mais contatos, mais publicações, mais eventos, mais internacionalização.	E
Investir na participação em eventos internacionais.	E
Trazer pesquisadores estrangeiros, sempre que possível, para eventos locais.	E
Ofertar disciplinas, bem como disponibilizar editais e sites dos programas em línguas estrangeiras.	E
Inserir mais os programas e docentes na sociedade e trazê-la para participar da universidade/programa, para ser parceira, inclusive, em termos de recursos para projetos como a internacionalização	E
Partir do conhecimento local para buscar o internacional, aplicando-o na região.	N
Dar publicidade a isso para obter o apoio e reconhecimento local.	E
Focar a internacionalização pelos benefícios que ela possa trazer ao programa e à região, e não apenas pela avaliação.	N
Priorizar, lá fora, programas e IES semelhantes em estrutura, tamanho, inserção regional e territorial.	E
Buscar/manter relações com países e IES do Norte, mas priorizando o Sul, porque é recomendação da Capes e será bom para os programas conhecer realidades, projetos, métodos, procedimentos de contextos mais similares.	E
Aproveitar o interesse de IES estrangeiras em estudos locais	E
Fazer internacionalização de impacto, com base em resultados para o programa, que justifiquem a cooperação, que se transformem em produtos, pesquisas, ações efetivas, a exemplo de cotutela, dupla-diplomação.	N
Colocar a pesquisa em primeiro lugar para obter sucesso em parcerias internacionais. Parceiros de fora vão querer saber o que o programa, ou o pesquisador está pesquisando. E esta pesquisa deve ter uma finalidade, qual seja, uma patente, uma aplicação, um produto.	N
Procurar publicar em outras línguas, especialmente inglês. Internacionalizar sem publicar fora é contradição.	N
Apostar em parcerias externas que tragam recursos. Eles sabem de nossas limitações financeiras e buscam nossas habilidades de pesquisa. Mas, apostar, também, em outras que vão além, como construções coletivas, plurais, multidisciplinares, parcerias de interesse mútuo.	E
Buscar formas alternativas, menos burocráticas e criativas de recursos, explorar brechas em editais, no país e fora dele.	N
Investir em redes regionais e parcerias nacionais para incrementar trocas de conhecimentos, publicações, submissão de projetos e outras ações que, em rede, adquirem mais força e representatividade.	E
Buscar maior interação e organização dentro da Área, e sobre tudo, dentro da Sub-Área Desenvolvimento Regional, deixando de lado reclamações soltas e partindo para ações concretas e ordenadas, com vistas a constituir um poder político interno que faça frente às dificuldades e limitações atualmente impostas.	N
Refletir sobre possíveis indicadores para ações como a extensão, para “enfrentar” a questão da avaliação excessivamente voltada à internacionalização.	N

Quadro 14 – Estratégias, ações e necessidades observadas – competências do programa.

Fonte: Autoria própria.

Estratégia, ação, ou necessidade observada	E/A/N
Prestar mais apoio ao Programa, especialmente, criando políticas institucionais de internacionalização e de incentivo a docentes e discentes para tal.	N
Reforçar quantitativo de pessoal para atuar com internacionalização, buscando a qualificação deste pessoal, impedindo a nomeação para cargos por critérios políticos.	N
O Gestor de instituição de ES dever ter visão ampla e de longo prazo, embora seu mandato seja determinado e, relativamente, curto.	N
Evitar o corporativismo, invertendo a sua natureza mais estatal do que pública, priorizando, portanto, a sociedade para depois pensar em si e no Estado.	N

Quadro 15 - Estratégias, ações e necessidades observadas – competências das IES.

Fonte: Autoria própria.

Estratégia, ação, ou necessidade observada	E/A/N
Lançar editais específicos para Desenvolvimento Regional, inclusive relativos à internacionalização, respeitando a região e o histórico do programa, dando mais condições de participação a programas do interior.	N
Reforçar editais para internacionalização para suprir a demanda que tem sido maior que a oferta. Estão sendo usados recursos próprios dos programas e até pessoais, dos docentes. Programas não têm contrapartida para recursos obtidos no exterior. Com mais recursos haverá mais ações de internacionalização.	N
Reforçar auxílio financeiro para publicações internacionais.	N
Reduzir as burocracias em políticas e editais para fortalecer e ampliar a participação.	N
Reforçar programas de aprofundamento em língua inglesa para docentes e discentes.	N
Combater a cultura bibliométrica, o que está levando as universidades a focarem em publicações e, assim, a “dar as costas para a comunidade”. Substituir o <i>paper</i> pelo produto, pela inovação, pela mediação ou inserção na sociedade. Valorizar formas mais efetivas de intercambiar, além da publicação.	N
Internacionalizar a produção e regionalizar a aplicação, do contrário se está internacionalizando para interesses de fora, e não locais.	N
Valorizar as relações internacionais com o Sul, em especial, América Latina e África. Não pode ser visto apenas como solidariedade, mas como internacionalização.	N
Qualificar os eventos para atrair pesquisadores estrangeiros, docentes e discentes. Os eventos são muito centrados no começo da pesquisa e não no fim, ou na finalidade. Rever a estrutura piramidal, onde somente o topo, ou seja, as grandes palestras contam com estrangeiros.	N
Criar políticas consistentes de C&T para auxiliar os programas e IES a internacionalizarem-se, baseada nos dados recentemente obtidos pela Capes em pesquisa.	N
Debater o que é bom, ou ideal, para um Programa de Desenvolvimento Regional.	N
Reforçar a confiança da Capes junto aos Programas de Desenvolvimento Regional, pois demonstra haver desinteresse neste sentido.	N
Não centralizar avaliação, financiamento e nem PCT's.	N

Quadro 16 - Estratégias, ações e necessidades observadas – competências da Capes, ou Área PLURD.

Fonte: Autoria própria.

Estratégia, ação, ou necessidade observada	E/A/N
Investir em políticas para a Educação e C&Ts, atuando na coordenação de um movimento integrado com as diversas áreas da sociedade civil organizada, no sentido de conduzir o país a melhores condições econômicas, políticas e sociais. Isto possibilitaria uma inserção global mais qualificada, não só das Universidades, mas também do próprio país.	N
Investir em uma Política de Estado, que incluísse as universidades, e impedisse a constante descontinuidade de políticas ocasionadas pelas trocas de governos.	N
Retomar e reforçar os investimentos em ES e PCT como forma de retomar a confiança no sistema e as possibilidades da pesquisa do País.	N
Criar/reforçar políticas públicas voltadas à internacionalização da ES.	N
Acabar com a procrastinação, reduzir burocracias para se obter e prestar contas de recursos obtidos.	N
Dar continuidade a políticas anteriormente estabelecidas, mantendo diálogos abertos com a comunidade científica, numa relação de lealdade e confiança.	N
Fortalecer as FAPs.	N
Investir na mudança de cultura de pesquisa e inovação, incentivando o empresariado brasileiro a investir nisso.	N
Reforçar o ensino de Inglês no Ensino Fundamental e Médio, de forma que se chegue à universidade com um mínimo de fluência.	N

Quadro 17 - Estratégias, ações e necessidades observadas – competências do Governo.

Fonte: Autoria própria.

Os quadros acima, tiveram origem nas propostas e nas entrevistas concedidas pelos Coordenadores dos seis mais bem avaliados Programas de Pós-Graduação com foco em Desenvolvimento Regional do país. E uma perspectiva recorrente enfatizada por todos é a importância de conhecer, fazer parte e contribuir com a sua região, para a partir disso espriar o que ali se conhece e buscar fora o que precisa ser conhecido. Diante disso, tanto quanto a necessidade de recursos financeiros, ou de maior fluência em outras línguas, ou de se alcançar bons números na avaliação da Área, talvez seja a necessidade de maior interação e cooperação dentro do programa e entre os programas da Área com vistas a alcançar objetivos comuns.

Independente da qualidade das estratégias, ações e necessidade percebidas descritas nos quadros acima, o que se pode afirmar com esta pesquisa é que se houver diálogo aberto entre pessoas com interesse em comum, certamente dali ideias surgirão. Se o diálogo se ampliar a nível de debate qualificado, ideias podem se transformar em propostas e projetos. E se projetos e propostas forem abraçadas por atores dispostos a agir em cooperação, eles ganham força, que é essencial no jogo político, dando um amplo passo em direção à possibilidade de realização. Neste sentido, alcançar a almejada internacionalização, reveste-se do status de um grande passo para qualquer programa, que repercute numa análise crítica acerca de suas intenções, limites e alcances.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desta dissertação foi analisar, no contexto das PCT's brasileiras, o que, de fato, os programas pesquisados estão conseguindo fazer em termos de ações, e pensar em termos de estratégias de internacionalização. A definição de tais programas como *lócus* da pesquisa se deu em função da intenção de se realizar a análise dentro dos PPGs com tema em Desenvolvimento Regional. Porém, como a internacionalização ainda pode ser considerada em desenvolvimento na maior parte destes programas, optou-se pelos que já possuíam o curso de Mestrado e Doutorado, por entender que estes se encontravam num estágio de consolidação e, portanto, poderiam dispor de ações e estratégias de internacionalização mais robustas do que os demais. A partir daí, utilizou-se o método de Análise de Conteúdo, onde foram definidas as categorias e sub-categorias que subsidiaram o encaminhamento do estudo.

Neste sentido, a primeira categoria voltou-se aos programas. Mais especificamente, às suas ações e estratégias para lidar com os desafios relacionados a questões de apoio e fomento, de produção e publicação científica e das relações estabelecidas com pesquisadores e instituições estrangeiros. Por sua vez, a segunda categoria voltou-se às políticas públicas e suas possíveis intersecções com o tema, incluindo aí, também, as políticas institucionais e internas dos próprios programas. A partir da definição deste percurso metodológico, procedeu-se a busca por embasamento teórico e dados secundários, que viriam a embasar o estudo.

A internacionalização da ES foi o tema do terceiro capítulo, onde se discutiu desde conceitos até possibilidades e riscos que esta pode trazer aos envolvidos. Inerentes à busca por conhecimento e inserção global, com objetivos nobres de bons retornos locais ou nacionais, residem tensões globais no tocante à competição pelo alunado, à luta pela hegemonia e ao estabelecimento de um mercado, onde o conhecimento é a principal mercadoria e os países periféricos são os principais consumidores.

Neste cenário, os *rankings* se mostram como “vitrines” que expõem as mais bem avaliadas Instituições de ES do mundo, segundo seus critérios de legitimação, como sendo a disponibilização das melhores e mais essenciais oportunidades de desenvolvimento, ofuscando, na verdade, uma enorme assimetria global. No panorama nacional, o cenário parece reproduzir-se, eivado de assimetrias, lutas por hegemonia, submissão ao mercado

global e às instituições de países centrais. Soma-se a isso, o momento político e econômico conturbado do país, com uma política de austeridade imposta à ES que só tem feito conduzi-la num caminho inverso ao do desenvolvimento qualificado. Trata-se de um contexto profícuo à dependência acadêmica, conforme alertou Alatas (2003), onde a divisão internacional da produção do conhecimento acaba por submeter este a interesses muito mais mercadológicos do que aos, realmente, científicos.

Na sequência, o capítulo quatro apresenta as Políticas de Ciência e Tecnologia, vitais neste estudo, visto que no Brasil são as universidades as principais responsáveis pela pesquisa. Neste aspecto os autores citados indicam a clara necessidade de investimentos nesta área para qualquer país que pretenda um desenvolvimento sustentável. Porém, mais uma vez se verifica no contexto nacional, além da redução de investimentos públicos, o direcionamento destes para outras áreas, a fim de atender a outros interesses, através de decisões políticas, algumas vezes, questionáveis. Apesar de estar previsto no ENCTI 2016/2022 (MCTIC, 2017) a intenção de fortalecimento da pesquisa científica e tecnológica, com a respectiva necessidade de investimentos para tal, o que se tem observado, efetivamente, é um caminho inverso praticado pelo Estado, inclusive com a redução de recursos para as universidades. Por sua vez, o investimento em ações e estratégias de internacionalização destas parece estar sendo direcionado e, portanto, beneficiando, algumas áreas e IES estabelecidas em grandes centros, em detrimento de outras, não menos importantes, porém, mais periféricas.

Com relação à primeira sub-categoria, “Participação junto a agências de apoio e fomento”, observou-se o entendimento, por parte dos programas, da óbvia necessidade de recursos financeiros para se pôr em prática qualquer ação ou estratégia de internacionalização. Da mesma forma, ficou clara a dificuldade de acesso a tais recursos, especialmente públicos, o que tem levado os programas a buscarem formas alternativas de obtê-los. Neste sentido, destaca-se o uso de recursos próprios e vindo de parcerias com instituições estrangeiras. A constatação é de que, além do reduzido volume de recursos públicos, a forma como são disponibilizados através de editais universais, amplia a dificuldade de acesso a eles pelos PPGs de Desenvolvimento Regional.

A produção científica, tema da segunda sub-categoria, gera muitas discussões, especialmente em relação à avaliação. O questionamento mais comum observado foi quanto ao retorno que publicações em periódicos mais conceituados, principalmente no exterior,

possam trazer para a região. Isso porque a avaliação da Área privilegia tais publicações, com pesos maiores, em detrimento de publicações, ou outras ações, como extensão, por exemplo, que possam trazer melhores retornos à sociedade regional. Reverter esta situação exigiria a implementação de mais critérios qualitativos na avaliação, o que dificultaria a mensuração, embora esta seria mais justa, dadas as diversas realidades dos diversos programas envolvidos. Neste contexto, força-se o pesquisador a dedicar mais tempo à publicação do que à produção de conhecimento, ou inserção social.

A sub-categoria “Construção/consolidação de redes de pesquisa” objetivou verificar as ações efetivadas pelos programas com parceiros externos. A mobilidade mostrou-se a forma mais visível de internacionalização, embora tenham sido verificadas diversas outras ações. As dificuldades neste quesito são similares aos demais, ou seja, escassez e dificuldade de acesso a recursos, pouco domínio de línguas estrangeiras, especialmente o inglês, além de outras menores, como inconstância na recepção de alunos estrangeiros e dificuldades pessoais de alunos para intercâmbio. Além dos contatos a partir dos docentes, os entrevistados destacaram a importância de participar de eventos, dentro e fora do país, como forma de estabelecê-los. Destacaram, ainda, o interesse em parcerias com os países do Sul, especialmente da América Latina, embora, na prática, grande parte das relações descritas seja com países do Norte.

Finalmente, a categoria “Intersecções com as Políticas de Ciência e Tecnologia no âmbito do Desenvolvimento Regional” buscou analisar tanto as PCT’s e suas possíveis relações com o tema em pesquisa, quanto as políticas internas das IES e dos programas *locus*. Neste quesito ficou evidenciado, mais uma vez, a força do foco nas regiões que os programas demonstram, tendo a extensão como uma importante forma de inserção social. Em tal contexto, as PCT’s relacionadas à internacionalização da ES mostram-se pulverizadas entre outras tantas políticas inseridas no campo da Ciência e Tecnologia. Em consonância com as discontinuidades políticas e de programas, reclamadas pelos entrevistados, percebe-se não haver, necessariamente, articulações mais robustas vinculadas a um projeto de continuidade que traga perspectivas mais sólidas quanto ao futuro desta internacionalização. Neste sentido, a efetividade de tais políticas mostra-se apenas pontual, e seus resultados ainda muito marginais e incipientes.

Esta categoria foi muito mais reveladora a partir das entrevistas do que das propostas. Isto porque, a impressão que se tem é de que as propostas disponíveis na

Plataforma Sucupira são escritas para a leitura do avaliador da Área, ou da Capes. Ou seja, trazem um texto com objetivo mais voltado a mostrar as qualidades do programa do que as suas dificuldades. Sendo assim, as entrevistas se mostraram como um momento mais propício para se expor as expectativas, os anseios, as intenções e desafios dos programas.

Neste contexto, nota-se a percepção de uma reprodução interna da relação centro-periferia existente a nível global, sendo essas assimetrias verificadas tanto a nível de Capes, quanto dentro da própria Área. As PCT's se revelam voltadas às principais IES, localizadas nas maiores cidades do país e líderes nacionais nos *rankings* internacionais. O fomento estruturado de forma a favorecê-las, assim como a avaliação, que aliás é vista como fator indutor da internacionalização, parecem ser pensada a partir delas, sendo assim questionada por sua forma igual de avaliar os desiguais. Desta forma, penaliza-se duplamente instituições e professores que priorizam a extensão. Isso porque, tais professores dispõem de pouco tempo para se dedicar à publicação de alto impacto, muito valorizada, enquanto a extensão recebe pouca valorização no atual sistema de avaliação.

As políticas públicas voltadas à C&T, por sua vez, são condicionadas à meta fiscal, numa realidade vítima de severa austeridade, constantes discontinuidades de programas e falta de compromisso com políticas e governos anteriores. O contexto nacional no momento da pesquisa se mostra, portanto, contraditório. Por um lado a internacionalização da ES sendo imposta como uma necessidade imediata, frente a uma realidade de educação globalizada. Por outro lado, as limitações e dificuldades impostas pelo cenário político e econômico, impondo restrições orçamentárias. Diante disso, cabe o pensamento de Brandão (2012, p. 200), que entende o desenvolvimento como um “estado de tensão” e que para que ele possa vir a atingir o seu “adequado sentido de ‘alargamento dos horizontes de possibilidades’” é preciso se contrapor às forças conservadoras, com ações e políticas públicas de construção e desconstrução. Ou seja, há momentos em que é preciso dismantelar as dinâmicas estruturais impostas, assim como há momentos em que é preciso criar, ou re-criar, as condições para as transformações almejadas pela sociedade acontecerem.

A percepção obtida junto aos programas vai neste sentido, conscientes que estão dos problemas, das dificuldades, e mesmo de decisões políticas equivocadas. Porém, cientes, também, das suas responsabilidades junto às suas regiões, aos seus estudantes e dentro de um sistema de ES nacional, que pretende internacionalizar-se. Não que a internacionalização seja um tema novo, mas neste momento histórico e globalizado, o mesmo está sendo revisitado

com maior força. Embora se perceba a constante presença de expectativas em relação a melhorias nas PCT, neste sentido, os programas pesquisados demonstram não estarem paralisados por conta desta expectativa. Ao contrário, muitas estratégias e ações de internacionalização estão em andamento, sendo que a maioria delas, como verificado no estudo, partindo da atitude dos docentes. A internacionalização está acontecendo muito mais a partir da base do que do topo do sistema. Este certamente é um dos grandes achados desta pesquisa, pois, embora as PCT's sejam de grande importância, especialmente através dos editais, o fato é que a sua contribuição efetiva com a internacionalização ainda é muito pequena. Apresenta-se, portanto, como a grande porta de intercâmbio entre os programas e o exterior, os docentes locais, através de seus contatos realizados em experiências internacionais.

Neste contexto de pretensões à inserção internacional, a relação global-local passa a ter um foco maior, o que aumenta igualmente a responsabilidade dos PPGs com tema em Desenvolvimento Regional. Neste processo, as PCT's não têm tido o papel central que delas se esperava, especialmente, neste caso, no apoio aos programas e instituições nacionais. Sendo assim, docentes, discentes, gestores e técnicos dos programas envolvidos, interessados na internacionalização, têm assumido o protagonismo neste processo. No caso dos PPGs do interior, periféricos dentro da periferia, que precisam lidar, também, com uma realidade de assimetrias internas, o esforço acaba sendo ainda muito mais severo do que deveria ser.

Ante a este cenário, é interessante resgatar a afirmação de Gacel-Ávila et al. (2005), acerca da importância do enfoque “em casa” da internacionalização, sobre os currículos, sobre os processos de ensino e aprendizagem e sobre as atividades extracurriculares, e não apenas do enfoque exclusivamente no exterior. Não se deve pretender, portanto, fazer uma internacionalização para atender imposições de fora, mas sim para se trazer algum retorno para dentro, para o programa, para a região.

É preciso, como asseverou De Witt (2013. np.) afastar-se “do conceito ocidental e neocolonial, que orienta a percepção de ‘internacionalização’”. Segundo o autor, o impacto de um “excesso” de internacionalização, não é necessariamente positivo, citando o exemplo da África e sugerindo que esta talvez tenha a ganhar “com um processo de des-internacionalização, liberando-se dessas influências externas, antes de poder desenvolver sua própria posição na sociedade global do conhecimento” (DE WITT, 2013. np.). Neste sentido, os entrevistados demonstram ser fundamental buscar a internacionalização a partir do

embasamento no conhecimento, na cultura, nos valores locais e regionais, agregando os novos conhecimentos a estes, sem jamais pretender substituí-los.

Espera-se com este trabalho ter contribuído, ainda que modestamente, com a discussão acerca da internacionalização contextualizada aos programas de pós-graduação que têm seu foco voltado para o Desenvolvimento Regional. Tais programas se encontram numa posição delicada, intermediada por estas duas frentes, aparentemente, tão distantes uma da outra: a região e o mundo. Altbach (2004) diz que a globalização da ES e da Ciência é inevitável, e que está inserida num constante contexto de desigualdade. Mas, que não se pode permitir que se transforme num neocolonialismo. Por sua vez, Alatas (2003) alerta sobre necessidade de se ampliarem as pesquisas sobre a dependência acadêmica, inclusive através da interação entre cientistas de países periféricos no sentido de formarem associações regionais para tal, e que se dê publicidade ao tema para que a sociedade tenha conhecimento.

Assim como as assimetrias e hegemonias globais tendem a se reproduzir internamente, talvez, também, seja cabível utilizar-se das ideias destes autores a nível interno, e inspirar-se nelas. Pois, o que se pôde verificar nesta pesquisa foi a presença de muito esforço dentro dos programas investigados, na busca de seus objetivos, sejam eles ligados à internacionalização ou não. Resta saber se fora deles e no âmbito dos organismos relevantes relacionados à Área, a interação de esforços dos programas, de forma cooperativa e organizada, poderia resultar, também, na conquista de objetivos que estão além do alcance individual da cada programa. Sugere-se, também, que estudos continuem sendo feitos e aprofundados a partir do contexto atual e suas tensões, com vistas, inclusive, a novas vias contemporâneas de internacionalização, a exemplo da cidadania global e da internacionalização em casa, e que nestes estudos sejam sempre consideradas e respeitadas as realidades locais.

REFERÊNCIAS

ALATAS, Syed Farid. **Academic Dependency and the Global Division of Labour in the Social Sciences**. London: Current Sociology, 2003. Vol. 51(6): 599-613. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/00113921030516003>>. Acesso em: 08 mar 2017.

ALTBACH; P. G. **Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world**. Tertiary Education & Management 10 (1), 3-25. 2004. Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=Sdin3WoAAAAJ&citation_for_view=Sdin3WoAAAAJ:SeFeTyx0c_EC>. Acesso em: 10 out 2016.

ANDRADE, Thales Haddad Novaes de; SILVA, Lucas Rodrigo da. **A internacionalização do conhecimento científico e tecnológico e seus efeitos nos Institutos Públicos de Pesquisa**. 2011. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/j76hp/pdf/hayashi-9788578791872-09.pdf>>. Acesso em: 20 abr 2016.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional – ANPUR. Disponível em: <<http://www.anpur.org.br/post/32/0/institucional/a-anpur/home/sobre-a-anpur>>. Acesso em: 20 abr 2016.

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES -. **Programa de Expansão, Excelência e Internacionalização das Universidades Federais**. 2012. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1360930928PEEXIU.pdf>. Acesso em: 19 abr 2016.

_____. **Universidades Federais: Patrimônio da Sociedade Brasileira**. 2017. Disponível em <<http://www.andifes.org.br/universidades-federais-patrimonio-da-sociedade-brasileira-2/>>. Acesso em: 08 dez 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

_____. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAZZO, W; LINSINGEN, I. Von; PEREIRA, L. T. do V. (Eds.). **Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)**. Cadernos de Iberoamérica. Madri: Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2003.

BEELEN, Jos; JONES, Elspeth.. Redefining internationalization at home. In: **The European Higher Education Area: between Critical Reflections and Future Policies**. Springer Open Cham: Springer, 2015.

BIDO, Maria Cláudia Fogaça. **Ciência com Fronteiras: a mobilidade acadêmica e seus impactos**. Curitiba: CRV, 2016

BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato; FERNANDES, Florestan. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BRANDÃO, Carlos Antônio. **Território & Desenvolvimento: As múltiplas escalas entre o local e o global**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL, Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação (MCTI). **Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação - ENCTI 2016-2019**. 2016. Disponível em: <<http://www.mcti.gov.br/documents/10179/1712401/Estrat%3%A9gia+Nacional+de+Ci%C3%Aancia%2C%20Tecnologia+e+Inova%3%A7%C3%A3o+2016-2019/0cfb61e1-1b84-4323-b136-8c3a5f2a4bb7>>. Acesso em: 20 dez 2016.

BRASIL, Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC). **Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação - ENCTI 2016-2022**. 2017. Disponível em: <<http://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/publicacao/publicacoes.html>>. Acesso em: 07 dez 2017.

BRASIL, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), Ministério da Educação (MEC) - **Programa Ciência sem Fronteiras**, 2016a. Disponível em : <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/metas>>. Acesso em: 01 ago 2016.

BRASIL, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), Ministério da Educação (MEC) - **Programa Ciência sem Fronteiras**, 2016b. Disponível em : <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>> Acesso em: 08 ago 2016.

BRASIL, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), Ministério da Educação (MEC) - **Programa Ciência sem Fronteiras**, 2016c. Disponível em : <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-pelo-mundo?p_p_id=mapabolsistasportlet_WAR_mapabolsistasportlet_INSTANCE_Y7eO&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=1> Acesso em: 08 ago 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. 2014 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jul 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. 2016a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8052-programa-ciencia-sem-fronteiras-tera-novo-foco-com-objetivo-de-beneficiar-alunos-mais-pobres>>. Acesso em: 11 nov 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes**. 2017a. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>>. Acesso 15 dez 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diretora da CAPES apresenta estratégias de internacionalização para universidades**, 2017b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8649-diretora-da-capes-apresenta-estrategias-de-internacionalizacao-para-universidades>>. Acesso em: 02 jan 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Documento de Área: Planejamento Urbano e Regional e Demografia**, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Planejamento_Urbano_Demografia_doc_area_e_comiss%C3%A3o_16out.pdf>. Acesso em: 16 abr 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Documento de Área: Planejamento Urbano e Regional e Demografia**, 2016b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4680-planejamento-urbano-e-regionaldemografia>> Acesso em: 15 mar 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Plataforma Sucupira**. 2016c. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>>. Acesso em: 19 abr 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Plataforma Sucupira**. 2016d. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/propostaPrograma/listaProposta.xhtml>>. Acesso em 19 abr 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Programa Institucional de Internacionalização – Capes-PrInt EDITAL nº. 41/2017**, 2017c. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/10112017-Edital-41-2017-Internacionalizacao-PrInt-2.pdf>>. Acesso em: 02 jan 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Relatório de Avaliação 2013-2016: Área Planejamento Urbano e Regional e Demografia**, 2017d. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao>>. Acesso em: 21 out 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Relatório de Avaliação dos Pedidos de Reconsideração da Área Planejamento Urbano e Regional e Demografia**, 2017e. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao>>. Acesso em: 21 dez 2017.

BRASIL, Ministério da Integração Nacional – MI. **PNDR I - Política Nacional de Desenvolvimento Regional**, 2011. Disponível em: <<https://www.mi.gov.br/politica-nacional-de-desenvolvimento-regional-pndr>>. Acesso em: 18 abr 2016.

CALLON, Michel. **Por uma nova abordagem da ciência da inovação e do mercado: o papel das redes sócio-técnicas**. In: PARENTE, A (org). Porto Alegre: Sulina, 2004.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed.. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CRUZ, Antônio; MACHADO, Márcia; CORDEIRO, Luiz Augusto. **Programa de internacionalização da extensão universitária (interext)**. 2013. Texto apresentado ao XXXIV Encontro do FORPROEX – Palmas/TO, 6 a 9 de novembro de 2013. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/prec/files/2013/11/inter_ext.pdf>. Acesso em: 01 jul 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3.ed. [revista]. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUTCLIFFE, Stephen H. La emergencia histórica de CTS como campo académico. IN: **Ideas, máquinas y valores: los estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad**. Mexico: Anthropos Editorial; Universidad Nacional Autónoma de Mexico, 2003

CWCU - CENTRO DE UNIVERSIDADES DE CLASSE MUNDIAL. **Academic Ranking of World Universities – ARWU**. 2017 Disponível em: <<http://www.shanghairanking.com/pt/>>. Acesso em: 01/01/2018.

DAGNINO, Renato; BAGATOLLI, Carolina. **Como transformar a Tecnologia Social em Política Pública?**. IN: DAGNINO, Renato. *Tecnologia Social: ferramenta para construir outra sociedade*. Campinas: IG/UNICAMP, 2009.

DE WITT, Hans. **Repensando o conceito da internacionalização**. Campinas: Revista Ensino Superior – Unicamp, 2013. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/repensando-o-conceito-da-internacionalizacao>>. Acesso em: 10 jan 2018.

DIAS, Rafael de B. **O que é a política científica e tecnológica?** Sociologias. Porto Alegre, n. 13, n. 28, set/dez, 2011, p. 316-344.

DYE, 2009 DYE, T. R. **Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas**. In: Heidemann, F.G. e SALM, J. F. (Orgs). *Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise*. Brasília: Editora UNB, 2009.

FÁVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FORPROEX, Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – **Programa de Internacionalização da Extensão Universitária**

(**Interext**). Texto apresentado ao XXXIV Encontro do FORPROEX – Palmas/TO, 6 a 9 de novembro de 2013. Disponível em: < http://wp.ufpel.edu.br/prec/files/2013/11/inter_ext.pdf >. Acesso em: 20 abr 2016.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne; JARAMILLO, Isabel Cristina e WIT, Jane Knigh y Han de. Al estilo Latino Americano: tendencias, problemas y direcciones. In: WIT, Hans De; et al. (Ed). **Educación Superior En América Latina: La dimensión internacional**. Banco Mundial: Bogotá, Colombia, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAZELKORN, Ellen. **Os rankings e a batalha por excelência de classe mundial: estratégias institucionais e escolhas políticas**. Higher Education Management and Policy, vol. 21, nº 1, pp. 47-68.

HEIDEMANN HEIDEMANN, Francisco. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco (org). **Políticas Públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 3ª Edição, 2014.

HILL, M. **The Public Policy Process**. 4a ed. Harlow (England): Pearson Education Limited, 2005.

IIE - Center for Academic Mobility Research and Impact. **Higher Education and Student Mobility: A Capacity Building Pilot Study in Brazil**. 2017. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8645-iie-realiza-relatorio-sobre-internacionalizacao-na-educacao-brasileira>>. Acesso em: 09 dez 2017.

KEELEY, Brian. **Migración Internacional – El lado humano de la globalización**. Esenciales OCDE, OECD Publishing-Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM. 2012. Disponível em: <<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/0109114e.pdf?expires=1469650313&id=id&accname=guest&checksum=5D57DBD0DDC7C215DA5CD157BE8DDC98>>. Acesso em: 25 jul 2016.

KNIGHT, Jane. Cinco Verdades Sobre Internacionalização. International Higher Education. Publicação Trimestral do Center for International Higher Education. **Journal for Studies in International Education**. Número 69. 2012. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ihe/IHE69port.pdf>>. Acesso em: 16 abr 2016.

_____. Un Modelo de Internacioanlización: Respuesta a Nuevas Realidades Y Retos. In: De Wit et al. **Educación Superior en América Latina: La dimensión internacional**. Bogotá, Colombia. Banco Mundial. 2005. Disponível em: <<http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2006/11/10/00>>

0090341_20061110132821/Rendered/PDF/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf> Acesso em: 18 abr 2016.

_____. Universidades apostam na internacionalização. Entrevista. **Extra**, Julho, 2014. Disponível em: <<http://www.extraclasse.org.br/edicoes/2014/07/universidades-apostam-na-internacionalizacao/>>. Acesso em: 19 abr 2016.

KRAWCZYK, Nora Rut, **As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul**. 2008. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n4_5.pdf>. Acesso em: 18 abr 2016

KREIMER, Pablo. Cap 5 - Ciencia y periferia. In:____. **El científico es también un ser humano**. Buenos Aires: Siglo XXI. 2009.

KREIMER, Pablo, Institucionalización de la ciencia argentina: dimensiones internacionales y relaciones centro-periferia. IN: **Intérpretes e interpretações de la Argentina en el Bicentenario**. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pp. 121-137, 2010.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LAUS, Sônia Pereira; MOROSINI, Marilia Costa. Internacionalización de la Educación Superior en Brasil. In: **Educación Superior en America Latina: la dimensión internacional**. Bogotá, Banco Mundial, 2005. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2006/11/10/000090341_20061110132821/Rendered/PDF/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf> Acesso em: 20 abr 2016.

LEITE, Denise e GENRO, Maria Elly Herz. Quo Vadis? Avaliação E Internacionalização Da Educação Superior Na América Latina. In: LEITE, Denise et.al. **Políticas de evaluación universitaria en América Latina : perspectivas críticas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Instituto de investigaciones Gino Germani, 2012.

_____. **Avaliação e internacionalização da educação superior: Quo vadis América Latina?**. *Avaliação (Campinas)* [online]. 2012, vol.17, n.3, pp.763-785. ISSN 1414-4077. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300009>>. Acesso em: 25 out 2016.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fábio Betioli. **Períodos e Motivações da Internacionalização da Educação Superior Brasileira**. 5º colloque de l'IFBAE – Grenoble, 18 et 19 mai 2009. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/6991011-Periodos-e-motivacoes-da-internacionalizacao-da-educacao-superior-brasileira-manolita-correia-lima-fabio-betioli-contel.html>>. Acesso em: 21 out 2016.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina. M. S. A. **O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva**. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n3/a04v14n3>>. Acesso em: 19 abr 2016.

LINSINGEN, Irlan Von. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. **Ciência & Ensino**, vol. 1. Número especial – nov. de 2007.

MATTEDI, Marcos Antônio. **Pensado com o desenvolvimento regional: subsídios para um programa forte em desenvolvimento regional**. In: Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional. Furba, Blumenau, v.2, n.2, p. 59 a 105, 2015. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/rbdr/article/view/4807/2968>>. Acesso em: 24 jul 2017.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Definindo História Oral e Memória**. Cadernos CERU – nº 5 – Série 2 – 1994. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cerusp/article/view/83299/86330>>. Acesso em: 20 out 2017.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000, No 14.

MENEGHEL, S. M.; ROBL, F.; WASSEM, J. **Desafios da produção de conhecimento em educação – perspectivas institucionais e de programas de pós-graduação**. In: 30ª Reunião da Anped, 2007, Caxambu. Anais da 30ª Reunião Anual da Anped, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2001.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf>>. Acesso em: 15 abr 2016.

MOROSINI, Marília Costa et al. **A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores**. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 64 jan.-mar. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216402>>. Acesso em: 25 abr 2017.

NOBRE, Eduardo A.C. **Ataque ao sistema de ensino superior público no Brasil: o que está por trás?** Revista Le Monde Diplomatique-Brasil. 18 dezembro 2017. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/ataque-ao-sistema-de-ensino-superior-publico-no-brasil/>>. Acesso em: 20 dez 2017

OCDE - **Panorama de la educación 2015: Indicadores de la OCDE**. Disponível em: <http://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion_20795793>. Acessado em: 25 jul 2016.

OCDE – **Education at a Glance 2017**. Disponível em: <http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en>. Acesso em: 10 jan 2018.

PELOSO, Clara Franciele. **Infâncias do e no campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais**. UFSCAR – SP, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2362>>. Acesso em: 09 fev 2017.

RAEDER, Savio. **CICLO DE POLÍTICAS: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas.** *Revista Perspectivas em Políticas Públicas*, Belo Horizonte, Vol. VII, Nº 13, P. 121-146, jan/jun 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SANTOS, Josieli Soares dos. **Concepções sobre as Relações entre Ciência, Tecnologia, Inovação e o Desenvolvimento no PROEM do Câmpus Cornélio Procópio da UTFPR.** Pato Branco: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/pos-graduacao/mestrados/ppgdr2/indicadores-de-producao>>. Acesso em: 28 nov 2017.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 19ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SOBRINHO, J. D. **Processo de Bolonha.** Educação Temática Digital. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/index>>. Acesso em: 17 fev 2017.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão de literatura.** 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 22 mai 2016.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TAVARES, Marcelo. **Internacionalização da educação superior: estratégias e ações da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.** Pato Branco: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/pos-graduacao/mestrados/ppgdr2/indicadores-de-producao>>. Acesso em: 06 jun 2017.

THE - Times Higher Education. **World University Rankings 2018.** Disponível em: <<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/world-ranking>>. Acesso em: 10 jan 2018.

THIESEN, Juares da Silva. **Internacionalização dos currículos na educação básica: concepções e contextos.** *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.15, n.4, p. 991 – 1017 out./dez.2017 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 09 jan 2018.

UNESCO - **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação.** 1998. Disponível em: <<http://www.nepp-dh.ufrj.br/onu12-2.html>>. Acesso em: 29 jul 2016.

UNESCO – **Relatório de Ciência da Unesco: Rumo a 2030. Visão geral e cenário brasileiro.** 2015. Publicado em 2015 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France, e a Representação da

UNESCO no Brasil. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/igo/>>. Acesso em: 25 out 2017.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – UTFPR – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, 2016. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/pos-graduacao/mestrados/ppgdr2>>. Acesso em 18 abr 2016.

VELHO, Léa. **Conceitos de Ciência e a Política Científica, Tecnológica e de Inovação**. 2011. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/soc/v13n26/06.pdf>>. Acesso em: 22 mai 2016.

VIEIRA PINTO, Álvaro. Cap. IV - A tecnologia. In: VIEIRA PINTO, Álvaro. **O Conceito de Tecnologia. V. I**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.p. 219-355.

_____. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; OLIVEIRA, Marlize Rubin. **Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. [online]. 2010, vol.18, n.67, p. 215-234. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a03v1867.pdf>>. Acesso em: 01 jul 2016.

WINNER, Langdon. **Do artifacts have politics?** IN: MACKENZIE, D. et. al. *The Social Shaping of Technology*. Philadelphia: Open University Press, 1985.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista

Título da Pesquisa: “INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL: relações e implicações das políticas de Ciência e Tecnologia no contexto brasileiro”.

Objetivo geral: Analisar as relações existentes entre as estratégias e as ações de internacionalização realizadas pelos Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e implicações das Políticas de Ciência e Tecnologia no contexto brasileiro.

Identificação do Entrevistado:

Nome:

Instituição:

Programa:

Função:

Data:

Horário:

Tempo de duração da entrevista:

Objetivo da entrevista: contato com o Coordenador do Programa para esclarecer e aprofundar questões relativas ao tema da pesquisa; seu ponto de vista e a realidade vivida por seu Programa, com relação à internacionalização, no tocante a questões como:

- 1- a relação de Políticas de Ciência e Tecnologia (PCT's) com o Desenvolvimento Regional;
- 2- a conformação da Agenda das PCT's;
- 3- o acesso a tais políticas;
- 4- como tem se dado a produção científica;
- 5- e a construção e/ou consolidação de redes de pesquisa.

1- Como se dá e como avalia a relação de Políticas de Ciência e Tecnologia (PCT's) com o Desenvolvimento Regional, numa perspectiva de internacionalização?

- PCT's importantes; implicações das PCT; limites; desafios; possibilidades; resultado para o programa e para a sociedade/região.

2- A conformação da Agenda das PCT's:

- A internacionalização dos PPGs em Desenvolvimento Regional está na agenda?

3- O acesso a tais políticas:

- Como avalia o apoio e fomento? O que fazer sem, ou com pouco dinheiro? A mudança de Governo impactou de alguma forma?

4- Como tem se dado a produção científica?

- Docentes e discentes estão imbuídos desta “necessidade” de internacionalizar?

5- E a construção e/ou consolidação de redes de pesquisa?

- A proposta do programa vislumbra a internacionalização? Que tipos de relações são ideais? Eventos têm servido à internacionalização?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL: relações e implicações das políticas de Ciência e Tecnologia no contexto brasileiro

Pesquisador: Antônio Carlos Mazzetti – antoniomazzetti@yahoo.com.br

Orientadora: Giovanna Pezarico - gpezarico@utfpr.edu.br.

Co-orientador: Marlize Rubin Oliveira - rubin@utfpr.edu.br

Programa e Instituição: Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – UTFPR, Câmpus Pato Branco-PR.

A pesquisa em questão está sendo executada com a finalidade de obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional. Tem por objetivo: “analisar as relações existentes entre as estratégias e as ações de internacionalização realizadas pelos Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e implicações das políticas de Ciência e Tecnologia no contexto brasileiro”. O *locus* de pesquisa são os Programas da Área PLURD, que trazem em sua denominação o termo “Desenvolvimento Regional”, cujas avaliações da Área possuem notas 4 e 5.

Considerando a importância de sua participação para o desenvolvimento da pesquisa, pede-se a autorização para a utilização das informações coletas, atinentes ao referido projeto, obtidas através de entrevista semi-estruturada. Tais informações serão utilizadas apenas para as finalidades da pesquisa e não serão objeto de avaliação pessoal no sentido de verificação de acerto ou erro.

A participação na pesquisa não envolve risco físico ou constrangimento de qualquer natureza. A identidade dos envolvidos será preservada em todas as fases do projeto e os mesmos terão pleno direito de censura sobre os conteúdos que fornecerem.

Se a qualquer momento desejar informações adicionais sobre a pesquisa, ou decidir não participar, ou, ainda, desejar interromper sua participação, pode entrar em contato pelo telefone, ou *WhatsApp* (46) 98809-0218 ou pelo e-mail acima.

ANTÔNIO CARLOS MAZZETTI
Pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,
na condição de _____ do Programa

da _____,
declaro que fui devidamente esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em participar da
mesma autorizando e fornecendo informações através de entrevista semi-estruturada.
_____, ____/____/2017.

Assinatura