

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FLAVIA MELVILLE PAIVA

**A INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: MOBILIDADE E
PRODUTIVIDADE DOCENTE (2010-2016)**

**CAMPO GRANDE/MS
2017**

FLAVIA MELVILLE PAIVA

**A INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO
BRASIL: MOBILIDADE E PRODUTIVIDADE DOCENTE (2010-2016)**

Relatório de Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final a obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito

**CAMPO GRANDE/MS
2017**

Flávia Melville Paiva

**A INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO
BRASIL: MOBILIDADE E PRODUTIVIDADE DOCENTE (2010-2016)**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito
final para a obtenção do título de Doutor.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Silvia Helena Andrade de Brito - UFMS
Orientadora



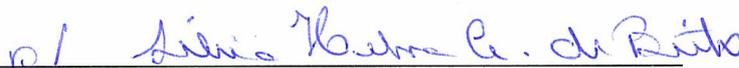
Prof.^a. Dra. Carla Villamaina Centeno - UEMS
Membro Titular



Prof.^a. Dra. Margarita Victória Rodríguez - UFMS
Membro Titular



Prof.^a. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis - UFMS
Membro Titular



Prof.^a. Dra. Mara Regina Martins Jacomeli - Unicamp
Membro Titular

Campo Grande - MS, 12 de dezembro de 2017

Ao meu amigo Arthur.

AGRADECIMENTOS

*Não tenho a anatomia de uma garça pra receber
em mim os perfumes do azul.
Mas eu recebo.
É uma bênção.
(...)
Eu só queria agradecer.
Manoel de Barros*

Reconheço a bênção que recebi de meu Deus, a quem entreguei minha vida e a quem sou grato por ter colocado em meu caminho muitas pessoas que, direta ou indiretamente me incentivaram, apoiaram, falaram ou calaram, mas se fizeram presentes em momentos tão difíceis de desafio e de muito trabalho.

Entre estas, agradeço primeiramente, à Professora Doutora Silvia Helena Andrade de Brito que já lá em nosso primeiro encontro confiou em mim e me orientou por este período todo, com muita paciência, generosidade e sabedoria;

À banca de qualificação e defesa, professoras doutoras Jacira Helena do Valle Pereira Assis, Carla Villmaina Centeno, Margarita Victória Rodriguez, Mara Regina Martins Jacomeli e Carina Elisabeth Maciel que se dispuseram a analisar e discutir escolhas e sugerir modificações;

Aos professores e aos técnicos do Programa de Pós-Graduação em Educação e àquela turma linda que entrou comigo nesta loucura em 2013.2;

Aos colegas de trabalho, em especial a nossa doce Dona Marinete que foi esteio de oração nos momentos mais difíceis;

Aos meus familiares, principalmente meus passarinhos lá no céu: meus avós Dona Ilse, Seu Percival e meu pai Seu Dilo. Agradeço à minha mãe Dona Ena, minhas irmãs Alice, Luísa, cunhado Ermelindo, e sobrinhos Pedro, Camila e André, família que aguentou todas as neuroses desta pesquisadora;

Aos amigos e ao mais amigo de todos: meu filho Arthur (sabe aquela história de pedir desculpas por tantos momentos não vividos em virtude da necessidade de reclusão para o estudo ou das viagens para pesquisa ou para apresentar trabalhos? Pois eu não sei não), agradeço àquele menino de 13 anos que me deu coragem na inscrição para a seleção, ajudou a garimpar livros, estudou comigo, ou fez companhia de estudo, que ligou todos os dias quando eu tinha que viajar em pesquisa, que perguntava como tinha sido meu dia de aula, e me reacendia a força de lutar, moleque agora com quase 18 anos, inteligente, culto, crítico, atento, bravo, meu grande amigo!

*“(...) Mas o que eu gostaria de dizer é que
o chão do Pantanal, o meu chão, fui encontrar
também em Nova York, em Paris, na Itália (...)”*
Manoel de Barros

RESUMO

A presente tese, parte da produção da Linha de Pesquisa “História, Políticas e Educação” do PPGEd/FAED/UFMS, tem como objeto as estratégias de internacionalização que foram utilizadas pelos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, considerando a mobilidade e a produtividade internacionais docentes, no período de 2010-2016. A tese com a qual se trabalha nessa pesquisa é que as políticas de educação, ciência e tecnologia relacionadas ao incentivo da internacionalização na pós-graduação brasileira tendem a priorizar determinadas áreas de conhecimento em detrimento de outras, levando-se a padronizar a concepção de ciência e não considerando as desigualdades entre elas. Portanto, buscamos estudar como a área inicialmente conceitua o termo internacionalização da pós-graduação e vem construindo suas estratégias para alavancar este processo nos programas. Os procedimentos metodológicos propostos foram: a) estudo do estado do conhecimento sobre internacionalização da pós-graduação brasileira na área de conhecimento Educação; b) pesquisa documental, visando a análise quantitativa e qualitativa das políticas públicas brasileiras para a internacionalização da pós-graduação em especial os documentos: Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020 (PNPG) produzido pelo Ministério de Educação (MEC); a Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012-2015 e 2016-2019 (ENCTI) do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), para o estudo da evolução do tratamento da internacionalização ao longo dos seis anos propostos para estudo; as Fichas de Avaliação (triênios 2007-2009 e 2010-2012) e o Documento de Área do Sistema Nacional de Pós-Graduação da Capes para a área Educação (SNPG) (2010, 2013 e 2016), constantes do processo avaliativo da pós-graduação no Brasil, além dos dados divulgados pelos programas na Plataforma Sucupira; c) análise do Currículo Lattes dos professores lotados nos programas de pós-graduação no período de 2010-2016; e d) entrevistas diretas com roteiro semiestruturado com os coordenadores e ex-coordenadores dos programas elencados para o mesmo período. Com o estudo, chegamos a dados que apresentam como a área de conhecimento Educação tem tratado sua internacionalização, questionando a necessidade ou não de adequar-se à exigência Capes para avaliação de níveis de excelência da área (conceitos 6 e 7 do SNPG), desenvolvendo estratégias para otimizar seus objetivos no uso das políticas disponíveis, tanto públicas quanto as inerentes às instituições de ensino superior a que estão vinculadas, e como tem planejado a continuidade de seu processo de internacionalização. A análise comparativa das entrevistas apresentou conceitos ora coincidentes, ora convergentes quanto à visão e conceituação do termo internacionalização e suas subcategorias; no entanto, as estratégias tenderam a seguir o mesmo padrão de trabalho, com algumas especificidades no encaminhamento de escolhas na formação de parcerias internacionais, mostrando que as estratégias mais utilizadas pelos PPG em Educação considerados de excelência foram a mobilidade docente, principalmente a realização de estágio pós-doutoral; e as publicações em periódicos internacionais. Isso não é coincidente com o proposto no PNPG e ENCTI, que valorizam sobretudo os projetos de pesquisas internacionalizados, capazes de gerar produtos que se insiram na economia internacionalizada do século XXI, o que contribui para ser atribuído o estatuto de prioridade 2 para a área de Educação, pela CAPES.

Palavras-chave: Internacionalização, Pós-graduação em Educação, Política Educacional

ABSTRACT

The present thesis, which is part of the production of the PPGEduc / FAED / UFMS Research Line "History, Policies and Education", focuses on the internationalization strategies that were adopted by the Brazilian graduation programs in Education, considering the mobility and the international productivity of their professors, in the period 2010-2016. The central thesis of this research is that the policies of education, science and technology related to the incentive of internationalization in the Brazilian graduation tend to prioritize certain areas of knowledge over others, leading to standardize the conception of science and not considering the inequalities between them. Therefore, we seek to study how the area initially conceptualizes the term internationalization of graduation and how it has been constructing its strategies to leverage this process in the programs. The proposed methodological procedures were: a) study of the state of knowledge about internationalization of the Brazilian graduation in the Education area of knowledge; b) documentary research, aiming the quantitative and qualitative analysis of the Brazilian public policies for the internationalization of the graduation, particularly the documents: the Brazilian National plan for graduate courses (PNPG), produced by the Ministry of Education (MEC); the National Strategy for Science, Technology and Innovation, for the periods: 2012-2015 and 2016-2019 (ENCTI), proposed by the Ministry of Science, Technology and Innovation (MCTI), to study how internationalization has been treated during the six years proposed for study; the Evaluation Papers (triennial 2007-2009 and 2010-2012) and the Capes Educational Area Document (SNPG) (2010, 2013 and 2016), from the evaluation process of the graduation in Brazil, in addition to the data disclosed by the programs in the Sucupira Platform; c) analysis of the Lattes Curriculum of the professors enrolled in the graduate programs in Education in the period 2010-2016; and d) directive interviews with semi-structured script with the coordinators and ex-coordinators of the programs listed for the same period. With the study, we come to data that present how the Education area has treated its internationalization, questioning the necessity or not to adapt itself to the Capes requirements for the area evaluation of levels of excellence (which are graded 6 and 7 by the SNPG), developing strategies to optimize its objectives in the use of available public policies, and also those policies inherent to the higher education institutions to which they are linked, and how it has planned the continuity of its internationalization process. The comparative analysis of the interviews presented concepts that showed some coincident and in other times convergency regarding the vision and conceptualization of the term internationalization and its subcategories; however, the strategies tended to follow the same pattern of work, with some specificities in the referral of choices in the formation of international partnerships, showing that the strategies most used by the graduation programs in Education considered with excellence level were the teaching mobility, mainly the accomplishment of internship postdoctoral; and publications in international journals. These findings do not coincide with the PNPG and ENCTI proposals, which mainly value internationalized research projects capable of generating products that can be part of the internationalized economy of the 21st century, which contributes to the maintenance of the priority 2 status given by Capes to the area of Education.

Key-words: Internationalization, Graduation in Education, Educational Policies

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pontos a serem avaliados para todos os programas	25
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Comparação entre a % de cada estrato nas trienais 2007 e 2013 – Pós-graduação em Educação	84
Gráfico 2 -	Mobilidade internacional docente por ano – 1968 a 2016	89
Gráfico 3 -	Graduação Internacional: total de docentes por ano com e sem bolsa de estudos -1969-2003.....	90
Gráfico 4 -	Mestrado Internacional: total de docentes por ano com e sem bolsa – 1964-2006.....	90
Gráfico 5 -	Doutorado Pleno Internacional: total de docentes por ano com e sem bolsa – 1994-2016.....	91
Gráfico 6 -	Doutorado Sanduíche Internacional: total de docentes por ano com e sem bolsa – 1969-2011.....	92
Gráfico 7 -	Pós-doutorado Internacional: total de docentes por ano com e sem bolsa – 1965-2016	92
Gráfico 8 -	Porcentagem de bolsas de estudo financiadas pelos órgãos Capes e CNPq no período de 2010-2016, para os cinco programas de excelência em pós-graduação estudados	93
Gráfico 9 -	Países destino nas mobilidades internacionais docentes – 2010-2016 - % de procura por cada país para pós-doutoramento internacional	106
Gráfico 10 -	Produção estratificada por ano (2010 a 2016) – Programa K	127
Gráfico 11 -	Produção estratificada nos anos 2010 e 2016 – Programa K	127
Gráfico 12 -	Produção total anual agrupada por estratos Qualis – Programa K	128
Gráfico 13 -	Produção estratificada por ano (2010-2016) – Programa X	129
Gráfico 14 -	Produção estratificada nos anos 2010 e 2016 – Programa X	130
Gráfico 15 -	Produção total anual agrupada por estratos Qualis (2010-2016) – Programa X	130
Gráfico 16 -	Produção estratificada por ano (2010-2016) – Programa Y	131
Gráfico 17 -	Produção estratificada nos anos 2010 e 2016 – Programa Y	132
Gráfico 18 -	Produção total agrupada por estratos – Programa Y	133
Gráfico 19 -	Produção estratificada por ano – Programa Z	134
Gráfico 20 -	Produção estratificada nos anos 2010 e 2016 – Programa Z	134
Gráfico 21 -	Produção total agrupada por estratos (2010-2016) – Programa Z	135
Gráfico 22 -	Produção estratificada por ano (2010-2016) – Programa W	136
Gráfico 23 -	Produção estratificada nos anos 2010 e 2016 – Programa W	136
Gráfico 24 -	Produção total agrupada por estratos – Programa W	137
Gráfico 25 -	Porcentagem da produção científica em periódico A1 por programa no período de 2010 a 2016	138
Gráfico 26 -	Porcentagem da produção científica em periódico A2 por programa no período de 2010 a 2016	138
Gráfico 27 -	Produção em livros pelo total de docentes no ano nos programas de pós-graduação – 2010-2016	140
Gráfico 28 -	Total de livros publicados, por ano, por todos os programas pesquisados – 2010-2016	141
Gráfico 29 -	Capítulos de livros publicados por cada programa no período de 2010-2016	142
Gráfico 30 -	Total de capítulos de livros publicados por todos os programas elencados no período de 2010 a 2016	143
Gráfico 31 -	Porcentagem de docentes por programa com bolsa de produtividade em 2016	144

Gráfico 32 - Países escolhidos para mobilidade internacional docente período 2010-2016	155
Gráfico 33 - Países escolhidos para mobilidade internacional docente período total de formação e titulação dos docentes	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Comparação entre Meta e Realização CsF 2011-2015	17
Tabela 2 -	Comparação entre áreas de conhecimento SNPG 2013, para os conceitos 6 e 7, classificado por quantidade de programas avaliados	20
Tabela 3 -	Comparação entre subáreas de conhecimento SNPG 2013, para os conceitos 6 e 7, classificado por porcentagem de programas 6 e 7.	20
Tabela 4 -	Comparação entre subáreas de conhecimento na área de Ciências Humanas - SNPG 2013, para os conceitos 6 e 7, classificado por quantidade de programas avaliados	22
Tabela 5 -	Crescimento do número de programas de pós-graduação em Educação no período de 2001 a 2016	38
Tabela 6 -	Crescimento do número de programas de pós-graduação em Educação com Mestrado e Doutorado no período de 2001 a 2016.	39
Tabela 7 -	Avaliação dos programas de pós-graduação em Educação no período de 2001 a 2016	39
Tabela 8 -	Número de artigos publicados nas bases <i>ISI</i> e <i>Scopus</i>	54
Tabela 9 -	Mobilidade docente internacional Capes e CNPq no período de 2010 a 2016 por país receptor	77
Tabela 10 -	Mobilidade docente internacional de profissionais da Educação pela Capes e CNPq no período de 2010 a 2016 por país receptor ..	78
Tabela 11 -	Mobilidade internacional realizada com ou sem bolsas de estudo, pelos pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação pesquisados – 2010 a 2016	79
Tabela 12 -	Estratificação dos Programas de pós-graduação em Educação nas trienais 2007, 2010 e 2013	83
Tabela 13 -	Décadas de criação dos programas de Educação Mestrado e Doutorado pesquisados, completados em 2016	85
Tabela 14 -	Quantidade de docentes permanentes e porcentagem de docentes com Bolsa de Pesquisa CNPq (PQ) em 2016	86
Tabela 15 -	Porcentagem de professores com mobilidade internacional para graduação e titulações	88
Tabela 16 -	Quantidade de idiomas listados em comparação aos idiomas com competência linguística de compreensão, fala, escrita e leitura (4B = conceito B para as quatro competências)	94
Tabela 17 -	Ranqueamento internacional das universidades destino de mobilidade internacional docente – 2010-2016	107
Tabela 18 -	Comparação produção 2010 e 2016 por estrato – Programa K	128
Tabela 19 -	Comparação produção 2010 e 2016 por estrato – Programa X	131
Tabela 20 -	Comparação produção 2010 e 2016 por estrato – Programa Y	132
Tabela 21 -	Comparação produção 2010 e 2016 por estrato – Programa Z	135
Tabela 22 -	Comparação produção 2010 e 2016 por estrato – Programa W	137
Tabela 23 -	Média de publicação docente em livros	140
Tabela 24 -	Quantidade de periódicos relacionados para a Educação e seus estratos	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
AUCC	Association des Universités et Collèges du Canada
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética na Pesquisa
CERN	Organização Europeia para Pesquisa Nuclear
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CSF	Ciência sem Fronteiras
CT&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
CTC	Conselho Técnico Científico
CTC-ES	Conselho Técnico-Científico da Educação Superior
DAAD	Deutscher Akademischer Austausch Dienst
DAE	Documento de Área da Educação
DINTER	Doutorado Interinstitucional
EAD	Educação a Distância
ENCTI	Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FAED	Faculdade de Educação da UFMS
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
IAC	Inter-Academy Council
IANAS	Interamerican Network of Academies of Sciences
IAP	Inter-Academy Panel
ICSU	International Council for Sciences
IES	Instituição de Ensino Superior
ISI	Institute for Scientific Information
JICA	Japan International Cooperation Agency
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
MINTER	Mestrado Interinstitucional
MRE	Ministério das Relações Exteriores
PEC-PG	Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS
PQ	Bolsa de pesquisa CNPq
PROEX	Programa de Excelência
PSR	Power System Research
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SNCTI	Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
STS FORUM	Fórum Internacional de Ciência e Tecnologia para a Sociedade
TWAS	Academia de Ciências para o Mundo em Desenvolvimento
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNASUL	União das Nações Sul-Americanas
UNCTAD	Conferência das Nações Unidas para o Comércio e Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 OS DOCUMENTOS DE ÁREA DE EDUCAÇÃO	23
2 ESTADO DE CONHECIMENTO	28
3 OBJETO, OBJETIVOS E QUESTÕES NORTEADORAS	35
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS	37
5 PARTES DA TESE	41
1 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS E INTERNACIONALIZAÇÃO	42
1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO	46
1.1.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	47
1.1.2 O Plano Nacional de Pós-Graduação	50
1.1.2.1 Os Planos Nacionais de Pós-Graduação: objetivos	50
1.1.2.2 O VI Plano Nacional de Pós-Graduação como indutor de políticas públicas para a internacionalização	52
1.1.3 A Estratégia de Ciência, Tecnologia e Inovação (2012-2015; 2016-2019).	58
1.1.3.1 ENCTI 2012-2015	58
1.1.3.2 ENCTI 2016-2019	60
1.2 A INTERNACIONALIZAÇÃO EM DISCUSSÃO.....	67
1.2.1 Cooperação internacional ativa e cooperação internacional passiva	67
1.2.2 Cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal	70
1.2.3 Cooperação internacional Norte-Sul e Cooperação Internacional Sul-Sul.	71
1.3 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONCRETIZADA NO PERÍODO DE 2010-2016.....	73
1.3.1 O Programa Ciência sem Fronteiras (CsF)	73
1.3.2 Os editais e chamadas públicas de parcerias internacionais: oferta para a educação	76
2 A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: A INTERNACIONALIZAÇÃO NOS PROGRAMAS DE EXCELÊNCIA	81
2.1 A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	82
2.1.1 A estratificação da avaliação Capes	83
2.2 OS PROGRAMAS AVALIADOS	84
2.3 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO E DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: SIMILARIDADES E DIFERENÇAS CONCEITUAIS	95
2.3.1 O significado de internacionalização da pós-graduação em Educação	96
2.3.2 As diferenças entre as áreas de conhecimento	99
2.3.3 A educação como ciência	103
2.3.4 O que caracteriza a internacionalização na pós-graduação em Educação: mobilidade, produção e parcerias	105
2.3.5 A motivação do mercado pela internacionalização	111
2.3.6 A área Educação como prioridade na Capes	114

3 AS ESTRATÉGIAS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO	116
3.1 ESTRATÉGIAS PARA INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	116
3.1.1 Apoio via políticas públicas	117
3.1.2 O apoio institucional	120
3.1.3 Pontos considerados mais importantes na avaliação dos programas, no tocante à internacionalização	124
3.1.3.1 Publicação	124
3.1.3.2 A presença de professores com PQ.....	143
3.1.3.3 A infraestrutura do programa	144
3.1.3.4 A importância de visibilidade das parcerias com programas de excelência internacionais e a indução de políticas de apoio a programas menos desenvolvidos	145
3.1.4 Mudanças internas do programa	145
3.1.5 A mobilidade internacional docente	148
3.1.6 A produção científica internacional ou internacionalizada	149
3.1.6.1 Sobre o Qualis	150
3.1.7 A experiência com outros idiomas	153
3.1.8 Trabalhar pela avaliação Capes ou qual internacionalização buscam	154
NOTAS FINAIS: O PRESENTE E O FUTURO DA INTERNACIONALIZAÇÃO EM DISPUTA	159
REFERÊNCIAS	167
ANEXOS	173

INTRODUÇÃO

*Quando os ventos de mudança sopram,
umas pessoas levantam barreiras,
outras constroem moinhos de vento.
Érico Veríssimo*

Os versos do poeta gaúcho em epígrafe norteiam o nosso trabalho no escritório de relações internacionais de uma Instituição de Ensino Superior (IES) brasileira desde 2008.

Verificar como promover a internacionalização da IES e apoiar o trabalho de docentes, discentes e técnicos têm sido algumas das nossas preocupações, majoradas pelas dificuldades enfrentadas, principalmente por nos encontramos em um estado brasileiro dependente da economia agrária e, paralelamente, com pouca visibilidade no setor educacional, ou seja, fora do eixo dos estados mais desenvolvidos em Pós-graduação, ciência, tecnologia e inovação (CT&I) do país.

Como servidora da Educação, linguista de formação e mestre em estudos de linguagens, buscava trazer financiamentos para a internacionalização da IES de maneira igualitária a todas as áreas de conhecimento. No entanto, em 2011, um programa de internacionalização da Educação superior foi implantado no Brasil, fomentando mobilidades internacionais na graduação e na Pós-graduação, não somente priorizando, mas selecionando apenas as áreas tecnológicas e de saúde. Naquela época, começamos a perceber que o fenômeno da internacionalização do saber científico em Pós-graduação não era equânime entre as áreas de conhecimento.

A Pós-graduação brasileira, lócus de produção de pesquisa e de ciência, tecnologia e inovação, tem recebido, nestes últimos anos, a missão de internacionalizar o seu conhecimento, principalmente através da participação em redes de pesquisa constituídas por sujeitos de diversos países e a publicação da produção científica em bases internacionalizadas, com o objetivo de inserir o Brasil nas principais redes internacionais de pesquisa, gerando inovação em ciência e tecnologia, para solucionar problemas não somente regionais, mas mundiais. Por isso surgiu a necessidade de conferir como as áreas estavam se posicionando frente a esse movimento de ampliação de inserção internacional.

Percebemos que o governo brasileiro, por meio dos seus ministérios da Educação (MEC) e da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), tem lançado políticas públicas que incentivam direta ou indiretamente a internacionalização da pesquisa, como ficou expresso nos seguintes documentos: 1. A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB) (BRASIL, 1996), 2. Os

Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) (BRASIL, 1975, 1982, 1986, 2005, 2010a e 2010b) e 3. As Estratégias Nacionais de Ciência (ENCTI), Tecnologia e Inovação (BRASIL 2012 e 2016)¹. Verificamos, assim, a intensificação de ações do Estado sob essa perspectiva internacionalizante, procurando estabelecer cooperação entre o Brasil e as IES estrangeiras.

Outra importante ação do governo federal concretizada em política pública educacional ocorreu em 2011, com o lançamento do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF)². As metas propostas em 2011 foram revistas em 2013, conforme a seguinte tabela:

Tabela 1 - Comparação entre Meta e Realização CsF 2011-2015

Modalidade	Número de bolsas		
	Meta 2011 ³	Meta revista em 2013 ⁴	Dados alcançados em 2015 ⁵
Doutorado Sanduíche	24.600	15.000	9.685
Doutorado Pleno	9.790	4.500	3.353
Pós-doutorado	11.560	6.440	4.652
Graduação sanduíche	27.100	64.000	73.353
Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior	700	7.060	558
Atração de Jovens Talentos	860	2.000	504
Pesquisador Visitante	390	2.000	775
Total	75.000	101.000	92.880

Fontes: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br>; <http://portal.mec.gov.br>

O CsF surgiu da parceria entre o governo federal, via MEC, MCTI, e suas agências de fomento, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Inicialmente, o programa foi direcionado para convênios entre o Brasil e os Estados Unidos, mas em 2011 passou a abranger

¹ Esses documentos serão analisados em seu teor de internacionalização da Pós-graduação no capítulo I: A Pós-graduação no Brasil 1990-2014: Estado de conhecimento, políticas públicas e internacionalização.

² O CsF tem objetivos baseados na inserção de acadêmicos e pesquisadores, bem como de empresas, em países estrangeiros, conforme disposto no Decreto 7.642 de 13 de dezembro de 2011 e disponíveis em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br>, Acesso em: 02 jul. 2014.

³ “Documento Técnico contendo estudo analítico, teórico e metodológico sobre o impacto e a organização do Programa Ciência sem Fronteiras nas políticas públicas da Educação Superior” elaborado pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, em abril de 2013 e disponibilizado em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13938-produto-1-ciencia-sem-fronteira-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192

⁴ A meta está disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/metlas>. Acesso em: 02 jul. 2014. Em 2014 foi anunciada a segunda fase do programa, com promessa de mais 100.000 bolsas de estudo a partir de 2015, conforme disponível em: <https://www2.planalto.gov.br> Acesso em: 14 jul. 2014. Com as mudanças ocorridas na política econômica e, conseqüentemente, na política educacional, a partir da posse da ex-presidente Dilma Roussef, no entanto, tais metas não foram cumpridas.

⁵ Dados consolidados disponibilizados em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>. Acesso em: 23 ago. 2017.

parcerias com países como Canadá, França, Reino Unido, Coreia, Japão, Irlanda, Espanha, Austrália, Nova Zelândia, Finlândia, Itália e Inglaterra, entre outros. (BRASIL, 2011).

No entanto, o CsF estabeleceu as áreas abarcadas⁶ para atendimento, uma política de incentivo como forma de centralizar a produção científica (AZEVEDO; CATANI, 2013), tendo como resultado que áreas não anunciadas como prioritárias nos editais do CsF não receberam o mesmo tratamento. Foram completamente excluídas do programa⁷.

E assim o CsF que foi, até então, o maior programa de mobilidade internacional de graduação, que também atingiu a Pós-graduação (docentes e discentes, mestrado, doutorado e pós-doutorado, bem como desenvolvimento tecnológico, jovens talentos e pesquisadores visitantes), não priorizou as Ciências Humanas, logo, não atingiu a área da Educação.

Considerando que a questão da internacionalização, no entanto, coloca-se como desafio para todas as áreas de conhecimento, e que todas têm a sua inserção internacional avaliada principalmente pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) – Capes, a priorização de áreas de conhecimento em detrimento de outras, praticada pelo CsF, motivou a busca por dados relacionados a como os programas de pós-graduação em educação estavam organizados em prol do tema Internacionalização da Pós-Graduação e assim, incentivou a primeira pergunta que motivou a presente pesquisa: “Em não sendo área priorizada pela Capes e pelos programas de fomento para a internacionalização, quais estratégias a área da educação tem lançado mão para dar conta deste desafio?”.

E as outras perguntas motivadoras, decorrentes da primeira, também foram direcionadas para a área de Ciências Humanas, especificamente a Educação: “Considerando que o quesito internacionalização é elemento essencial para definir os programas de excelência (avaliação 6 e 7 do SNPG), como as 48 áreas de conhecimento elencadas pela Capes têm sido representadas quanto ao quesito programas de excelência (avaliação 6 e 7 do SNPG)? E em especial, como a Educação está representada na avaliação de programas 6 e 7?”

⁶ As áreas que o programa inclui, conforme publicação em suas chamadas/editais de seleção até o ano de 2014, são: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; e Formação de Tecnólogos.

⁷ Em 2011, algumas bolsas foram concedidas para outras áreas, como por exemplo a de Ciências Humanas, quando utilizavam a informação de terem relação com áreas prioritárias, normalmente relacionadas à subárea proposta de “Indústria Criativa”. A partir de 2012, as chamadas/editais de seleção estão mais específicas para as áreas incluídas (e não priorizadas, portanto, a área de Ciências Humanas não é atendida), basicamente das Ciências Biológicas e Saúde, Ciências Exatas e da Terra.

Buscando uma resposta a esses questionamentos, compilamos os dados disponibilizados no Sistema de Avaliação da Pós-Graduação (SNPG), desenvolvido e implementado pela Capes em 1976, que vem analisando os programas de Pós-graduação brasileiros e conferindo conceitos determinantes para a renovação de reconhecimento do programa junto ao MEC. Configura-se como elemento decisivo para a distribuição de aporte financeiro aos programas.

Em sua página na Internet, o SNPG⁸ exibe os seguintes objetivos: 1) certificar a qualidade da Pós-graduação brasileira, que será base para a distribuição de recursos para fomento à pesquisa e bolsas e 2) identificar as assimetrias regionais e de áreas de conhecimento consideradas estratégicas, a fim de sinalizar as necessidades de criação e expansão de programas de Pós-graduação no Brasil.

Tais objetivos, aliados aos do SNPG, de formar docentes pós-graduados para todos os níveis de ensino e recursos humanos qualificados para o mercado não acadêmico, fortalecendo as bases científica, tecnológica e de inovação brasileiras⁹, guiaram o desenvolvimento da Avaliação Capes.

Por esta ferramenta, todos os programas de Pós-graduação *stricto sensu* são avaliados com conceitos de 1 a 7, sendo 3 o mínimo para a manutenção do reconhecimento Capes do curso e 5 a maior nota conferida com base em critérios nacionais, e também para programas que oferecem apenas mestrado. Ou seja, os programas de Pós-graduação só podem receber nota 6 ou 7 se oferecerem doutorado e mestrado e atenderem aos critérios de inserção internacional e social.

Percebemos, na Avaliação Trienal 2013, referente ao período de 2010-2012¹⁰, que 3.337 programas, distribuídos em 48 áreas de avaliação¹¹, agregadas por critérios de afinidade, foram examinados por cerca de 1.200 consultores, distribuídos nas comissões de área de avaliação¹². No entanto, diferentes áreas de avaliação não alcançaram a mesma representatividade nos dois

⁸ Ver: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>. Acesso em: 30 mai 2017.

⁹ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>. Acessado em: 09 mai, 2016.

¹⁰ É importante destacar que os resultados desta avaliação só foram disponibilizados em 2013.

¹¹ As áreas de avaliação em 2013 eram: Administração, Ciências Contábeis e Turismo; Antropologia / Arqueologia; Arquitetura e Urbanismo; Artes / Música; Astronomia / Física; Biodiversidade; Biotecnologia; Ciência da Computação; Ciência de Alimentos; Ciência Política e Relações Internacionais; Ciências Agrárias I; Ciências Ambientais; Ciências Biológicas I; Ciências Biológicas II; Ciências Biológicas III; Ciências Sociais Aplicadas; Direito; Economia; Educação Física; Educação; Enfermagem; Engenharias I; Engenharias II; Engenharias III; Engenharias IV; Ensino; Farmácia; Filosofia / Teologia; Geociências; Geografia; História; Interdisciplinar; Letras / Linguística; Matemática / Probabilidade e Estatística; Materiais; Medicina I; Medicina II; Medicina III; Medicina Veterinária; Nutrição; Odontologia; Planejamento Urbano e Regional / Demografia; Psicologia; Química; Saúde Coletiva; Serviço Social; Sociologia; e Zootecnia / Recursos Pesqueiros.

¹² Disponível em <http://www.capes.gov.br/36-noticias/6689-resultados-da-avaliacao-da-capes-revelam-que-pos-graduacao-teve-crescimento-de-23-no-trienio> <http://www.capes.gov.br/36-noticias/6689-resultados-da-avaliacao-da-capes-revelam-que-pos-graduacao-teve-crescimento-de-23-no-trienio>. Acesso em: 22 jan. 2016.

últimos extratos, conforme a tabela 2, mostrando o desempenho das áreas de conhecimento, em ordem decrescente, tendo como critério a porcentagem de programas 6 e 7 em cada área.

Tabela 2 - Comparação entre áreas de conhecimento SNPG 2013, para os conceitos 6 e 7, classificado por quantidade de programas avaliados

Área de conhecimento	Programas avaliados	Nota 7	%	Nota 6	%	Total notas 6 e 7	%
Ciências da Saúde	537	24	4,5	49	9,1	73	13,6
Ciências Humanas	471	21	4,5	32	6,8	53	11,3
Multidisciplinar	440	1	0,2	18	4,1	19	4,3
Ciências Sociais Aplicadas	413	7	1,7	31	7,5	38	9,2
Ciências Agrárias	365	15	4,1	31	8,5	46	12,6
Engenharias	362	20	5,5	27	7,5	47	13,0
Ciências Exatas e da Terra	290	33	11,4	25	8,6	58	20,0
Ciências Biológicas	281	19	6,8	45	16	64	22,8
Linguística, Letras e Artes	178	5	2,8	12	6,7	17	9,6
Total de programas	3337	145	4,3	270	8,1	415	12,4

Fonte: <http://mstr.capes.gov.br/Mic440roStrategy/servlet/mstrWeb> Acesso em: 23 ago. 2017.

Conforme a tabela 2, a área de Ciências Humanas é a segunda maior área em quantidade de programas avaliados. No entanto, encontra-se em sexto lugar, quando conferida a porcentagem de programas avaliados com notas 6 e 7.

Em se tratando das subáreas, vemos como estão dispostas nesse ranqueamento para programas de Pós-graduação de excelência (notas 6 e 7) na tabela 3.

Tabela 3 - Comparação entre subáreas de conhecimento SNPG 2013, para os conceitos 6 e 7, classificado por porcentagem de programas 6 e 7

Área de conhecimento	Programas avaliados	Nota 7	%	Nota 6	%	Total notas 6 e 7	%
Ciências Biológicas III	32	6	18,8	4	12,5	10	31,3
Ciências Biológicas II	64	10	15,6	8	12,5	18	28,1
Ciências Biológicas I	63	2	3,2	15	23,8	17	27,0
Astronomia/Física	58	9	15,5	6	10,3	15	25,9
Geociências	49	4	8,2	8	16,3	12	24,5
Serviço Social	30	1	3,3	6	20,0	7	23,3
Química	61	9	14,8	4	6,6	13	21,3

Tabela 3 - Comparação entre subáreas de conhecimento SNPGE 2013, para os conceitos 6 e 7, classificado por porcentagem de programas 6 e 7

(continuação)

Área de conhecimento	Programas avaliados	Nota 7	%	Nota 6	%	Total notas 6 e 7	%
Medicina II	81	5	6,2	12	14,8	17	21,0
Antropologia/Arqueologia	26	3	11,5	2	7,7	5	19,2
Ciência Política e Relações Internacionais	32	2	6,3	4	12,5	6	18,8
Matemática/Probabilidade e Estatística	54	6	11,1	4	7,4	10	18,5
Engenharias II	76	6	7,9	8	10,5	14	18,4
Medicina I	79	6	7,6	8	10,1	14	17,7
Saúde Coletiva	66	4	6,1	7	10,6	11	16,7
Economia	51	3	5,9	5	9,8	8	15,7
Biodiversidade	122	1	0,8	18	14,8	19	15,6
Medicina Veterinária	58	2	3,4	7	12,1	9	15,5
Engenharias IV	78	4	5,1	8	10,3	12	15,4
Filosofia/Teologia	59	2	3,4	7	11,9	9	15,3
Direito	55	0	0,0	8	14,5	8	14,5
Farmácia	51	3	5,9	4	7,8	7	13,7
Artes/Música	39	1	2,6	4	10,3	5	12,8
Ciências Agrárias I	199	9	4,5	16	8,0	25	12,6
Ciência de Alimentos	48	3	6,3	3	6,3	6	12,5
Geografia	49	3	6,1	3	6,1	6	12,2
Ciência da Computação	68	5	7,4	3	4,4	8	11,8
Sociologia	52	3	5,8	3	5,8	6	11,5
Planejamento Urbano e Regional/Demografia	35	1	2,9	3	8,6	4	11,4
Materiais	27	0	0,0	3	11,1	3	11,1
Medicina III	36	2	5,6	2	5,6	4	11,1
Engenharias I	99	5	5,1	5	5,1	10	10,1
Engenharias III	109	5	4,6	6	5,5	11	10,1
Nutrição	20	0	0,0	2	10,0	2	10,0
Zootecnia/Recursos Pesqueiros	60	1	1,7	5	8,3	6	10,0
Educação Física	51	1	2,0	4	7,8	5	9,8
História	63	2	3,2	4	6,3	6	9,5
Psicologia	68	3	4,4	3	4,4	6	8,8
Ciências Sociais Aplicadas I	57	0	0,0	5	8,8	5	8,8
Enfermagem	57	2	3,5	3	5,3	5	8,8
Letras/Linguística	139	4	2,9	8	5,8	12	8,6
Odontologia	96	1	1,0	7	7,3	8	8,3

Tabela 3 - Comparação entre subáreas de conhecimento SNPG 2013, para os conceitos 6 e 7, classificado por porcentagem de programas 6 e 7

(conclusão)

Área de conhecimento	Programas avaliados	Nota 7	%	Nota 6	%	Total notas 6 e 7	%
Biotecnologia	40	0	0,0	3	7,5	3	7,5
Educação	121	3	2,5	6	5,0	9	7,4
Ensino	73	0	0,0	4	5,5	4	5,5
Ciências Ambientais	64	1	1,6	2	3,1	3	4,7
Administração, Ciências Contábeis e Turismo	121	2	1,7	3	2,5	5	4,1
Interdisciplinar	236	0	0,0	6	2,5	6	2,5
Arquitetura e Urbanismo	41	0	0,0	1	2,4	1	2,4
Total programas	3337	145	4,3	270	8,1	415	12,4

Fonte: www.capes.gov.br/avaliação, acessado em 19 jul. 2014. Organização: Paiva, 2017.

Os dados da Tabela 3 acenam um possível descompasso de como a Pós-graduação em Educação vem sendo tratada em nosso país. Com 121 programas, a Educação está em 5º lugar em quantidade de programas avaliados, mas em 43º quando somada a quantidade de cursos 6 e 7.

Conforme a Tabela 4, a Educação é a subárea das Ciências Humanas com maior número de programas avaliados, mas a última no tocante à porcentagem de programas de excelência do total de programas avaliados da subárea:

Tabela 4 - Comparação entre subáreas de conhecimento na área de Ciências Humanas - SNPG 2013, para os conceitos 6 e 7, classificado por quantidade de programas avaliados

Área de conhecimento	Programas avaliados	Nota 7	%	Nota 6	%	Total notas 6 e 7	%
Educação	121	3	2,5	6	5,0	9	7,4
Psicologia	68	3	4,4	3	4,4	6	8,8
História	63	2	3,2	4	6,3	6	9,5
Filosofia/Teologia	59	2	3,4	7	11,9	9	15,3
Sociologia	52	3	5,8	3	5,8	6	11,5
Geografia	49	3	6,1	3	6,1	6	12,2
Ciência Política e Relações Internacionais	32	2	6,3	4	12,5	6	18,8
Antropologia/Arqueologia	26	3	11,5	2	7,7	5	19,2
Total programas	470	21	4,5	32	6,8	53	11,3

Fonte: www.capes.gov.br/avaliação, acessado em 19 jul. 2014. Organização: Paiva, 2017.

Comparando com as avaliações anteriores do SNPG, a Educação só passou a figurar como área com programas nota 7 na trienal 2007-2009, enquanto outras áreas já contavam com programas de excelência e o consequente fomento à pesquisa e Pós-graduação da Capes aos Programas de Excelência (ProEx).

Assim, como síntese de todas as questões motivadoras apresentadas, estabeleceu-se o objeto desta pesquisa: como a área Educação, em particular os programas de excelência da área (notas 6 e 7) vem trabalhando a questão da internacionalização do saber científico no período de 2010 a 2016, considerando-se as diretrizes da Capes, principalmente o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação. Nesse sentido, determinou-se que o marco temporal da pesquisa seria de 2010 a 2016, uma vez que foi no ano de 2010 que a questão da internacionalização assume destaque na agenda nacional de ciência, tecnologia e inovação, por meio do VI PNPG, o que trará reflexos no processo de avaliação da Pós-graduação no país; e teria como marco final 2016, por ser a data em que se encerrou a última avaliação quadrienal realizada, cujos resultados preliminares foram divulgados em setembro de 2017.

Para se conhecer esse período, contudo, fez-se necessária uma análise dos Documentos de Área da Educação (DAE) gerados pelo SNPG desde o triênio 2007-2009, divulgado em 2010; 2010-2012, divulgado em 2013 e o proposto para o triênio 2013-2016, divulgado em 2016, bem como a construção e análise do estado de conhecimento existente sobre a internacionalização da pós-graduação em Educação, no período de 1990¹³ a 2016.

1. OS DOCUMENTOS DE ÁREA DA EDUCAÇÃO

A fim de apurar as estratégias adotadas pelos programas para alavancar a internacionalização na área de conhecimento da Educação, levantamos, inicialmente, três documentos importantes, produzidos como fruto das atividades de avaliação promovidas pela CAPES: o Documento de área da Educação (CAPES, 2010, CAPES, 2013 e CAPES, 2016).

O Documento de área da Educação (DAE) organiza os pontos avaliados e dispõe a proposta de peso para cada item. Seu principal objetivo é balizar a avaliação e propor as ações importantes a serem consideradas pelo programa.

¹³ O ano de 1990 representa o momento em que as políticas neoliberais se fizeram presentes no Brasil, sendo que será mostrado, no capítulo 1, como são elas, combinadas às diretrizes mais recentes, surgidas nos anos 2000, que deram suporte para as mudanças analisadas em relação à educação e, em particular, à pós-graduação e sua internacionalização.

Comparando os últimos três DAEs, vê-se que houve uma continuidade de conceitos e pesos, com algumas diferenciações que serão observadas, listando-se os pontos relacionados à internacionalização da Pós-graduação e à avaliação 6 e 7.

Quanto às considerações gerais sobre o estágio atual da área fornecidas, o DAE de 2010 relacionava o estágio em que se encontrava a área como o que afirmasse melhoria dos programas ocorridos nos triênios anteriores, consequência da maior consolidação da área e das reestruturações dos programas em nível de organicidade e de produção e qualificação dos veículos de publicação.

Sobre a internacionalização, mencionou as publicações no exterior, ciente que ocorreu em programas mais consolidados e de que houve uma melhoria na reputação internacional na área de Educação.

Já em 2013, o mesmo item manteve a redação do relatório anterior, adicionando a informação de que, nos últimos dez anos, a publicação em periódicos aumentou três vezes, e que a publicação internacional cresceu, junto com a interdisciplinaridade e a relação com a Educação básica.

O DAE 2016 resumiu, em gráfico, uma comparação da trajetória dos últimos triênios e a situação existente em setembro de 2016. A quantidade de programas de Pós-graduação em Educação passou de 92 na trienal 2010 para 121 na de 2013; em setembro de 2016, chegou a 170.

Com referência à avaliação nos estratos 6 e 7, da avaliação trienal de 2010 para a de 2013, houve um pequeno aumento do estrato 6 (de 5 para 6 programas); no estrato 7, a manutenção de 3 programas avaliados como excelência. Percebemos assim que esta manutenção não acompanha o significativo aumento do número de programas no período (40,5% entre a avaliação do triênio 2010-2012 para a avaliação do quadriênio 2013-2016).

O DAE 2016 não trata a internacionalização em sua introdução, diferentemente do DAE 2013, mas o tema é tratado em item a parte (item IV), intitulado “Considerações e definições sobre internacionalização/ inserção internacional”, no qual reafirma que a internacionalização da área de educação está sendo desenvolvida principalmente pela publicação em livros e periódicos internacionais (mantendo o descrito nos DAEs 2010 e 2013), mas também cita dois outros eixos para sua atuação: 1. A formação de redes para o desenvolvimento de pesquisas e outras atividades e 2. A atuação de pesquisadores e professores brasileiros em programas estrangeiros, como professores visitantes, e a valorização de professores estrangeiros visitando programas brasileiros de Pós-graduação.

Quanto às considerações gerais sobre o Qualis Periódicos, Roteiro para Classificação de Livros e os critérios da Área para a estratificação e o uso na avaliação, o DAE 2010 explicou detalhadamente os critérios de estratificação e uso na avaliação, ao estabelecer a definição para os estratos de avaliação dos periódicos e dos livros: os estratos A1, A2, B1, B2, B3 e B4 (para periódicos) e L4 (para livros, coletâneas e dicionários) são os que trazem alguma exigência de inserção internacional.

O DAE de 2013 repetiu o de 2010, apesar de o Qualis Periódico ter sido todo reformulado no período, trazendo uma diminuição na porcentagem de periódicos A1 e A2, que será abordada no capítulo 3 desta tese.

O DAE 2016 não tratou de definir os estratos de classificação para periódicos e livros, usando, portanto, as definições anteriores.

Assim, as fichas de avaliação dos três documentos mantiveram os mesmos critérios de internacionalização, quando se trata dos elementos comuns a todos os programas, conforme indicado no quadro 1.

Quadro 1 - Pontos a serem avaliados para todos os programas

No item 1, Proposta do Programa, subitem 1.2 que estabelece que o programa seria avaliado quanto à sua adequação às necessidades nacionais e internacionais e os meios que o programa pretendeu adotar.
No item 2, Corpo Docente, subitem 2.5, tratando da “Inserção acadêmica do corpo docente”, e que inclui como item avaliável a participação em diretorias de associações científicas internacionais e comissões científicas de eventos internacionais.
No item 5.3, que apresenta a “Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação”, onde aparece a que a página do programa deverá explicitar os intercâmbios ali disponíveis (não distinguindo se intercâmbios nacionais ou internacionais).

Fonte: Documento de Área da Educação (CAPES, 2010, CAPES, 2013 e CAPES, 2016).

No que diz respeito aos programas como notas 6 e 7, os documentos apresentam maiores esclarecimentos:

A) Documentos de Área 2010 a 2016

Quanto às considerações e definições sobre a atribuição de notas 6 e 7, especificamente no que tange à inserção internacional, o DAE 2010 informou que analisaria os programas que

apresentassem desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área, ou seja, deveriam ser avaliados como Muito Bom em todos os quesitos, o já garantiria a nota 5 ao programa. Tal critério foi mantido para os outros dois documentos.

Outro critério mantido de 2010 para 2016 foi que a análise de excelência seria exclusiva aos cursos com formação de doutores.

B) Documento de Área 2013

Especificamente, o DAE 2013 listou os eixos que foram avaliados para o quesito internacionalização:

1. Publicação em livros e periódicos internacionais;
2. Desenvolvimento de pesquisas e outras atividades em rede;
3. Atuação dos pesquisadores e professores brasileiros em programas estrangeiros como professores visitantes, e professores estrangeiros no Brasil, em cursos de curta duração;
4. Cooperação internacional para a circulação de discentes, valorizando “a relação com países menos desenvolvidos, na forma de programas de cooperação para formação em ações e atividades desenvolvidas com a África e alguns países da América Latina”

Os critérios específicos estabelecidos para as notas 6 e 7 foram:

[...] apresentar uma produção bibliográfica que supere os limites definidos na Ficha de Avaliação e [que] evidenciam a inserção internacional indicada por:
Um nível de qualificação da produção equivalente aos centros internacionais de excelência na formação de recursos humanos;
Uma consolidação de sua liderança nacional como formadores de recursos humanos para pesquisa e Pós-graduação”. (CAPES, 2013, p. 35)

O documento salientou que não foi exigida a participação em todos os itens anteriormente referenciados para todos os programas, apenas para os que apresentarem programas com doutorado e mestrado que obtiveram nota 5 e o conceito “Muito Bom” em todos os quesitos. A nota 6 poderia ser alcançada para programas com predomínio do conceito “Muito Bom”, com algum eventual “Bom”.

C) Documento de Área 2016

O DAE 2016 citou a valorização não somente dos pontos mencionados pelos outros dois DAEs (internacionalização e nucleação), mas também solidariedade e liderança, para as avaliações 6 e 7.

No DAE 2016, os quatro pontos descritos foram mantidos: professores visitantes brasileiros no exterior e estrangeiros no Brasil, intercâmbio de discentes – ressaltando as bolsas-sanduíche e a participação em projetos de pesquisa de colaboração internacional. Adicionaram-se à lista a valorização da participação de discentes e docentes em eventos internacionais de alto nível; o financiamento internacional de projetos e outras atividades; e a participação de docentes em comitês, consultorias, editoria de periódicos e outras atividades no exterior.

Assim, pela comparação dos quesitos avaliados, percebemos que a área de Educação estava ciente que os DAEs foram utilizados não somente para verificar a avaliação recebida no período mas também para guiar tomadas de decisões para busca da excelência na área. Daí a utilização de uma ficha padrão que permita alguma diferenciação entre as áreas.

Com relação a isso, o DAE 2010 (CAPES, 2010, p.1) afirma que “a ficha proposta pelo CTC para o triênio 2007-2009 permitiu que se continue a utilizar tal conjunto, de modo que os quesitos e itens serão subdivididos em indicadores já discutidos com os programas”.

Já o DAE 2013 manteve o uso da ficha padrão, justificando que ela seria tanto um instrumento de avaliação quanto de balizamento, para que os Programas planejassem as suas ações futuras com base em um perfil de qualidade previamente conhecido (CAPES, 2013). Neste quesito, o uso de fichas padrão, o DAE 2016 foi lançado ao final do quadriênio avaliativo para informar como os programas foram avaliados, e neste, o uso da ficha de avaliação seguiu em sua maioria os critérios da avaliação 2013, com exceção do quesito 4 que inseriu a avaliação de oito melhores produtos por docente permanente, em oposição da análise anterior de toda a produção docente (CAPES, 2016).

Concluindo, essa comparação leva-nos a constatar a manutenção da valorização de alguns indicadores para a internacionalização, como publicação em periódicos e livros com inserção internacional, resultante da nova classificação Qualis de 2013.

Ao mesmo tempo, novas exigências foram acrescentadas, como o incentivo à mobilidade de docentes para a geração de redes e a participação de docentes e discentes em eventos internacionais, o que tornou a tarefa de internacionalização da Pós-graduação em Educação bem mais difícil entre 2010 e 2012.

De fato, tempo muito curto, aliás, para se criarem condições de excelência em pesquisa, principalmente sem valorizar as características da área em estudo. E quando é analisado o quadriênio 2013-2016, também não tem sido fácil o implemento de internacionalização na área de Educação, mesmo tendo o DAE 2016 mencionado o incentivo ao financiamento da internacionalização das pesquisas na área.

2. ESTADO DE CONHECIMENTO

Os termos internacionalização do conhecimento, internacionalização da Educação, internacionalização universitária, mobilidade internacional docente e discente, publicação internacional, globalização, transnacionalização e outros nunca estiveram tanto em voga.

Knight (2008) relaciona outros termos emergentes no século XXI, como Educação comparativa, global, multicultural, sem fronteiras, e a Educação transfronteiriça, além de multinacionalização e regionalização.

Tais constatações ressaltaram a relevância do Estado do Conhecimento quanto à internacionalização da Pós-graduação em Educação no Brasil, bem como a escolha das categorias com as quais trabalhar.

A construção do Estado do Conhecimento deu-se em bases de dados eletrônicas disponibilizadas pela Capes em seu “Banco de Teses e Dissertações”¹⁴; pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁵; no sítio eletrônico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped)¹⁶, grupos de trabalho 05, Estado e Política Educacional e 11, Política de Educação Superior, e no sítio eletrônico da “Scientific Electronic Library Online” (SciELO)¹⁷.

Estabelecemos o Brasil como local de publicação, já que o objetivo geral seria analisar os programas de Pós-graduação em Educação brasileiros e como têm se portado frente ao incentivo e à exigência da internacionalização do saber.

A última escolha para a construção do estado do conhecimento foi incluir somente trabalhos completos (dissertações de mestrado ou teses de doutorado), além de artigos científicos.

Os termos selecionados para a pesquisa foram: 1. Internacionalização da Pós-graduação em Educação; 2. Internacionalização/ Capes/ Avaliação; 3. Mobilidade internacional docente; e 4. Publicação internacional, uma vez que nosso interesse inicial foi examinar como a internacionalização da Pós-graduação em Educação está ocorrendo. Percebemos que o sistema de avaliação proposto pela Capes a todos os programas de Pós-graduação tem impactado o trabalho do docente/pesquisador.

¹⁴ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

¹⁵ Disponível em: <http://bdtd.ibict.br>

¹⁶ Disponível em: <http://www.anped.org.br>

¹⁷ Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso

Estamos cientes de que nosso estado de conhecimento não esgota o assunto, mas estabelece o escopo de pesquisa. Junto a outras escolhas metodológicas realizadas e especificadas adiante, iniciamos a leitura do resumo de todos os trabalhos. Após a primeira seleção, procedemos à leitura dos trabalhos, para o mapeamento das informações pertinentes.

A primeira seleção resultou em um total de 384 teses e dissertações e 65 artigos. Após as leituras dos resumos, selecionamos 13 teses e dissertações e 24 artigos que tratavam do tema. Todos os textos estão disponibilizados em arquivo digital, o que viabiliza a sua leitura completa.

Tomando como início o ano de 1990, percebemos que o assunto internacionalização da Educação teve o seu ápice de ocorrência em publicações a partir de 2009. Não houve ocorrência de produção do tema entre 1999 e 2002.

Quanto à representatividade de regiões geográficas brasileiras, das 13 produções acadêmicas de mestrado e doutorado, sete foram publicadas na região Sudeste, três na região Sul, uma na região Centro-Oeste, uma na região Nordeste e uma na região Norte, nas instituições: Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de São João Del-Rei, Universidade de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Pará.

Em relação à instituição de origem dos autores dos artigos: dos 24 selecionados, dois são estrangeiros (Portugal), 13 da região Sudeste, quatro da região Sul, dois da região Centro-Oeste, um da região Nordeste e dois da região Norte.

Após a leitura dos trabalhos selecionados, levantamos os seguintes tópicos, considerando que foram as questões mais abordadas nos textos lidos:

- a) Internacionalização/ Internacionalização da Educação/ Internacionalização da Educação superior;
- b) Produção científica internacional e o Programa de Avaliação da Pós-graduação - CAPES; e
- c) Mobilidade internacional.

Dessa forma, a fim de iniciar a pesquisa sobre o estado do conhecimento, foi preciso delimitar o conceito de internacionalização da Educação superior, em especial a internacionalização tratada pelos autores.

Sob uma perspectiva cronológica, em um dos artigos sugeridos pela pesquisa na Anped, Morosini (2006) trata do estado do conhecimento sobre internacionalização do ensino superior em bancos de dados de periódicos da Educação da Europa e da América do Norte.

A autora menciona como o conceito de internacionalização vinha sendo tratado, citando a trajetória seguida até o conceito proposto por Knight (2005, p. 21, tradução nossa)¹⁸, que cunha o termo internacionalização da Educação como “[...] o processo que consiste em integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global para fins, funções ou a organização do ensino pós-secundário”.

Esse entendimento internacional, intercultural ou global é mais amplo que o que relaciona a Educação ao ensino, pesquisa e extensão, sem correr o risco de esbarrar em conceitos também adotados pela autora, como Educação transnacional, Educação sem fronteiras, Educação deslocalizada e Educação transfronteiriça (KNIGHT, 2005).

Posteriormente, Knight (2008) disserta sobre o conceito no século XXI, dizendo-se consciente da “neutralidade” implícita no anteriormente apresentado. E explica que tal neutralidade poderia ser vista por muitos como o processo de promover “[...] colaboração e solidariedade entre as nações, aumentando a qualidade e relevância da Educação superior ou contribuindo para o avanço da pesquisa em assuntos internacionais” (KNIGHT, 2008, p. 21, tradução nossa)¹⁹.

Mesmo sendo “intenções nobres” da internacionalização, que poderiam ser facilmente contribuições, a definição precisava ser suficientemente objetiva, a fim de poder ser usada para descrever o fenômeno que, de fato, é universal, mas que tem diferentes propósitos e aplicações, dependendo de quem o emprega em contextos nacionais ou institucionais.

Buscando essa completude, Hans de Wit (2015) assume que revisou a proposta de Knight, definindo o termo como

O processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global para fins, funções ou [para] a organização do ensino superior, a fim de melhorar a qualidade do ensino e pesquisa para todos os estudantes e funcionários, e para dar um contributo significativo para a sociedade. (DE WIT, 2015, p. 29)

A partir dessas reflexões, pelo menos dois posicionamentos se fizeram presentes. Uma visão crítica acerca do tema, baseada na desigualdade entre os países capitalistas, inclusive no campo da produção científica; e uma visão que aposta nas possibilidades da internacionalização

¹⁸ Texto original em francês: “[...]le process qui consist à intégrer une dimension internationale, interculturelle ou mondiale aux finalités, aux fonctions ou à l’organisation de l’enseignement postsecondaire” (KNIGHT, 2005, p. 21).

¹⁹ Texto original em inglês: “[...] the process of internationalization should be described in terms of promoting cooperation and solidarity among nations, improving the quality and relevance of higher education, or contributing to the advancement of research for international issues.” (KNIGHT, 2008, p. 21).

para a construção de uma sociedade intercultural, como o conceito utilizado por Knight deixa entrever, em que pesem as ressalvas da autora.

Neste último posicionamento, encontra-se A. Oliveira (2007), que discute como a expansão da Educação superior privada tem superado a pública em todos os países, modificando o mercado educacional, e como têm surgido mobilidade e intercâmbios culturais e acadêmicos entre estudantes, abrindo o mercado educacional internacional, relacionando esses elementos com novas “facilidades e necessidades, abrindo um flanco na comunicação, na relação intercultural e na internacionalização do ensino”. (OLIVEIRA, A., 2007, p. 3).

Mazza, contrariamente (2009, p. 523), salienta como a internacionalização do conhecimento via intercâmbios científicos internacionais “vem se configurando como uma estratégia de construção de fronteiras diferenciais que produzem credenciais distintivas no mundo competitivo do mercado de trabalho e do mercado simbólico dos diplomas”.

Também Araújo e Bittar (2009, p. 58) discutem a concepção de rede internacional nas instituições de ensino superior salesianas, evidenciando as estratégias políticas adotadas:

Essa disputa em torno da internacionalização da Educação superior deve ser considerada também sob o panorama maior do novo paradigma sócio-cultural: as sociedades tecnologicamente avançadas nas quais o conhecimento é o determinante para as forças produtivas e define, portanto, o sistema econômico vigente, caracterizado pela mobilidade, adaptabilidade e criatividade dos processos; formação de redes produtivas internacionais suportadas por recursos tecnológicos avançados que permitem interação e distribuição de informações e produtos.

As autoras elencam duas tendências quanto à internacionalização da Educação superior:

[...] [uma em que] prevalece os interesses econômicos dos países centrais na forma de privatização dos serviços educacionais ou precarização desses serviços por parte dos países periféricos, de modo que os países centrais sejam os provedores internacionais desses serviços, angariando lucros por eles e a segunda, que considera a internacionalização como “uma força que contribui para a inserção social e econômica”. (ARAÚJO; BITTAR, 2009, p. 60).

Lima e Maranhão (2009, p. 584) também estudaram Knight (2005), mas opinam que a internacionalização deve ser tratada com a subdivisão em passiva e ativa, relacionando ainda a questão a interesses hegemônicos:

Ao desenvolver a discussão de natureza conceptual acerca de termos (internacional, transnacional, transfronteiriço e global) recorrentemente utilizados para expressar a ideia de internacionalização da Educação, Knight (2005, p.12-45) propõe uma definição técnica que leva em conta aspectos genéricos e por isso capazes de respeitar especificidades existentes nos diversos sistemas educativos e múltiplas culturas acadêmicas, encontradas nos distintos países. [...] Apesar de definir os termos *coopération internationale verticale e horizontale*, Knight (2005, p. 15) não faz uso dos conceitos de

internacionalização ativa e passiva, mesmo ciente de que o fenômeno está orientado por diversos objetivos, envolve múltiplos fornecedores, não ocorre do mesmo modo em todos os países, tampouco atinge resultados semelhantes. Contudo, a literatura que trata do processo de internacionalização em determinados áreas/setores de atividade tem utilizado os supracitados conceitos: Brandão (2006), referindo-se à internacionalização passiva das Ciências Sociais latino-americanas; Lourenço (2006), reportando-se ao setor siderúrgico; Roselino e Diegues (2006), investigando a indústria de *software*; Santos (2004), estudando o setor de comunicação; Brandão (1994), referindo-se ao setor de telecomunicação etc. [...]

E definem internacionalização ativa e passiva:

Enquanto a inserção internacional do setor educacional, existente nos países centrais, se manifesta de forma ativa, isto é, com a implantação de políticas de Estado voltadas para a atração e acolhimento de acadêmicos, a oferta de serviços educacionais no exterior envolvendo a mobilidade de *experts* em áreas de interesse estratégico, a exportação de programas e instalação de instituições ou *campi* no exterior; nos países periféricos ela se manifesta de forma diferente: observa-se a necessidade de definir criteriosa política de emissão de acadêmicos (principalmente professores-pesquisadores) para se formar nos grandes centros, objetivando investir no desenvolvimento de uma elite intelectual capaz de influir sobre o processo de modernização de alguns setores, apesar do elevado risco de perdê-la frente à reduzida capacidade de oferecer atrativas condições de trabalho e remuneração ao término da formação.

O raciocínio permitirá argumentar que enquanto a internacionalização ativa está limitada a poucos países, se presta a criar condições que favorecem a emergência de uma espécie de internacionalização hegemônica (DALE, 2004; TEODORO, 2003; SANTOS, 2002) e por isso mesmo capaz de exercer expressiva influência sobre a organização do sistema mundial de Educação superior; a internacionalização passiva está presente na maioria dos países semiperiféricos e periféricos da economia-mundo e seus resultados tendem a responder mais a interesses comerciais do que culturais. (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 584).

Um segundo conjunto de autores, já na primeira década do século XXI, remete à discussão do que seja internacionalização de aspectos internos ao campo educacional.

Alencar (2012) aponta que a confusão entre conceitos relacionados à internacionalização ocorreu com ela própria: “Não raramente, confundia a cooperação internacional com a internacionalização da Educação, colocando essas duas abordagens educativas, de natureza contemporânea, em uma mesma perspectiva analítica e explicativa” (ALENCAR, 2012, p. 16). Em sua pesquisa, estabelece o conceito de internacionalização da Educação a ser tratado unicamente via cooperação internacional, como constatou após a realização das entrevistas da pesquisa. A maioria dos entrevistados considerava a cooperação internacional como um conjunto de estratégias acadêmicas para a consecução (ou não) de objetivos estabelecidos pelas parcerias.

Santin (2013) distingue o conceito de internacionalização a ser estudado como um fenômeno caracterizado pela publicação de artigos em periódicos internacionais, pela colaboração com pesquisadores de outros países (coautoria de pesquisa) e pelas citações recebidas de autores internacionais.

Assim, ambas se referem à internacionalização da Educação superior como um conjunto de estratégias empregadas na cooperação internacional para pesquisa em conjunto.

Finalmente, um terceiro conjunto de autores trata do tema por meio da trajetória da internacionalização no caso do Brasil.

Inicialmente, Maia da Silva (2010) relata um histórico da internacionalização da Pós-graduação após 1960, especialmente no que tange ao cenário vivido no período pós II Guerra Mundial. O convênio firmado entre Brasil e Estados Unidos favoreceu a formação nos programas de Pós-graduação *stricto sensu* em nosso território, mas direcionados a produzir conhecimento de acordo com os interesses norte-americanos.

Mota Junior (2011) remete-se ao período pós 2011, quando foi lançado o VI PNPG:

As reconfigurações na Pós-Graduação brasileira estão, portanto, coetâneas com os novos padrões de produção e sociabilidade capitalistas, que transformam o conhecimento num bem de importação e exportação em que todos são obrigados a se submeter às exigências de competição, produtividade crescente e de internacionalização das agências de regulação educacional como forma de responder à globalização do conhecimento e a mercantilização da vida social. (MOTA JUNIOR, 2011, p. 122)

Os dois pesquisadores mencionados salientam o fato de as características da internacionalização da Pós-graduação estarem atreladas a uma nação hegemônica e em atendimento às necessidades do capital, no caso brasileiro.

Também é relevante para o nosso objeto a temática da produção científica internacional e a avaliação dos programas de Pós-graduação pela CAPES. Maia da Silva (2010, p. 39) pondera como o programa de avaliação da Capes tem sido alvo de críticas, principalmente ao definir os critérios de avaliação para o triênio 1998-2000:

O Conselho Técnico Científico (CTC) da Capes, que era responsável apenas pela homologação de resultados, passou a realizar uma rigorosa apreciação e questionamento das análises e avaliações realizadas pelas comissões de áreas. Na época, o CTC definiu os níveis 6 e 7 como padrões de excelência dos programas de Pós-graduação no Brasil.

Santin (2013, p.19) explana como as políticas públicas podem ter incentivado a internacionalização em Ciências Biológicas:

A análise das dimensões internacionais da produção científica em Ciências Biológicas da UFRGS justifica-se pelo crescente protagonismo da dimensão

internacional no desenvolvimento científico e tecnológico em nível global (SEBÁSTIAN, 2004), pelas iniciativas do governo brasileiro no incentivo à internacionalização dos agentes científicos e pelos esforços empreendidos pela própria Universidade na internacionalização dos programas de ensino, pesquisa e que refletem o contexto global da internacionalização da ciência e tecnologia.

O tema da produção científica internacional é tratado em sete artigos estudados, cinco dos quais sob a ótica do produtivismo docente, como consequência da pressão exercida pelos órgãos de fomento à Educação.

Concluindo este levantamento do estado do conhecimento, discorreremos sobre a mobilidade internacional científica, que não foi estudada nos trabalhos de mestrado e doutorado selecionados. Apareceu somente em dois artigos.

Nos dois casos, a mobilidade evidenciada foi a acadêmica. No primeiro deles, Azevedo (2008) aponta, como proposta de pesquisa, analisar o fenômeno da formação de espaços regionais de Educação superior, em um contexto de internacionalização.

O objetivo do artigo de Lima e Maranhão (2009, p. 583) foi definir o conceito de internacionalização ativa e passiva, conforme já mencionado. Para tanto, primeiramente discutem a mobilidade no “[...] âmbito mundial, levando em conta dados relativos aos principais países receptores e emissores de estudantes, e finalmente situar-se-á o fenômeno entre os países latino-americanos”.

Partindo desse enfoque, avaliam que a discussão conduz ao entendimento de que a internacionalização, se limitada a poucos países, presta serviço à manutenção das relações hegemônicas, o que não freia o aumento de desequilíbrios regionais.

O estado de conhecimento da internacionalização da Pós-graduação em Educação levamos a perceber o embate entre duas correntes de crescimento, uma centrada na solidariedade e inclusão e outra na competitividade e manutenção hegemônica de nações em oposição a outras periféricas.

Importante salientar a proposta de observar, também, a internacionalização ativa e a passiva (LIMA; MARANHÃO, 2009) que será tratada no item 1.2.1 desta tese.²⁰

²⁰ Além do levantamento para se identificar o estado do conhecimento sobre o objeto, elencamos outros autores no recorte bibliográfico proposto para o estudo: 1. Quanto à avaliação das políticas de ciência e tecnologia, bem como da Pós-graduação, Alencar (2012), Bittar; Oliveira; Morosini (2008), Silva Junior e Kato (2012), Dourado; Oliveira; Catani (2003) e Milani (2012) propuseram o estudo das políticas existentes para o desenvolvimento da ciência brasileira, conforme a ENCTI; 2. O processo de internacionalização da Educação, especificamente na Pós-graduação, foi verificado por meio das contribuições de Azevedo e Catani (2013), Morosini (2008; 2011), Visentini (2013), Ullrich e Carrion (2015) e Peixoto (2010) que, em linhas gerais, têm estudado a temática diretamente relacionada à Pós-graduação, centrados na internacionalização como ferramenta para o desenvolvimento da ciência no Brasil e para a futura participação em redes de pesquisa internacionais de excelência, uma das diretrizes do PNPG e da ENCTI.

Após esta fase de análise do estado de conhecimento, ou seja, após os estudos realizados (análise de dados primários e fontes secundárias), fica mais evidente a tese de que as políticas de Pós-graduação e de ciência, tecnologia e inovação que incentivam a internacionalização dos programas de Pós-graduação priorizam certas áreas de conhecimento, em detrimento de outras.

Em função disso, áreas como a Educação têm que produzir conhecimento internacionalizado, mesmo sem financiamento para promover melhorias na estrutura dos programas (material físico e humano). Portanto, têm priorizado a mobilidade docente e a publicação científica em periódicos classificados pelo Qualis Capes como A1 e A2, diminuindo a publicação em meios de comunicação avaliados como C, D e E ou sem inserção internacional e, principalmente, por meio de livros. Em um contexto de forte competição na Pós-graduação fora e dentro do país, isso não favorece a formação de redes de cooperação internacional ou a mobilidade docente e discente do exterior para o Brasil.

3. OBJETO, OBJETIVOS E QUESTÕES NORTEADORAS

O estudo efetuado para a delimitação da tese conduziu ao estabelecimento do objeto da pesquisa, conforme dito anteriormente, como sendo: quais estratégias²¹ foram empregadas, no período de 2010 a 2016, pelos programas de Pós-graduação de excelência²² em Educação, para a internacionalização do conhecimento científico da área, seja pela mobilidade docente, seja pela publicação internacional. A Internacionalização, nesta tese, é abordada conforme Azevedo (2009, p. 186), ou seja, um

[...] complexo processo de integração a um campo social de produção científica mundializado em que os diversos atores sociais travam relações com vista a intercambiar, a cooperar e a compartilhar solidariamente (ou, ao contrário, a competir) em suas áreas de atuação e em seus espaços de influência.

Assim, a internacionalização também abarca a inserção internacional, através da divulgação do conhecimento nacional em meios de comunicação internacionalizáveis, bem como a busca por parcerias ou cooperações internacionais para o estudo de temas em conjunto.

²¹ Sendo “estratégia” definida como “arte de aplicar com eficácia os recursos de que se dispõe ou de explorar as condições favoráveis de que porventura se desfrute, visando ao alcance de determinados objetivos” (HOUAISS e VILLAR, 2009).

²² Tendo como programa de excelência para esta pesquisa os programas avaliados pelo SNPG em 7 e 6 em pelo menos três triênios das últimas quatro avaliações trienais realizadas (2001/03, 2004/06, 2007/09 e 2010/12), cujos resultados estão disponibilizados publicamente pela Capes em seu endereço eletrônico.

O estabelecimento de escopo de pesquisa levou ao número de cinco programas (dentre os 121 avaliados pela Capes na última trienal, 2010/12), salientando que não foi objeto a análise da avaliação do SNPG em si mesma. Ela foi considerada uma ferramenta que poderia, além de apontar os programas que estariam se internacionalizando na área de Educação, atuar como elemento definidor das estratégias que buscamos analisar nesta pesquisa²³.

A partir do estabelecimento desse conjunto de programas como base para a investigação, o objetivo geral da tese foi analisar os programas de Pós-graduação em Educação considerados como de excelência pelo SNA/Capes, sob a ótica da internacionalização do conhecimento científico, considerando particularmente os critérios de mobilidade docente e de produção internacionalizada, no período de 2010 a 2016.

Os objetivos específicos foram determinados segundo o entendimento da internacionalização da Pós-graduação como um processo amplo, parte de uma totalidade, incluindo a análise do momento histórico, suas contradições e mediações:

1. Analisar as políticas brasileiras adotadas no período de 1990 a 2016 para a internacionalização da Pós-graduação brasileira, ou seja, aquelas voltadas para a ciência, tecnologia e inovação, bem como para a Pós-graduação em particular, considerando a eleição de critérios e prioridades, pelo Estado, para o fomento ao desenvolvimento científico e tecnológico do país;

2. Descrever como o SNPG avaliou os programas de Pós-graduação com as notas 6 e 7, por meio da análise comparativa dos Documentos de Área 2010, 2013 e 2016;

3. Verificar como os programas de excelência em Educação conceituam e trabalham a internacionalização da Pós-graduação, especificamente quanto aos critérios de mobilidade internacional docente e de produção internacionalizada.

Assim, propomos um estudo sobre o processo de internacionalização da Pós-graduação brasileira em programas de Educação. O objeto em questão não é resultado de fatores isolados ou acidentais, mas de processos interdependentes que, para serem analisados cientificamente, dependem da fixação de alguns delimitadores do momento e do local da pesquisa.

Sob essa perspectiva, resumimos o questionamento motivador da pesquisa: Como a Pós-graduação em Educação vem elaborando as estratégias para trabalhar a questão da internacionalização do saber científico, via mobilidade internacional docente e publicação de sua produção científica?

²³ O percurso seguido para a seleção será descrito a seguir, no item 4, que trata dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

A pesquisa documental está firmada em cinco ações:

1. A constituição do Estado do Conhecimento acerca da internacionalização da Pós-graduação em Educação no Brasil (1990 a 2016).
2. A análise dos Documentos de Área (2010 e 2013 e o proposto em 2016).
3. A pesquisa documental sobre as políticas nacionais de Pós-graduação e ciência, tecnologia e inovação, no período de 1990 a 2016,
4. A realização e análise das entrevistas com os coordenadores e ex-coordenadores dos programas elencados do período de 2010 a 2016. As entrevistas foram conduzidas em março e abril de 2016²⁴.

A delimitação temporal baseia-se na percepção de que a Pós-graduação brasileira tem efetivado modificações intensas após os anos 1990, período em que iniciaremos a apontar as políticas públicas governamentais relacionadas ao binômio Educação e internacionalização.

Tendo em pauta que tais políticas, contudo, só incidiram com força numa inflexão da Pós-graduação em direção a mudanças no seu processo de internacionalização a partir de 2010, e esse é objeto desta pesquisa, como informado anteriormente, o ano é o marco inicial da análise. O estudo alcança o ano de 2016, quando se encerrou o último período avaliativo do SNPG.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de analisar as estratégias empregadas pelos programas de Pós-graduação em Educação de excelência no Brasil para a internacionalização, o escopo da pesquisa são os programas que tiveram pelo menos três avaliações 6 ou 7 nos últimos quatro triênios conduzidos pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação, visto que se exige desses programas a perspectiva de inserção internacional.

O procedimento metodológico adotado para escolha dos programas levou em conta a análise das planilhas Capes que demonstram os resultados finais das avaliações trienais.

²⁴ O roteiro utilizado para entrevistas está no Anexo 1. Com o objetivo de garantir o sigilo dos entrevistados, a proposta de referência das entrevistas pelas normas NBR 10520:2002 e a NBR 6023:2002, de agosto de 2002, teve que ser adaptada para atender às exigências do Comitê de Ética na Pesquisa. Assim, conforme sugerido por Freitas e Silveira (2008), os entrevistados foram indicados por números. Não foram referenciadas as entrevistas, pois as informações sobre a data e a cidade em que ocorreram levariam à quebra do anonimato estabelecido entre entrevistadora e entrevistados.

Os triênios avaliados foram: 2001-2003, 2004-2006, 2007-2009, 2010-2012, uma vez que, no triênio 1998-2000, a área de conhecimento Educação não teve programas avaliados com excelência no quesito, apesar de já existirem cursos 6 e 7 em outras áreas de conhecimento.

A primeira análise incluiu a quantidade de programas existentes e avaliados em cada área. Assim, construímos o comparativo das quatro últimas avaliações. A análise das quatro últimas trienais comprova que a área de Educação vem crescendo, ao longo do período. A tabela 5 aponta o crescimento dos programas na área de 2001 a 2016.

Tabela 5 - Crescimento do número de programas de pós-graduação em Educação no período de 2001 a 2016

Trienal	Programas avaliados
2001-2003	67
2004-2006	78
2007-2009	92
2010-2012	121
2013-2016	170

Fonte: www.capes.gov.br. Acesso em: 09 maio 2016. Organização: Paiva, 2017.

A comissão de avaliação no DAE 2013 (CAPES, 2013) viu tal crescimento sem incidência no incremento da qualidade, uma vez que os índices de formação em tempo adequado e os níveis de produção bibliográfica se mantiveram, apesar da “ampliação quantitativa superior [no número de programas criados] à tendência que vinha sendo apresentada nos triênios passados” (CAPES 2013, p. 2).

Entre 2001 e 2013, os avaliadores da área registraram melhora qualitativa, que a comissão considerou ter sido devida à “ampliação de Programas de alto desempenho com bom nível de internacionalização” (CAPES, 2013, p. 4). Já o DAE 2016 (CAPES, 2016) ressaltou a elevação percentual de 40,5% entre a trienal de 2013 e o ano de 2016.

Como analisamos os programas que poderiam concorrer à nota 6 e 7, que necessariamente são constituídos por programas com cursos de Mestrado e Doutorado, verificamos que, semelhante ao crescimento da área, os programas passíveis de serem avaliados, ou seja, que possuem os dois cursos, também aumentaram.

Tabela 6 - Crescimento do número de programas de Pós-graduação em Educação com Mestrado e Doutorado no período de 2001 a 2016

Trienal	Programas avaliados
2001-2003	Sem informação
2004-2006	36
2007-2009	59
2010-2012	62
2013-2016	74

Fonte: www.capes.gov.br. Acesso em: 09 maio 2016. Organização: Paiva, 2017.

Assim, de 2004 a 2016, houve um aumento de 105,5% na quantidade de programas de Educação com Mestrado e Doutorado e de 19,3% de 2012 para 2016.

Quanto ao crescimento do número de programas de excelência, isso pode ser visto na tabela 7, verificando-se que do triênio 2001-2003 para o 2010-2012 houve um aumento de 4 para 9 programas avaliados como 6 e 7, além do surgimento, a partir da trienal 2007-2009, dos primeiros programas com nota 7.

Tabela 7 - Avaliação dos programas de pós-graduação em Educação no período de 2001 a 2016

Conceito Trienal	3	4	5	6	7
2001-2003	19	26	18	4	-
2004-2006	20	40	13	5	-
2007-2009	29	42	13	5	3
2010-2012	46	49	17	6	3
2013-2016 ²⁵	51	77	34	6	2

Fonte: www.capes.gov.br. Acesso em: 09 maio 2016. Organização: Paiva, 2017.

Nos triênios de 2001-2003 e 2004-2006, enquanto alguns programas de Pós-graduação de outras áreas de conhecimento já recebiam o conceito 6 e 7, a Educação teve programas considerados pelo SNPG como de excelência internacional, mas não passíveis de nota 7²⁶.

Dessa forma, na avaliação do triênio 2001-2003, foram ajuizados 67 programas, quatro com nota 6 (5,9%) e nenhum com nota 7. Já no triênio 2004-2006, 78 programas foram mensurados, com nenhuma nota 7, apenas cinco programas com nota 6 (6,4%).

²⁵ Resultado disponibilizado em setembro de 2017 “Primeira etapa da avaliação quadrienal 2017”, portanto, ainda existe a possibilidade de solicitação de reconsideração pelos programas de pós-graduação avaliados, o que pode levar alguns programas a perderem seus cursos de doutorado ou a condição de programa de excelência. Disponível em: <http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/home/sai-o-resultado-da-1a-etapa-da-avaliacao-quadrienal-2017>. Acesso em: 28 set. 2017.

²⁶ Conforme os relatórios finais de cada triênio, disponibilizados no site <http://www.capes.gov.br/avaliacao/permanencia-no-snpg-avaliacao/avaliacoes-anteriores>, Acesso em: set 07, 2016.

Em 2007-2009, 92 programas foram apreciados. Oito obtiveram notas 6 e 7, sendo que cinco receberam nota 7 (5,4%) e três a nota 6 (3,3%). No Triênio 2010-2012, na área de Educação, foram julgados 121 programas. Nove deles ultrapassaram a nota 5: seis alcançaram a nota 6 (5,0%), e três a nota 7 (2,5%).

Os dados propiciaram o levantamento dos programas que mantiveram a excelência, seja pela avaliação 7, ou pela manutenção no estrato 6 em, pelo menos, três das quatro avaliações. Pelos resultados, cinco programas são o foco da presente investigação.

A pesquisa foi conduzida realizando a análise dos Documentos de Área produzidos pelo SNPG²⁷; dos relatórios disponíveis na Plataforma Sucupira, disponibilizados no sítio da Internet, relativos aos dois últimos triênios (2007-2009 e 2010-2012), e o proposto em 2016; das entrevistas com os coordenadores e ex-coordenadores (período de 2010-2016), bem como da análise do Currículo Lattes dos professores no período de 2010-2016.

Como síntese inicial das informações coletadas, as cinco instituições de ensino superior que abrigam os programas analisados configuram-se como centros de excelência brasileiros em diversas áreas de conhecimento. Seus programas de Educação são reconhecidos como de alto nível pela comunidade acadêmica. São instituições cuja tradição de pesquisa na área tem sido base para a criação de outros programas, bem como o apoio via Doutorado Interinstitucional (Dinter) e Mestrado Interinstitucional (Minter)²⁸ nestes últimos anos, para programas menores e menos qualificados.

As suas datas de criação variam desde o início da Pós-graduação em Educação no Brasil, nos anos 1970, até mais recentemente, com doutorado iniciado em 2002.

O movimento seguinte de coleta de dados foram as visitas aos programas e a realização das entrevistas, inicialmente previstas para o segundo semestre de 2015.

No entanto, em virtude principalmente da greve ocorrida nas universidades federais, bem como dos procedimentos internos ao PPGedu/UFMS e exigidos pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP), foi adiado o início das entrevistas. O aval final do CEP chegou apenas em dezembro de 2015, período de início de férias dos programas de Pós-graduação. Por isso as visitas e entrevistas ocorreram nos meses de março e abril de 2016, sendo que dois ex-

²⁷ A fichas de avaliação propostas pela Capes têm uma certa uniformidade para todas as áreas de conhecimentos. Porém, cada área pode propor seus critérios de avaliação no que tange aos pesos dados a cada item.

²⁸ “Mestrado Interinstitucional (Minter) e Doutorado Interinstitucional (Dinter) são turmas de mestrado e de doutorado conduzidas por uma instituição promotora (nacional) nas dependências de uma instituição de ensino e pesquisa receptora, localizada em regiões, no território brasileiro ou no exterior, afastadas de centros consolidados em ensino e pesquisa”. Disponível em <http://www.capes.gov.br/avaliacao/projeto-minter-e-ou-dinter>. Acesso 05 jul. 2016.

coordenadores (em IES distintas) não estavam presentes à época, e um coordenador e um ex-coordenador, também de programas distintos, se recusaram a participar da pesquisa. Dessa forma, das 13 entrevistas inicialmente agendadas, ocorreram duas impossibilitadas e duas recusas.

Os coordenadores em exercício no período de entrevistas foram informados sobre o déficit inicial de entrevistados. Um dos programas sugeriu a entrevista com o secretário do programa, o que foi realizado. Outro propôs a utilização da Internet – a tentativa esbarrou em dificuldades burocráticas.

O roteiro das entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos programas escolhidos, no período entre 2010 e 2016, está disponibilizado no Apêndice.

5. PARTES DA TESE

Esta tese está organizada em três capítulos. O Capítulo 1, sob o título de “A Pós-graduação no Brasil: políticas públicas e internacionalização”, expõe como a Pós-graduação no vem sendo estruturada, no período estabelecido entre os anos de 1990 e a primeira década do século XXI, quanto à internacionalização da pesquisa, ao estabelecimento de políticas públicas e à produção científica nacional relacionada à temática da internacionalização da Pós-graduação em Educação. Insere o tema e a análise dos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, Planos Nacionais de Pós-graduação, Estratégias Nacionais de Ciência, Tecnologia e Inovação e as ações concretas de internacionalização geradas pelo MEC e MCTI.

O Capítulo 2, intitulado “Os programas 6 e 7 na área de Educação”, tece comentários sobre os cinco programas elencados para o estudo, de acordo com os critérios apontados. O capítulo exhibe dados comparativos entre os programas, como data de criação, localização, linhas de pesquisa internacionalizadas e tamanho da equipe docente.

Também explicita como tais programas têm conceituado o termo “Internacionalização da Pós-graduação”, incluindo uma discussão sobre como percebem o significado do termo no país; as diferenças entre as áreas de conhecimento; a cientificidade da área de Educação; quais pontos caracterizam a internacionalização na Pós-graduação em Educação; a motivação do mercado para a internacionalização e como tem percebido a busca pela internacionalização do conhecimento em seus programas.

As estratégias para a internacionalização da Pós-graduação no Brasil são explicitadas no Capítulo 3, nomeado como “As estratégias para a internacionalização”, com base nas entrevistas realizadas com os coordenadores que atuaram nos programas elencados no período

de 2010-2016 e na análise dos Curriculum Lattes dos professores (2010-2016), dos DAEs dos triênios 2007-2009 e 2010-2012 e do Documento de área para o quadriênio em avaliação (2016).

Encerra a tese o capítulo nomeado “Notas Finais: o presente e o futuro da internacionalização em disputa”, que visa a alinhar os dados coletados, analisando-os com vistas a ir ao encontro dos objetivos estabelecidos.

CAPÍTULO I

A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS E INTERNACIONALIZAÇÃO

*Como dois e dois são quatro
Sei que a vida vale a pena
Embora o pão seja caro
E a liberdade pequena.*

Ferreira Gullar

Este capítulo versa sobre como a internacionalização da Pós-graduação brasileira vem sendo tratada, direta ou indiretamente, como política pública.

O estudo tem como objetivos: 1. Analisar as políticas públicas de incentivo à internacionalização que foram adotadas no período estabelecido e que foram voltadas para a ciência, tecnologia e inovação (CT&I), bem como para a pós-graduação, considerando a eleição pelo Estado de critérios e prioridades para o fomento e desenvolvimento científico e tecnológico do país; 2. Discutir a perspectiva acadêmica sobre os tipos de internacionalização presentes na atualidade.

Sob essa perspectiva, o processo de desenvolvimento da internacionalização abrange políticas de Educação e de ciência, tecnologia e inovação. Juntas, pretendem fomentar o desenvolvimento do país, colocando-o em posição de possibilidade de trabalho com outras nações, sejam elas mais desenvolvidas que o Brasil ou não.

Uma preocupação existente, ao apreçar o papel do Estado frente a esse incentivo, é que a internacionalização da Pós-graduação, por ser um processo amplo e que aborda não somente a Educação, mas todas as áreas, pode ser uma ferramenta para a construção de uma sociedade globalizada, em seu viés de manutenção hegemônica, ou de uma sociedade participativa, inclusiva e democrática.

Vivenciando o dilema de busca por hegemonia ou por participação igualitária para o desenvolvimento da ciência, a internacionalização da Educação superior passou a ser fortalecida em todo o mundo a partir dos anos 1990.

À época, como consequência do aumento de estudos sobre o fenômeno globalização e da busca por rompimento de fronteiras, houve uma tendência de categorizar também a Educação como serviço, e não como bem público, assumindo um papel destacável para o estabelecimento de soberania do Estado-nação, paralelo ao “predomínio da concepção de transnacionalização” (MOROSINI, 2006, p.107).

Sugerindo o questionamento se Educação é serviço ou bem público, Peixoto (2010) percebe a necessidade de diferenciar internacionalização de transnacionalização ou liberação da Educação superior, conceituando internacionalização da Educação superior como o

Processo de integrar a dimensão internacional às funções de docência, pesquisa e serviços que as instituições de Educação superior desempenham e seu uso está mais estritamente relacionado com o valor acadêmico das atividades internacionais do que com uma motivação econômica. (PEIXOTO, 2010, p. 32).

Para a autora, aproximar a categorização de Educação como bem público, que “decorre da própria missão da universidade no campo da geração do conhecimento”, implica “uma cooperação internacional solidária com ênfase na cooperação horizontal” (PEIXOTO, 2010, p. 33). Conclui que a categorização, como bem global, é característica da liberação da mundialização, por garantir que empresas de países mais desenvolvidos assumam o controle do poder e proponham formas de gerar a

Eliminação de barreiras para incrementar o movimento dos serviços educativos, facilitar o estabelecimento de filiais de universidades estrangeiras, executar a cooperação dominada por critérios assistenciais, vender franquias acadêmicas, criar universidades corporativas, programas multimeios e universidades virtuais (PEIXOTO, 2010, p. 33).

A motivação à internacionalização da Educação superior, como fenômeno educacional, chega às instituições de Educação superior de formas distintas, mas com a mesma exigência de produção, geração de conhecimento, publicações em parceria, organização de eventos, e a consequente avaliação quanto à internacionalização do saber e inserção internacional.

Dourado, Oliveira e Catani (2003, p. 19 e 20) resumem que, no momento de reestruturação capitalista, a partir dos anos 1990, “compete à universidade contribuir significativamente com a produção de mais-valia relativa, ou seja, ela deve formar profissionais e gerar tecnologias e inovações que sejam colocadas a serviço do capital produtivo”.

Como consequência, surge um problema na priorização: a universidade passa a ser avaliada como produtiva somente se estiver atendendo às necessidades do mercado, das empresas e do mundo do trabalho, o que tem como implicação minar as bases da universidade como espaço privilegiado de produção de conhecimento.

O interesse em globalizar e romper fronteiras traz o questionamento de como internacionalizar a Educação superior brasileira, reconhecendo e valorizando as diferenças das áreas de conhecimento, dos interesses públicos ou privados e das regiões geográficas brasileiras, para citar apenas algumas.

Tanto o Ministério da Educação quanto o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação têm incentivado a internacionalização da Pós-graduação, com programas como o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-graduação (PEC-PG)²⁹ e o Ciência sem Fronteiras (CsF).

O primeiro incentiva a formação de profissionais estrangeiros oriundos de países menos desenvolvidos economicamente. Em uma ação conjunta entre os países, são selecionados pós-graduandos que fazem toda a sua formação de mestrado ou doutorado em nosso país, em diversas áreas de conhecimento, inclusive a Educação. O segundo busca financiar o estudo de pesquisadores brasileiros em terras estrangeiras, bem como receber pesquisadores visitantes em nosso país. Atualmente é considerado o maior programa de fomento à internacionalização brasileiro, mas prioriza outras áreas de conhecimento, em detrimento das Ciências Humanas e Sociais, como já mostrado.

Essas duas ações e outros movimentos específicos de cooperação entre o Brasil e um país estrangeiro ou um grupo em especial mostram como o Brasil tem trabalhado a internacionalização de várias formas, como a Norte-Sul e a Sul-Sul, abrindo portas para possíveis cooperações ou parcerias na produção do conhecimento.

Estudamos oito documentos em ordem cronológica, para entender como a internacionalização da Pós-graduação foi construída no período de 1990 a 2016, mencionando as oportunidades propostas pelos órgãos federais de fomento, a Capes e o CNPq, para a mobilidade internacional de docentes vinculados à Pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Em seguida, trazemos uma análise dos principais tipos de internacionalização existentes entre 2010 e 2016.

²⁹ O PEC-PG é uma política gerenciada pelo Ministério de Relações Exteriores (MRE) e Ministério de Educação. Através de parceria firmada entre a Capes e o MRE, por intermédio da Divisão de Temas Educacionais (DCE), o CNPq confere bolsas de doutorado pleno, no valor atual de R\$2.200,00 (dois mil e duzentos reais mensais), com duração de 48 meses, em IES brasileiras, para professores universitários, pesquisadores, profissionais e graduados do ensino superior de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém o Acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia. O objetivo é aumentar a qualificação necessária para que o estudante contribua para o desenvolvimento do seu país. Os benefícios oferecidos são: isenção da mensalidade ou taxas acadêmicas, auxílio de deslocamento do exterior para o Brasil (mediante disponibilidade orçamentária) e passagem de retorno do Brasil para o exterior, financiada pelo MRE. Há necessidade de comprovação de proficiência na língua portuguesa, atestada pela aprovação no exame CELPE-BRAS, que pode ocorrer após o início dos estudos no Brasil (em até dois anos). O edital de seleção informa quais países podem participar, bem como se há ou não a necessidade de atestar conclusão de mestrado. Informações disponibilizadas no sítio: <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/pec-pg>. Acesso em: 22 set. 2016.

1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

Concordamos, com Silva Junior e Kato (2012), que uma mudança vem ocorrendo lenta e profundamente na universidade brasileira nos últimos três governos (Fernando Henrique Cardoso – 1995-2002, Luiz Inácio Lula da Silva – 2003-2010 e Dilma Roussef – 2011-2014). Adicionamos a isto o segundo mandato de Dilma Roussef, iniciado em 2015 e incluindo o ano de 2016, de crise econômica e, simultaneamente, de crise social e política, que culminaram com a destituição da presidente Dilma Roussef e sua substituição pelo vice-presidente Michel Temer.

Conforme os autores, a primeira fase (Fernando Henrique Cardoso) foi marcada por uma série de reformas institucionais, denominadas de reforma-matriz, para que o país adentrasse o período de transição de um regime de acumulação monopolista para um regime de acumulação e predominância financeira. Na Educação, naquele momento, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que será abordada a seguir.

A segunda fase (Luiz Inácio Lula da Silva) recebeu várias consequências da reforma-matriz anterior, como na universidade pública, que teve a estrutura modificada. Os autores citam como alterações a pesquisa aplicada com apoio das novas tecnologias de informação e comunicação, que favoreceram o aligeiramento da obtenção do diploma, os processos avaliativos ou de regulação e controle externos, e a perda de autonomia universitária para o setor empresarial. Para o período, este estudo trata dos dois últimos PNPGs (V e VI PNPG).

A terceira fase (Dilma Roussef) recebeu a herança dos últimos governos, com o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a Educação a Distância (EAD) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Neste ponto, adiciono o CsF. Com menor investimento para a mobilidade na Pós-graduação, trouxe indução maior à pesquisa, mas aumentando o trabalho do professor pesquisador. Para essa fase, trato das duas edições da ENCTI, e como as políticas anteriores foram concretizadas por editais e as chamadas públicas incentivadoras à internacionalização do conhecimento científico.

Assim, percebemos como cada governo imprimiu sua estratégia de desenvolvimento ao país e, com base nela, impôs uma nova diretriz para a pesquisa científica e tecnológica. Assim, em linhas gerais, a opção do governo presidido por Michel Temer foi calcar o desenvolvimento do Brasil na abertura ao capital financeiro internacional. Isso, no ensino superior, fundamentou a proposta de congelar investimentos estatais (PEC 241/2016), o que afetou tanto a produção

científica e tecnológica como a formação de novos cientistas, ao reduzir o número de vagas para o ensino superior³⁰.

1.1.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei nº 9.394/96, intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), de 20 de dezembro de 1996, foi claramente um dos marcos normativos da mudança na Educação superior brasileira.

Para estudar as implicações da LDB no processo de internacionalização, Marrara (2007) exterioriza uma interpretação “teleológica do texto”, por ele explicado como uma interpretação que abarca os objetivos do sistema educacional brasileiro.

O autor cita, como exemplo, o artigo 2º da LDB, que “prescreve que a Educação deve-se inspirar, no ideal de solidariedade humana”, que também é um dos objetivos da internacionalização do saber científico, via parcerias internacionais para melhoria e desenvolvimento mundiais. Exemplifica também com o artigo 3º, VII, que “determina que a experiência extraescolar deva ser tomada como um princípio da Educação”. Uma vez que “a internacionalização estimula a experiência extra-escolar no nível universitário, poder-se-ia considerar que a internacionalização também se relaciona diretamente como o dispositivo mencionado” (MARRARA, 2007, p. 250).

Isso posto, afirma que a internacionalização pode ser tida como um meio para que as finalidades estabelecidas para a Educação superior no art. 43, III, IV, V e VI sejam alcançadas, uma vez que se propõe a

[...] incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura”, em benefício do entendimento do homem e do meio em que vive; “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação”; bem como “suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional” e “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais. (MARRARA, 2007, p. 251).

No entanto, não é possível dissociar a proposta de formação cidadã da LDB ao atendimento às necessidades do mercado, atreladas às necessidades do capital.

³⁰ Ver: MEC – Portaria Normativa nº 20, de 13 de outubro de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66451-pn-n20-2016-reducao-de-vagas-pdf&category_slug=junho-2017-pdf&Itemid=30192>.

Conforme Bittar, Oliveira e Morosini (2008), a LDB reestruturou a Educação escolar, reformulando os diferentes níveis e modalidades da Educação. Além disso, desencadeou um processo de implementação de reformas, políticas e ações educacionais, na gestão do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), tendo por base as transformações em curso na sociedade naquele momento histórico.

Morosini (2008, p. 287-288) explicita que, apesar de não tratar diretamente da questão da internacionalização da Educação superior nem da Pós-graduação. Concordando com a autora, vemos que houve a metamorfose de um sistema antes complexo e diversificado para um modelo caracterizado pela “expansão; privatização; centralização da avaliação de IES e/ou de cursos; e mais recentemente, pela internacionalização da Educação superior”.

Em 2012, Maués e Tavares conferiram a expansão da Educação superior pós-LDB, para o entendimento específico da constituição de oligopólios transnacionais no estado do Pará. A análise que fazem da LDB parte exatamente do vínculo forte realizado com a legitimação do neoliberalismo às políticas de livre-comércio, livre-mercado, privatização da esfera pública e minimização do Estado (MAUÉS e TAVARES, 2012)

Assim, com base nessas visões (MARRARA, 2007; MOROSINI, 2008; BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008; e MAUÉS; TAVARES, 2012), conferimos em que pontos o texto da LDB, aprovado em 1996, proporcionou a mudança na Educação superior brasileira através do incentivo à internacionalização da Pós-graduação, bem como da ciência, tecnologia e inovação, induzindo o fomento ao desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro, mas atrelado à proposta de retomada do desenvolvimento via inserção do Brasil em uma nova etapa competitiva do capitalismo transnacional do governo de Fernando Henrique Cardoso.

As seguintes categorias identificadas no texto da LDB podem ser relacionadas à proposição da internacionalização da Educação, ciência, tecnologia e inovação como ferramenta de desenvolvimento nacional:

- a) Solidariedade (artigos 2º e 32)
- b) Cidadania (artigos 2º, 5º, 22, 27, 32, 33 e 35)
- c) Acordos internacionais (Art. 48)
- d) Pluralismo de ideias (Art. 3º)
- e) Diversidade, diversidade étnico-racial e tolerância (Art. 3º)
- f) Universalização (Art. 43)
- g) Desenvolvimento mundial (Art. 35)
- h) Desenvolvimento científico (artigos 43, 52, 55, 61, 78)
- i) Pesquisa (artigos 1º, 3º, 4, 43, 52, 53, 54, 61, 77, 78, 79,84 e 86)

- j) Pós-graduação (artigos 9, 39, 44, 62, 64, 66)
- k) Mobilidade internacional como experiência extracurricular (Art. 3º)
- l) Bolsas de estudo (Art. 77)
- m) Financiamento de entidades públicas e privadas (Art. 53)
- n) Divulgação do saber científico / produção científica internacional (artigos 3º e 43)
- o) Revalidação de diplomas estrangeiros (Art. 48)

Essas categorias, além de comporem o conceito sugerido de internacionalização da Educação, fortalecem o estabelecido no art. 43, em que a Educação é reconhecida como promotora de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade.

Além de patrimônio da humanidade, a Educação superior foi formalmente ligada à pesquisa e ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCTI) (Art. 86).

Assim, com esta dupla característica, o texto da LDB conduziu à conceituação de uma internacionalização da Pós-graduação como ferramenta para que a nação contribua, em nível internacional, para a solução de problemas comuns à humanidade e gere a tecnologia necessária à promoção de desenvolvimento mundial, mas com vistas a fazer da Educação um fornecedor de produtos que atendam às necessidades do mercado, e não necessariamente de um cidadão pleno e livre.

A LDB propôs uma leitura do que deva ser considerado Educação nacional, primeiramente alicerçada na cidadania, pela formação de uma sociedade globalizada e pela inclusão de todos os agentes educacionais, minimizando diferenças regionais, econômicas ou sociais. No entanto, o foco na formação do cidadão é do trabalhador adaptado às necessidades do mercado.

Este primeiro documento analisado tem sido base da Educação nacional e, portanto, das políticas mais atuais, como os Planos Nacionais de Pós-Graduação e as duas edições do documento Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, que serão comentados em seguida³¹.

³¹ Lembramos que será evidenciada, nos capítulos 2 e 3 desta tese, a relação das categorias elencadas na LDB com os dados apurados nas entrevistas realizadas com os coordenadores dos programas de Pós-graduação.

1.1.2 O Plano Nacional de Pós-Graduação

Para mostrar como a internacionalização vem sendo trabalhada como política pública de Pós-graduação, é essencial uma leitura comparativa dos planos nacionais de Pós-graduação anteriormente oficializados pela Capes (PNPG I, PNPG II, PNPG III e o PNPG V), traçando um paralelo com o que se denomina de VI PNPG, ou seja, o PNPG 2011-2020.

Em termos temporais, os planos foram propostos como direcionamento da Pós-graduação brasileira para períodos específicos: PNPG I, de 1975 a 1979; o PNPG II, de 1982 a 1985; o PNPG III, de 1986 a 1989; o PNPG IV, de 1990 a 2004, que não foi promulgado; o PNPG V de 2005 a 2010, e o VI PNPG, vigente, de 2011-2020.

Interessante salientar que, em todos os planos, foram inseridas diretrizes para períodos de quatro a cinco anos de duração, uma primeira diferença do VI PNPG ora analisado, que se refere ao período de dez anos.

1.1.2.1 Os Planos Nacionais de Pós-Graduação: objetivos

Os objetivos específicos e norteadores das ações dos PNPGs anteriores foram resumidos na Introdução do VI PNPG (BRASIL, 2010a). Assim, o objetivo do PNPG I (BRASIL, 1975) foi de introduzir o princípio do planejamento estatal das atividades da Pós-graduação, reconhecida pelo documento como recentemente implantada em âmbito federal, com a missão de integrar tais atividades na graduação e fomentar a pesquisa, formando especialistas para o sistema universitário.

Já o objetivo do PNPG II (BRASIL, 1982), além de manter a ênfase do anterior, adicionou a busca pela qualidade nas atividades da Pós-graduação, e o aperfeiçoamento da avaliação que havia sido criada em 1976, e que passou a ser institucionalizada no período de 1982 a 1985.

O PNPG III (BRASIL, 1986) claramente subordinou as atividades da Pós-graduação ao desenvolvimento econômico do país, mediante a integração das atividades ao sistema nacional de ciência e tecnologia.

Apesar de não promulgado, o IV PNPG teve atuação principalmente na expansão do sistema, na diversificação do modelo de Pós-graduação, na introdução de mudanças no processo de avaliação e na inserção internacional. Tais diretrizes foram adotadas pela Capes para o período de 1990 a 2004, como consta nas fichas de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação

da Capes. Porém, a internacionalização é muito pouco fomentada e os níveis de mobilidade docente e de produção científica internacional são baixos³².

Já o V PNPG (BRASIL, 2005) teve como missão introduzir o princípio de indução estratégica nas atividades de Pós-graduação, com apoio das fundações estaduais e dos fundos setoriais. Propôs também o aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da Pós-graduação, salientando a revisão do Qualis, a introdução do Proex³³ e o conceito de nucleação. A busca pela internacionalização da Pós-graduação passa a ser mais evidente, marcada pelo incentivo à expansão da cooperação internacional e a formação de recursos humanos com vistas à inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo.

Resumindo, conforme o VI PNPG (BRASIL, 2010a), todos os planos estavam cientes das diferenças e desequilíbrios entre a Pós-graduação e a pesquisa nas diferentes regiões brasileiras, mas foram sendo moldados a fim de formar e desenvolver a pesquisa e a Pós-graduação complementarmente. Essa complementaridade é comprovada pela percepção de que o crescimento da Pós-graduação no país foi passo a passo fomentada em cada plano, complementando o anterior, partindo da necessidade primeira de capacitar o corpo docente das universidades (I PNPG) para que, em segundo momento, viesse a preocupar-se com o desempenho do sistema de Pós-graduação (II PNPG) e, posteriormente, atentando-se para o desenvolvimento da pesquisa na universidade (III PNPG). O quarto plano não foi promulgado e o quinto esteve atento à necessidade de formatar ferramentas para análise e desenvolvimento da Pós-graduação no país, fortalecendo-a e iniciando a pensar na cooperação além das fronteiras nacionais, incentivando a pesquisa em que o Brasil participasse em conjunto com outros países.

O VI PNPG tem como objetivo a busca mais explícita do crescimento equânime do sistema nacional de Pós-graduação, ou seja, a diminuição das diferenças regionais, procurando “atender com qualidade as diversas demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país”, subsidiando “a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de Educação, ciência e tecnologia (BRASIL, 2010a, p. 27 a 29). Da mesma forma, sobressai, neste último PNPG, a preocupação com a internacionalização.

³² Conforme informado pelo VI PNPG, introdução.

³³ Ver: <http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/proex>. Acesso em: 31 maio 2017.

1.1.2.2 O VI Plano Nacional de Pós-Graduação como indutor de políticas públicas para a internacionalização

O VI PNPG, o primeiro a dedicar um capítulo exclusivamente à internacionalização, submete o desafio ao país de entrar no século XXI “como um nova potência emergente, com a perspectiva de tornar-se a quinta economia do planeta no decênio 2011-2020”, citando, como exemplos das mudanças ocorridas no Brasil, as novas tecnologias no setor agrário, a mudança da curva demográfica (a queda da natalidade e a queda do êxodo rural) e a nova mobilidade social, “tendo como implicações uma nova classe de jovens ansiosos por novos produtos culturais e maior acesso à Educação superior” (BRASIL, 2010a, p. 16-17).

O Plano sugere algumas ações que colocariam o Brasil em evidência no cenário internacional: ser o celeiro agrícola, buscar padrões demográficos como os europeus e norteamericanos, e aceitar o desafio de construir a “sociedade de bem-estar”. Com referência à Pós-graduação, salienta que seu núcleo é a pesquisa e que considera que o Brasil já “detém uma massa crítica capaz de dar conta do desafio” de criar esta sociedade do bem-estar.

Assim, recomenda que sejam implementadas parcerias entre universidade, Estado e empresas, um modelo denominado pelo VI PNPG de “tríplice hélice”, baseado na Agenda Nacional de Pesquisa e na participação de todas as agências federais e estaduais de fomento.

Tal estratégia, levada à frente pelo Programa Ciência sem Fronteiras (BRASIL, 2011) permitiu a condução de ações induzidas e parcerias entre as universidades e os setores público e privado³⁴, tendo o apoio do MEC e do MCTI.

Nesse delinear de objetivos e desafios para o Brasil no período de 2011 a 2020, há o que Andrade (2012, p. 25) identifica como papel do Estado, no âmbito da política internacional: assumir, perante as empresas econômicas mais relevantes no processo de expansão e acumulação do capital, o papel de “facilitador da expansão mais monopolista possível do capital no exterior”. E que as formas e recursos que o Estado vem utilizando para esse feito têm sido decorrentes de sua realidade histórica, mas que levam o Estado a afirmar, com todos os recursos à sua disposição, os interesses monopolistas do capital.

³⁴ As parcerias com o setor privado ocorreram sob a forma de empresas financiadoras e empresas parceiras. As financiadoras: BG Group, Boeing, Eletrobrás, Funttel, Hyundai, Natura, Petrobrás, Posco, Vale, Andima, BM&FBOVESPA, Cetip, CIP, Federação Brasileira de Bancos (Febraban), Rede e Statoil Brasil. As parceiras: Associação Brasileira da Infraestrutura e Indústrias de Base (Abdib), Amcham Brasil, Agência Nacional de Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis, Confederação Nacional da Indústria (CNI/ Senai), Confederação Nacional do Transporte, Herbalife e Telecom Italia Mobile (TIM). Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/empresas>. Acesso em: 08 set. 2017.

Assim, o VI PNPG não foge das propostas relacionadas à internacionalização da Educação da LDB quando assume o interesse neoliberal de inclusão do Brasil no capitalismo transnacional, globalizado. Seu foco inicial foi concentrar-se no “exame da produção científica, enquanto medida da presença internacional da ciência brasileira, para posteriormente abordar as ações e mecanismos de cooperação internacional e suas sinergias com as atividades de publicação” (BRASIL, 2010a, p. 223), numa proposta clara de busca de participação dos grandes blocos capitalistas, e não de apoio ao desenvolvimento mundial inclusivo.

O capítulo 11 do VI PNPG, denominado “Internacionalização da Pós-graduação e a cooperação internacional (presença internacional da ciência e da tecnologia brasileiras)”, mostra dados da evolução da ciência brasileira em termos qualitativos e quantitativos nas últimas décadas, ou seja, como o país tem se comportado quanto aos impactos relativos às 23 áreas de conhecimento (Biologia e Bioquímica; Biologia Molecular; Biologia Molecular e Genética; Ciência da Computação; Ciência dos Materiais; Ciências Agrícolas; Ciências da Flora e da Fauna; Ciências Ecológicas e do Ambiente; Ciências Espaciais; Ciências Sociais; Economia e Administração; Engenharias; Farmacologia; Física; Geociências; Imunologia; Matemática; Medicina Clínica; Microbiologia; Neurociências; Neurociências e Comportamento; Psicologia/Psiquiatria; Química) classificadas pelo *Institute for Scientific Information* - ISI, principalmente o impacto relativo às publicações brasileiras que, conforme o plano, em áreas como Física, Matemática, Ecologia e Geociências, têm se situado próximas das médias mundiais.

Vale aqui ressaltar que o VI PNPG, apesar de ser documento político produzido pelo Ministério da Educação, não inclui a Educação nas 23 áreas de conhecimento apontadas para a análise da internacionalização realizada.

O VI PNPG informa como o Brasil tem se comportado frente ao número de artigos e porcentagem em relação à produção mundial; ao número de artigos publicados por cientistas ativos no Brasil; à participação das publicações brasileiras em relação ao total mundial; ao número de artigos publicados nas bases ISI e *Scopus*, todos gráficos que demonstram a evolução da participação da produção brasileira nos últimos anos.

Um exemplo é que, em termos quantitativos, o Brasil ocupa a 13ª posição no ranking de países em números de artigos publicados, conforme a tabela 11.2-4 (BRASIL, 2010a, p. 229) reproduzida a seguir, com realce para os países que compõem o G8+5³⁵.

³⁵ O G8+5 é constituído por presidentes e outros cientistas das Academias de Ciências dos oito países capitalistas mais desenvolvidos e cinco economias emergentes: África do Sul, Alemanha, Brasil, Canadá, China, Estados Unidos, França, Índia, Itália, Japão, México, Reino Unido e Rússia, que podem “oferecer propostas de primeira

Tabela 8 – Número de artigos publicados nas bases *ISI* e *Scopus*

Países	ISI		SCOPUS	
	Ranqueamento	Nº Artigos	Ranqueamento	Nº Artigos
Estados Unidos da América	1	341.038	1	383.712
China	2	118.108	2	282.628
Reino Unido	3	92.628	3	115.461
Alemanha	4	89.545	4	111.172
Japão	5	78.930	5	106.535
França	6	65.301	6	83.120
Canadá	7	55.534	7	70.388
Itália	8	51.606	8	66.958
Espanha	9	44.324	10	56.197
Índia	10	40.250	9	56.579
Coreia d Sul	11	38.651	12	47.208
Austrália	12	38.599	11	48.876
Brasil	13	32.100	13	39.690
Holanda	14	30.204	14	37.696
Rússia	15	30.178	16	33.737
Taiwan	16	24.442	15	34.035
Turquia	17	22.037	17	26.795
Suíça	18	21.800	18	26.585
Suécia	19	19.611	19	24.122
Polônia	20	19.513	20	23.064
Bélgica	21	16.865	22	20.972
Irã	22	14.919	21	21.663
Israel	23	11.979	23	16.120
Áustria	24	11.347	26	14.397
Dinamarca	25	11.200	27	14.167
Grécia	26	10.598	25	14.746
Finlândia	27	9.971	29	13.136
México	28	9.612	24	15.684
Hong Kong	29	9.458	28	13.185
Noruega	30	9.232	30	12.209
Sub-total		1.369.580		1.830.837

Fonte: Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020 (BRASIL 2010, p. 229), grifo nosso para comparar a presença brasileira e dos outros países que compõem o G8+5.

Ao tratar da presença internacional da ciência brasileira, salienta a atuação de cientistas brasileiros nas “principais instituições internacionais de ciência, frequentemente em posições de primeira importância, através de notáveis ações de cooperação científica internacional” (BRASIL, 2010a, p 231). Lista exemplos, como as Academias de Ciências do grupo G8+5, o

importância em C&T aos líderes políticos desses países em suas reuniões do G8+5” (BRASIL, 2010A, p. 231), sendo C&T: Ciência e Tecnologia.

Fórum Internacional de Ciência e Tecnologia para a Sociedade (*STS Forum*)³⁶, o Fórum Mundial de Ciências³⁷, a Academia de Ciências para o Mundo em Desenvolvimento - TWAS³⁸, o *International Council for Sciences - ICSU*³⁹, o *Inter-Academy Panel – IAP: The global network of science academies*⁴⁰, o *Inter-Academy Council – IAC*⁴¹ e a *Interamerican Network of Academies of Sciences – IANAS*⁴². São agências internacionais que visam a consubstanciar o reconhecimento internacional da ciência, de avanços e conquistas científicas.

Quanto aos dados sobre a cooperação internacional e as principais agências federais de fomento, relacionam-se a Capes, o CNPq, a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), e algumas instituições e empresas como o Instituto Butantan⁴³, a Fundação Oswaldo Cruz⁴⁴, a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa)⁴⁵, a Petrobras⁴⁶, e outras que também

³⁶ Fórum Internacional de Ciência e Tecnologia para a Sociedade (*STS Forum*): Fórum que “congrega cientistas, empresários e *policy makers* em nível internacional”. Tem atuação destacada no encontro de presidentes de Academias, que ocorre durante as reuniões anuais em Kyoto, no Japão (BRASIL, 2010A, p. 231).

³⁷ Fórum Mundial de Ciências: “realizado bianualmente em Budapeste, Hungria, desde 1999”, contando com a presença do presidente da Hungria, da Academia local, o diretor da UNESCO, os presidentes do CNPq e da STS (BRASIL, 2010a, p. 232).

³⁸ Academia de Ciências para o Mundo em Desenvolvimento – TWAS: “instituição ligada à UNESCO e sediada em Trieste, na Itália, que promove a capacidade e a excelência científica como base para o crescimento socioeconômico dos países em desenvolvimento” (BRASIL, 2010a, p. 232).

³⁹ *International Council for Sciences – ICSU*: conselho que “congrega as Uniões Internacionais de Ciências, Academias e Conselhos Nacionais de Ciências, com uma representação de mais de cem países” (BRASIL, 2010a, p. 232).

⁴⁰ *Inter-Academy Panel – IAP: The global network of science academies*: Grupo que reúne 92 Academias de Ciências de diferentes países (BRASIL, 2010a, p. 233).

⁴¹ *Inter-Academy Council – IAC*: braço executivo do IAP, formado por 15 Academias (BRASIL, 2010a, p. 233).

⁴² *Interamerican Network of Academies of Sciences – IANAS*: um braço regional do IAP nas Américas, com o objetivo de fortalecer as Academias de Ciências existentes na região e apoiar a criação de novas academias (BRASIL, 2010a, p. 233).

⁴³ Instituto Butantan: parte da Fundação Butantan, relacionada ao governo de São Paulo, que viabiliza o desenvolvimento tecnológico e permite a fabricação, distribuição e comercialização de produtos essenciais para a saúde pública. O Instituto desenvolve pesquisa fundamental, tecnológica e produz vacinas, soros e biofármacos. (BRASIL, 2010a, p. 242)

⁴⁴ Fundação Oswaldo Cruz – FioCruz: desenvolve atividades de pesquisa, prestação de serviços hospitalares de referência, produção de vacinas, medicamentos, reagentes e kits de diagnóstico, ensino e formação de recursos humanos (técnico, mestrado e doutorado), informação e comunicação em saúde, ciência e tecnologia, controle de qualidade de produtos e serviços e implementação de programas sociais (BRASIL, 2010a, p. 244).

⁴⁵ Embrapa: empresa vinculada ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, cuja missão é viabilizar soluções de pesquisa, desenvolvimento e inovação para a sustentabilidade da agricultura. (BRASIL, 2010a, p. 245)

⁴⁶ Petrobrás: empresa de economia mista, multinacional, contando com o governo do Brasil como acionista majoritário (BRASIL, 2010a, p. 247).

participaram do desafio de internacionalização dos últimos anos, como a Embraer⁴⁷, a Embraco⁴⁸, a WEG⁴⁹, a Brasken⁵⁰ e a *Power System Research – PSR*⁵¹.

Concluindo, o capítulo destinado do Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 para a internacionalização e a cooperação internacional revela que procurou analisar a “presença internacional da Ciência e da Tecnologia brasileiras, através de diversos indicadores qualitativos e quantitativos”, abordando também a atuação de instituições brasileiras no exterior, deixando evidente que “a evolução da Pós-graduação brasileira nas últimas décadas, tem sido um fator preponderante para assegurar o progresso científico e tecnológico do país” (BRASIL, 2010a, p. 252).

Assim, o VI PNPG conceitua o termo internacionalização da Pós-graduação, em vias gerais, como ferramenta para que o país se coloque em posição de destaque no mercado econômico mundial, produzindo tecnologia.

Em se tratando da questão do mercado, como indicadores de internacionalização, valoriza a produção científica internacionalizada e a participação em academias de ciência. Portanto, sugere linhas de ação bem direcionadas à participação em grupos de pesquisa internacionais e à divulgação científica das pesquisas, mas salientando que prioriza certas áreas de conhecimento: Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Sociais Aplicadas e Engenharias, deixando de lado as Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar⁵².

Tal prioridade pode ser constatada na implantação do Programa Ciência sem Fronteiras, em conjunto com o Ministério da Educação e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, que será evidenciado neste capítulo.

Também com a perspectiva de incentivar a participação em grupos de pesquisa internacionais, o VI PNPG fomenta a mobilidade internacional de pesquisadores, mas não

⁴⁷ Embraer: empresa privada brasileira, em terceira posição mundial na fabricação de aviões. (BRASIL, 2010a, p. 250)

⁴⁸ Embraco: empresa privada, especializada em soluções para refrigeração e líder mundial no mercado de compressores herméticos. Mantém fábricas em diversos países como Brasil, Itália, China e Eslováquia. BRASIL, 2010a, p. 250).

⁴⁹ WEG: maior fabricante latino-americana de motores elétricos e uma das maiores do mundo. Atua nas áreas de comando e proteção, variação de velocidade, automação de processos industriais, geração e distribuição de energia e tintas e vernizes industriais. Tem fábricas no Brasil, Argentina, México, uma na China e uma em Portugal. (BRASIL, 2010a, p. 250).

⁵⁰ Brasken: Maior e mais moderno complexo de pesquisa petroquímica da América Latina. Conta com unidades em São Paulo, no Rio Grande do Sul e nos Estados Unidos. (BRASIL, 2010a, p. 251).

⁵¹ Power System Research – PSR: oferece soluções tecnológicas e serviços de consultoria nos setores de eletricidade e gás natural em mais de 35 países. Vale informar que sua sede está em Oregon, Estados Unidos da América, mas a base real, no Rio de Janeiro. (BRASIL, 2010a, p. 251).

⁵² Classificação Capes para áreas de conhecimento. Disponível em www.capes.gov.br. Acesso em: 10 maio 2017.

especificamente apenas de docentes das instituições de ensino superior. Insere possibilidades de pesquisa em território brasileiro e a Pós-graduação como mais um lócus de produção de conhecimento relacionável à produção de patentes.

Concluindo esta análise, cremos que Silva Junior e Kato (2012) têm razão ao constatar que os fenômenos internacionalização e mercantilização do conhecimento, assim como a certificação em massa, estão evidentes no PNPG. Os autores asseveram que, com o PNPG, “a universidade tornou-se linha de continuidade do Estado, um instrumento de produção direcionado para o capital financeiro mundializado” (SILVA JUNIOR; KATO, 2012, p.12).

Segundo eles, temos no VI PNPG um documento que se sugere o fortalecimento da relação entre universidade e sociedade, com vistas a dinamizar o SNPG, buscando o aumento da produção e de sua apropriação pública, fazendo com que as instituições universitárias participem na formulação e implementação de metas nacionais de desenvolvimento (SILVA JUNIOR; KATO, 2012). Tal intento, contudo, não se coloca a serviço da cidadania, mas do desenvolvimento e crescimento do capital, amparado pela internacionalização, sobretudo do capital internacional.

Citam ainda que, no VI PNPG, a pesquisa e a inovação tecnológica “são consideradas a “pedra de toque” que mobiliza todos os objetivos em torno do SNPG” (SILVA JUNIOR; KATO, 2012, p. 17), e que o núcleo da Pós-graduação é a pesquisa. E como a pesquisa depende de treinamento e exige dedicação plena ao estudo, a tarefa das instituições acadêmicas e institutos de pesquisa, públicos ou privados, é aliar este e aquela.

Os resultados da pesquisa, ao serem aplicados, levam a novas tecnologias e a novos procedimentos, podendo ser usados no setor público e no sistema privado, fazendo do conhecimento e da tecnologia uma poderosa ferramenta do desenvolvimento econômico e social. Nesse quadro, a parceria entre a Universidade, o Estado e as empresas dá lugar ao chamado modelo da trílice hélice (BRASIL, 2010a).

A trílice hélice desenhada pelo VI PNPG coloca na base a Agenda Nacional de Pesquisa e as agências federais e estaduais de fomento à pesquisa, com o SNPG induzindo ações e parcerias entre as universidades e os setores público e privado. Sinalizam, assim, que as áreas de conhecimento com pesquisa em Pós-graduação devem priorizar o atendimento às empresas públicas e privadas, ou seja, ao mercado profissional.

A internacionalização entra como necessária para integrar instituições brasileiras e internacionais, para fomentar a circulação e a ampliação do conhecimento científico, principalmente nas áreas menos desenvolvidas em termos de tecnologia e inovação. Tal discurso novamente autoriza os órgãos de fomento a priorizarem financiamento às áreas de

conhecimento específicas, como tem sido feito historicamente no Brasil e, mais densamente, pelos programas de incentivo à internacionalização atualmente em vigor.

Tais afirmações fortalecem o questionamento inicial desta pesquisa, de ver como áreas de conhecimento são induzidas à internacionalização e têm internacionalizado seu saber científico, sem ser prioridade 1 na Capes e no CNPq.

1.1.3 A Estratégia de Ciência, Tecnologia e Inovação (2012-2015; 2016-2019)

O documento intitulado Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (ENCTI), que lista as áreas prioritárias do governo brasileiro para investimento em CT&I, tanto para o período de 2012-2015 (BRASIL, 2012) quanto para o período 2016-2019 (BRASIL, 2016), serve de base para detectar as diretrizes do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação para o desenvolvimento da ciência e tecnologia e como ele trata a internacionalização da Pós-graduação na política.

1.1.3.1 ENCTI 2012-2015

Com um forte apelo à importância do conhecimento para a consolidação da sociedade do futuro, o então Ministro da Ciência, Tecnologia e Inovação introduziu o documento (aprovado em dezembro de 2011) conclamando que o Brasil, caso quisesse “se transformar em um país efetivamente desenvolvido, com uma economia eficiente e competitiva” (BRASIL, 2012, p. 9), teria que se preparar para a sociedade do conhecimento.

Seguindo essa diretriz, a política em análise priorizou a questão da internacionalização, ao considerá-la como uma ferramenta para o desenvolvimento mundial, mas centrando-se no desenvolvimento da CT&I com o fomento à produção de tecnologia e para tanto, incentivo às áreas do conhecimento que produzem tecnologia de relevância para problemas de ordem mundial.

Nesse ponto, ela se uniu ao conceito de internacionalização do texto da LDB, de ferramenta para desenvolvimento mundial, bem como ao VI PNPG, mas tendo como objetivo de busca por hegemonia no mercado mundial.

O termo cidadania, interessa ressaltar, é tratado como um dos objetivos específicos de “motivar a juventude a se interessar por carreiras científicas e tecnológicas e a propiciar mais conhecimento à população para o exercício da cidadania em tempos de imersão tecnológica” (BRASIL, 2012, p. 25).

Lemos o documento como incentivador de internacionalização, percebendo que trata da internacionalização basicamente das ciências consideradas duras, priorizando áreas como Tecnologia da Informação, Tecnologia do Petróleo, Navegação, Nanotecnologia, Engenharia Aeroespacial, Biotecnologia, Biodiversidade e Defesa Nacional.

A priorização de determinadas áreas, em detrimento de outras, na ENCTI 2012-2015, confirma o exposto por Oliveira e Catani (2015) quanto ao fato de que a política legitima o financiamento prioritário para áreas que o Estado vê como estratégicas.

As ações concretas, como a exemplo do Programa Ciência sem Fronteiras, são então consideradas legais, públicas, impessoais e eficientes, reguladas por editais legitimados pelo Estado Brasileiro via ENCTI 2012-2015.

Oliveira e Catani enfatizam, com propriedade, que, quando o Estado legaliza a possibilidade de priorização de recursos financeiros, ele

centraliza a política científica, publiciza a concorrência por recursos e, ao estabelecer a regulação da produção científica, diminui a autonomia do campo acadêmico, desalentando, por exemplo, os pesquisadores e os colegiados de Pós-graduação para o trabalho em áreas não anunciadas como prioritárias nos editais. (CATANI E OLIVEIRA, 2015, p. 281)

Além das ciências da engenharia, a ENCTI 2012-2015 prioriza as Ciências Naturais, o que foi visto no CsF. Mas questionamos essas políticas, procurando entender se as Ciências Humanas, e principalmente a Educação, estão carentes de fomento para que possam integrar a sociedade do conhecimento.

Estabeleceu, assim, uma vez eleitas as prioridades, a diretriz estratégica de desenvolvimento de CT&I como a que combinasse Educação universal de qualidade, pesquisa científica, inovação e inclusão social, nas áreas anteriormente elencadas. No entanto, essas questões são mutuamente excludentes, se geridas pela lógica de acumulação do capital.

Mészáros (1995), ao tratar do capitalismo, mostra como esta sociedade está passando por problemas profundos, uma crise estrutural na qual a modernização dos países não tem melhorado as condições de sobrevivência da humanidade. Reafirma o autor ser impossível aliar tais questões quando tratadas no âmbito do capital, caso ocorra, só se dará por meio do “afastamento radical da lógica desse insensato e destrutivo controle orientado para a acumulação” (MÉSZÁROS, 1995, p. 133)

Tal contradição é também tratada por Tonet (2002), ao ponderar que a desigualdade social só poderá ser superada numa sociedade plenamente emancipada, ou seja, a que não incentiva a apropriação do patrimônio comum ao gênero humano por indivíduos, a partir de interesses privados. Paniago (2015) lembra, contudo, como essa contradição de estar

compromissado com o aumento da produção de mercadorias e serviços e, simultaneamente, com a contrapartida destrutiva de não atender às necessidades da humanidade em geral e sim de grupos cada vez menores de detentores dos meios de produção, é imanente ao sistema do capital.

Assim, a política legitimada pelo ENCTI 2012-2015 apresenta a internacionalização pela busca de liderança internacional, cooperação técnico-científica nacional, inserção internacional e competitividade internacional, tratando-a, principalmente em contexto empresarial, sendo o termo pós-graduação e pesquisa basicamente citados quando estabelecido e limitados ao programa Ciência sem Fronteiras.

1.1.3.2 ENCTI 2016-2019

A ENCTI 2016-2019 (BRASIL, 2016) foi aprovada em março de 2016, após a crise política ocorrida no Brasil, que culminou com a destituição da presidente do país.

A substituição da presidente, apesar de ter sido pelo seu vice-presidente, trouxe ao cenário político brasileiro uma grande modificação em termos de direcionamento de políticas e consequente investimento, que foi visível na redução do fomento à pesquisa em geral e à educacional, em particular⁵³, como frisado anteriormente, inclusive com o congelamento por 20 anos da possibilidade de investimento maior na educação e em outras áreas (PEC 95/2016)⁵⁴.

A ENCTI 2016-2019, portanto, que está em vigência durante a realização desta pesquisa, desconsidera o decréscimo de investimento anteriormente autorizado, mas traz um texto permeado pela continuidade à ENCTI 2012-2015 anterior, de aceitar o desafio de incluir o Brasil entre os países importantes na pesquisa em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I).

No entanto, sabemos que a participação no grupo dos países desenvolvidos em CT&I engloba a aceitação de uma ciência voltada para o lucro. Como enfatiza Paniago (2015, p. 5), apresenta, ao afirmar que o que incentiva a pesquisa é uma ciência moderna, intrinsecamente comprometida com o desenvolvimento do capitalismo e, portanto, com as “classes envolvidas na produção da nova forma de riqueza – o capital”.

⁵³ Ver: “Redução de recursos por Temer preocupa saúde e Educação”

<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/05/1774741-reducao-de-recursos-por-temer-preocupa-saude-e-educacao.shtml>. Acesso em: 10 maio 2017.

⁵⁴ PEC 95/2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=540698>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

O texto da ENCTI 2016-2019 cita o Brasil como já participante do grupo de países em constante investimento em CT&I e que tem, desde os anos 2000, vivenciado o crescimento das universidades, a modernização dos laboratórios, a contratação de pesquisadores e o surgimento de novos instrumentos de financiamento, bem como a maior projeção internacional das pesquisas brasileiras, pela sua publicação (BRASIL, 2016). No entanto, como o investimento foi menor na última década, conclama por maior atenção à expansão das ações para fomento à CT&I.

Com o objetivo de avaliar como a ENCTI 2016-2019 tratou a internacionalização, conferimos quatro subtemas trabalhados por ela: A. Competitividade ou cooperação; B. Educação; C. Pesquisa e Pós-graduação e D. Mercado internacional.

A) Competitividade ou cooperação

A ENCTI 2016-2019 sugere uma internacionalização com base no discurso sobre a busca pela participação em um mundo globalizado e pelo reconhecimento da competitividade internacional, simultaneamente à cooperação internacional (BRASIL, 2016).

Conforme mostrado anteriormente, o desenvolvimento capitalista mostrou como é impossível buscar atingir estes dois objetivos tão contraditórios, que se expressariam pela excelência na concorrência no mercado de CT&I, sendo ao mesmo tempo solidário com países mais pobres ou menos desenvolvidos. Tal contradição tem sido resolvida tão somente pela valorização de uma busca por apoio de países desenvolvidos ou, no máximo, o apoio a países pobres mas com objetivos imperialistas, conforme tratado por David Harvey (2004).

Oliveira e Catani (2013) haviam analisado a ENCTI anterior, em que ocorreu também a contradição entre incentivo de competitividade e cooperação, que leva a ideias díspares, ao associar solidariedade internacional e concorrência, em um mercado global de Educação e conhecimento.

Mas essa contradição reaparece na ENCTI 2016-2019, justificada pela tentativa retórica de propor uma internacionalização via cooperação internacional para adentrar no mercado global em iguais condições de concorrência.

A cooperação é justificada ao assumir que o Brasil já detém tecnologia passível de ser compartilhada com outros países, tanto para apoio ao desenvolvimento de países menos estruturados, como em pesquisas com pares desenvolvidos.

O exemplo são as atividades brasileiras no Atlântico Sul (BRASIL, 2016), que já possibilitaram a assinatura de dois instrumentos de cooperação internacional em 2015: uma

declaração com a África do Sul, iniciando uma aliança inicialmente com Argentina, Angola e Namíbia; e uma declaração de intenções entre o MCTI e a União Europeia, para o desenvolvimento de expertise conjunta e conhecimento científico sobre o Oceano Atlântico.

Outros exemplos citados estão nas áreas de agropecuária (liderança científica e domínio tecnológico), de saúde (tratamento de doenças tropicais e negligenciadas) e nos setores aeronáutico, nuclear, e de petróleo e gás (BRASIL, 2016).

Estes e outros exemplos, como o relacionado à política energética, com o apoio ao desenvolvimento de fontes renováveis de energia eólica, corroboram para que o investimento sugerido seja priorizado para certas áreas de conhecimento: agrárias, tecnológicas e saúde, principalmente. Sempre se salienta que o interesse é reunir esforços para fomentar um desenvolvimento tecnológico atrelado à inovação, encaminhando as iniciativas para a realização de seminários temáticos e setoriais, incentivo a publicações e feiras tecnológicas, acesso a parcerias com outros países, em cooperação internacional. Com isso, pretende-se reduzir assimetrias regionais na produção e no acesso a CT&I, principalmente com a inserção brasileira nas “cadeias globais de valor e para o avanço da fronteira do conhecimento científico e tecnológico” (BRASIL, 2016, p. 67).

Um dos principais objetivos é a “cooperação internacional com países e instituições líderes nas áreas estratégicas”. Além disso, a competitividade é justificada como necessária para o avanço da inovação, principalmente em áreas em que o nosso país tem importância além de suas fronteiras nacionais, como o mercado brasileiro do petróleo e gás, salientando que o incentivo precisa atender ao desenvolvimento da cadeia nacional de fornecedores, para consequente atendimento das demandas internacionais.

Também em áreas como a Bioeconomia, a Tecnologia de Informação e Comunicação, a Energia⁵⁵, e para fomentar o desenvolvimento das cadeias produtivas, pretende-se investir

⁵⁵ Ao tratar da temática energética, é quase impossível deixar de citar o caso da exploração do pré-sal. Segundo Lima (2008, p. 4), “Os dados atuais indicam a ocorrência de reservatórios do tipo carbonato microbiano abaixo de uma camada de sal que se estende do litoral do Espírito Santo até o litoral de Santa Catarina. Estima-se que a camada pré-sal tenha uma área de 112 mil km². Desse total, 41 mil km² já foram licitados e concedidos. Essa camada tem aproximadamente 800 km de comprimento e, em algumas áreas, 200 km de largura”. Lembra o mesmo autor, no que é acompanhado por outros trabalhos (GOUVEIA, 2010), que a Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis (ANP) e a Petrobras foram as responsáveis pelo mapeamento, bem como pelo desenvolvimento de tecnologia para “[...] realizar, com êxito, a exploração dos blocos em que é operadora. Registre-se que a Petrobras é a empresa operadora da maioria dos blocos já concedidos na área do pré-sal” (LIMA, 2008, p. 4). Conforme dados da própria Petrobras, entre 2006 e 2009 a empresa investiu cerca de R\$ 1,8 bilhão em universidades e institutos de pesquisa brasileiros, que operaram em parceria, visando criar tecnologia para prospecção de petróleo em águas profundas (GOUVEIA, 2010). Lima já alertava, em 2008, que os marcos regulatórios então existentes faziam com que “[...] as receitas decorrentes da extração e comercialização de petróleo propriamente dita concentrem-se em mãos privadas. No pré-sal, todo o esforço deve ser feito para evitar essa concentração. Estima-se que 36% dessa área já foi concedida. Registre-se que a principal concessionária, a Petrobras, tem cerca de 60% do seu capital social nas mãos de investidores privados. Os investidores estrangeiros

para a “redução da dependência externa e a solução de desafios tecnológicos para os problemas estruturais do tecido industrial e produtivo brasileiro” (p. 109), sempre com vistas a posicionar o país entre os mais desenvolvidos em CT&I. Ou seja, proporcionar o “emparelhamento com as nações mais desenvolvidas” através do “fortalecimento dos *think tanks*⁵⁶ nacionais que, produzindo e difundindo conhecimentos sobre assuntos estratégicos, são capazes de identificar tendências e propor ferramentas que contribuam para a tomada de decisão sobre investimentos domésticos e de cooperação internacional”.

Dentre estas *think tanks*, teríamos as universidades como produtoras de conhecimento, e nesse ponto a ENCTI 2016-2019 faz menção à importância da Educação, pesquisa e Pós-graduação para a cooperação.

B) Educação

Em relação ao tema Educação, a ENCTI 2016-2019 reconhece que não é somente a renda de um país que mede o seu desenvolvimento social, é também o acesso a dois pilares: 1. Os serviços básicos e 2. As condições de sustentabilidade e prática de novos métodos e técnicas que atendam às “demandas sociais, especialmente nas áreas de Educação, saúde, habitação, segurança, mobilidade urbana e energia” (BRASIL, 2016, p. 68).

Confirma, assim, a importância de desenvolver e disseminar novas tecnologias, como estratégia para a redução da exclusão social e das desigualdades de oportunidade e de exclusão ocupacional. Para tanto, considera que a “elevação da qualidade da Educação passa pela valorização da cultura científica por meio de ações que alcancem todas as camadas sociais, em todo o território nacional”, relacionando a priorização à Educação científica da população como

detêm aproximadamente 40% do capital social da Petrobras. Mantido o atual modelo brasileiro de tributos e participações governamentais, se todo o petróleo da camada pré-sal fosse exportado, a participação do Estado brasileiro na renda petrolífera seria de cerca de 23%, percentual esse muito inferior ao dos países exportadores” (LIMA, 2008, p. 23). A mudança nos marcos regulatórios, já compatível com a proposta da ENCTI 2016-2019, desobriga a Petrobras de participar de todas as concessões, aumentando a presença do capital privado, o que também deve levar ao menor investimento do país em CT&I nesse setor.

⁵⁶ O dicionário Merriam-webster define “*Think tank*” como um instituto, corporação ou grupo organizado para estudar um assunto em especial (como problemas científicos ou assuntos políticos) e prover informação, ideias e sugestões. (traduzido pela autora) (*Think Tank.* Merriam-Webster.com. Merriam-Webster, n.d. Web. 16 Mar. 2017.) Segundo o filósofo Hector Leis (2017), é “uma instituição dedicada a produzir e difundir conhecimentos e estratégias sobre assuntos vitais – sejam eles políticos, econômicos ou científicos. Assuntos sobre os quais, nas suas instâncias habituais de elaboração (estados, associações de classe, empresas ou universidades), os cidadãos não encontram facilmente insumos para pensar a realidade de forma inovadora”. (LEIS, H. O que significa um *think tank* no Brasil de hoje. Disponível em: <http://www.institutomillennium.org.br/artigos/o-que-significa-um-think-tank-no-brasil-de-hoje/> Acesso em: 16 mar. 2017)

forma de atrair mais jovens para as carreiras de CT&I, sugerindo o apoio às práticas inventivas de jovens, antes de atingir a Pós-graduação.

Portanto, abre a possibilidade de maior incentivo à graduação em iniciativas semelhantes ao Programa Ciência sem Fronteiras, relacionado às várias instituições de ensino superior internacionais que propuseram cooperação financiada pelo governo brasileiro por meio de tal programa. Em outras palavras, a internacionalização possível para a Educação seria aquela que beneficiaria mais uma vez o capital privado, dessa vez das IES estrangeiras, por meio de financiamento com fundos públicos. E como a questão é a educação tecnológica, visa-se a formação de quadros para as mesmas áreas prioritárias, citadas anteriormente.

A busca, neste momento, é para que o Brasil se firme como nação soberana e capaz de interagir com o cenário internacional contemporâneo (BRASIL, 2016), contradizendo a sua assunção anterior de que já estamos incluídos e soberanos internacionalmente neste século XXI.

Para concluir, é interessante salientar como incentivam a formação de dois atores na Educação científica para a inclusão de todas as camadas sociais e em todo o Brasil: o divulgador e o professor de ciências, e 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” (BRASIL, 2016, p. 94-96).

Portanto, a ENCTI 2016-2019 exprime duas vertentes distintas para o tratamento da Educação: a Educação científica e a Educação básica. A primeira tem o objetivo de formar os quadros que se desenvolverão, em diferentes níveis, com a ciência e a tecnologia; a segunda é dispensada a todo cidadão.

A Educação científica forma para o trabalho complexo e internacionalizado; a básica, para o trabalho simples (a exemplo do professor de ciências), sempre atendendo aos interesses e demandas do capital (NEVES, 2008).

C) Pesquisa e Pós-graduação

A ENCTI 2016-2019, ciente da tendência de vários governos internacionais de atrair investimentos internacionais em indústrias de alta tecnologia, em áreas específicas como “equipamentos de telecomunicações, farmacêutica, aeroespacial, além de serviços e telecomunicações empresariais” (BRASIL, 2016, p. 53), explica a razão de que investimentos em pesquisa para a colaboração internacional têm sido estabelecidos em cooperações mais

flexíveis, capazes de agregar vários parceiros internacionais. Mas percebemos a manutenção de papéis distintos nessa cooperação, com a hierarquia de alguns países sobre outros.

Nesse cenário de colaboração internacional, para que parceiros pesquisadores alcancem resultados não mais apenas por esforços domésticos, mas agregando tecnologias, a ENCTI 2016-2019 refere-se à pesquisa e à Pós-graduação, inicialmente, como o lócus da maioria da produção científica nacional, com destaque à participação dos docentes das instituições públicas de ensino superior, consideradas como Institutos de Ciência e Tecnologia (ICTs) para a ENCTI 2016-2019, assim como os Institutos de Pesquisa (IP), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFE), os Institutos Estaduais de CT&I, cabendo ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia o papel de congregar as instituições de pesquisa pelo país.

Quanto a investimentos, assume que, desde 2000, o Brasil tem investido na “expansão do sistema universitário e na modernização dos institutos públicos de pesquisa” (BRASIL, 2016, p. 75) e que os dispêndios para investimento em CT&I do Governo Federal aumentaram de 5,8 bilhões de reais, em 2000, para 32,9 bilhões em 2014, principalmente aportados pelo MEC e MCTI, o que afirma comprovar a importância da Pós-graduação nacional para o Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação.

O investimento via MEC e MCTI tem tomado forma de apoio a pesquisadores, pela concessão de bolsas de diversas modalidades e finalidades, em que beneficiários são estudantes do nível médio e de graduação, para despertar vocações científicas e incentivar a formação de talentos, e para a Pós-graduação, com o intuito de formação de recursos humanos. Em termos internacionais, tais bolsas visam à mobilidade como forma de “internacionalizar o ensino superior e a pesquisa pública, permitindo aos pesquisadores desenvolver novas habilidades e obter novos conhecimentos” (BRASIL, 2016, p. 55).

Dedica um subitem para a formação de recursos humanos para atuação no SNCTI. A titulação acadêmica é condição necessária não somente para a pesquisa, como para o desenvolvimento tecnológico e a gestão das políticas e programas do setor.

Pondera a formação de quadros sob uma perspectiva em que a ocorrência de recursos humanos com titulação tem sido predominante no que chama de unidades de referência do SNCTI. No entanto, dos participantes do grupo Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação nas empresas, em 2011, somente 16,4% eram pós-graduados, sugerindo a necessidade de maior presença de titulados nos ambientes de inovação empresarial, assim como nos setores de administração do SNCTI.

Na formação de recursos humanos com vistas à internacionalização, o Programa Ciência sem Fronteiras é visto como um “avanço na internacionalização da pesquisa brasileira”, por ter

enviado estudantes brasileiros para outros países, mas sempre nas áreas consideradas prioritárias, excluindo-se basicamente as Ciências Humanas e sociais⁵⁷.

Informa que não somente o governo federal e governos estaduais têm verbas disponibilizadas para a internacionalização, mas existem outras fontes: “*Horizon 2020* (Comunidade Europeia), *Newton Fund* e *Prosperity Fund* (Reino Unido), *Global Environment Facility* – GEF (Internacional), *German Climate and Technology Initiative* – DKTI e *Internacional Climate Initiative* – IKI (Alemanha), entre outros” (BRASIL, 2016, p. 25). Tais fontes serão analisadas no item 1.4, como a concretização das políticas estabelecidas tanto pelos Planos Nacionais de Pós-Graduação quanto pelos dois documentos Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (BRASIL, 2012; BRASIL, 2016).

D) Mercado internacional

Em que pese haver uma única citação sobre o mercado internacional, ele está presente em toda a política. Afinal, é para o mercado internacional que as novas tecnologias são direcionadas, assim como o conhecimento científico e a priorização de investimentos em determinadas áreas de conhecimento.

No documento, fica mais clara a sua presença quando trata de um “sistema montado para fazer o país inovar” (BRASIL, 2016, p. 9 e 10). A ENCTI 2016-2019 expressa que os parques tecnológicos em operação no Brasil, criados como ambientes “cooperativos controlados para empresas de base tecnológica”, colocam nossa nação em posição promissora, incluindo, no grupo, as mais de 400 empresas incubadoras brasileiras atualmente existentes.

E assim consolida o conceito de que a inovação é o caminho para que o país esteja no século XXI, incluído e operante, soberano e em pé de igualdade. Esse tem sido o objetivo da Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (Embrapii) que, conforme a ENCTI 2016-2019, tem atuado com “a celeridade necessária para viabilizar avanços que promovam a competitividade das empresas mesmo em um mercado internacional”.

Essa citação, que sugere o interesse de a competitividade se manifestar inclusive no mercado internacional, leva à imagem que a ENCTI 2016-2019 tenta registrar, de que somos

⁵⁷ Devemos salientar que, para 2016, último ano de existência do programa, o CsF já foi publicamente direcionado para a Pós-graduação, deixando de investir na formação de jovens talentos na graduação. Ver: “Ciência sem Fronteiras terá 5 mil bolsistas na Pós-graduação”. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/04/ciencia-sem-fronteiras-tera-5-mil-bolsistas-na-pos-graduacao>. Acesso em: 14 maio 2017.

uma potência emergente, com uma economia em expansão e uma projeção mundial reconhecida pelas potências tradicionais (VISENTINI, 2013), necessitando recursos robustos para incentivo nacional e consequente apoio internacional.

Entre as diversas imagens sugeridas para o Brasil, contraditórias quando se trata de competição e cooperação, percebemos a de estar ciente da necessidade de acesso e adesão ao mercado internacional, atendendo ao desafio imposto pela globalização. Isto, no contexto do capital, estará sempre presente, embora contraditoriamente apresente a imagem do país vitorioso, de um lado (competição); e daquele que ainda precisa conquistar seu espaço entre as nações mais desenvolvidas, por outro (cooperação).

1.2 A INTERNACIONALIZAÇÃO EM DISCUSSÃO

Com o objetivo de analisar as tendências seguidas para a internacionalização da pesquisa e da Pós-graduação em Educação na atualidade, apontamos algumas terminologias empregadas por autores contemporâneos, base para a análise posterior (Capítulos 2 e 3 desta tese) sobre a internacionalização da Pós-graduação em Educação.

Evidenciamos que, invariavelmente, trabalham com binômios, como a comparação entre cooperação internacional ativa e passiva (MARRARA, 2007 e LIMA; MARANHÃO, 2009), horizontal e tradicional (MOROSINI, 2011), Sul-Sul e Norte-Sul (MILANI, 2012), mas que se entrelaçam quando abordamos, por exemplo, o tipo de internacionalização da Educação superior e da pesquisa sugeridos pelas políticas públicas ou o que um programa de Pós-graduação tem buscado fortalecer como internacionalização.

1.2.1 Cooperação internacional ativa e cooperação internacional passiva

Essas duas formas de cooperação internacional são identificadas com a necessidade de países centrais têm de atrair e acolher pessoas, seja por seu conhecimento atual diferenciado, pela produção de divisas pela mobilidade, ou pela perpetuação da hegemonia sob países periféricos.

Duas referências importantes para o entendimento desse binômio “ativo e passivo” para a internacionalização na Educação encontram-se em Marrara (2007) e Lima e Maranhão (2009).

Primeiramente, Marrara (2007) conceitua o termo cooperação internacional ativa caracteriza-se quando a instituição nacional se prepara e recebe docentes, pesquisadores e discentes estrangeiros e os tem como participantes de seus cursos e periódicos d IES nacional.

Para tanto, lista como imprescindível, para a sua realização, que as IES nacionais estejam engajadas e abertas para a internacionalização, oferecendo programas próprios, ofertados e consumidos pela comunidade internacional. Ou seja, implica atrair sujeitos estrangeiros, seja por financiamento próprio ou de agências de fomento, que é o que mais percebemos como utilizado pelo Brasil para trazer professores visitantes, alunos e professores estrangeiros.

O PEC-PG é um exemplo citado pelo autor como programa gerenciado pela Capes com participação tanto do MEC como do Ministério das Relações Exteriores (MRE).

Já Lima e Maranhão se referem à cooperação internacional ativa como a forma de cooperação realizada principalmente por países centrais, que implantam políticas de Estado que incentivam a atração e o acolhimento de acadêmicos, e também a oferta de serviços educacionais no exterior (países estrangeiros), envolvendo a mobilidade de experts em áreas de interesse estratégico, a exportação de programas e a instalação de instituições ou *campi* no exterior (LIMA; MARANHÃO, 2009).

Um aspecto discutido pelas autoras e que vale ressaltar é que esse tipo de cooperação existe principalmente em países centrais, o que acaba por exercer uma influência sobre a organização do sistema mundial de Educação superior, favorecendo a internacionalização hegemônica.

Tal hegemonia, favorecida pela cooperação internacional ativa, por exemplo, ocorre por meio de instituições norte-americanas e europeias e tem justificado o trabalho, no Brasil, de suas agências governamentais, como o *British Council*, a *Fulbright Commission*, o *Deutscher Akademischer Austausch Dienst* (DAAD), a *Agence CampusFrance*, a *Japan International Cooperation Agency* (JICA), a *Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo* (AECID), a *Association des Universités et Collèges du Canada* (AUCC) e o *International Development Programme Education Australia*. Além disso, utilizam-se de outros mecanismos, como a presença em território brasileiro de um escritório da Universidade de Harvard⁵⁸, localizado na Avenida Paulista, centro de negócios da cidade de São Paulo; e o fato de que o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM)⁵⁹ seja aceito como avaliação de entrada para universidades portuguesas⁶⁰.

⁵⁸ Disponível em <https://brazil.drclas.harvard.edu/>. Acesso em: 07 maio 2017.

⁵⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36030>. Acesso em: 07 maio 2017.

⁶⁰ “Novas instituições de Portugal aceitam resultados do Enem”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/46361-novas-instituicoes-de-portugal-aceitam-resultados-do-enem>

Além do consequente aspecto hegemônico da cooperação, as autoras citam que a atração de cérebros internacionais representa divisas para as nações desenvolvidas, pela imposição de taxas de inscrição e anuidades, gastos particulares efetuados pelos estudantes com transporte, alimentação, saúde, lazer, e a promoção da cultura, da língua, e dos interesses econômicos e políticos do país de acolhimento. Tais interesses justificam a formulação de políticas de Estado, com a liberação de verbas (LIMA; MARANHÃO, 2009).

Ou seja, o mesmo termo é usado com diferentes conceitos. Marrara (2007) ressalta que a atuação ativa da cooperação internacional seria o nacional se preparando para receber o estrangeiro, mesmo que não representante dos países centrais ou de pesquisa desenvolvida, mas talvez a manutenção de uma nova forma de imperialismo do país em desenvolvimento sob países menos desenvolvidos.

Já Lima e Maranhão (2009) enfatizam que as instituições de países centrais mantêm sua hegemonia sobre países periféricos e suas instituições de ensino, através da atração de cérebros estrangeiros para seus países, e mesmo da seleção, no país periférico, desses docentes e discentes internacionalizáveis.

Em contraposição à cooperação internacional ativa, temos a cooperação internacional passiva como o tipo de cooperação encontrado principalmente em países periféricos.

Marrara (2007) apresenta esta última como a forma caracterizada pelo envio de discentes, pesquisadores e docentes para instituições estrangeiras e pela publicação de trabalhos científicos em periódicos internacionais (não em periódicos nacionais com inserção internacional).

A finalidade dessa mobilidade e divulgação é a busca de capacitação, aprimoramento pessoal, promoção intencional ou não do nome e da produção científica da IES de origem, dependendo muito de agências de fomento e amparo à pesquisa (MARRARA, 2007).

Lima e Maranhão (2009) incluem os países dominados como preponderantemente participantes da Cooperação Internacional Passiva, salientando que os interesses são mais comerciais que culturais. Expõem que a participação das políticas de Estado para a cooperação internacional passiva se manifesta pela “criteriosa política de emissão de acadêmicos (principalmente professores-pesquisadores) para se formar nos grandes centros, objetivando investir no desenvolvimento de uma elite intelectual capaz de influir sobre o processo de modernização de alguns setores”, ou seja, há uma delimitação de divisas para fomento a determinadas áreas de conhecimento, consideradas prioritárias (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 584 a 586).

Nesse caso, não falamos de atração de cérebros estrangeiros para nossas instituições nacionais, e sim da possível perda de talentos nacionais para as instituições estrangeiras.

Para evitar a fuga de cérebros, as políticas tendem a estabelecer laços de responsabilidade de retorno dos pesquisadores mobilizados com financiamento, seja público ou de empresas privadas, o que nem sempre logra sucesso, pois os países hegemônicos também têm suas políticas para atrair pesquisadores que se destacam, e elas atuam para atrair e fazer permanecer sob seus domínios esses quadros.

Dois exemplos de política de Estado para a Cooperação Internacional Passiva são: 1) na história do desenvolvimento da Pós-graduação brasileira nos anos 1970 e 1980, o incentivo dado a pesquisadores para estudo, titulação ou pós-doutoramento no exterior, com a finalidade inicial de estruturar melhor a nossa Pós-graduação; e 2) desde 2011, a mobilidade de pesquisadores, docentes e discentes brasileiros para o exterior pelo Programa Ciência sem Fronteiras.

1.2.2 Cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal

Para melhor analisarmos a internacionalização em desenvolvimento na Pós-graduação em Educação, encontramos em Morosini (2011) uma proposta de discutir a internacionalização na produção do conhecimento em IES brasileiras, contrapondo a categoria cooperação internacional tradicional à cooperação internacional horizontal.

A autora aponta que o modelo de cooperação internacional tradicional ainda é hegemônico atualmente, com a característica de valorizar a competitividade e a ocupação de espaço no mercado globalizado, assim como captar sujeitos e consumidores. Já a cooperação internacional horizontal está surgindo, principalmente após 2003, fundamentada na “consciência internacional e no fortalecimento da capacidade científica endógena dos parceiros mais fragilizados” (MOROSINI, 2011, p. 93).

Notamos a oposição entre a cooperação internacional tradicional e a cooperação internacional horizontal principalmente pela não valorização do mercado como domínio dos princípios, tendo como base a solidariedade e a consciência internacional de compartilhamento para o desenvolvimento. Vemos, portanto, a contraposição de dois modelos de cooperação, a cooperação internacional tradicional mercadológica e a cooperação internacional horizontal mais solidária.

Para o desenvolvimento da solidariedade na produção do conhecimento e sua internacionalização, Morosini (2011) realça o valor de enfrentar alguns desafios: uma política

de diálogo e intercâmbio; a existência de redes de trabalho em pesquisa e de fundos de organismos multilaterais; a valorização de uma cultura de solidariedade internacional, em que todos os países ou regiões envolvidos reconheçam suas capacidades; o desenvolvimento de recursos humanos com a mobilidade acadêmica e estudantil; a capacitação de técnicos e expertos; a colaboração entre IES, com a implantação de programas de colaboração e participação em foros internacionais.

Basicamente, relaciona-se a cooperação internacional tradicional com a cooperação internacional Norte-Sul e a cooperação internacional horizontal com a cooperação Sul-Sul, que veremos a seguir.

1.2.3 Cooperação internacional Norte-Sul e cooperação internacional Sul-Sul

Para tratar desse binômio, Milani (2012) traz três termos relacionados ao estabelecimento de cooperação internacional: a cooperação internacional para o desenvolvimento, a cooperação Norte-Sul e a cooperação Sul-Sul.

Segundo o autor, a cooperação internacional para o desenvolvimento é conceituada como

[...] um sistema que articula a política dos Estados e atores não governamentais, um conjunto de normas difundidas (ou, em alguns casos, prescritas) por organizações internacionais e a crença de que a promoção do desenvolvimento em bases solidárias seria uma solução desejável para as contradições e as desigualdades geradas pelo capitalismo no plano internacional. (MILANI, 2012, p. 211)

Milani assevera que a existência da cooperação internacional para o desenvolvimento não se deve a um único criador, muito menos a sua manutenção e evolução, e sim a um sistema de cooperação baseado nas iniciativas norte-americanas após a Segunda Guerra Mundial. À época, o foco no apoio de nações em situação de emergência saiu da esfera de ajuda pontual e passou a dinamizar ações mais permanentes de cooperação para o que diziam ser pela melhoria das “estruturas produtivas, administrativas, sociais e culturais das sociedades beneficiárias dos financiamentos e dos projetos de assistência técnica” (MILANI, 2012, p. 212). Estas iniciativas visavam a manter a hegemonia americana no mundo capitalista, conforme Harvey (2004) quando analisa como o poder norte-americano se expandiu, a partir do pós-guerra.

A cooperação internacional Norte-Sul é o tipo de cooperação em que países desenvolvidos (centrais) do Hemisfério Norte colaboram com países dominados do Hemisfério Sul. É caracterizada pela manutenção hegemônica e comumente relacionada à busca, nos países pouco

desenvolvidos, por tecnologias, ciência e inovação em países mais bem estruturados, ou, de acordo com Morosini, em países detentores de conhecimento acumulado (MOROSINI, 2011, p 108).

Historicamente, Ullrich e Carrion (2015) situam o período pós Segunda Guerra como marcado pela divisão do mundo em países desenvolvidos (do Norte) e subdesenvolvidos (do Sul), em que os primeiros eram responsáveis por levar os últimos ao progresso por eles conquistado (basicamente técnico e industrial).

Os autores também salientam o conflito Leste-Oeste, que instaurou a Guerra Fria, que no período buscava dividir o mundo também em dois grandes blocos, capitaneados pelos Estados Unidos da América (Oeste) e pela União Soviética (Leste). Assim, interesses que moviam a cooperação internacional Norte-Sul passaram a ter características ora assistencialistas, ora colonialistas, trabalhando pela manutenção hegemônica dos países centrais/desenvolvidos.

A cooperação internacional Sul-Sul é o modelo de cooperação entre países dominados do Hemisfério Sul. Ullrich e Carrion (2015) contextualizam o momento de surgimento dessa modalidade nos anos 1950. Ou melhor, foi numa reunião em abril de 1955, na Conferência Ásia-África, realizada na Indonésia, que se aventou, pela primeira vez, a necessidade de equilibrar os efeitos de manutenção da hegemonia dos países desenvolvidos, auxiliando os povos que eram explorados nas relações internacionais. Isso resultou em nova agenda na Conferência das Nações Unidas para o Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD) e a criação do Grupo dos 77⁶¹.

Tal discussão teve seguimento nos anos 1960 e 1970, mas não nos 1980, devido à crise da dívida financeira dos países dominados. Foi retomada nos anos 1990, com a aceleração da globalização. Nesse período, a Cooperação Internacional Sul-Sul passou a ser considerada, segundo Ullrich e Carrion (2015, p. 260), como “um dos mecanismos inovadores de interdependência para minimizar os riscos adjacentes ao processo de globalização e maximizar as oportunidades advindas desse processo”.

Na segunda década do século XXI, Morosini (2011, p. 108), ao analisar a internacionalização brasileira do conhecimento científico, salienta aspectos relevantes dessa modalidade de cooperação que, “além da solidariedade inerente às relações entre países em desenvolvimento, acarreta o fortalecimento desses blocos, necessário num mundo

⁶¹ Grupo fundado em 1964, que reuniu 77 países em desenvolvimento que adotaram, na conclusão da primeira Unctad, uma declaração conjunta. O grupo é composto hoje por 133 países, incluindo a China. Disponível em: <http://www.nu.org.bo/wp-content/uploads/2014/02/PaisesG77.pdf>. Acesso em: 08 set. 2017

transnacionalizado”. Vale ressaltar que essa modalidade de cooperação é também sugerida pelo VI PNPG.

Após a descrição sobre os termos relacionados aos tipos de internacionalização, passamos à análise das ações concretas tomadas para a internacionalização da Pós-graduação em Educação no período de 2010-2016, ou seja, o Programa Ciência sem Fronteiras e os demais editais e chamadas públicas de parcerias internacionais ofertadas para a área de conhecimento da Educação.

1.3 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONCRETIZADA NO PERÍODO DE 2010-2016

Conforme observamos, os oito documentos analisados anteriormente abordaram a internacionalização da Pós-graduação, sinalizando para a construção da cidadania, de uma nação soberana e capaz de cooperar internacionalmente, carente de maiores investimentos em áreas consideradas prioritárias para a inclusão do Brasil no século XXI.

A priorização de áreas em detrimento de outras é encontrada principalmente nos PNPGs e ENCTIs. E as ações concretas tomadas pelo governo federal e apoiadas pelos governos estaduais e empresas privadas no período de 2010 a 2016 exibem a priorização de forma clara e transparente, o que será comentado a seguir.

Discorreremos sobre como os documentos norteadores da Educação e da Pós-graduação brasileira produziram algumas ações concretas de internacionalização da Pós-graduação: o Programa Ciência sem Fronteiras (com a impossibilidade de utilização pela área de Educação); e os Editais e Chamadas Públicas de parcerias internacionais, verificando a oferta e o uso da área de Educação, pelos dados disponibilizados pelos principais órgãos de fomento nacionais, Capes e CNPq.

1.3.1 O Programa Ciência sem Fronteiras (CsF)

À época da implantação do CsF, em 2012, o então Ministro da Ciência, Tecnologia e Inovação justificou a participação de apenas algumas áreas no maior programa de mobilidade internacional e incentivo à internacionalização da Educação brasileira até então com a seguinte afirmação “Sem engenheiros, não há país com desenvolvimento sustentável”⁶².

⁶² Fala do Ministro da Ciência, Tecnologia e Inovação (2012), Marco Antônio Raupp, enfatizando a importância da engenharia para o desenvolvimento sustentável de qualquer país, ao explicar a priorização de áreas de

Com o objetivo de apresentar o CsF (BRASIL, 2011) como uma política que contou com a ação integrada do MEC e do MCTI e seus órgãos de fomento (Capes e CNPq, respectivamente), com vistas à internacionalização do saber científico, analisaremos o programa, lançado em 2011 pelo governo federal brasileiro.

Para “promover a consolidação, extensão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional”⁶³, o programa centrou suas ações de investimento na promoção de inserção internacional das instituições brasileiras, por meio de seus alunos e cientistas, em instituições estrangeiras, bem como a recepção de talentos estrangeiros para período de permanência no Brasil.

A meta de oferecer 101.000 bolsas (75.000 financiadas com recursos do governo federal e 26.000 da iniciativa privada) foi alcançada ao final do período de vigência inicial do programa (2015). Segundo dados disponíveis na página eletrônica do CsF⁶⁴, ele já havia distribuído 92.880 bolsas, sendo 73.353 para graduação sanduíche, 9.685 para doutorado sanduíche, 3.353 para doutorado pleno, 4.652 para pós-doutorado, 775 para pesquisador visitante especial, 558 para mestrado e 504 para a atração de jovens talentos.

Focaremos a análise na Pós-graduação (20,5% das bolsas concedidas), que enviou pesquisadores de mestrado, doutorado e pós-doutorado para universidades de vários países do mundo, bem como recebeu jovens talentos estrangeiros e pesquisadores visitantes.

Aliás, vale frisar que, em época de crise econômica mundial, o Brasil passou a ser procurado por várias universidades estrangeiras para enviar seus professores e pesquisadores, abrindo suas portas para receber nossos acadêmicos e pós-graduandos.

A mobilidade inicialmente sugerida seria direcionada apenas às instituições de ensino de renomada qualidade, que disponibilizariam vagas a graduandos e pós-graduandos brasileiros. No entanto, logo a lista reduzida de IES de excelência foi incrementada por outras instituições e países (não somente os Estados Unidos da América). A presença em universidades de excelência tecnológica foi direcionada a algumas IES brasileiras para graduação. A Pós-graduação contou com alguma participação de pesquisadores brasileiros de todos os estados da União.

conhecimento para participação do Programa Ciência sem Fronteiras. Na entrevista, o então ministro também afirmou que a falta de qualificação afasta estudantes da Educação científica e, por consequência, diminui a empregabilidade. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k-HV7oQWXAI>. Publicado em 26 de abr de 2012.

⁶³ Disponível em www.cienciasemfronteiras.gov.br. Acesso em: 29 set. 2016.

⁶⁴ www.cienciasemfronteiras.gov.br. Acesso em: 14 mar. 2017.

Como exemplo, em estudo sobre a mobilidade ocorrida no estado de Mato Grosso do Sul para o CsF, foi na mobilidade de pós-doutorado que o estado conseguiu enviar alguns poucos professores para universidades consideradas de excelência, principalmente na área de ciências da computação e engenharias (PAIVA, 2015). Tanto o MEC quanto o MCTI haviam deixado bem estabelecidas as áreas de conhecimento prioritárias para a internacionalização. O CsF apenas ratificou a escolha.

No período de 2011 a 2015⁶⁵, ele atendeu às seguintes áreas de conhecimento: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; e Formação de Tecnólogos. Tal prioridade foi mais flexível na mobilidade de graduação, mas não na Pós-graduação.

A justificativa dada para a exclusão das Ciências Humanas do programa foi comentada por um dos coordenadores entrevistados para esta pesquisa, que relatou a justificativa da Capes, em reunião com os coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação:

A gente tem pesquisa em Educação no Brasil de alta qualidade. Talvez não seja o melhor caminho mandar graduandos de pedagogia, da área de Educação como um todo, da área de licenciatura, para estudar lá fora, porque a gente já tem uma história de pesquisa sobre Educação brasileira consolidada. (ENTREVISTADO 10, 2016).

No entanto, apesar da tentativa de justificar o não investimento em áreas como Ciências Humanas e Sociais, percebemos que o Brasil passou a incentivar e investir muito no CsF em detrimento de outros programas e possibilidades de editais para outras áreas, principalmente para a de Ciências Humanas, que não apareceu como prioridade nem para Ministério da Educação, via Programas Nacionais de Pós-Graduação, nem para o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, pela Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (ver Anexo 1).

⁶⁵ O primeiro período do CsF abrangeu os anos de 2011 a 2015. É necessário esclarecer que modificações foram tomadas após 2016, especialmente no tocante à quantidade de recursos alocados, que diminuíram muito, e vêm se restringindo, desde então, à Pós-graduação.

E assim, o CsF tornou-se um exemplo de política pública possível, que colocou em parceria não só dois ministérios e seus órgãos de fomento à pesquisa, mas também empresas do setor privado.

A política poderia ter sido mais bem gerenciada e aplicada a diferentes áreas de conhecimento, já que a internacionalização do saber está sendo cobrada via SNPG de todas as áreas, mas com condições diferentes de investimento.

Assim, em outras áreas de conhecimento, como foi o caso da Educação, a produção científica internacional ou a mobilidade para o exterior ficou a cargo de cada pesquisador, sem grande incentivo, apesar da exigência dos órgãos de fomento.

1.3.2 Os editais e chamadas públicas de parcerias internacionais: oferta para a Educação

Dentre as ações concretas de internacionalização da Pós-graduação e pesquisa entre 2010 e 2016, conforme informações disponibilizados pela Capes e CNPq, em suas páginas da Internet⁶⁶, estiveram as chamadas públicas, em diversos tipos de editais, que fomentavam a mobilidade de docente, pesquisador, discente e pessoal administrativo brasileiro para diversas IES em outros países, e incentivavam a vinda de pesquisadores, docentes e outros para nosso país, com bolsas de estudo pagas pelo Estado, incluindo transporte e despesas de moradia.

Os países que formalmente estabeleceram cooperação com o Brasil no período foram: Argentina, Áustria, Bélgica, Canadá, Colômbia, Cuba, Espanha, Estados Unidos da América, França, Israel, Japão, Noruega, Países Baixos (Holanda), Portugal, Reino Unido, Suécia, Timor Leste e Uruguai⁶⁷.

A oferta de mobilidade internacional deu-se de forma não equânime para os países citados, nem foi a mesma para áreas de conhecimento em geral. O Anexo 1 compara como tais países participaram da oferta de oportunidades de mobilidade internacional em Pós-graduação e pesquisa, com os editais abertos no período. Mostra também a quantidade de pesquisadores que foram selecionados e, dentre eles, quantos eram oriundos das Ciências Humanas e quantos da Educação.

A tabela delineada no Anexo 2 apresenta que o Brasil estabeleceu cooperação internacional com 20 países, gerando um total de 60 projetos e 181 editais.

⁶⁶ Sítios www.capes.gov.br e www.cnpq.br, respectivamente.

⁶⁷ Chile, China, Itália e México são países onde, apesar de existir cooperação com o Brasil, não houve editais para o período estudado; e, no caso do Haiti, abriu-se edital somente para a graduação.

A seleção de pesquisadores (sem ser exclusivamente das Ciências Humanas nem da Educação) para cada país pode ser vista na Tabela 9:

Tabela 9 - Mobilidade docente internacional Capes e CNPq no período de 2010 a 2016, por país receptor

País em cooperação	Pesquisadores selecionados de todas as áreas do conhecimento
Alemanha	344
França	325
Portugal	314
Cuba	221
Espanha	194
Argentina	187
Estados Unidos da América	137
Reino Unido	136
Timor Leste	113
Uruguai	53
Holanda	50
Canadá	45
Suécia	27
Bélgica	21
Japão	10
Austrália	9
Colômbia	9
Israel	5
Noruega	5
Itália	0

Fonte: www.capes.gov.br. Acesso em: 16 mar. 2017. Organização: Paiva, 2017.

Ou seja, a Alemanha recebeu 15,6% dos pesquisadores em mobilidade pelos editais informados, sendo seguida pela França (14,7%), Portugal (14,2%), Cuba (10,0%), Espanha (8,8%), Argentina (8,5%), Estados Unidos da América (6,2%), Reino Unido (6,2%), Timor Leste (5,1%), Uruguai (2,4%), Holanda (2,3%), Canadá (2,0%), Suécia (1,2%), Bélgica (1,0%), Japão (0,5%), Austrália e Colômbia 4,0% cada e Israel e Noruega 0,2% cada. Em termos de tipo de cooperação internacional, a Norte-Sul recebeu 73,6% dos pesquisadores brasileiros e a Sul-Sul, 26,4%.

Dos 60 projetos, 36 selecionaram pesquisadores oriundos das Ciências Humanas, sendo 20 da área de Educação. Do total de pesquisadores indicados para mobilidade internacional (2205), 15,0% são das Ciências Humanas e 3,0% da área de Educação, sendo 46 dos 68 selecionados, ou 67,6%, pertencentes aos programas de excelência em Educação pesquisados.

Quanto à participação de profissionais oriundos da área de Educação, a tabela 10 classifica pela ordem de profissionais mobilizados para cada país. A classificação diverge pouco quanto aos países procurados pela Educação.

Tabela 10 - Mobilidade docente internacional de profissionais da Educação pela Capes e CNPq no período de 2010 a 2016 por país receptor

País em cooperação	Selecionados oriundos da área Educação
Timor Leste	25
Espanha	7
Reino Unido	7
Argentina	6
Portugal	5
Estados Unidos da América	5
França	3
Cuba	3
Uruguai	3
Colômbia	2
Alemanha	1
Suécia	1
Holanda	0
Canadá	0
Bélgica	0
Japão	0
Austrália	0
Israel	0
Noruega	0
Itália	0

Fonte: www.capes.gov.br. Acesso em: 16 mar. 2017. Organização: Paiva, 2017.

Dessa forma, o Timor Leste recebeu 36,8% dos pesquisadores brasileiros, seguido pela Espanha e Reino Unido (10,3% cada), Argentina (8,8%), Estados Unidos e Portugal (7,4% cada), Cuba, França e Uruguai (4,4% cada), Colômbia (2,9%) e Alemanha e Suécia (1,5% cada). Os países Austrália, Bélgica, Canadá, Holanda, Israel, Itália, Japão e Noruega não selecionaram profissionais oriundos da Educação, tendo a cooperação Norte-Sul recebido 42,6% dos profissionais da Educação em mobilidade internacional no período, e a Sul-Sul 57,4%, portanto, uma diferença em relação aos dados sobre a seleção de profissionais de todas as áreas de conhecimento.

Vale salientar que cooperação com o Timor Leste, denominada “Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste”, apresentou um percentual expressivo de pesquisadores, contudo, tratava-se de um convênio na modalidade de Estágio docente no exterior e articulador pedagógico (duração mínima de seis meses e máxima de 18 meses), visava a selecionar estudantes/professores para atuar na qualificação de docentes timorenses de diferentes níveis de ensino, em atividades relacionadas à formação de professores, bem como no ensino da Língua Portuguesa⁶⁸.

A mobilidade internacional dos pesquisadores da Pós-graduação em Educação ocorreu também sem bolsas de estudos e também com bolsas de outros órgãos, que não a Capes e o CNPq.

A tabela 11 demonstra a mobilidade no período de 2010-2016, especialmente os pesquisadores dos programas de excelência em Educação estudados.

Tabela 11 - Mobilidade internacional realizada com ou sem bolsas de estudo, pelos pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação pesquisados – 2010 a 2016

	CNPq	Capes	FAPESP	FAPEMIG	LSE	FAPE/ES	CAM Inglaterra	MINCYT Argentina	UOB	Sem financiamento	Total
2010	4	6	3	0	0	0	0	1	0	2	16
2011	0	4	0	0	1	0	0	0	0	2	7
2012	0	11	3	1	0	0	1	0	0	3	19
2013	2	2	1	0	0	0	0	0	0	3	8
2014	0	7	2	0	0	1	0	0	0	1	11
2015	1	4	2	0	0	0	0	0	1	3	11
2016	0	0	4	0	0	0	0	0	0		4
Total	7	34	15	1	1	1	1	1	1	14	76

Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

Dos 320 docentes pesquisados, 76 (23,8%) efetuaram mobilidade em âmbito internacional no período de 2010-2016, 62 (81,6%) dos quais com algum tipo de financiamento e 14 (18,4%) sem financiamento.

⁶⁸ Disponível em <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/timor-leste/programa-de-qualificacao-de-docente-e-ensino-de-lingua-portuguesa-no-timor-leste>. Acesso em: 15 set. 2017.

Destas 62 que receberam financiamento, 41 receberam fomento Capes ou CNPq (66,1%), enquanto 17 (27,4%) receberam bolsas provenientes de Fundações de Apoio Estaduais ou de universidades e 4 (6,5%), de outras fontes.

Os dados corroboram a tese de que a área de Ciências Humanas carece de incentivos maiores para internacionalização.

Resta saber se, além da questão do financiamento, existiram outros motivos para os profissionais da área terem tido menos interesse em mobilidade internacional ou estabelecimento de pesquisas em conjunto, seja na modalidade de apoio a países menos estruturados ou em cooperação com países para a construção de conhecimento colaborativo; ou se a busca foi direcionada às IES de excelência para estudo e importação de tecnologias, neste caso, o conhecimento de como países desenvolvidos têm pesquisado e/ou atuado na área de Educação.

Assim, apresentamos no capítulo 1 como a pós-graduação brasileira vem trabalhado e incentivado a internacionalização do conhecimento, priorizando algumas áreas de formação.

Esta prioridade foi inicialmente encontrada na LDB quando estabelece seu objeto como a formação de um trabalhador adaptado às necessidades do mercado. O mercado, reconhecido pelos governos envolvidos nesta pesquisa, foi expresso nos documentos tanto do MEC quanto MECTI (PNPGs e ENCTIs) apontados, justificando o investimento direcionado às áreas tecnológicas e de saúde, prioritárias no maior programa de internacionalização do ensino superior em desenvolvimento no país até 2016, o Ciência sem Fronteiras.

Apresentamos como o que as políticas propõem como diretrizes passíveis de trabalho em conjunto - competitividade e cooperação – são na verdade contraditórios, principalmente para a conceituação da internacionalização do saber científico como uma ferramenta para a criação de um plano de governo inclusivo e que entenda que a educação é a base da formação de uma nação, em todas as suas áreas de conhecimento.

Nos capítulos 2 e 3, abordamos como os programas de excelência em Educação elencados trabalharam a internacionalização em seus quadros de recursos humanos e pesquisa.

CAPÍTULO II

A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: A INTERNACIONALIZAÇÃO NOS PROGRAMAS DE EXCELÊNCIA

*Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo,
é isto: que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas – mas que elas vão
sempre mudando.
Guimarães Rosa*

Este capítulo trata, primeiramente, de como a Pós-graduação em Educação vem se estabelecendo como área de estudo; a quantidade de programas e a estratificação no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), com especial atenção à expansão da quantidade de programas, quando comparadas as avaliações trienais 2007 e 2013.

Em um segundo momento, analisa como estão formados os cinco programas elencados para a pesquisa, por terem atendido aos requisitos estabelecidos neste trabalho, ou seja, terem sido avaliados com nota 6 ou 7 em pelo menos três das quatro últimas avaliações conduzidas pelo SNPG.

Apona, também, as diferenças e similaridades entre os programas e a sugestão de um dos entrevistados, já que, de um lado, temos dois programas muito “semelhantes em tamanho” (ENTREVISTADO 10, 2016), que serão comparados com três programas menores em quantidade de docentes, pós-graduandos, técnicos e linhas de pesquisa. Além das diferenças detectadas, há outras, como data de criação, localização e linhas de pesquisa internacionalizadas. Três programas estão em instituições públicas (duas estaduais e uma federal), e dois na iniciativa privada, sendo ambas confessionais (e não “particulares em sentido estrito”, distinção estabelecida pela LDB, em seu artigo 20 (BRASIL, 1996, p. 13).⁶⁹

Quanto à equipe de docentes, relacionamos a sua formação e titulações, em especial os títulos obtidos no estrangeiro, visando a conferir especificamente a experiência internacional

⁶⁹ Salientando que a LDB, art. 45, estabeleceu que a educação superior “será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996, p.21), sendo regulamentado pelo Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, Art. 8º, onde se declara que as universidades são caracterizadas pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, inclusive especificando a exigência de que desenvolvam produção intelectual, de caráter institucional e de forma sistemática, que se mostre relevante, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional. Para tal, devem ter um terço de seu corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, e um terço do corpo docente em regime de tempo integral, condição *sine qua non* para instalarem cursos de pós-graduação *stricto sensu*, base para a produção científica.

em suas vidas acadêmicas, a existência de bolsistas produtividade (PQ) e o que informaram como domínio de idiomas estrangeiros (dados coletados do Curriculum Lattes dos docentes).

Com os dados tabulados, o capítulo finaliza, sintetizando como os programas conceituaram o termo internacionalização da Pós-graduação, por meio das entrevistas realizadas com coordenadores e ex-coordenadores do período de 2010-2016. Em seguida, o terceiro capítulo desta tese, que visa a analisar as estratégias utilizadas para alcançar a internacionalização em seus programas de Pós-graduação.

2.1 A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A Pós-graduação *stricto sensu* em Educação contava, em setembro de 2016, com 246 cursos de Pós-graduação, sendo 128 mestrados acadêmicos, 74 doutorados e 44 mestrados profissionais. Tais cursos estavam organizados em 170 programas de Pós-graduação, sendo 74 com mestrado e doutorado, 54 de somente com mestrado e 44 de mestrado profissional.

Comparando esta última informação com os dados publicados na avaliação de 2007, vemos que a área de Educação teve um aumento de 78 programas para 170 em 2016, ou seja, um crescimento de 120,5% em dez anos.

O Documento de Área 2016 (CAPES, 2016) explicita como essa expansão⁷⁰ se deu dentro dos períodos avaliativos da Capes, ou seja, a distribuição pelas regiões brasileiras e quanto à dependência administrativa.

Em linhas gerais, expõe:

1. Crescimento quantitativo da área: o número de cursos de Pós-graduação aumentou em 121,6% da trienal 2007 para 2016. O de Mestrado Acadêmico teve incremento de 64,1%; e os de Doutorado, de 124,2%. Os Mestrados Profissionais surgiram após a avaliação de 2010. Na trienal de 2013, eram nove cursos; em setembro de 2016, 44 (388,9%).

⁷⁰ A expansão ainda continua. A título de exemplo, a Pós-graduação *stricto sensu* em Educação contava, em abril de 2017, com 249 cursos, sendo 130 mestrados acadêmicos, 74 doutorados e 45 mestrados profissionais, incluídos em 177 programas de Pós-graduação, sendo 74 com mestrado e doutorado, 56 somente com mestrado e 47 de mestrado profissional. Comparando esta última informação com os dados publicados na avaliação de 2007, temos que a área de Educação saltou de 78 programas para 177 em 2017, ou seja, ampliou 126,9% em dez anos, com 6,4% somente entre 2016 e abril de 2017.

Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=38>. Acesso em: 10 abr. 2017.

2. Dependência administrativa: a expansão ocorreu mais fortemente nas IES públicas (de 72 em 2007 para 163 em 2016 = 126,4%). Nas privadas, passou-se de 39 em 2008 para 83 em 2016 (113,0%).
3. Regionalização: expansão dos programas da trienal 2007 para o ano de 2016: na Região Norte, de 300,0% (de três para 12); no Nordeste, de 191% (de 11 programas para 32); no Centro-Oeste, de 128,0% (de sete para 16 programas em 2016); no Sul, de 121,0% (de 19 para 42); e na região Sudeste de 84,0%, passando de 38 para 70 programas.

Ressaltamos que, mesmo com a diferença na expansão (300,0% de crescimento na região Norte em comparação com 84,0% na região Sudeste), em 2016 ainda estamos aquém do objetivo em termos de uma regionalização mais equânime dos programas de Pós-graduação em Educação. Em 2016, a região Sudeste contava com 50,0% dos programas; a região Sul, com 20,0%; a Nordeste, com 16,0%; a Centro Oeste, com 8,0%; e a Norte, com 6,0%.

2.1.1 A estratificação da avaliação Capes

Os dados de estratificação dos programas de Pós-graduação em Educação nas Trienais 2007, 2010 e 2013 revelam uma pequena modificação em quase todos os estratos: 1. Aumento da porcentagem nos estratos 3, de 25,6% para 38,0% e 7, de 0,0% para 2,5%; 2. Diminuição dos estratos 4, 5 e 6, sendo mais significativa no 4, com decréscimo de 51,3% em 2007 para 40,5% em 2013.

Os estratos relacionados à excelência (6 e 7) sofreram alguma modificação, caminhando para a manutenção da porcentagem de 5,0% para o estrato 6 e 2,5% para o 7, conforme a tabela 12.

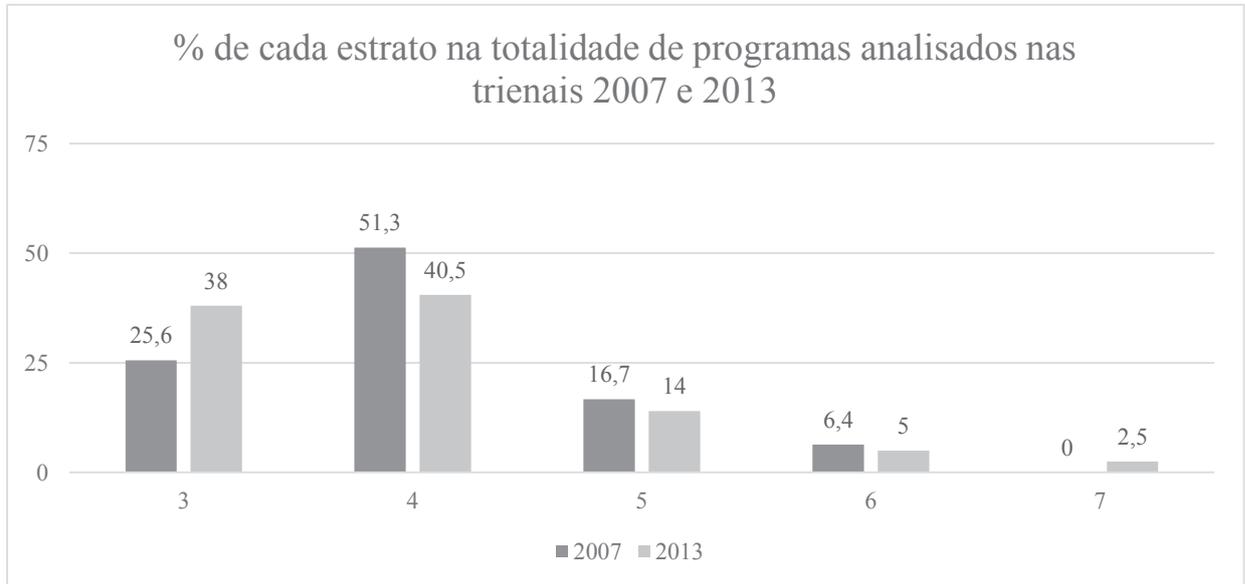
Tabela 12 - Estratificação dos Programas de pós-graduação em Educação nas trienais 2007, 2010 e 2013 (% por estrato)

Estrato Trienal (%)	Estrato				
	3	4	5	6	7
2007	25,6	51,3	16,7	6,4	0,0
2010	31,5	45,7	14,1	5,4	3,3
2013	38,0	40,5	14,0	5,0	2,5
2016	Em avaliação (disponível apenas primeira etapa de avaliação, sujeita a pedido de reconsideração)				

Fonte: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

Tal modificação está mais bem visualizada no gráfico 1. Fica visível que o Crescimento se concentrou nos dois extremos da estratificação dos programas.

Gráfico 1 – Comparação entre a % de cada estrato nas trienais 2007 e 2013 – Pós-graduação em Educação



Fonte: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

Como o quadriênio 2013-2016 ainda não foi finalizado, temos o gráfico 1, que compara a estratificação ocorrida nos triênios 2007 e 2013. Os estratos 3 e 7 tiveram aumento na porcentagem de programas avaliados, em oposição à diminuição nos estratos 4, 5 e 6.

Assim, em linhas gerais, a quantidade de programas de Pós-graduação em Educação passou de 78 em 2007 para 170 em 2016, mas não trouxe grande diferença na divisão ou na avaliação da qualidade dos programas na estratificação promovida pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação da Capes.

2.2 OS PROGRAMAS AVALIADOS

Este item demonstra as diferenças e similaridades entre os programas considerados de excelência nas quatro últimas avaliações SNPG, elencados para esta pesquisa. Apontaremos dados que não comprometam o sigilo quanto aos nomes dos programas (conforme exigência do Comitê de Ética em Pesquisa):

1. Data de criação (idade em décadas de cada programa);
2. Localização (na região do país);

3. Quantidade de docentes e percentagem de bolsistas produtividade percentagem dos 320 docentes que representam a totalidade dos professores dos cinco programas investigados);
4. Quantidade de linhas de pesquisa internacionalizadas;
5. Experiência internacional docente para graduação e titulação percentagem do grupo de docentes do programa);
6. Competência linguística em idiomas estrangeiros percentagem do grupo de docentes do programa); e
7. Órgãos financiadores informados pelo programa e disponibilizados pela Plataforma Sucupira.

Em relação à data de criação e idade dos programas, os dados aqui analisados propiciam uma discussão quanto à possível consequência do tempo de existência dos programas frente à história da Pós-graduação em Educação no Brasil.

Três dos cinco programas listados para o estudo remontam ao início da Pós-graduação em Educação brasileira, nos anos 1970. Em 2016, um dos programas pesquisados tinha cinco décadas de funcionamento, dois tinham quatro décadas, um quarto programa quase completando sua terceira década e o quinto completando duas.

Os três mais antigos em criação de mestrado continuam sendo os mais antigos em doutorado, mas o quarto programa mais antigo em mestrado passou a ser o mais novo, quando conferida a criação de doutorado.

Os dados, trabalhados para evitar a quebra de sigilo, encontram-se na tabela 13.

Tabela 13 - Décadas de criação dos programas de Educação Mestrado e Doutorado pesquisados, completados em 2016

Programa	Décadas de funcionamento completadas em 2016	
	Mestrado	Doutorado
K	5	4
X	3	1
Y	4	2
Z	1	1
W	4	3

Fonte: Plataforma Sucupira. Acesso em: 22 set. 2016. Organização: Paiva, 2017.

No que se refere à localização geográfica, um programa está na região Sul e os outros quatro na região Sudeste. Tal fato corrobora a percepção de que as duas regiões, além de

historicamente concentrarem o maior número de programas de Pós-graduação (mesmo com a expansão já mencionada), também são onde se concentram as representantes brasileiras dos programas de excelência.

Como a internacionalização é um quesito obrigatório para programas de excelência, examinamos as linhas de pesquisa internacionalizadas dos programas. Dos cinco programas de excelência, apenas um já possui linha de pesquisa internacionalizada, atentando para Estudos Latino-Americanos e também um doutorado, em formato DINTER, com a África.

Um segundo programa está providenciando a implantação de um DINTER, também com um país africano. Encontra-se em fase de aprovação por seus órgãos superiores.

O apoio a países da África e da América Latina é uma sugestão do VI PNPG:

Portanto, o CNPq prioriza o incremento da interação em pesquisa com países da América do Sul (PROSUL) e África (PRÓ-ÁFRICA), além da formação de recursos humanos estrangeiros no Brasil (PEC-PG, Convênio CNPq/TWAS e Programa de Bolsas CNPq-Moçambique). Promove ainda a cooperação com países emergentes e em interação com terceiros países, a partir de programas conjuntos de P,D&I (IBAS, Brasil-Índia-África com terceiros países, a partir de programas conjuntos de P,D&I (IBAS, Brasil-Índia-África do Sul). (BRASIL, 2011, p. 240).

Já no ENCTI 2016-2019 a cooperação com a África ou América Latina foi mencionada no capítulo “Avanços na Política de CT&I”, especificamente ao citar a assinatura de um instrumento de cooperação com a África do Sul em 2015 que possibilita a organização de uma aliança regional de pesquisa no Atlântico Sul e Tropical, envolvendo países como Argentina, Uruguai, Angola e Namíbia (BRASIL, 2016).

Quanto à quantidade de docentes permanentes e a sua representatividade como bolsistas produtividade, utilizamos o dado relativo à quantidade total de docentes permanentes pesquisados (320) e a porcentagem em cada programa de Pós-graduação em 2016 (tabela 14).

Tabela 14 - Quantidade de docentes permanentes e porcentagem de docentes com Bolsa de Pesquisa CNPq em 2016

Programa	% de docentes permanentes em 2016 sobre o total de professores pesquisados em 2016	% PQ em cada Programa em 2016
K	6,7	38,0
X	12,8	32,0
Y	31,5	22,0
Z	6,0	45,0
W	43,0	22,0
TOTAL	100,0	100,0

Fonte: Plataforma Sucupira. Acesso em: 22 set. 2016; Plataforma Lattes (PQ em cada Lattes de docente). Acesso em: 20 maio 2016. Organização: Paiva, 2017.

É interessante notar que os dois maiores programas em número de professores têm a mesma porcentagem de professores PQ (22,0%); os dois programas em IES particulares contribuem com número similar de professores vinculados à Pós-graduação (6,0 e 6,7%), e têm as duas maiores porcentagens de PQ por programa (38,0 e 45,0%). Ou seja, mesmo com poucos professores envolvidos, a iniciativa privada tem registrado grande índice de professores PQ por programa⁷¹.

Tal dado torna-se relevante para a realidade brasileira, em que cada docente PQ conta com auxílio financeiro para as suas pesquisas. Os programas estão cientes de que a presença de pesquisadores PQ afeta a internacionalização, sendo de grande interesse para o programa pois, conforme já mencionado, o financiamento recebido pelo professor PQ pode alavancar a produção do seu grupo de pesquisa, o que traz consequências para a sua internacionalização, através de incentivo à circulação de conhecimento, mobilidade docente e discente, tradução e revisão de artigo e livros, coordenação de redes internacionais de pesquisa, viagens e pesquisas internacionais, ou seja, desafogando o programa da necessidade de financiar todos os docentes, mesmo os PQ, e cobre despesas que muitas vezes não conseguem ser oferecidas pelos programas.

Quanto à experiência internacional docente visando à formação e titulação acadêmicas, os dados da Tabela 15 mostram a porcentagem de professores de cada programa que tiveram alguma experiência internacional, seja para graduação ou titulações de mestrado, doutorado pleno e doutorado com estágio internacional e pós-doutorado.

Os dados referem-se à porcentagem de experiências de mobilidade, por modalidade, no grupo de docentes do programa. A comparação evidencia como as políticas de internacionalização estão sendo utilizadas pelos programas, como estratégias de inserção das pesquisas em nível mundial.

Deve-se dar atenção à porcentagem de professores em cada modalidade e, em especial, no pós-doutorado internacional, a forma mais comum para os programas de mobilidade docente. Dos 320 docentes pesquisados, apenas 12 graduaram-se no exterior (3,8% do total de 320 docentes), sendo que oito são estrangeiros (2,5%, sendo que, destes, dois graduaram-se em

⁷¹ Apesar de termos verificado a importância dada pelos programas de pós-graduação elencados aos professores com bolsa de PQ, salientamos que esta modalidade de bolsa é destinada a pesquisadores que se destaquem entre seus pares, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos estabelecidos pelo CNPq. Claro que este pesquisador traz, com a densidade de sua carreira acadêmica e currículo, a abertura de possibilidades de contatos e estabelecimento de redes internacionais, mas a bolsa em si, que utilizam para fomentar a internacionalização em suas linhas de pesquisa, restringe-se aos valores de R\$1.100,00 para nível 2, chegando a R\$1.500,00 para nível 1A e pesquisador sênior. (conforme disponível em <http://cnpq.br/no-pais>, acesso em: 13 dez. 2016).

país diferente do de origem) e quatro são brasileiros. Portanto, dos 12 docentes, 33,3% são docentes brasileiros com graduação fora do Brasil e 50,0% são docentes com graduação em país diferente do de origem.

Tabela 15 - Porcentagem de professores com mobilidade internacional para graduação e titulações

Programa	Graduação	Mestrado	Doutorado Pleno	Doutorado Sanduíche	Pós-Doutorado
K	14	19	14	5	33
X	8	13	16	3	30
Y	0	4	21	11	54
Z	0	5	10	5	45
W	1	4	4	5	37

Fonte: Curriculum Lattes dos docentes pesquisado em 20 maio 2016. Organização: Paiva, 2017.

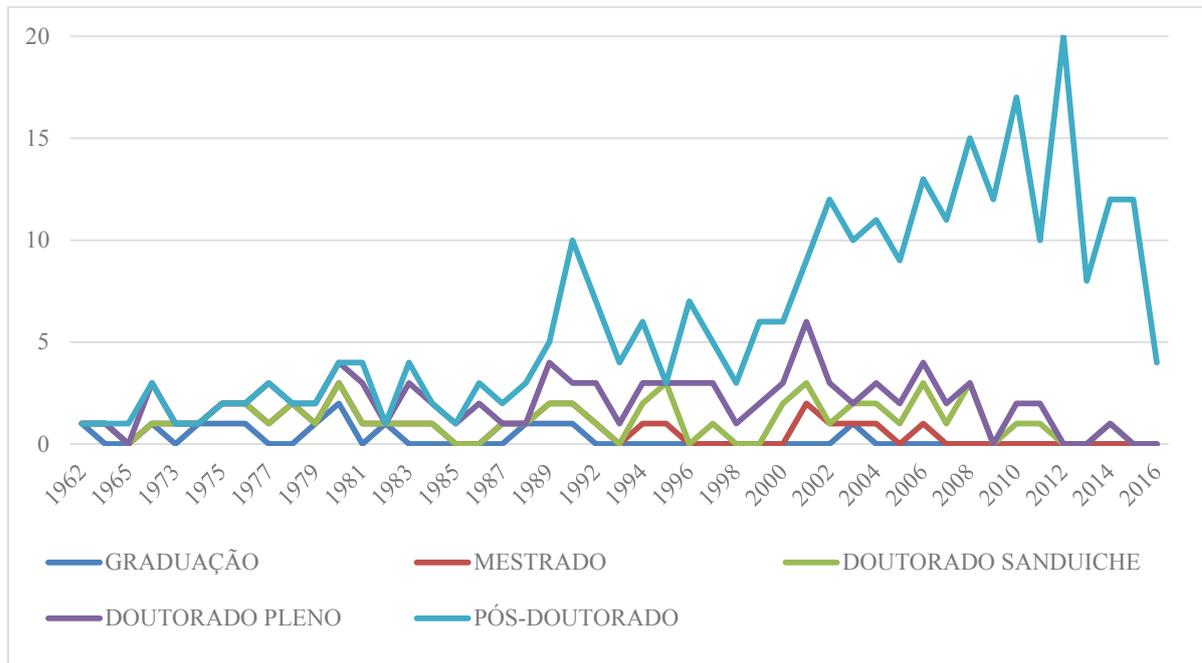
Para a titulação de mestrado realizada em mobilidade internacional, dos 320 docentes, 21 não fizeram mestrado no Brasil (6,6% do total de 320 docentes). Seis docentes são estrangeiros (apenas um deles fez mestrado em país diferente do país de origem) e 15 docentes são brasileiros. Portanto, dos 21 docentes, 71,4% são brasileiros e têm título de mestrado realizado fora do Brasil e dos 21, 76,2% fizeram o mestrado em local diferente do seu país de origem.

Para a titulação de doutorado nacional com estágio internacional (doutorado sanduíche), tivemos 19 docentes brasileiros com mobilidade doutoral para o estrangeiro (5,9% do total de 320 docentes pesquisados). Já para a titulação de doutorado pleno, tivemos 40 docentes em mobilidade internacional (12,5% dos 320 docentes), sendo que cinco são estrangeiros (dois fizeram doutorado pleno em país diferente daquele em que nasceu) e 35 são brasileiros. Portanto, dos 40 docentes, 87,5% são brasileiros e 92,5% fizeram doutorado pleno em país diferente de seu país de origem.

No que tange ao pós-doutoramento no exterior: dos 320 docentes, 131 (40,9%) tiveram experiência internacional (vale ressaltar que dos 131 docentes, tivemos 189 experiências de mobilidade internacional, portanto, docentes com mais que um pós-doutoramento internacional). Destes 131 docentes, cinco são estrangeiros (4,0%) (três dos quais realizaram mobilidade diferente de seu país de origem) e 126 são brasileiros. Portanto, dos 131 docentes, 96,2% são brasileiros e 98,5% realizaram mobilidade para país diferente do seu.

O gráfico 2 resume a mobilidade internacional docente no período total de existência dos programas de Pós-graduação em Educação.

Gráfico 2 - Mobilidade internacional docente por ano – 1968 a 2016



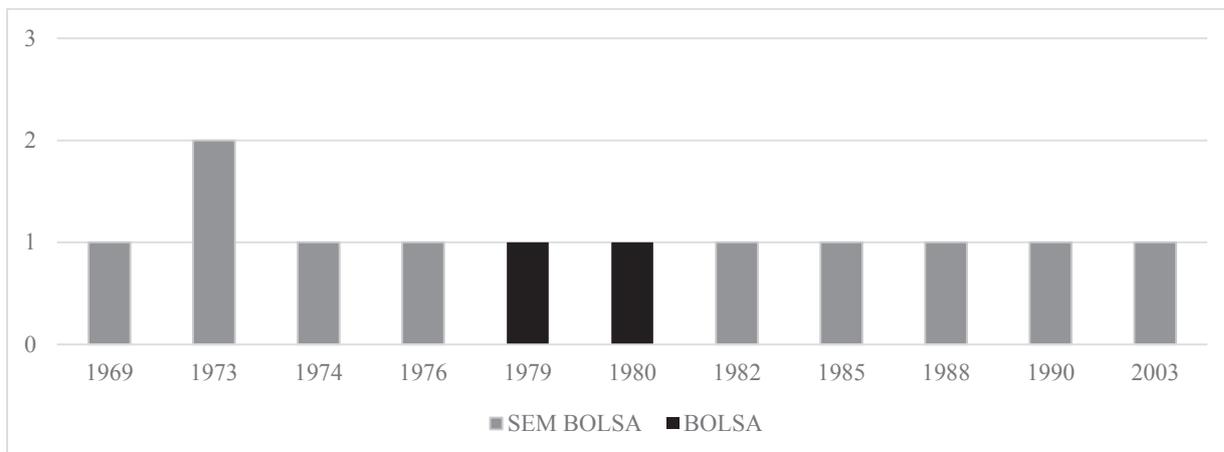
Fonte: Curriculum Lattes dos docentes. Organização: Paiva, 2017.

Considerando o número total de docentes envolvidos em Pós-graduação em Educação no período de 2010 a 2016, nos cinco programas de excelência incluídos nesta pesquisa (320 docentes), tanto a graduação quanto as titulações internacionais de mestrado, doutorado sanduíche e doutorado pleno não seguiram tendência de evolução.

Tal fato é mais visível no pós-doutoramento. A partir de 2000, houve crescimento não linear da quantidade de docentes envolvidos. Embora o crescimento não seja linear. Nesse nível de titulação localizam-se os pesquisadores com maturidade acadêmica, buscando firmar parcerias internacionais de pesquisa. Não obstante, as políticas para internacionalização no Brasil, no entanto, ainda criam entraves quanto à mobilidade de professores, como por exemplo, a dificuldade de substituição por outro profissional e a manutenção de salário e financiamento para viagens e período de estudos, principalmente nas instituições privadas.

Essa mobilidade se concretizou com e sem o apoio financeiro de agências de fomento, conforme o gráfico 3.

Gráfico 3 - Graduação Internacional: total de docentes por ano com e sem bolsa de estudos -1969-2003



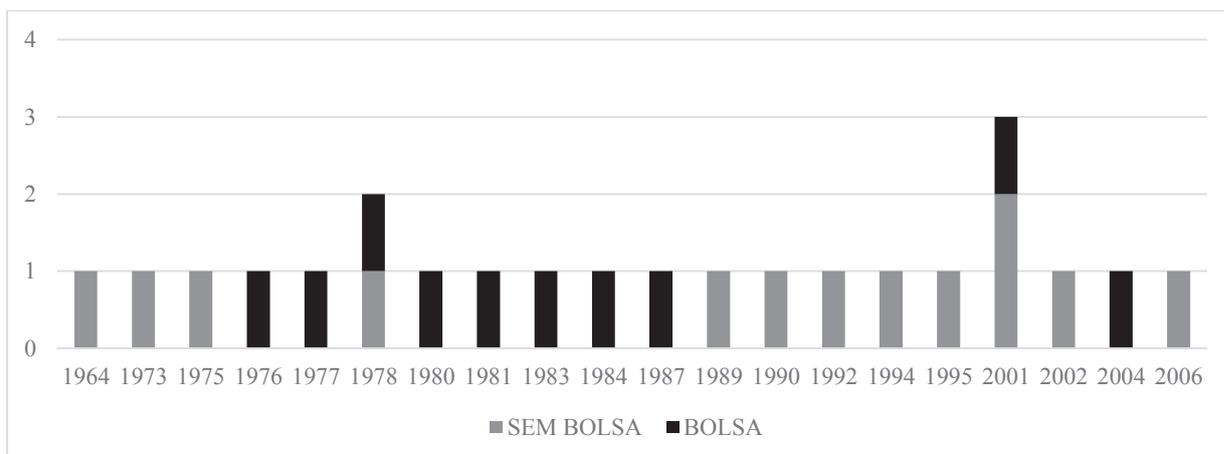
Fonte: Curriculum Lattes dos docentes. Organização: Paiva, 2017.

Nessa fase, há menor incidência de docentes com graduação internacional, e uma minoria realizando-a com o apoio de órgãos de fomento (apenas dois entre os 12 docentes com graduação internacional). Não se registrou graduação internacional entre os anos de 2010 e 2016, claramente devido ao fato de que os professores já estavam titulados nesse período.

Em nível de mestrado internacional, 23 docentes (7,2%) dos 320 pesquisados apontaram essa informação no Currículo Lattes (gráfico 4).

A mesma ausência de graduação internacional entre 2010-2016 foi notada no mestrado, ou seja, nenhum dos docentes ingressou em cursos de mestrado a partir de 2010.

Gráfico 4 - Mestrado Internacional: total de docentes por ano com e sem bolsa – 1964-2006



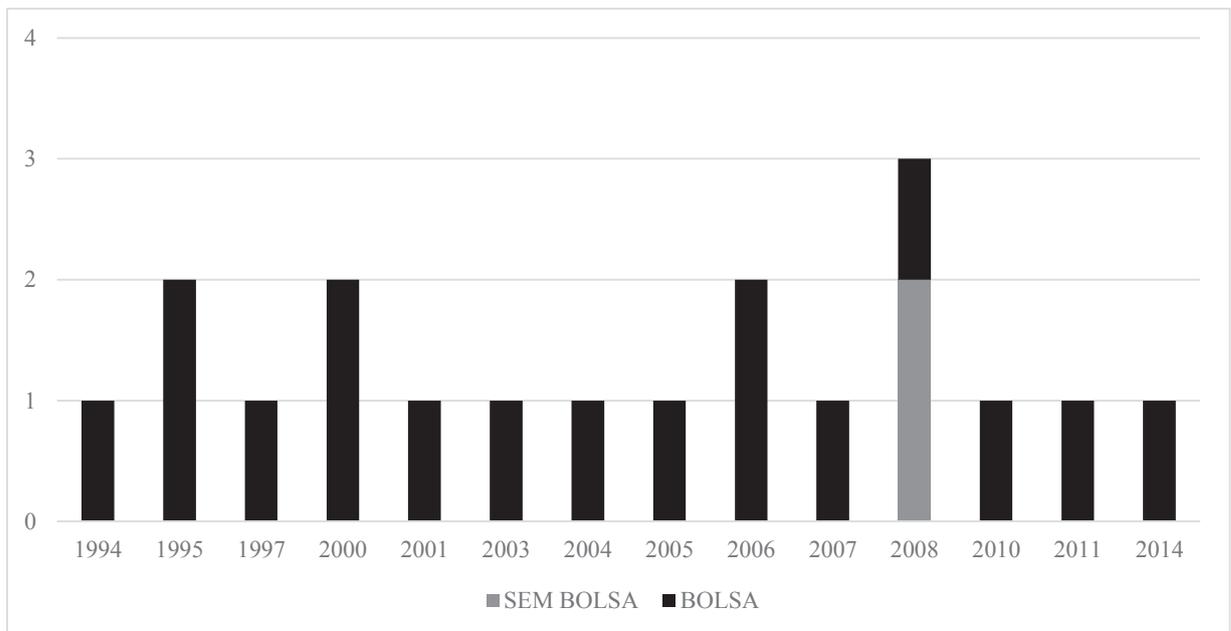
Fonte: Curriculum Lattes dos docentes. Organização: Paiva, 2017.

Em relação ao financiamento externo ou não para tais mobilidades internacionais, das 23 ocorrências, 13 foram com investimento próprio do docente, ou seja, 56,5% dos mestrados realizados em instituições estrangeiras não receberam bolsas de estudo.

O Gráfico 5 mostra o doutoramento realizado integralmente no exterior pelo conjunto de 320 docentes: somente 19 buscaram tal modalidade em âmbito internacional, sendo que apenas dois não tiveram bolsas de estudo.

Das 19 mobilidades para doutoramento pleno internacional, três ocorreram no período de 2010-2016 (15,8% dos docentes neste período), 100,0% dos quais contaram com financiamento externo.

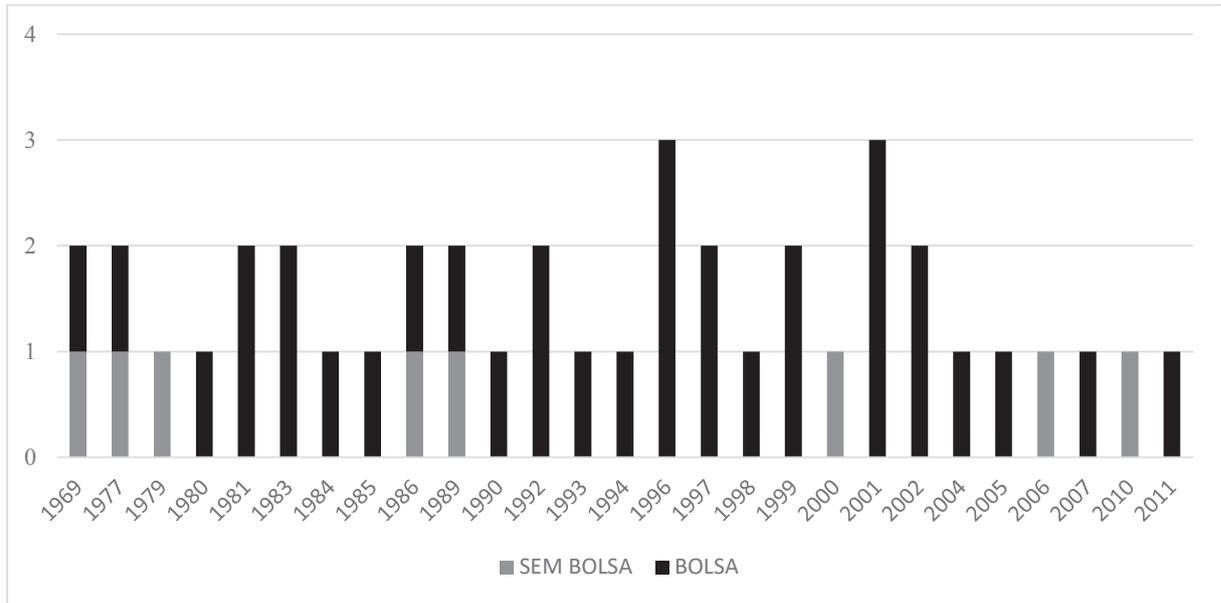
Gráfico 5 - Doutorado Pleno Internacional: total de docentes por ano com e sem bolsa – 1994-2016



Fonte: Curriculum Lattes dos docentes. Organização: Paiva, 2017.

Em termos de estágio doutoral no exterior (Doutorado Sanduíche), anotamos uma maior procura pelos docentes envolvidos com a Pós-graduação dos cinco programas de excelência pesquisados, 40 docentes, sendo oito sem bolsa de estudo (20,0%) e somente duas ocorrências (5,0%) no período de 2010-2016, 50,0% das quais com financiamento próprio do docente.

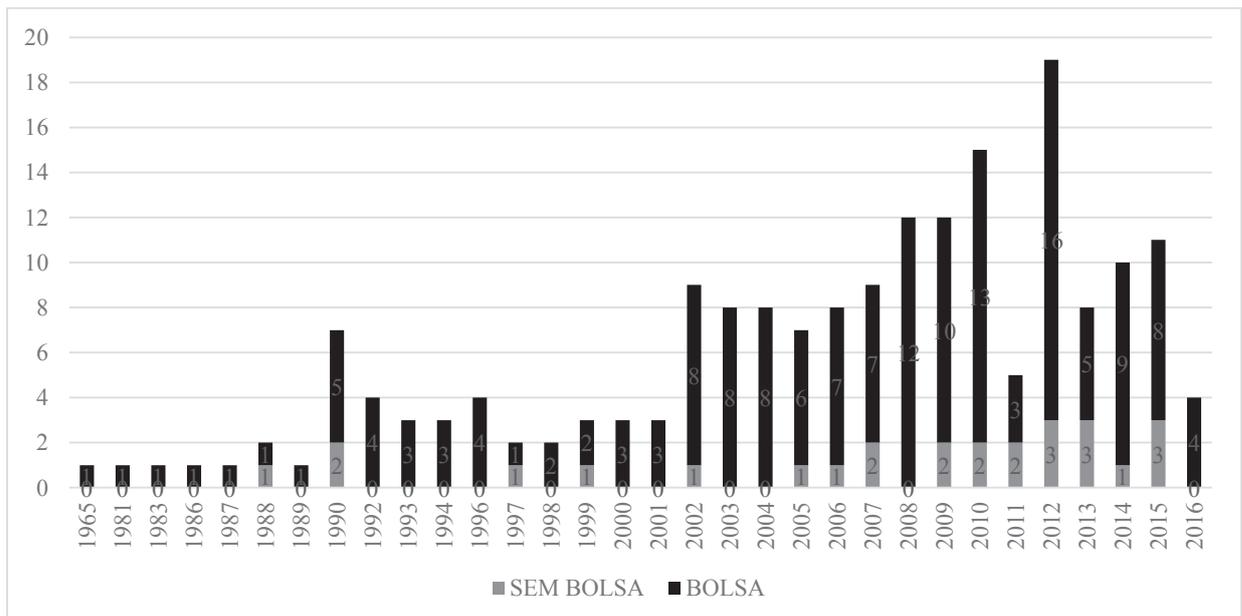
Gráfico 6 - Doutorado Sanduíche Internacional: total de docentes por ano com e sem bolsa – 1969-2011



Fonte: Curriculum Lattes dos docentes. Organização: Paiva, 2017.

Em se tratando de pós-doutoramento, percebemos grande ocorrência de mobilidade internacional docente. Dos 320 docentes, tivemos 188 mobilidades. Desse total, 131 (40,9%) docentes participaram de estágio de pós-doutorado no exterior. Das 188 ocorrências, 72 (38,3%) estiveram no período de 2010-2016, sendo 14 mobilidades sem apoio financeiro externo (19,4%).

Gráfico 7 - Pós-doutorado Internacional: total de docentes por ano com e sem bolsa – 1965-2016

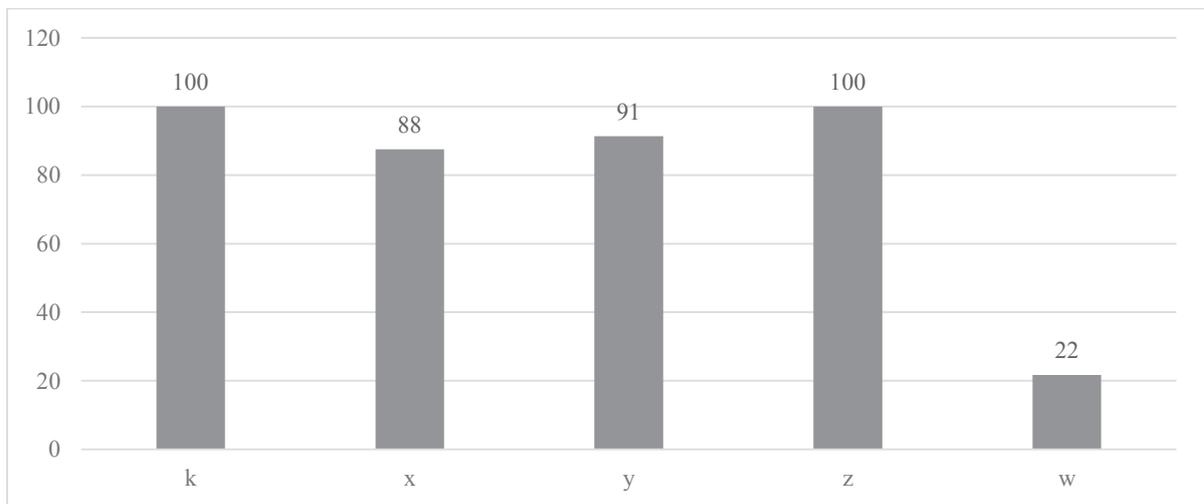


Fonte: Curriculum Lattes dos docentes. Organização: Paiva, 2017.

Os gráficos elaborados resumem nossa percepção de que, após o ano 2000, houve um incremento de mobilidade internacional (mas não de crescimento linear) e expansão também visível das iniciativas com financiamento de agências.

Quanto à utilização de bolsas ofertadas pelas agências de fomento vinculadas ao MEC e ao MCTI, no período de 2010-2016 houve a seguinte distribuição de bolsas para os programas de excelência pesquisados. Os dados são relativos à porcentagem de professores de cada programa:

Gráfico 8 - Porcentagem de bolsas de estudo financiadas pelos órgãos Capes e CNPq no período de 2010-2016, para os cinco programas de excelência em Pós-graduação estudados.



Fonte: Curriculum Lattes dos docentes. Organização: Paiva, 2017.

O gráfico torna visível como o incentivo Capes e CNPq é imprescindível para a maioria dos programas, com exceção de um deles, que tem grande participação de sua Fundação de Apoio à Pesquisa Estadual.

O próximo elemento a ser examinado, imprescindível na perspectiva de internacionalização, é a competência em línguas estrangeiras. Com a competência linguística em idiomas estrangeiros, pretendemos mostrar o peso do conhecimento de idiomas estrangeiros pelos docentes, e se a competência linguística agrega valor à internacionalização do programa ao qual está vinculado.

Tabela 16 - Quantidade de idiomas listados em comparação aos idiomas com competência linguística de compreensão, fala, escrita e leitura (4B = conceito B para as quatro competências⁷²)

Programa	Idiomas listados	Idiomas com proficiência (4B)	% idiomas com proficiência (4B)
K	8	4	50,0
X	5	3	60,0
Y	6	4	67,0
Z	7	3	43,0
W	27	5	19,0

Fonte: Currículo Lattes dos docentes pesquisado em 20 maio 2016.

Muitos docentes listam a possibilidade de uso de idioma com baixa competência em alguns programas, o que não acontece em todos. Em sua maioria, buscam dados mais sucintos de competência linguística⁷³.

O último elemento a ser examinado é a presença de órgãos financiadores que sustentaram a pesquisa no programa de pós-graduação. A Plataforma Sucupira disponibiliza os órgãos financiadores apontados em cada programa, a partir do ano de 2012.

Nos dois primeiros anos informados (2012 e 2013), quatro programas contaram somente com dois órgãos financiadores, CNPq e Capes. O quinto programa listou também o suporte de sua fundação de apoio estadual.

Em 2014, um programa adicionou um instituto de economia; em 2015 e 2016, veio a presença do Ministério da Justiça como órgão financiador.

Quanto ao financiamento externo estrangeiro passou a existir em 2014. Foi apontada apenas por um programa, com financiamento estadunidense, que continuou até 2016. Outro programa informou a existência, a partir do ano de 2015, de financiamento de uma universidade africana e, em 2016, da mesma instituição, relativa ao primeiro programa (Estados Unidos da América).

Os programas, como vemos, estão buscando outros órgãos de financiamento para os seus cursos de Pós-graduação, que não somente a Capes, o CNPq e as fundações de apoio estaduais. A busca internacional de fomento está relacionada às suas linhas de pesquisa especificamente internacionais com países da África, conforme sugerido pelo VI PNPG, como já citamos. Outra instituição que se faz presente para apoio é a Fundação Ford.

⁷² Estabelecemos como conceito de proficiência linguística, para esta pesquisa, quando o docente se autoavalia com o conceito B (Bem) para os quatro quesitos: compreende, fala, lê e escreve apontados em seu Currículo Lattes.

⁷³ Análise mais pormenorizada sobre a competência linguística será abordada no Capítulo 3, ao se tratar das estratégias para a internacionalização.

2.3 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO E DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: SIMILARIDADES E DIFERENÇAS CONCEITUAIS

Para mostrar como os programas entendem o conceito de internacionalização da Pós-graduação em geral e especificamente da Pós-graduação em Educação, inserimos os questionamentos 1 e 2 no roteiro de entrevista (anexo 1) para tal temática:

1. Como pode ser conceituado o termo internacionalização da Pós-graduação?
2. Como entende a internacionalização da Pós-graduação em Educação?

Para fins de complementaridade, acrescentamos o questionamento 3: Como entende a diferença de representatividade de áreas de conhecimento quando avaliados seus critérios de inserção internacional e consequente avaliação 6 e 7 pelo Sistema Nacional de Pós-graduação?

O objetivo foi alimentar uma reflexão sobre a possibilidade de que as características específicas das diferentes áreas de conhecimento sejam responsáveis pela diferenciação do grau de inserção internacional apresentado; e/ou se a inserção estaria relacionada ao perfil para a internacionalização do conhecimento; e/ou envolvidas na problemática da priorização de políticas públicas para determinadas áreas de conhecimento, em detrimento de outras.

Diferentes conceitos sobre o termo internacionalização da Pós-graduação foram expressos anteriormente, no capítulo 1, expressando os posicionamentos de distintas diretrizes legais, produzidas em diferentes momentos históricos (como as expressas na LDB e nas diretrizes estabelecidas pelo MEC e MCTI para o desenvolvimento da pesquisa, ciência e tecnologia (PNPG e ENCTI).

A LDB, por exemplo, expôs preocupações, como o desenvolvimento da cidadania, a valorização da diversidade, a busca pelo conhecimento compartilhado e a experiência extraescolar, sem tratar diretamente da internacionalização.

Já o PNPG e a ENCTI partem de uma visão de pesquisa como necessária ao desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação, entendendo a internacionalização não somente como o estabelecimento de possibilidades de mobilidade ou de fomento à publicação internacional de pesquisas, mas a parceria com centros de pesquisa internacionais e o fomento a determinadas áreas de conhecimento que permitirão que o Brasil esteja em melhor posição no ranqueamento de países com pesquisa desenvolvida. Nestes dois últimos documentos, com uma visão que coincide quanto à questão das áreas a serem priorizadas na pesquisa, são trabalhados termos como desenvolvimento científico, inovação e produção de patentes.

Diante do cenário gerado pelas políticas públicas estudadas, procuramos assimilar o conceito de internacionalização que cada programa utilizou para traçar suas estratégias de

trabalho no período de 2010 a 2016⁷⁴. Esta verificação foi possível pela análise das entrevistas realizadas com os coordenadores e ex-coordenadores dos programas de excelência no período de 2010-2016.

Fica claro que os programas tendem a assumir uma internacionalização mais ligada à busca de mobilidade internacional de docentes e discentes e a publicação científica preferencialmente em periódicos classificados como Qualis A1 ou A2.

2.3.1 O significado de internacionalização da Pós-graduação em Educação

Comparando os discursos dos entrevistados, vemos que a maioria declara que há necessidade de melhor conceituação do termo internacionalização da Pós-graduação para a área de Educação, principalmente no que tange à avaliação do SNPG.

Em geral, os programas entenderam que internacionalizar o programa de Pós-graduação seria “inserir as pesquisas brasileiras no contexto internacional” (ENTREVISTADO 7, 2016), centrando, nessa tarefa, o interesse de desenvolver a cidadania, o reconhecimento e o respeito às desigualdades ou diversidades entre as nações, para poder avaliar os contextos nacional e internacional. Sob a perspectiva de desenvolvimento do cidadão do mundo, o intuito seria propiciar ao pesquisador as condições para uma atuação de forma comprometida nos distintos ambientes, integrando a sua formação teórico-metodológica como base de sua pesquisa, mas com a valorização do coletivo e a inserção nacional e internacional (ENTREVISTADO 9, 2016).

Além disso, enfatizam a indispensabilidade de os programas estarem afinados segundo as demandas geopolíticas do país, como a presença do Brasil no BRICS⁷⁵ (ENTREVISTADO 1, 2016) e toda uma tentativa de ampliar as relações com outros países. Os programas explicam que a internacionalização é uma exigência dos tempos pós-modernos, em que horizontes são alargados ou fronteiras diminuídas. E que, no processo de internacionalização, as Ciências Humanas estão interessadas na “articulação do conhecimento no plano internacional” e salientam que em nossa sociedade atual, “a busca da internacionalização, pela via da troca de conhecimento, ainda é muito forte” (ENTREVISTADO 8, 2016).

⁷⁴ Tendo como base as respostas fornecidas para a avaliação de 2007-2009, disponibilizada em 2010; e de 2010-2012, disponibilizada em 2013; e as informações obtidas até 2016.

⁷⁵ Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul compõem o BRICS, que “Desde a sua criação, [...] tem expandido suas atividades em duas principais vertentes: (i) a coordenação em reuniões e organismos internacionais; e (ii) a construção de uma agenda de cooperação multissetorial entre seus membros”. Disponível no sítio do Ministério das Relações Exteriores: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/mecanismos-inter-regionais/3672-brics>. Acesso em: 29 set. 2016.

O conceito de internacionalização pelo fortalecimento da cidadania e criação de um cidadão do mundo teria, como característica, propiciar a abertura do Brasil para relações com outros países, na busca pela “ampliação e diversificação das perspectivas sobre as quais você vai olhar o fenômeno que é contemplado, os fenômenos que são contemplados pelo programa” (ENTREVISTADO 2, 2016).

Há, assim, a leitura, pelos programas, quanto à premência de internacionalizar-se como “uma recomendação de que a gente diversifique os olhares a partir de relações com outras culturas de pesquisa, de outros países”, adequando-se ao objetivo da Capes, que reputa o compartilhamento como valioso, principalmente quando se trata de internacionalização do conhecimento em Ciências Humanas (ENTREVISTADO 2, 2016). Conforme o mesmo entrevistado, esta seria uma diferenciação entre as Ciências Humanas e áreas, pois “nas áreas duras, de tecnologia, ou mesmo as ligadas à tecnologia, existe algum movimento de transferência de tecnologia, que na nossa área em geral é muito difícil de ser feito”. E continua, opinando que a divulgação do conhecimento adquirido pelos pesquisadores brasileiros acerca dos problemas nacionais servirá para apoiar políticas educacionais mundiais, até mesmo de países centrais/desenvolvidos:

No campo da Educação, nós produzimos coisas com muita substância e com muita originalidade, que é preciso que o mundo saiba (não só pelos louros, não vou dizer que isso não entra para a história, claro que entra, o meio acadêmico tem lá a sua vaidade), mas porque nós podemos dar uma contribuição, inclusive para países que são “mais desenvolvidos” em termos de Educação, mas que nunca enfrentaram problemas que nós, há muito, enfrentamos, da diversidade, por exemplo, com os quais eles começam a se confrontar agora, nos movimentos migratórios. Vamos colocar para sistemas educacionais muito sedimentados, problemas com os quais eles não se defrontavam, era pouco do ponto de vista numérico, ou eles varriam mesmo para debaixo do tapete e agora não vão conseguir fazer mais. Então nós temos coisas a dizer ao mundo, digamos assim, e que acho que este incentivo à internacionalização é também um incentivo para que a gente coloque isso à disposição de outras nações. (ENTREVISTADO 2, 2016).

Sob essa perspectiva, o Brasil poderia exportar conhecimento para assistência a países desenvolvidos. Seria uma nova proposta de cooperação internacional, não mais baseada no Norte-Sul.

Essa mudança de posição como nação também foi delineada pelo entrevistado 6 (2016), que sugeriu uma análise do termo internacionalização para um período maior, um plano para 20 anos, em que a Pós-graduação brasileira em Educação poderia caminhar entre as três posições no desenvolvimento da pesquisa em parceria com outros centros: 1. a consumidora de

produção externa; 2. a que interage, mas em posição ainda dependente; e 3. a que é parceira de pesquisa e produtora de conhecimento compartilhado.

O Brasil, principalmente em se tratando de produção científica sem criação de produtos, patentes e inovações, muito raramente produz conhecimento compartilhado, o que se sucede principalmente em

[...] áreas em que o Brasil é indutor, ele abriga, ele é pesquisa de ponta, são poucas, e são áreas onde ou a gente internacionalizou toda a produção desde o início, ela já nasce como programa internacional. Ou a gente é tão específico, tão singular no tratamento de problemas que são nossos que isso vira referência internacional. (ENTREVISTADO 6, 2016).

O mesmo entrevistado julga ser mais difícil que a geração de produtos se dê em Ciências Humanas, mas seu programa tem buscado essas três posições, em que o programa: 1. Consome produção internacional; 2. Interage internacionalmente em eventos, encontros, apresentação de trabalhos; e 3. Produz conhecimento internacional pela participação em redes de pesquisa.

O entrevistado 8 (2016) ressaltou que a Capes direciona o entendimento dos programas em relação ao termo, vinculando-o basicamente à mobilidade de docentes e discentes, característica forte de um tempo passado, em que não existia a preocupação com a globalização, nem meios de comunicação tão aperfeiçoados. Assim, naquele contexto, a ida e vinda de pesquisadores era a forma de propiciar o compartilhamento de conhecimento de que “a internacionalização na Pós-graduação é parte desse processo, que é muito mais amplo. É o chamado processo de globalização do conhecimento. (ENTREVISTADO 8, 2016) e que também foi tratado pelo entrevistado 10:

Originalmente, a Capes entendia como internacionalização as idas e vindas, que não são mais consideradas hoje. Claro que, em outro tempo, em que idas e vindas eram tão difíceis e que você não tinha tudo disponível na internet, isto tinha um valor de fato para você dialogar. Qual era a expectativa? O diálogo de pesquisadores sêniores e júniores de países diferentes, dados de pesquisa, metodologia, resultados, etc., é o que se espera. (ENTREVISTADO 10, 2016).

Os dados expostos corroboram para a análise de que os programas de excelência, e a própria Capes, não detêm um conceito único de internacionalização da Pós-graduação em Educação (e conseqüentemente, da pesquisa em Educação). Não se estabelece com transparência quais dados levar em conta para a inserção internacional do conhecimento.

Isso gera dúvida em torno da forma mais eficaz de se pensar e priorizar em termos de internacionalização: se a produção e a publicação, por exemplo, ou se se deve priorizar apenas o que é publicado internacionalmente; ou mesmo se o apoio ou as parcerias de pesquisa com centros menos desenvolvidos é internacionalização ou só o que é produzido em parceria com centros de pesquisa desenvolvidos; ou se a promoção à mobilidade internacional docente, com vias de estabelecimento de parcerias futuras ou manutenção das já existentes, é internacionalização.

Enquanto isso, os programas têm proposto ações diferenciadas de internacionalização e investido na publicação das pesquisas em periódicos e livros com estratos internacionalizáveis (periódicos A1 e A2 e livros L4).

2.3.2 As diferenças entre as áreas de conhecimento

A discussão sobre a diferença entre as áreas de conhecimento quanto à internacionalização favorece a compreensão de que os sujeitos, na maioria, manifestaram explicações semelhantes para o subtema de pesquisa, frisando que as áreas de conhecimento são diferentes e que precisam ser respeitadas na sua diversidade.

Alguns pontos específicos foram tratados pelos entrevistados, como a questão histórica, de origem de cada área de conhecimento; o tipo de pesquisa recorrente, se quantitativa ou qualitativa; a velocidade com que dados são tratados e mudanças propostas; a influência do mercado para o lançamento de produtos mais eficientes e competitivos; a existência de questões de pesquisa de interesse mundial, em contraposição a questões locais que buscam resposta para determinado problema em um contexto específico.

A origem das áreas de conhecimento, ou seja, o entendimento histórico de sua criação e existência, foi tratada pelo entrevistado 10 (2016), ao comentar que as Ciências Exatas, por questões históricas, já trazem o hábito de compartilhar a pesquisa desde a geração dos dados até o uso para pesquisas futuras. Característica apontada por Neves e Pronko (2008) ao apresentarem em sua obra como as mudanças para a formação para o trabalho complexo aconteceram no Brasil. Sua consequência foi o estabelecimento de uma noção de que a ciência estaria primeiramente relacionada à tecnologia, e ambas diretamente relacionadas aos interesses do capital.

O entrevistado 3 (2016) evidenciou a característica transnacional das Ciências Exatas e Biológicas, em comparação com as humanas. Exemplificou o que se sucedeu com as primeiras no século XX. No período, era considerado normal discutir temas em várias escolas europeias

ao mesmo tempo. Após a Segunda Guerra Mundial, com o advento do “*Big Science*, os problemas passaram a ser tratados por mais de um grupo em cooperação de grupos de países diferentes”. Citou, como exemplo, a Organização Europeia para Pesquisa Nuclear, em que o laboratório de pesquisa que estuda o acelerador de partículas (CERN), localizado em Genebra, é custeado por vários países, inclusive o Brasil. As pesquisas são desenvolvidas de maneira conjunta, com objetivos em comum e colaboração de todos. Comparou com as pesquisas em Ciências Humanas que, segundo ele, historicamente, “não têm este mesmo ímpeto, um pouco dos pesquisadores tem questões em comum, logicamente tem sempre exceções, mas diria que há mais exceção que a regra. [...] [em geral eles têm] problemas muito localizados” (ENTREVISTADO 3, 2016). Novamente, as Ciências Exatas recebem especial destaque no quesito pesquisas científicas com participação internacional, conforme explanado por Neves e Pronko (2008).

Outro fato levantado pelos coordenadores foi o tipo de pesquisa conduzida: “a [maior] vocação” para temas com análise qualitativa e não quantitativa. As pesquisas em Educação têm dificuldade de envolver vários pesquisadores na análise de dados qualitativos sobre um tema? Como estabelecer comparações, já que o tema está sendo tratado em sua dimensão regional? (ENTREVISTADO 9, 2016; ENTREVISTADO 10, 2016).

Com referência a essa discussão, Sousa e Macedo (2012) realçam uma diferença, entre as áreas de conhecimento, baseada na característica inerente das Ciências Humanas, de textos mais argumentativos, o que implicaria artigos mais longos, com circulação inicial mais lenta e associada a uma maior permanência dos textos, o que justificaria a preferência pela publicação em forma de livro.

França (2014, p. 118) também destaca a diferenciação entre as áreas de conhecimento. Inclusive na argumentação de um dirigente do Forpred, à época de sua pesquisa, militava pela inclusão da Educação no rol das áreas com “prioridade um” para a distribuição de bolsas e recursos. França associa esse maior incentivo financeiro dado a determinadas áreas à “tendência mundial de investimentos em CT&I e à formação de pessoal para os programas nacionais, previstos no atual PNPG (2010-2020)”. Conforme já dito, o atual PNPG prioriza temas como energia, meio ambiente, defesa, transporte, produção de alimentos, entre outros, próprios das chamadas “ciências duras”.

No tópico vinculado à priorização, o PNPG 2010-2020 (BRASIL, 2010 a, p. 127) reconheceu que, “Historicamente, houve a hegemonia ou a predominância de critérios, culturas e procedimentos das Ciências Exatas e naturais, as quais migraram para outras áreas e funcionaram como uma camisa de força”. Tal confissão atesta a necessidade de valorizar não

somente as áreas de conhecimento em suas peculiaridades, mas rever o processo avaliativo do SNPG que, conforme também reconhecido pelo PNPG 2010-2020, “No curso dos anos, o taylorismo intelectual e o imperativo do *publish* ou *perish* invadiram todas as áreas e isso refletiu na avaliação, com o predomínio da quantidade sobre a qualidade.”

Uma terceira dificuldade para a internacionalização do saber em Educação refere-se à influência do mercado na produção de novos produtos mais eficientes e competitivos. Essa pressão leva pesquisadores a lidar, em todas as fases do projeto e da pesquisa, com dados em língua inglesa, por ser a língua que congrega vários pesquisadores, de várias nações (ENTREVISTADO 8, 2016). A necessidade de letramento em língua estrangeira, como uma característica essencial da internacionalização (FERREIRA; LOUSADA, 2016) foi levantada pelo entrevistado 10 (2016): as Ciências Biológicas impõem que seus pesquisadores acessem a literatura estrangeira, pois não há tempo para esperar por uma tradução para o seu idioma. A consequência é a preferência pela produção científica, nas instituições brasileiras, em idioma estrangeiro.

Em Ciências Humanas, principalmente na Educação, os entrevistados comentaram que existe resistência, sobretudo por parte de pesquisadores mais antigos, à leitura ou escrita em outro idioma (ENTREVISTADO 3, 2016), nem tanto pela falta de competência linguística, mas pela tentativa de não se renderem ao idioma do dominante, do explorador, ou pela crítica da incoerência de se publicar, em outro idioma, um texto que tende a ser de interesse regional (ENTREVISTADO 3, 2016).

A discussão sobre a influência do mercado nas diversas ciências foi abordada pelo entrevistado 8 (2016): “nas áreas em que se tem uma produção mais aplicada do conhecimento, quando se gera um produto novo, temos então a presença das empresas interessadas e que forcem também a internacionalização”, um fator que acelera a dinâmica do processo de internacionalização da Pós-graduação. Segundo ele, a pesquisa impulsiona a internacionalização e envolve a Pós-graduação, com uma “contaminação positiva, em determinadas óticas da Pós-graduação e pelo processo de internacionalização”.

Já na Educação, o mercado tem um peso menor como definidor de internacionalização. Sua presença é visível principalmente nas políticas de formação de professores e na mercantilização do segmento avaliação, área que se baseia em tendências internacionais, inclusive para medir a Educação infantil (ENTREVISTADO 8, 2016).

Outro tema recorrente nas entrevistas, que trouxe posicionamentos divergentes, foi a singularização do campo de estudo da Educação, priorizando os problemas regionais, o que não suscitaria interesse de outros países (ENTREVISTADO 5, 2016). O entrevistado 9 (2016) vê

isso como um desafio, de se buscarem pontos em comum, temas não mais de apenas uma nação ou de um grupo, mas do cotidiano de vários lugares do mundo (como, por exemplo, a violência e a inclusão de minorias).

O entrevistado 5 (2016) comparou as Ciências Exatas e Biológicas com a Educação. O produto gerado pelas duas primeiras é feito para circular internacionalmente, porém, na Educação, as pesquisas abrangem muito mais o interesse nacional. A internacionalização que procuram está focada na publicação em um periódico A1. Não precisa ser necessariamente estrangeiro, mas um dos pré-requisitos, para lograr a classificação no Qualis, é alguma inserção internacional. Pelo fato de ser uma pesquisa mais regional ou com problemática localizada, muitos periódicos não aceitam para publicação, por seguirem uma forma de internacionalização diferente da proposta pelo pesquisador:

Nós temos muitas situações educacionais brasileiras que são muito específicas, digamos, parte da internacionalização, no caso dos periódicos, não publicar artigos em outras línguas para que outros pesquisadores [leiam]; casos deste tipo tendem a não ser aceitos pelas grandes revistas que também dialogam com outra forma de internacionalização. (ENTREVISTADO 10, 2016).

Outros entrevistados trouxeram uma visão internacional para o modelo de pesquisa local, o padrão das Ciências Humanas. O entrevistado 9 (2016), por exemplo, enxerga o fato de as pesquisas serem regionalizadas ou locais como um diferencial, algo a ser trabalhado, e não um empecilho. As situações que vivenciamos em nosso país podem ser de interesse global. Podemos imaginar que determinado problema ou crise é somente brasileira, mas às vezes não é. Há crises que diversas nações enfrentam e que não possuem, naquele momento, o conhecimento produzido. Se tivermos passado por experiência semelhante, podemos exportar o nosso *know-how*. Sugeriu “deixar de olhar para o local para olhar para coisas maiores, mais macro. É colocar este local dentro do macro, tentando encontrar e mostrar que pistas nós encontramos para mostrar nossos problemas locais que podem interessar para outros” (ENTREVISTADO 9, 2016). Lembrou que a busca pela internacionalização não pode fazer com que o pesquisador “desaprenda o compromisso que nós temos, que é com a nossa Educação, com a nossa realidade, isso para nós também, nem tanto lá nem tanto cá, um certo equilíbrio, que para nós é bastante importante”. As considerações que os pares do programa de Pós-graduação realizam sobre a pesquisa de um colega não têm caráter censurador pela abrangência global ou local, mas têm o interesse de desafiar-lo a perceber se o tema tem algum viés internacional, mas de forma consciente, sem abandonar o país de origem e a razão de fazer pesquisa naquele momento (ENTREVISTADO 9, 2016).

O entrevistado 1 (2016) exemplificou a viabilidade de a temática regional ser de interesse global: o caso de um pesquisador que estuda uma escola específica brasileira e traz uma discussão internacional, ampla, sobre o significado de escola. Estudos dessa natureza têm tido grande demanda, “principalmente com estas relações globalizadas, o processo de vínculo de preocupação, os discursos multiculturais, os discursos relacionados à tentativa de entender a política no sentido global, tudo isso hoje abre mais espaços e interesses em relação ao que é feito em outros países[...]”.

Evocou a internacionalização alcançada pelos estudos de Paulo Freire, questionando:

Por que Paulo Freire é internacional? Ele é dos anos 70. Por que Paulo Freire é lido nos Estados Unidos, é estudado, publicado, citado mais do que ele é citado no Brasil? Isso contraria esta ideia de que a Educação é um processo contextual. Paulo Freire é citado em qualquer *handbook* que você faça de currículo nos Estados Unidos. Ele é o único latino-americano citado. E a produção dele é dos anos 70. Então, principalmente a Pedagogia do Oprimido. (ENTREVISTADO 1, 2016)

Assim, houve um consenso quanto à diferença entre as áreas de conhecimento causando a internacionalização diferenciada, influenciadas pelas necessidades do mercado, corroborando para a tese de que as áreas de conhecimento recebem investimentos específicos, em função das demandas do capital.

2.3.3 A Educação como ciência

O questionamento número 3 do roteiro de entrevista também tinha como objetivo apurar como os entrevistados entendiam a necessidade ou não de estabelecermos uma política científica para a Educação.

Sugerimos a discussão sobre a seguinte questão: a prioridade que o governo federal estaria dando à internacionalização de determinadas áreas em detrimento de outras é causada pela falta de posicionamento da área de Educação como ciência?

A visão dos entrevistados quanto ao enquadramento da Educação como ciência retratou o posicionamento de que a sociedade não entende o valor da pesquisa em Educação. A sociedade valoriza o que é feito na graduação em Educação, mas a Pós-graduação fica “eclipsada e obscurecida” (ENTREVISTADO 3, 2016), por não apresentar uma pesquisa com variáveis conhecidas e passíveis de previsão. O entrevistado 3 sugeriu a exigência de quebrar esse paradigma e desvelar a Educação como um programa mundial que está sendo discutido em fóruns importantes e, portanto, precisa ser mais valorizada pelos chefes de estado. Citou o

exemplo de que a discussão importantíssima sobre a base comum curricular trouxe especialistas do “Insper⁷⁶ falando, da Fundação Lemann⁷⁷ falando de experiências internacionais”, sendo que temos programas de Pós-graduação estratos 6 e 7 e, portanto, internacionalizados também, e que são “os locais pagos pela sociedade, financiados pelo dinheiro público para ganhar conhecimento e falar sobre isso” (ENTREVISTADO 3, 2016), mas não são escutados ou valorizados atualmente.

Cientes de que a ciência é importante para o Brasil, os entrevistados frisaram que a Educação traz uma desigualdade histórica frente às demais ciências e que, agora, ao tratar da definição de qualidade, a área precisaria apresentar sua visão e não deixar mais um terceiro ditar padrões de qualidade ou pesquisa (ENTREVISTADO 9, 2016).

Essa posição desigual remete ao que o entrevistado 6 (2016) classificou como “posição subordinada”, também histórica, em que os pesquisadores acabam por se colocar na periferia da discussão das ciências em geral, por reputarem o que estudam como “problemas internos, e a gente tem modos de pensar e modos de fazer esta ciência tratando dos nossos problemas, que não são os problemas que se repetem nem na América Latina e muito menos na Europa” (ENTREVISTADO 6, 2016).

A desigualdade de espaços de discussão conferidos às diferentes áreas de conhecimento foi abordada pelo entrevistado 9 (2016) como uma causa do questionamento se a Educação é ou não ciência.

Já o entrevistado 7 (2016) se posicionou desta forma:

Educação é ciência, porque ela pratica e cumpre todas as exigências do protocolo de produção de conhecimento científico com metodologia específica, com levantamento de dados, de análise de dados, produção de dados e de conhecimento novo. Eu não tenho dúvida de que a Educação em nível de Pós-graduação é uma ciência, o que a gente faz é ciência, ancorada em uma série de outras ciências fonte, como dizia o Anísio Teixeira. Por exemplo, para fazer pesquisa, hoje, é importante trabalhar com estatística, com política, trabalhar com bases de metodologia, da sociologia, isso não tem dúvida. Agora, a Educação, de maneira mais ampla, de maneira diferenciada, o que fazem os professores na Educação básica, aí eu entendo a Educação

⁷⁶ O Insper é uma instituição sem fins lucrativos de ensino superior e pesquisa reconhecida como referência em Administração, Economia, Direito e Engenharia. Disponível em <https://www.insper.edu.br/presidente/> Acesso em: 18 set. 2017.

⁷⁷ Fundação Lemann: conforme informações disponíveis no sítio (<https://pt.coursera.org/lemann>), a Fundação é uma organização sem fins lucrativos, que busca contribuir para que cada aluno brasileiro tenha acesso a uma Educação de qualidade. Aposta na transformação social do Brasil por meio da formação de uma rede de líderes de alto impacto. Atuando diretamente em escolas públicas e disponibilizando uma variedade de ferramentas online disponíveis aos estudantes; apoiando na formação de gestores educacionais e implementamos novos modelos de formação de professores; ajudando a buscar evidências e a levá-las aos tomadores de decisão do setor educacional; oferecendo bolsas de Pós-graduação das melhores universidades do mundo e apoiando no desenvolvimento de carreira desses profissionais para que alcancem posições de alto impacto na transformação social do Brasil. <http://www.fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: 18 set. 2017.

como uma prática social. Educação no nível de Pós-graduação é ciência, agora quando você fala do que faz o Ministério da Educação, ele faz política pública relacionada a uma prática social. (ENTREVISTADO 7, 2016).

Concluimos com a dúvida aventada pelo entrevistado 6 (2016): se “a assunção à condição de campo científico que vai tornar a Educação respeitada face a estas interfaces educacionais ou interdisciplinares [...] se a saída é cientificizar o campo”. Para ele, isso não seria a saída, já que “a riqueza da produção na Educação brasileira tem a ver com esta abertura interdisciplinar desde a partida”.

2.3.4 O que caracteriza a internacionalização na Pós-graduação em Educação: mobilidade, produção e parcerias

Uma forma de conceituar o termo internacionalização, utilizada por alguns coordenadores, foi listar pontos que caracterizariam o processo em seus programas: mobilidade internacional de pesquisadores, principalmente docentes; divulgação da produção em periódicos e livros internacionalizados; e construção de parcerias com instituições de pesquisa estrangeiras.

Essa maneira de internacionalizar o conhecimento em Educação foi abordada por vários sujeitos entrevistados, que responderam ao questionamento número 5: “Como o programa trabalhou, no período em que foi coordenado por você, a mobilidade internacional docente?”

Citaram que um dos aspectos significativos para a internacionalização de seus programas foi basicamente o intercâmbio de pessoas, pela viabilidade de mobilidade internacional de professores pesquisadores.

Nessa mobilidade, salientaram que os órgãos de fomento tendem a valorizar a busca do pesquisador por um centro de excelência, como os programas de países desenvolvidos que oferecem cooperação internacional Norte-Sul.

Assim, ponderaram que a Educação é vista pelos órgãos de fomento como capaz de gerir seus próprios estudos; dispensa-se recorrer a outras instituições estrangeiras para apoiar a formação acadêmica ou a titulação do pesquisador. Tal posicionamento dificultaria a solicitação de financiamento e justificaria o fato de que o PNPG e a ENCTI indicam outras áreas de conhecimento como prioritárias para investimento em pesquisa internacional.

Como exemplo do que afirmaram, o entrevistado 7 (2016) explicou que, quando um pesquisador da área de Educação solicita apoio financeiro para pesquisa internacional com mobilidade, ele só justifica a sua necessidade se buscar conhecimento nos centros de excelência.

Segundo ele, não há como utilizar recurso público para pesquisar algum assunto que já esteja sendo tratado pelos centros de excelência brasileiros.

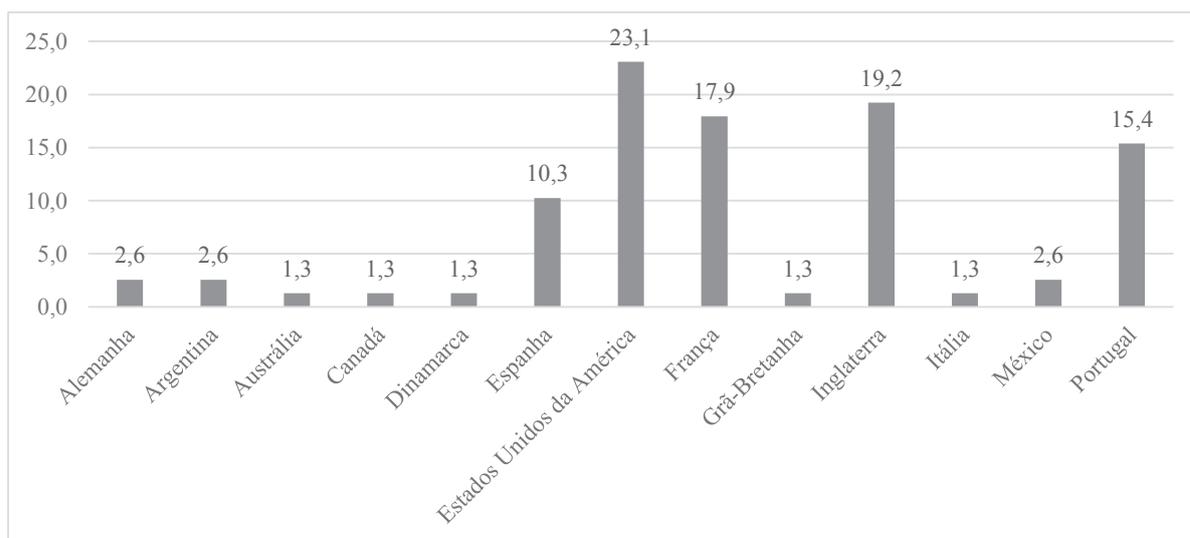
Vale ressaltar que tal declaração justifica as priorizações indicadas pelo PNPG e ENCTI, mas se esquece de que o Brasil tem poucos centros de excelência em Educação, principalmente se considerarmos que a Pós-graduação é praticamente o único local de desenvolvimento de pesquisa em Ciências Humanas e, portanto, centros de excelência seriam atrelados à avaliação da Pós-graduação, ou seja, os poucos programas 6 e 7 pela avaliação da Capes.

Assim, esse intercâmbio, mesmo que baseado em internacionalização passiva Norte-Sul⁷⁸, favoreceu a participação de brasileiros em “redes de pesquisa internacionais, às vezes até em grupos de pesquisas”, tendo como resultado a interação e a integração de pesquisadores de excelência de outros lugares do mundo em suas redes de pesquisa:

A internacionalização se deu principalmente pela circulação de pessoal, a participação em redes de pesquisa, a realização conjunta de pesquisas e publicações. Esta tem sido uma estratégia que tem tido algum êxito, pelo menos da minha experiência, tem tido algum êxito aqui, aqui no programa fizemos com outros centros de excelência. (ENTREVISTADO 7, 2016).

Os dados apontados por esta pesquisa sobre os pós-doutoramentos realizados no período de 2010 a 2016 mostram que os países procurados foram basicamente os relacionados à cooperação Norte-Sul:

Gráfico 9 - Países destino nas mobilidades internacionais docentes – 2010-2016 - % de procura por cada país para pós-doutoramento internacional



Fonte: Curriculum Lattes dos professores vinculados aos programas de pós-graduação elencados para pesquisa. www.lattes.cnpq.br. Acesso em: 02 jul. 2017.

⁷⁸ Os conceitos de cooperação internacional passiva e ativa foram tratados no item 1.4.2 desta tese.

Para a averiguação da qualidade das universidades destino dessas mobilidades, levantamos a sua colocação no QS World University Rankings⁷⁹, de 2016. Das mobilidades realizadas para pós-doutoramento entre 2010 e 2016, 34,6% destas foram para universidades não ranqueadas pelo QS, sendo:

Tabela 17 - Ranqueamento internacional das universidades destino de mobilidade internacional docente – 2010-2016

País	Quantidade de mobilidades	Universidade Destino	QS World University Ranking 2016
Estados Unidos da América	2	Stanford University School of Education, SU	3
Inglaterra	2	University of Cambridge, CAM	3
Inglaterra	1	University of Oxford, OX	6
Inglaterra	4	University of London - UCL, IOE	7
Estados Unidos da América	1	Pennsylvania State University, PSU	18
Inglaterra	2	King's College London, KCL	19
Estados Unidos da América	1	Columbia University, COLUMBIA	22
Estados Unidos da América	1	Columbia University, TC	22
Estados Unidos da América	1	Northwestern University, NORTHWESTER	32
Inglaterra	1	University of Bristol, BRISTOL	37
Canadá	1	University of British Columbia, UBC	50
Estados Unidos da América	1	New York University, NYU	53
Estados Unidos da América	1	University of Washington, Seattle, UW-SEATTLE	65
Inglaterra	1	University of Birmingham, BIRMINGHAM	76
Estados Unidos da América	1	University of California-Davis, UC DAVIS	85
Estados Unidos da América	1	Ohio State University, OSU, Estados Unidos	99
Alemanha	1	Humbolt Universität zu Berlin, HU-berlin	126

⁷⁹ O QS World University Ranking (Disponível em <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>. Acesso em: 20 set. 2017) é estabelecido pela companhia multinacional com sede em Londres, Inglaterra, Quacquarelli-Symonds, que originalmente fornecia dados para o ranking THE (Times Higher Education) e que publica, desde 2004, o guia TopUniversities das melhores instituições mundiais. Ambos os rankings (QS e THE) são referência para o programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/views/-/journal_content/56_INSTANCE_VF2v/214072/2877496. Acesso em: 20 set. 2017.

Tabela 17 - Ranqueamento internacional das universidades destino de mobilidade internacional docente – 2010-2016

(conclusão)

País	Quantidade de mobilidades	Universidade Destino	QS World University Ranking 2016
Estados Unidos da América	2	University of Maryland, College Park, UMCP	126
México	1	Universidad Nacional Autonoma de Mexico, UNAM	160
Espanha	3	Universidade de Barcelona	166
Inglaterra	1	University of Sussex, SUSSEX	187
Espanha	1	Universitat Autònoma de Barcelonna	190
França	1	1	240
França	1	Université de Paris VII - Denis Diderot, PARIS VII	261
Estados Unidos da América	1	Boston College - Center for International Higher Education, BC-CIHE	282
Espanha	1	Universitat Pompeu Fabra - Barcelona, UPF	295
Portugal	2	Universidade do Porto, UPORTO	308
Austrália	1	Griffith University, GRIFFITH	329
Inglaterra	1	Aalborg University, AAU	356
França	1	Université de Provence Aix Marseille I, Aix-Marceille I	361
França	1	Université Paris-Descartes, Sorbonne, Sciences Humaines et Sociales, SORBONNE	387
Estados Unidos da América	1	City University of New York, CUNY	461
Portugal	5	Universidade de Lisboa, UL	481
Espanha	1	Universidade de Sevilla, US	501
Estados Unidos da América	1	Kent State University, KENT STATE	701
França	1	Université de Caen Basse-Normandie	701
Itália	1	Università degli Studi Roma Tre, ROMA TRE	701

Fonte: QS World University Rankings e Curriculum Lattes dos professores dos programas elencados para pesquisa.

Apenas 22 das mobilidades foram para universidades destino ranqueadas entre as 100 melhores do mundo. Para efeito de informação, a universidade brasileira melhor ranqueada no ano de 2016 foi a Universidade de São Paulo em 143, seguida pela Universidade Estadual de

Campinas em 195, e as outras 20 universidades brasileiras ranqueadas ficaram após o ranking 323.

A mobilidade de docentes passa a ser uma política da instituição (ENTREVISTADO 7, 2016), deixa muito claro o incentivo à constituição de equipes transnacionais para pesquisa e como futuro envolvimento de discentes. Mas deixam claro que esta mobilidade tem como objetivo principal a produção internacionalizada, ou melhor, a divulgação da pesquisa. O entrevistado 1 (2016) afirma este real interesse das instituições como sendo publicar no exterior, ou mais que isto, ser citado no exterior.

Considera que o interesse mais amplo seria este, não interessando apenas a ida do pesquisador, a constituição de equipes de trabalho, ou trazer o pesquisador estrangeiro para o Brasil, e sim trabalhar coletivamente e publicar. Assim, “Não adianta a gente ir lá fora, se a gente não publicar lá fora, não adianta a gente receber o estrangeiro aqui, se este estrangeiro não nos abre portas para publicar lá fora, no nosso trabalho tem impacto e este impacto tem sido medido por citação. Se a gente concorda ou não com isso, é uma outra história” (ENTREVISTADO 1, 2016).

Para a construção do conceito de internacionalização na Pós-graduação em Educação, a mobilidade internacional entra como passo importante para a criação ou constituição de parcerias de pesquisa, com o consequente implemento na divulgação da produção em meios de comunicação também internacionalizados.

Percebemos assim que a mobilidade é um meio e que a publicação se torna, então, um fim e não um meio para a internacionalização.

A mobilidade para a participação em eventos também é mencionada em entrevistas, mas precisa ser melhor gerenciada, pelo incentivo ao docente de participação em uma rede de pesquisa específica, e para que possa receber incentivo e apoio financeiro para viagens e promoção de eventos em nosso país (ENTREVISTADO 4, 2016). O que foi complementado por outros programas na medida em que estes eventos internacionais seriam meios de iniciar parcerias, discutir assuntos, expor suas pesquisas internacionalmente (ENTREVISTADO 6 e ENTREVISTADO 8, 2016):

E isso ocorre de duas formas: tanto pela presença das nossas pesquisas em eventos internacionais – e somos cobrados por isso - como também através de parcerias onde o próprio conhecimento já é produzido bilateralmente, trilateralmente, depende do número de instituições e países envolvidos nos processos de pesquisa. (ENTREVISTADO 8, 2016).

No entanto, com a maturidade no tratamento da internacionalização da Pós-graduação em Educação, essa proposta de participação em eventos para fomento a grupos de pesquisa pode ser caracterizada, atualmente, como uma atitude ingênua (ENTREVISTADO 3, 2016).

Considera-se ingenuidade pensar que o vínculo estabelecido pelo discente em doutorado parcial no exterior constituiria um elo forte de pesquisa, o que percebem é que “ele cria um vínculo muito frágil que é entre o aluno que ficou e o grupo de pesquisa e quando a gente dá sorte, o próprio docente envolvido é parte deste processo”. Tal ingenuidade é mais presente quando tratamos da participação em congressos, uma iniciativa que normalmente parte do próprio docente, pelo pertencimento a uma área específica de trabalho, e busca apresentar um trabalho em outro país, mas muitas vezes sem tempo que permita uma apresentação com divulgação de ideias e muito menos com discussão entre pares em potencial.

Uma das instituições analisadas colocou a discussão do conceito de internacionalização como tema para estudo no quadriênio 2013-2016, propondo que seja debatido com os alunos e professores, salientando que esta internacionalização passa pela divulgação científica, com a circulação de alunos e professores pelo exterior apresentado seus trabalhos. O entrevistado salienta que esta circulação não é suficiente, como também não é suficiente trazer professores estrangeiros para o Brasil, mas é preciso investir em parcerias:

A internacionalização passa pela divulgação científica, quer dizer, passa pelos nossos alunos e professores irem para o exterior, apresentar seus trabalhos, mas isso não garante internacionalização, passa porque o pesquisador quer ficar conhecido de alguma forma, só que não é suficiente, também não é suficiente trazer professores estrangeiros para cá para dar curso aqui dentro, porque tu tem que internacionalizar e estes professores já estão internacionais, então, cada vez mais a gente está investindo em parcerias, entre professores para que alguns alunos, mas principalmente o carro chefe do programa são os professores, irem para fora darem curso e palestras a convite. Este é um que tem se feito, circular para dialogar com a produção no exterior, mais que apresentar, dialogar, quer dizer, a convite de preferência, para a gente mostrar o que faz. (ENTREVISTADO 9, 2016)

Concluimos com o que foi levantado pelos entrevistados quanto ao conhecimento do termo em estudo. Declararam que é muito recente o interesse pela internacionalização, algo que teria iniciado há 20 anos (ENTREVISTADO 3, 2016) e que agora estamos acordando para a necessidade de trabalhar esse processo. Mesmo nesse período de 20 anos, ou atualmente, a Educação continua sendo vista como um espaço para discussão de problemas nacionais, ao passo que outras áreas têm desenvolvido

[...] projetos de cooperação, pesquisas conjuntas, disciplinas administradas, oferecidas por pessoas do exterior, mas ainda acho que o grosso do trabalho de internacionalização de todos estes programas ainda é muito no sentido de

...você atrair pessoas que participem do programa e que sejam estrangeiras, que eu acho que elas vão muito a partir dos contatos individuais. (ENTREVISTADO 3, 2016)

E assim, com a perspectiva de inter-relacionar ações de internacionalização com o objetivo de melhoria da pesquisa em Educação, o entrevistado 4 (2016) sublinhou em que a troca com pesquisadores estrangeiros é realizada na participação em eventos e missões de estudo, e se revertem em publicações e novos intercâmbios, o que leva o pesquisador a adquirir uma perspectiva internacional, comparando, analisando o Brasil e outros locais como os Estados Unidos, a África, ou países europeus. Como consequência, torna-se mais internacional quando publica em um idioma estrangeiro, pois o seu trabalho pode ser lido em outras nações e referenciado e consultado por outros.

2.3.5 A motivação do mercado pela internacionalização

Um outro tópico evidenciado no discurso dos entrevistados foi a preocupação de entender como o processo de internacionalização tem sido exigência do mercado ou necessidade do programa, tema que não foi abertamente versado pelas questões da entrevista, mas se fez presente em vários discursos.

Quanto à motivação pela internacionalização como necessidade de mercado ou fator de difusão do conhecimento e conhecimento compartilhado, o conceito de internacionalização buscado pelos programas passa pelo reconhecimento de que a avaliação da Capes é o que oficializa o maior ou o menor investimento financeiro no programa.

A busca pela melhor nota de avaliação reflete uma competição que não pode ser ignorada. Afinal, traz incentivos econômicos que promovem a melhoria do programa. Tal problemática é tratada por França (2014), que lista alguns desses incentivos econômicos: recursos para despesas do programa, bolsas de estudo nacionais e internacionais para alunos, e editais específicos para atingir objetivos estratégicos, como a internacionalização da pesquisa, aqui estudada, e o equipamento de laboratórios.

França (2014) apreendeu que os programas que investigava estavam cientes de que buscavam dar atenção à internacionalização, por ser uma exigência necessária para se chegar à excelência, mesmo com o entendimento de que uma internacionalização “ideal” seria a que assume o papel de interlocução com colegas e trabalhos diferentes, ancorados na realidade brasileira, não apenas valorizando a publicação, mas projetos conjuntos.

O entrevistado 5 (2016) ponderou que a internacionalização é um fenômeno que vem sendo valorizado pelo programa. A internacionalização, a produção científica publicada em livros e periódicos bem qualificados e os projetos de pesquisa são as ações preferidas pelos docentes para “desenvolver e globalizar o conhecimento e atender ao mercado. Se você não internacionalizar, os outros programas vão e você vai ficar para trás, mas o mais forte é o conhecimento” (ENTREVISTADO 5, 2016).

O entrevistado 3 (2016) manifestou posição contrária à do entrevistado 5 (2016). Disse que, na área de Pós-graduação em geral, não há a preocupação em atender ao mercado como uma questão fundamental. Ele não vê qualquer movimento, por parte dos programas de Pós-graduação, de se internacionalizarem para abrir espaço para os pós-graduandos atuarem fora do país. Ele realiza tal leitura dentro da área de Ciências Humanas, cita que a busca ainda é tacaña por dupla titulação. Por exemplo, não se tem o objetivo de aumentar a empregabilidade do discente, o que seria, a seu ver, uma forma de atender às demandas do mercado.

O mercado como demandante de produtos, inovações e patentes foi tratado pelo entrevistado 10 (2016). Sublinhou que não tem como vender patente em Educação, nem comprar um modelo e implantar, uma vez que “projetos educacionais não podem ser importados”, diferentemente do que pode ocorrer em outras áreas em que podemos importar, por exemplo, “um modelo de pesquisa biológica, química, físico-química”.

Narrou que, para que a Educação chegasse ao nível de excelência atual, exigiu-se dos pesquisadores que mergulhassem no conhecimento sobre a Educação brasileira, o que configurou uma tradição de pensar que nosso saber em Educação é muito diferente. Porém, alguns pontos podem ser internacionalizados com maior facilidade, como os sistemas de avaliação e o uso de tecnologias para a prática pedagógica (ENTREVISTADO 10, 2016).

Uma das demandas tidas como mercadológicas, além de outras no campo da solidariedade que os programas têm recebido, é quanto à cooperação Sul-Sul. Essas parcerias, efetivadas pela formação de redes de pesquisadores, é sugerida com instituições menos conhecidas. Inclusive existe a conscientização de que os centros brasileiros de excelência em Educação têm o compromisso de alavancar a área, sugerindo redes com a América Latina e a África, por exemplo, mesmo sendo um trabalho mais difícil, até mesmo pela falta de investimento, tanto brasileiro, quanto dos outros países.

Percebemos que todos participam do PEC-PG, recebendo discentes para mestrado e doutorado plenos no Brasil. No entanto, somente um programa tem uma linha de pesquisa direcionada a estudos com a América Latina, recebe alunos de países desse grupo e também estabeleceu um Dinter com uma instituição africana.

Estas duas últimas iniciativas, por serem inovadoras na área de Educação, têm esbarrado em entraves burocráticos para o incentivo da permanência de discentes em solo brasileiro durante suas pesquisas de mestrado ou doutorado. Também há dificuldade de obtenção de linhas de financiamento de mobilidade de docentes e discentes para países da América Latina e da África, mesmo que já estejam com a cooperação regularizada, pois órgãos de fomento tendem a entender que “a América Latina não era um território considerado como um território de trocas cabíveis para a Pós-graduação no Brasil” (ENTREVISTADO 6, 2016).

Os empecilhos vivenciados pelo programa e relatados em 2016 não são condizentes com as políticas públicas (PNPG 2010-2020 e ENCTI 2012-2015), que enfatizavam a internacionalização, por meio da abertura de vagas para alunos e professores estrangeiros nos programas brasileiros de Pós-graduação. Lembrando que em um contexto de ajuste estrutural, as políticas sofreram modificações principalmente devido à crise do capital cujo novo ciclo iniciou em 2013.

No item direcionado à Internacionalização e Cooperação Internacional (14.8), o PNPG 2010-2020 (BRASIL, 2010 a, p. 303) prevê que o aumento da interação entre instituições brasileiras e internacionais incrementará o protagonismo do país no cenário internacional. O documento sugere, por um lado, o envio de alunos brasileiros ao exterior; por outro, o estímulo à atração de mais alunos e pesquisadores visitantes estrangeiros.

Mas a participação cooperativa internacional parece ser valorizada com programas Norte-Sul, como no exposto às páginas 21 e 22 do mesmo documento. Citam-se exemplos de estudantes estrangeiros frequentando universidades como Harvard, MIT, Stanford, Oxford e Cambridge (20,0% de alunos estrangeiros), em comparação com dados da Polícia Federal, segundo quem, entre 2006 e 2010, o número de alunos estrangeiros no Brasil teria subido de 934 para 2278, número ainda insignificante, se comparado à quantidade total de estudantes.

O documento ainda informa que tem a pretensão de priorizar, via SNPG, a atração de estudantes e docentes estrangeiros.

Já na ENCTI 2012-2015 (BRASIL, 2012) declara-se conhecimento de que o Brasil tem trabalhado e obtido avanços em relação ao crescimento e dinamismo do mercado interno e à ampliação da inserção internacional, avançando inclusive na esfera política. Cita-se o âmbito da América Latina e da África, além do G-20. O desafio posto é a consolidação do chamado novo padrão de inserção internacional do Brasil, com o fortalecimento do papel brasileiro no Mercosul e da União de Nações Sul-Americanas (Unasul), além do apoio aos países africanos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Um outro programa de excelência tem questionado a distinção entre a internacionalização Sul-Sul e a Norte-Sul, uma vez que estão com muitos projetos de redes internacionais com a América Latina, sendo seu compromisso alavancar primeiramente a América Latina. Assim, estão tratando de temas como gênero e violência de gênero com a África, mas sem perder o contato com a América do Norte e com a Europa (ENTREVISTADO 9, 2016).

Uma IES também percebe que a América Latina e a África são pontos interessantes de estudo e trabalho e já propôs à sua Reitoria um programa com a África, atualmente em análise. Em uma primeira submissão aos órgãos de fomento, recebeu a resposta de que o programa é importante, mas que não há possibilidade de financiamento. Por isso o programa agora está sendo considerado no âmbito da universidade (ENTREVISTADO 3, 2016).

2.3.6 A área Educação como prioridade na Capes

Essa discussão surgiu em alguns discursos dos entrevistados. Defenderam que a Educação é mais que um mercado a ser dominado, e que parcerias precisam ser feitas para que essa área de conhecimento seja reconhecida como prioridade 1 pela Capes, e não prioridade 2⁸⁰.

Percebemos que a maioria dos editais para internacionalização via mobilidade ou missões ao exterior e recepção de pesquisadores visitantes tem sido direcionada às Ciências Exatas e Biológicas. Tal prioridade foi reconhecida pelos entrevistados.

O entrevistado 9 (2016) explanou que, ao colocar a Educação em uma prioridade que não seja a primeira, reduzem-se investimentos em, no mínimo, 12,0%. Os programas de Pós-graduação em Educação ficam com menos condições ainda de competitividade e crescimento: “A Educação ainda não foi uma prioridade neste país, com planejamento sério, com acompanhamento sério [...] a prioridade brasileira é para o concreto, materialmente em ações, nas tecnologias, nas patentes”.

A falta de priorização da Educação reflete-se, com tristeza, no “mal resultado das escolas”, na “aprendizagem dos alunos nas escolas, quando avançam, na entrada na graduação pública ou particular, a qualidade dos alunos que chegam à universidade” (ENTREVISTADO 9, 2016).

⁸⁰ Neste momento, a Educação aparece como prioridade 2 nos documentos da CAPES, como mostra o edital para PNPd lançado em 2014.

Disponível em: <<http://www.hsp.epm.br/propgp/index.php/component/phocadownload/category/78-pnpd-2014?download=363:areas-de-conhecimento-em-niveis-de-prioridade>>.

O entrevistado 7 (2016) trouxe a leitura das “desigualdades e prioridades desiguais”, características dos financiamentos às áreas de conhecimento. Sob o ponto de vista racional, sugeriu que é senso comum concordar que há necessidades urgentes de saúde, e de tecnologia, mas que vivemos em um contexto de crise ética, em que a valorização das Ciências Humanas poderia ajudar o esclarecimento do que é, por exemplo, público e democrático, bem como incentivar o respeito às leis (ENTREVISTADO 7, 2016).

Concluindo, este capítulo visou a dissertar sobre como a Pós-graduação em Educação vem se estabelecendo como área de estudo, com crescimento da quantidade de programas nos últimos dez anos (de 78 na trienal de 2004-2006 para 170 na quadrienal de 2014-2016) aumento não comparável ao número de programas avaliados como de excelência pelo SNPG (notas 6 e 7) que mantiveram, nas últimas trienais, uma tendência de 5,0% dos programas para a nota 6 e 2,5% para a nota 7.

Os programas 6 e 7 que atenderam aos critérios de estabelecimento de corpus desta pesquisa foram avaliados basicamente nos pontos relacionados à ata de criação, localização, quantidade de linhas de pesquisas internacionalizadas, experiência internacional docente, competência linguística em idiomas estrangeiros e órgãos financiadores.

Observamos que se trata de um grupo heterogêneo de programas, principalmente em quantidade de docentes e discentes, que precisam ser criteriosamente examinados.

Com a apreciação do que esses programas julgam ser a internacionalização da Pós-graduação, encontramos similaridades e diferenças conceituais, baseadas no que o SNPG vem acenando em suas avaliações trienais anteriores, para incentivar que as pesquisas brasileiras estejam mais inseridas no contexto internacional, prioritariamente através da publicação em periódicos A1 e A2 e da mobilidade de docentes para pós-doutoramento no exterior. Outras ações, como a recepção de estrangeiros (docentes e discentes), o envio de discentes para período de estágio doutoral e o apoio a projetos que incentivem o desenvolvimento de ações na América Latina e na África também são tidas como relevantes, mas os coordenadores dos programas questionam se são válidas para o SNPG e o futuro financiamento dessas ações.

Portanto, a dúvida quanto à necessidade de estabelecermos um conceito de internacionalização da Pós-graduação em Educação, que seria analisado pela Capes e, como consequência, balizador de novas políticas, foi uma das apreensões de vários entrevistados.

Nesse sentido, a fim de mapear como os atuais programas de excelência em Educação têm trabalhado a Educação, passaremos ao capítulo 3, que versa sobre as estratégias que se empregaram para a internacionalização no período de 2010 a 2016.

CAPÍTULO III

AS ESTRATÉGIAS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO

*Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas...*
Carlos Drummond de Andrade

Este capítulo aborda as estratégias que os programas de Pós-graduação elencados têm utilizado a fim de responder à demanda por internacionalização do conhecimento em seus grupos de pesquisa e, conseqüentemente, responder às exigências impostas pela Capes ao pontuar a inserção internacional do conhecimento como um dos requisitos para a obtenção das notas 6 e 7 no SNPG.

Perscrutamos, no discurso dos coordenadores dos programas, as estratégias que têm empregado para atender às demandas por internacionalização (centrada na mobilidade e na publicação internacional da produção científica) em uma área de conhecimento que não tem sido prioritária no desenvolvimento brasileiro, conforme atestamos no capítulo 2.

3.1 ESTRATÉGIAS PARA INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Este item mostra quais estratégias vêm sendo aplicadas pelos programas para o tratamento da temática internacionalização. Foram guiadas pelos questionamentos de entrevista 4 a 8 (Anexo1).

As indagações sugeriram analisar inicialmente quais políticas públicas de incentivo à internacionalização da Pós-graduação foram mais importantes para cada programa elencado e, se consideram importantes a mobilidade docente e a produção científica internacionais, como cada um trabalhou os dois eixos, com a criação ou não de mecanismos institucionalizados para o apoio aos docentes.

Semelhantes ou não, as estratégias serão listadas de acordo com os seguintes tópicos relacionados a como a IES e, conseqüentemente, o programa, têm se organizado em função da necessidade de internacionalização:

1. Apoio de políticas públicas;
2. Apoio institucional;
3. Pontos considerados mais importantes em cada programa;
4. Mudanças internas no programa;
5. Mobilidade internacional docente;
6. Produção científica internacional;
7. Idiomas estrangeiros;
8. Trabalho pela avaliação; e
9. Qual internacionalização buscam.

3.1.1 Apoio via políticas públicas

A quarta motivação constante do questionário de entrevista levantava a discussão sobre quais políticas públicas foram importantes para o programa. Decorreu do nosso interesse em aquilatar a utilização do apoio público à internacionalização da Pós-graduação em programas públicos ou privados.

Os entrevistados comentaram como os programas trabalharam o processo de internacionalização da Pós-graduação com o apoio de políticas públicas e se foram relevantes.

Relembrando fatos da história do Brasil, um dos entrevistados (ENTREVISTADO 6, 2016) relatou que o fomento à internacionalização existe há muito tempo no país, inclusive sendo uma razão para a criação dos órgãos Capes e CNPq.

Citou a internacionalização pensada à época da ditadura militar que, segundo a sua visão, foi um período caracterizado pela substituição das importações e incentivo ao desenvolvimento interno econômico, com a necessidade de formação de recursos humanos no exterior. Salientou que outro fato interessante é que, atualmente, o brasileiro é recebido no exterior com a certeza de que está levando condições financeiras para a sua formação, com o apoio de bolsas de estudo, o que exporta a imagem de uma Pós-graduação reconhecida e respeitada (ENTREVISTADO 6, 2016).

Outro fato apontado pelo entrevistado é que as estratégias de aproveitamento das políticas públicas foram centradas em Editais, como o incentivo ao Doutorado Sanduíche realizado pelos discentes para incremento das redes de parceria internacionais dos professores,

as políticas destinadas aos programas de excelência e à própria formação do professor, e também o recebimento de professores visitantes.

Quanto ao interesse em concorrer aos editais lançados pelos órgãos de fomento, todos os cinco programas narraram que utilizaram os editais específicos para a realização de mobilidade docente e discente, tanto para estágios e pós-doutoramentos, quanto para a apresentação de trabalhos e missões de trabalho.

O entrevistado 1 (2016) disse que o financiamento aumentou nos últimos anos. Com a atribuição das notas 6 e 7, o seu programa passou a contar com editais mais específicos para as Ciências Humanas, fomentados por CNPq, Capes e Fundações de Apoio. A mobilidade abrange não somente o pesquisador, mas toda a sua linha e seus grupos de pesquisa.

Para este entrevistado, a expressão “últimos anos” refere-se ao período em que o programa ao qual está vinculado foi considerado de excelência e, portanto, passou a integrar mais editais, como o programa BRICS, que só inclui a participação de programas 6 e 7.

Outro fato comentado foi a cooperação bilateral com outros países, que foi reconhecida como favorecedora do surgimento de mais atividades, e que se concretizou devido às relações preexistentes e ao apoio dos editais (ENTREVISTADO 2, 2016). Essas oportunidades para mobilidade são disponibilizadas por editais e aproveitadas pelos programas dentro de seu planejamento de afastamento de corpo docente. Um caso narrado pelo entrevistado 3 (2016) foi que poderiam participar de um edital como “carona da pró-reitoria”, com três ou quatro docentes, mas só puderam enviar um, e assim foi feito.

A ausência de estratégia governamental para a internacionalização e a falta de definição do que é considerado internacionalização foram criticadas pelos entrevistados⁸¹. Isso tem ocasionado que professores circulem em países estrangeiros, tragam visitantes para ministrar disciplinas ou oficinas e para dar palestras, mas sem o controle do incremento à excelência dos programas.

E a excelência dos programas, que atrairia uma internacionalização real, segundo o entrevistado 9 (2016), seria aquela em que os pesquisadores europeus ou norte-americanos procurariam o Brasil para a sua mobilidade, ou de seus alunos, sabendo que aqui encontrarão condições de desenvolvimento da pesquisa, pois “temos o que ensinar”.

⁸¹ Esta ausência de informação mencionada por vários entrevistados dá-se exclusivamente a nível de Documento de Área de Educação (DAE), que é divulgado ao final de cada avaliação, estabelecendo como cada triênio tratou os pontos avaliados. Tal estratégia, aliada à não divulgação antecipada dos critérios e formas de avaliação, deixam os programas impossibilitados de gerenciamento em prol de um conceito institucionalizado pelos órgãos de fomento. Assim, as linhas mestras seguidas pelos programas são aquelas que as políticas vão acenando como importantes para a internacionalização da pós-graduação em geral (PNPGs e ENCTIs).

Em relação ao apoio estatal por meio de políticas específicas, os programas foram unânimes ao informar que o perfil do aluno de Educação tem diminuído as chances de participação em períodos de estágio internacional (bolsa sanduíche). O aluno da área da Educação, segundo a maioria dos entrevistados, chega ao doutorado com um perfil diferente daquele das Ciências Exatas e Biológicas, pois está mais amadurecido, fato que relaciona à exigência de experiência na escola básica. Frequentemente já tem família e responsabilidades estabelecidas, o que dificulta a estada prolongada em outro país (ENTREVISTADO 7, 2016).

O aspecto econômico também foi alegado: um dos programas estudados, de uma instituição privada, tem 95,0% de bolsas concedidas na graduação, atendendo a alunos carentes da região. No mestrado, a maioria é de professores da rede pública.

Ambos os casos compõem um grupo de alunos que não tiveram acesso, por exemplo, ao estudo de línguas estrangeiras, o que também restringe a sua mobilidade. A falta de domínio de uma língua estrangeira faz com que, quando o aluno viaja para outro país, tenha um período maior de adaptação, comprometendo a mobilidade.

Esse perfil está sendo modificado, principalmente com a chegada, ao mestrado, de alunos mais jovens, mas ainda não é tão frequente como em outras áreas do conhecimento (ENTREVISTADO 4, 2016).

No entanto, a demanda diminuída pelas bolsas de doutorado sanduíche, em virtude dessas características anteriormente elencadas não influencia a quantidade de bolsas oferecidas pelos órgãos de fomento aos programas de diversas áreas de conhecimento. As dificuldades particulares dos discentes apenas afeta o uso das bolsas, e poderia levar a um estudo da viabilidade de se formularem critérios diferenciados para a área de Educação, como ocorreu em 2016, com a possibilidade de dividir as bolsas de 12 meses por até três alunos.

Mas os pesquisadores estão cientes que incentivar o doutorado sanduíche oportuniza o estreitamento “de relações com pesquisadores e com grupos de pesquisa no exterior”, e que o programa poderia aproveitar as bolsas sanduíche que são oferecidas, mas não utilizadas por outras áreas, prática que foi proibida na última gestão reitoral (ENTREVISTADO 2, 2016). As iniciativas, tanto de uso de bolsas excedentes por outros programas, quanto da sua proibição, partiram da administração da IES.

Outro ponto salientado pelos programas é que a avaliação 6 ou 7 traz consigo o acesso a políticas específicas para os programas de excelência, com o incentivo financeiro que propicia novas ações em internacionalização. O entrevistado 10 (2016) lembrou a discussão ocorrida em uma reunião da Capes, em que os presentes reclamaram que não há internacionalização sem

dinheiro e que, quando o programa é nota 6 ou 7, passa a contar com mais recursos para traduzir textos, movimentar professores e alunos e criar cursos em conjunto.

Testemunharam sobre o apoio financeiro por cooperação com outros países em redes de pesquisa estabelecidas com os alunos latino-americanos: no começo do projeto, contaram com mais suporte das fundações de apoio estaduais. A partir de 2016, podem realmente contar apenas com uma reserva, para viabilizar a permanência dos alunos estrangeiros no primeiro ano de curso, período de realização das disciplinas. Caso o estrangeiro queira ficar no Brasil mais que um ano, concorre a bolsas como qualquer outro aluno do programa (ENTREVISTADO 2, 2016).

As políticas públicas, portanto, apoiam a mobilidade internacional. Entretanto, ainda persiste a carência de um planejamento de médio e longo prazos, com políticas permanentes, que incentivariam os programas a definir estratégias mais sólidas para o desenvolvimento qualitativo de suas pesquisas, empregando melhor os recursos.

3.1.2 O apoio institucional

Os questionamentos 5, 6 e 7 abordavam como a IES e o Programa de Pós-graduação trabalharam a mobilidade internacional, a publicação internacional da produção científica e o apoio institucional. Com esse motivador, conferimos os aspectos referentes ao apoio da IES ao programa, para incentivar a internacionalização, principalmente nas duas vertentes, mobilidade e publicação.

As estratégias apontadas pelos coordenadores versam sobre três pontos em comum: 1. Políticas institucionais para afastamento do docente para titulação; 2. Criação de escritórios especializados em Relações Internacionais; e 3. Apoio para traduções de artigos, livros e afins.

O primeiro item engloba o afastamento docente para pós-doutorado, a manutenção do salário, a contratação de professor substituto, a busca por bolsas de pós-doutoramento e as dificuldades enfrentadas, como a competência linguística, e os perfis docente e discente em Educação para a mobilidade internacional.

Todos os cinco programas implementaram ações que atendem a tais demandas. São duas universidades particulares e três públicas. Destas, duas estaduais e uma federal, o que foi diferencial para a liberação de professores para estágio de pós-doutoramento com ou sem manutenção de salário, uma vez que o incentivo à titulação faz parte do plano de carreira do servidor público, mas não é obrigação do contratante privado.

Mesmo sem a obrigação, as IES privadas pesquisadas apoiam a mobilidade com manutenção do salário, como acontece nas públicas. Em ambas, é preciso que o docente participe de um plano de afastamento.

O entrevistado 10 (2016) declarou que a sua IES, “vendo a mudança do critério” (avaliação Capes), autoriza a mobilidade com manutenção de salário para seis meses de afastamento, assumindo o “ônus do semestre sabático”. Mesmo assim, não foram muitos os professores que cursaram pós-doutorado no exterior.

O entrevistado 7 (2016) informou que a IES tem o interesse já arraigado em sua história, não só como uma resposta à avaliação do SNPG. Incentiva a mobilidade do docente, mantendo o seu salário e garantindo o seu retorno ao trabalho. O coordenador solicita apoio ao departamento para que viabilize substituto por tempo determinado, havendo a contratação de um professor horista, caso necessário.

Contradizendo o afirmado pelo colega, o entrevistado 4 (2016) diz que há uma certa dificuldade em contratação de substituto. Existe o incentivo do programa e da IES à mobilidade, mas que cabe muito mais ao docente organizar a sua saída, a busca pela bolsa de estudo, do que contar com a instituição para que viabilize a sua ausência.

Nas IES públicas, é notório que alguns docentes têm mais que uma experiência de pós-doutoramento no exterior, o que na privada não é tão recorrente. Como exemplo, temos a fala do entrevistado 3 (2016): os docentes de seu programa têm pelo menos um pós-doutoramento. Não sabe precisar a razão de não terem mais, se por falta de oportunidade ou de interesse do docente. Algumas ciências consideram, conforme o entrevistado, a oferta de estágios ou de períodos de pós-doutoramento quase uma “instituição”. Exemplifica com informações sobre o Departamento de Física, em que é senso comum que “o pesquisador que faz pesquisa em Física tem que sair porque, justamente como a pesquisa já é internacionalizada, se ele ficar só aqui e só indo para congresso, ele perde o bonde. Então, o projeto político dos departamentos e dos institutos prevê uma certa mobilidade”.

Outro exemplo foi encontrado na fala do entrevistado 8 (2016), que resumiu que, em seu programa, para que se efetive o afastamento, o docente deve alinhar dois fatores: 1. a obtenção de bolsa de financiamento (o próprio docente procura oportunidades junto às agências de fomento como Capes, CNPq e Fundações de Apoio estaduais) e 2. a nomeação de um docente substituto para a sua carga didática. Esse segundo fator depende muito de cada gestão reitoral. Por exemplo, na gestão de 2016, a substituição até mesmo dos docentes falecidos não tem sido comum, e a dificuldade tem afetado a saída de docentes para PD.

Notamos que, em todas as instituições pesquisadas, a procura por bolsas de financiamento fica sob o encargo do docente e do seu grupo de pesquisa, que tem o interesse em PD ou que tem um coorientando no exterior (ENTREVISTADO 4, 2016).

Uma outra forma de apoiar a mobilidade é pela celebração de termos de cooperação entre universidades. O entrevistado 9 (2016) comentou essa ocorrência como normal em seu programa. Ao receber um aluno, a IES de destino não cobra mensalidades ou taxas; quando um docente ou aluno precisa mobilizar-se para pesquisa no exterior, a IES apoia da mesma forma, e a IES de origem garante a manutenção do salário. Isso justifica a maior ocorrência de PD não superior a seis meses de afastamento.

Dentro do questionamento acerca do apoio institucional dado à internacionalização dos programas de Pós-graduação em Educação, percebemos que a estrutura das IES tem sido um diferencial, nesse caso, positivo. Todas implementaram escritórios específicos (Relações Internacionais) para apoiar os programas quanto à celebração de convênios, participação em editais, recepção de estrangeiros, e realização de eventos internacionais.

Alguns desses escritórios estão diretamente subordinados à Reitoria, sendo que uma das IES estudadas conta com braços administrativos em cada unidade, o que facilita, segundo eles, o trânsito de informações sobre oportunidades de estreitamento de relações internacionais entre instituições.

Entre 2010 e 2016, como consequência do CsF, o tema internacionalização ganhou mais força (ENTREVISTADO 8, 2016) e o escritório de internacionalização de sua IES passou a ter status de Pró-reitoria, tornando-se mais organizado.

Segundo o entrevistado 4 (2016), em sua IES a internacionalização está mais voltada para a graduação. O escritório lida com os pedidos de mobilidade discente e o apoio a iniciativas departamentais para a celebração de convênios.

O entrevistado 7 (2016) complementou que o apoio na sua instituição é encontrado em todos os departamentos. Por exemplo, quando um curso cria uma atividade internacional, a universidade dispõe de tradutores, convênios com hotel, e ajuda na busca de passagens processualmente, sem a necessidade de um funcionário específico para isso.

O escritório central de relações internacionais provê a celebração dos convênios, o apoio jurídico e os cursos de português para estrangeiros, mas cada programa disponibiliza recursos para realizar as suas ações de forma mais independente. Os entrevistados também explicitaram que recebem o suporte das outras instituições do estado, que se unem para trazer visitantes internacionais de renome em várias áreas do conhecimento. A Pós-graduação em Educação também conta com esse apoio intra e interinstitucional.

Uma atitude mais “agressiva” foi relatada pelo entrevistado 1 (2016): o órgão responsável pela cooperação internacional institucional deixou de ser subordinado à Pós-graduação, para passar a ser diretamente ligado à Reitoria.

Outro ponto que vale ressaltar é que esses órgãos não dispõem de financiamento próprio para pesquisa; contam com a prospecção de fomento em agências públicas e empresas privadas.

No tocante à participação de alunos diretamente no processo de internacionalização, houve uma iniciativa, dentro de um programa, de criar um centro internacional, a fim de viabilizar estudos em idiomas e circulação de pesquisadores visitantes, conforme descrito pelo entrevistado:

É um centro de estudos e pesquisas em Educação, um centro internacional. Este centro é uma sala, dois computadores, alguns contatos. Alunos que nós temos de língua espanhola, por exemplo, se reúnem dentro do centro uma vez por semana para fazer conversação. Então é uma forma deles contribuírem para o programa, eles têm bolsas de seus governos, alguns até de governo brasileiro, eles ficam uma hora por semana para conversar com aqueles que querem exercitar o seu espanhol ou seu inglês. Nós temos feito um pouco disso, trabalhado com o coletivo de uma forma bastante solidária, quem sabe pode dividir com os outros, como a gente faz? Bem, o professor x já saiu, ele tem produção, mas o outro ainda não, então a gente alavanca este agora, e o outro já começa a andar sozinho e fazer seus contatos. Uma coisa muito importante para a gente, neste quadriênio, foi a invenção do centro, porque circulamos neste centro pesquisadores dinamarqueses, norte-americanos, pesquisadores de diferentes espaços. Estamos articulando por dentro do centro uma escola de altos estudos, com uma professora que vem da Alemanha. (ENTREVISTADO 9, 2016).

Uma coordenadora de programa em instituição privada ponderou que a diferença entre as instituições particulares e públicas é a dificuldade de receber maior apoio público. As IES particulares têm que criar novas oportunidades para se manterem competitivas.

As instituições também apoiam recursos para a tradução de artigos e livros para publicação, tanto pela verba destinada ao Proex, quanto por verbas dos próprios pesquisadores por suas bolsas de produtividade, mas com análise da demanda feita pelos pares no programa (ENTREVISTADO 3, 2016 e ENTREVISTADO 7, 2016)

Constatamos, nesse aspecto, a importância da quantidade de professores envolvidos na Pós-graduação que recebem bolsas de produtividade, o que favorece maior independência dos pesquisadores para pequenos gastos, como a tradução de textos para publicação, entre outros.

Assim, as instituições apoiam a internacionalização ao manter o salário do professor e tentar viabilizar a contratação de substituto. Apoiam também a divulgação do conhecimento, com o financiamento de traduções e revisões textuais em língua estrangeira, além da institucionalização dos escritórios de relações internacionais.

No entanto, esse suporte está aquém do incentivo, pois ainda depende muito do professor a busca da internacionalização da sua pesquisa. Dessa forma, urge a realização de estudos sobre os incentivos financeiros realmente destinados às áreas de conhecimento, seu uso e a melhor forma de aumentar os recursos.

3.1.3 Pontos considerados mais importantes na avaliação dos programas, no tocante à internacionalização

Para avaliar como os coordenadores dos programas estudados veem a relação entre internacionalização e avaliação realizada pela Capes, havia a questão 8 do roteiro para entrevista: “Considera a mobilidade internacional docente e a produção internacionalizada elementos importantes na avaliação da Pós-graduação?”. E a nona questão: “Como foi avaliada a internacionalização do programa pela Capes? Quais pontos pesam mais nessa avaliação?”. No geral, ficaram explícitas as incertezas dos programas quanto aos tópicos realmente avaliados pelo SNPG.

Quando solicitado a cada programa que informasse qual indicador foi mais importante para a inserção no grupo de programas de excelência da Capes, houve uma diferença de respostas, o que nos leva ao questionamento se há a necessidade de uma transparência maior do órgão avaliador quanto aos critérios ou indicadores de inserção internacional ou de inserção de excelência.

Os programas listaram pontos como a importância da publicação em estratos e livros com inserção internacional; a relevância de visibilidade das parcerias com programas de excelência internacionais, bem como a indução de políticas de apoio a programas menos desenvolvidos; a presença de professores com PQ e a infraestrutura do programa.

3.1.3.1 Publicação

Os programas foram unânimes em dizer que a produção científica publicada em periódicos A1 e livros L4 é o item mais avaliado do SNPG (ENTREVISTADO 1; ENTREVISTADO 3, ENTREVISTADO 7; ENTREVISTADO 8; ENTREVISTADO 9; e ENTREVISTADO 10, 2016). Tal reconhecimento está posto de forma muito clara pela Capes, inclusive valorizando programas que, mesmo sem um perfil de internacionalização tão latente, exibam quantidade significativa de publicações em periódicos e livros bem avaliados pelo Qualis (ENTREVISTADO 7, 2016).

O entrevistado 1 (2016) opinou que “não tem muito como sair fora do processo de mobilidade de professor e aluno e produção bibliográfica. Hoje o mais forte, com maior peso na avaliação, é a produção” Emerge daí uma nova discussão quanto à produção científica em coautoria, que não é tão forte nas Ciências Humanas, mas bastante comum em outras áreas.

A dificuldade de produzir em coautoria foi realçada por outros entrevistados, que a responsabilizam pelo caráter qualitativo da maioria das pesquisas em humanidades, e também na Educação. A valorização conferida pela Capes tem gerado critérios para o credenciamento de docentes para atuação na Pós-graduação e cuidados do programa para que a sua publicação não fique centralizada em apenas alguns docentes.

O critério de credenciamento foi explicitado pelo entrevistado 5 (2016):

Hoje em dia, a internacionalização é o que mais pesa para ser 6 e 7, para ser 6 e 7 eu vejo como sendo assim, o corpo docente de permanentes, isso é importantíssimo. Você não pode ter um professor que não tenha pelo menos uma produção, um projeto, certo, se passar despercebido que ele não tem projeto de pesquisa ou produção, a sua nota já caiu. Ele tem que ser coordenador de projeto e ter pelo menos uma produção qualificada, qualificada, digo A1, pelo menos. (ENTREVISTADO 5, 2016)

A preocupação com a discrepância de produção entre os professores foi frisada pelo entrevistado 3 (2016). Narrou que um ex-coordenador tratou tal assunto como política interna do programa, incluindo como critério para credenciamento, criando uma forma de obter uma maior homogeneidade na publicação entre os docentes. Relembrou que, à época, havia o comentário de que o critério de credenciamento tiraria muitos professores da Pós-graduação, mas não foi essa a realidade. Ao final do período de análise, a maioria dos docentes conseguiu manter o credenciamento.

Com referência à rotatividade baixíssima entre os docentes da Pós-graduação nesses programas, percebemos que as mudanças na Avaliação Capes desde 2007 não afetaram muito a formação de novos quadros docentes. A rotatividade apenas decorreu da seleção de novos docentes para a substituição de professores aposentados, desligados para assumir concursos ou para atender a demandas específicas de novas linhas de pesquisa.

Um entrevistado propôs um estudo sobre a evolução que pode estar se processando na exigência da Capes para publicações. Ele afirma que quando chegaram à nota 7, o critério era de avaliar mobilidade, intercâmbio e publicação, e já era rotina do programa a publicação em outros idiomas. No entanto, atualmente, não é mais valorizada somente a publicação, e sim a publicação em conjunto, fruto de parcerias internacionais (ENTREVISTADO 10, 2016).

Vale discutir as transformações do trabalho do professor universitário. Silva Junior (2011, p. 108) discorre sobre a produtividade do trabalho imaterial do professor universitário

em IES públicas. Examina como a ciência, a tecnologia e as inovações tecnológicas são preponderantes para o aumento de riqueza e, assim, a universidade é tida como o centro do “processo de formação de professores e de produção de ciência, tecnologia e inovação tecnológica”. Seu artigo investiga a modificação do trabalho (imaterial) do professor frente à acumulação flexível e em momento de internacionalização do capital.

Concordamos com o autor, quando assevera que as mudanças no trabalho do docente têm alterado qualitativamente o trabalho do professor pesquisador, que necessita adequar-se ao processo em andamento de mercantilização das IES. Salienta que o processo tem recebido grande influência – e por que não dizer, pressão – dos órgãos avaliadores, como a Capes, para a Pós-graduação, e conseqüente aumento de competitividade entre os programas e entre docentes por financiamentos autorizados pela nota mais alta alcançada na avaliação

Ele estuda as IES públicas, mas ao citar a competitividade gerada pela busca de financiamento via SNPG, podemos incluir todos os programas, mesmo que de diferentes dependências administrativas.

Para tratar desse primeiro elemento considerado importante para a avaliação dos programas, sob a ótica da internacionalização, realizamos pesquisa no Curriculum Lattes dos professores sobre a publicação internacionalizada: A) Artigos completos em periódicos; B) Livros publicados; e C) Capítulos de livros publicados, conforme segue:

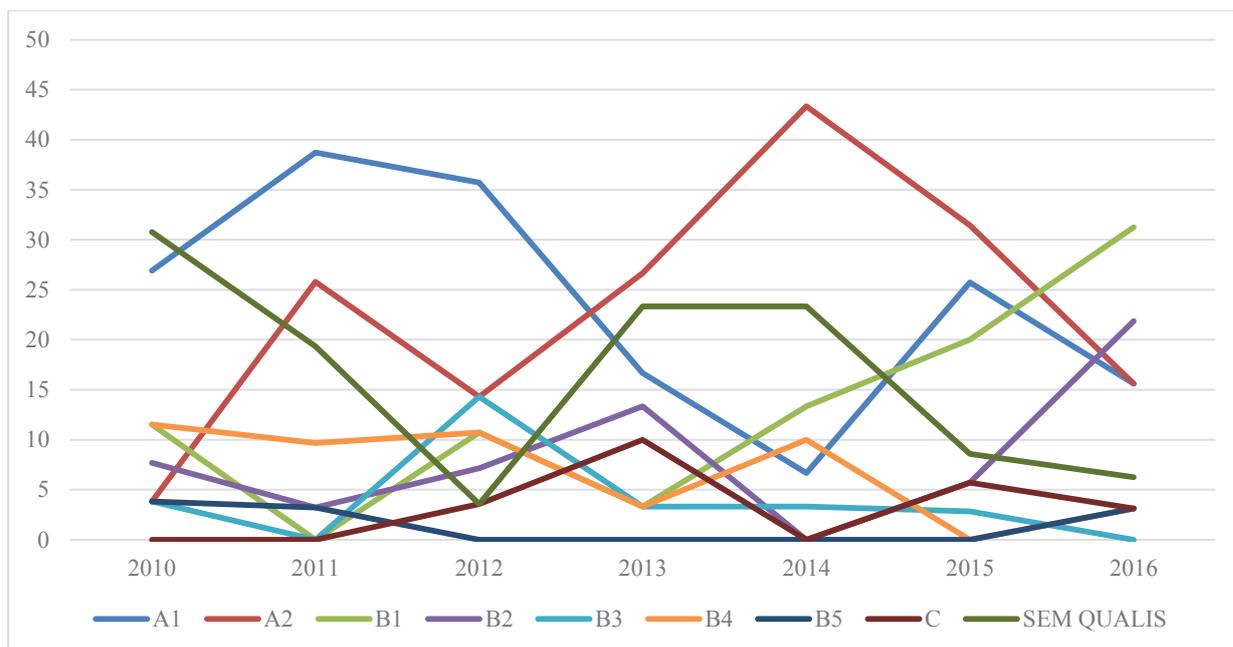
A) Artigos completos em periódicos – os dados divulgados pelos docentes em seus currículos proporcionaram a visão de como o programa vem trabalhando a publicação em periódicos. Para tal estudo, classificamos cada publicação de acordo com o Qualis de seu ano, disponibilizado na Plataforma Sucupira.

A seguir, veremos como cada programa trabalhou a questão. Em seguida, agruparemos a produção de todos os 320 docentes no período de 2010 a 2016, por estrato Qualis internacionalizável (A1 e A2).

Programa K

O programa K foi o que mais teve oscilação na estratificação de sua produção científica em periódicos no período de 2010 a 2016, conforme o gráfico 10.

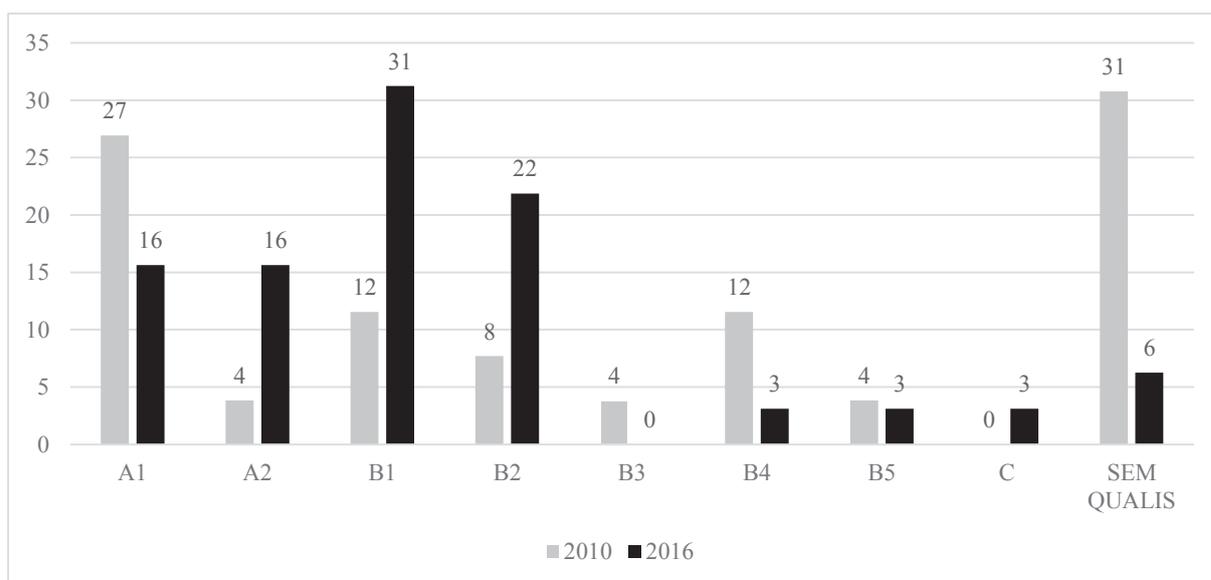
Gráfico 10 - Produção estratificada por ano (2010 a 2016) – Programa K



Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

Devido à falta de linearidade, comparamos a produção publicada em periódicos nos anos de 2010 e 2016, para melhor visualização (gráfico 11).

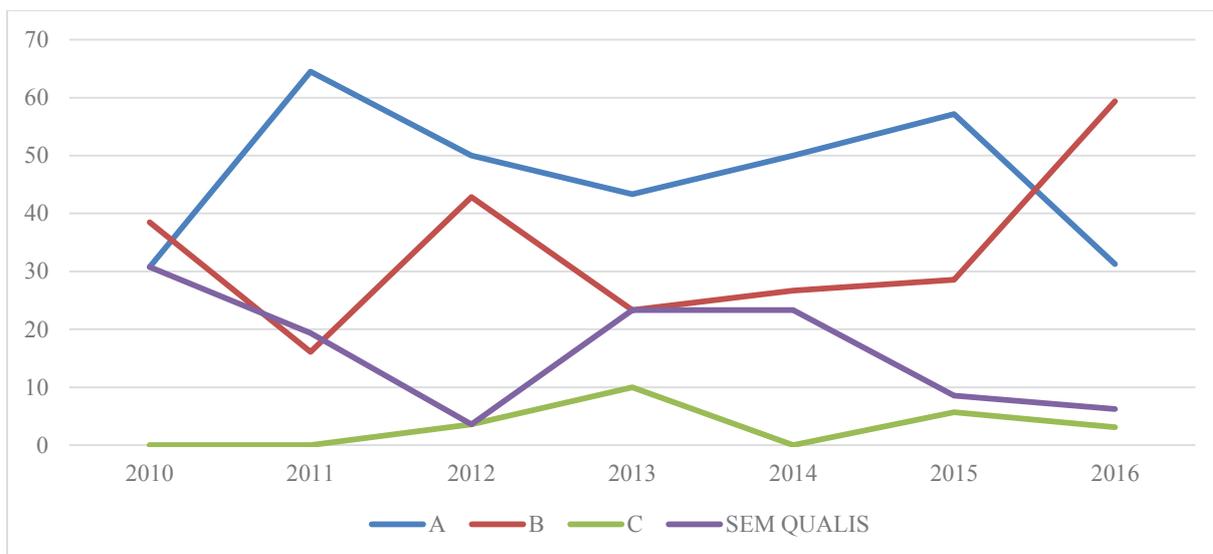
Gráfico 11 - Produção estratificada nos anos 2010 e 2016 – Programa K



Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

Agrupando a produção por estrato Qualis A, B e C, temos a seguinte apresentação por ano (período de 2010 a 2016) (gráfico 12).

Gráfico 12 - Produção total anual agrupada por estratos Qualis – Programa K



Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

Em termos de produção, houve um acréscimo de 23,0% da produção publicada em 2016 em relação a 2010, comparável ao aumento de 25,0% no quadro de docentes no mesmo período.

Essa diferença é vista dentro dos estratos Qualis na Tabela 18:

Tabela 18 - Comparação produção 2010 e 2016 por estrato – Programa K

Comparação da produção de 2016 em relação à publicada em 2010	
A1	Decréscimo de 40,7%
A2	Aumento de 300,0%
B1	Aumento de 158,3%
B2	Aumento de 175,0%
B3	Decréscimo de 100,0%
B4	Decréscimo de 75,0%
B5	Decréscimo de 25,0%
C	Aumento de 100,0%
Sem Qualis ⁸²	Decréscimo de 80,6%

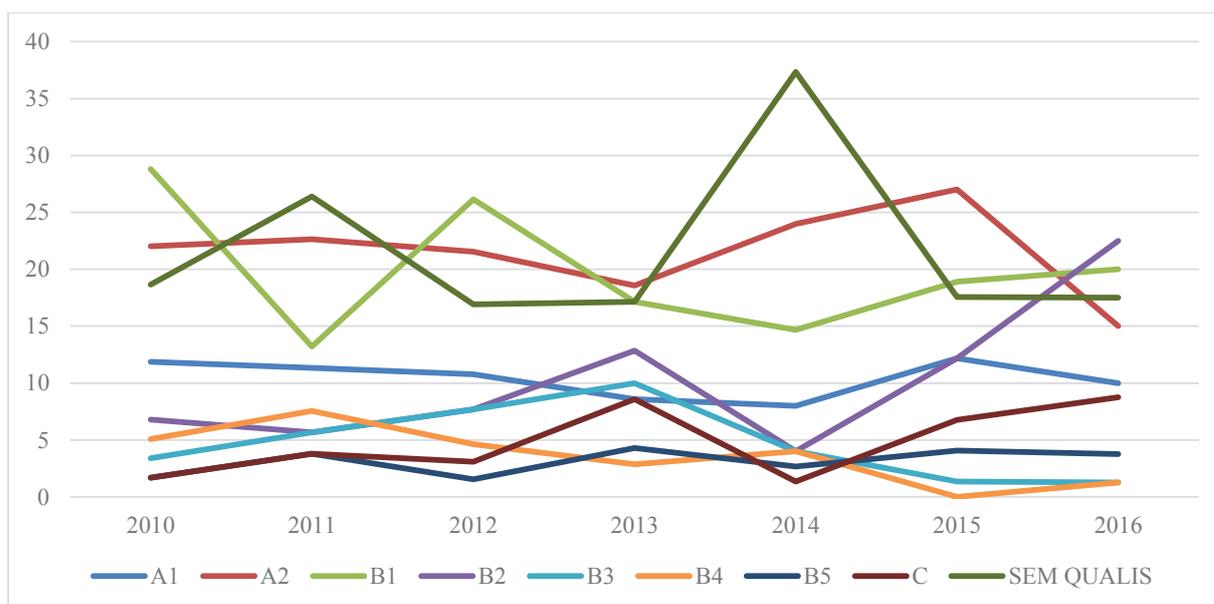
Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

⁸² De acordo com o exposto pela Capes (disponível em: <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7422-qualis>. Acesso em: 04 jan. 2018), por ser um instrumento que objetiva auxiliar no processo de avaliação dos programas de pós-graduação brasileiros, a lista Qualis só contempla os periódicos que foram indicados pelos programas de pós-graduação como veículo de divulgação de sua produção intelectual. Em alguns casos, apesar de ter sido informado, a(s) Área(s) de Avaliação que analisaram o periódico o classificaram como "Não Periódico", a partir dos critérios definidos em seu(s) respectivo(s) Documento(s) de Área. Isso explica a existência de periódicos "sem Qualis".

Programa X

O programa X já apresentou uma menor oscilação na estratificação da produção anual no período de 2010-2016 conforme segue:

Gráfico 13 - Produção estratificada por ano (2010-2016) – Programa X

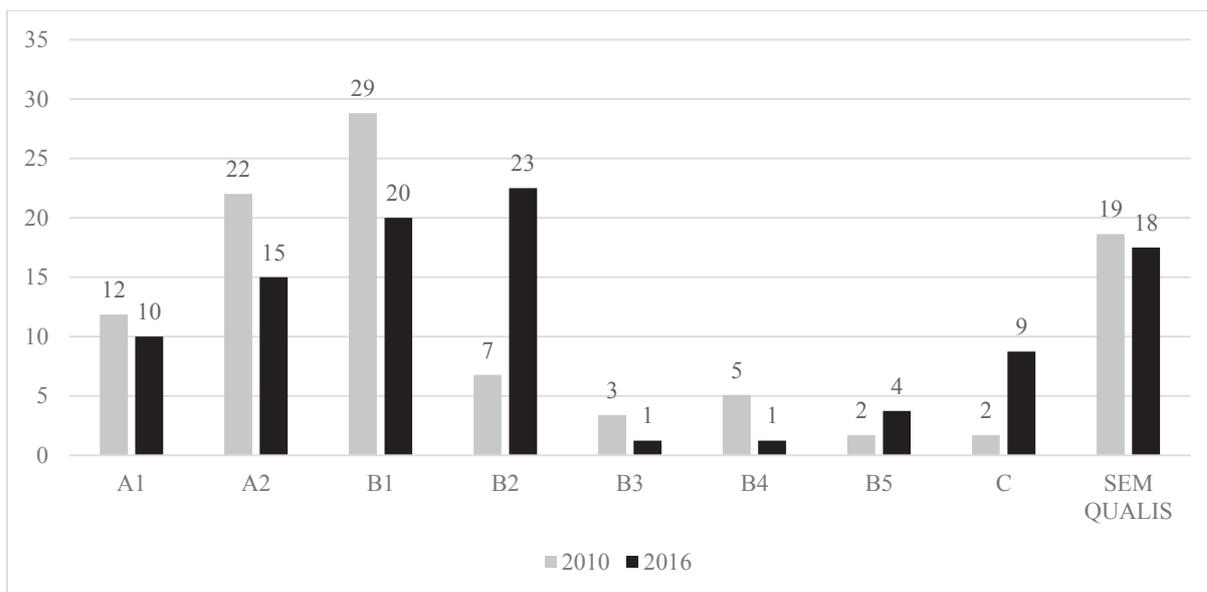


Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

Comparando a produção publicada em 2010 à de 2016, registramos uma diminuição na participação de publicações nos estratos A1, A2, B1, B3, B4 e sem Qualis. Houve, no entanto, um acréscimo de produção publicada nos estratos B2, B5 e C, o que não seria conveniente para a manutenção do conceito de programa de excelência para o próximo quadriênio.

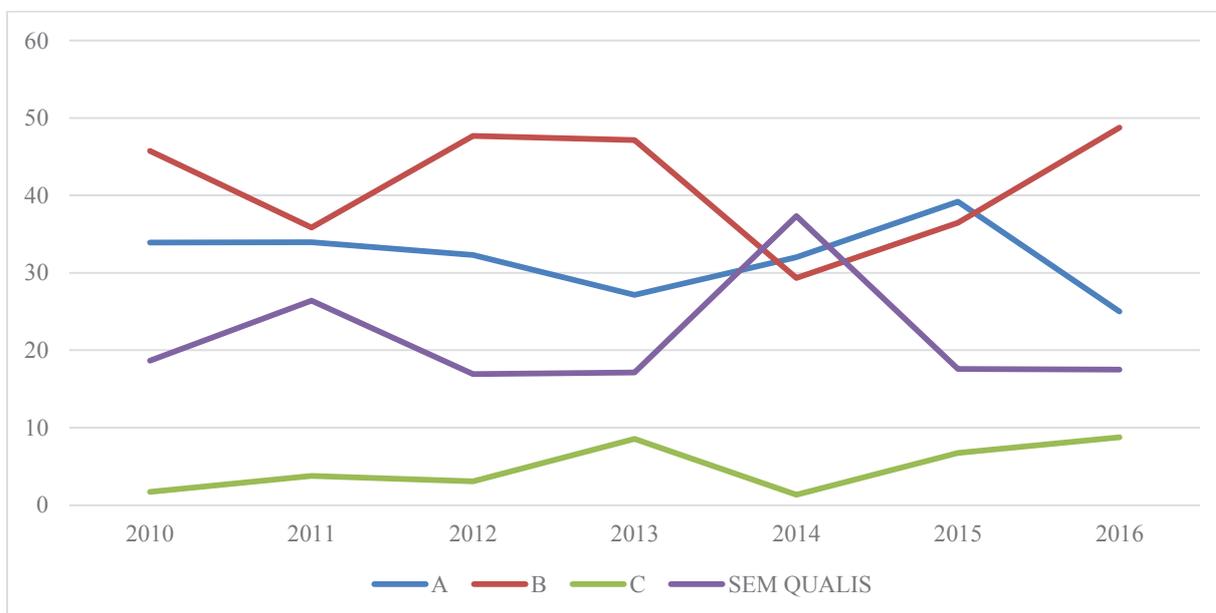
Além disso, com o agrupamento de produção pelos estratos A, B, C e sem Qualis, notamos que a linearidade evidenciada no Gráfico 14 é mantida no Gráfico 15.

Gráfico 14 - Produção estratificada nos anos 2010 e 2016 – Programa X



Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

Gráfico 15 - Produção total anual agrupada por estratos Qualis (2010-2016) – Programa X



Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

Esta diferença é vista dentro dos estratos Qualis, como na Tabela 19.

Tabela 19 - Comparação produção 2010 e 2016 por estrato – Programa X

Comparação da produção de 2016 em relação à publicada em 2010	
A1	Decréscimo de 16,6%
A2	Decréscimo de 31,8%
B1	Decréscimo de 31,0%
B2	Aumento de 228,6,0%
B3	Decréscimo de 66,6%
B4	Decréscimo de 80,0%
B5	Aumento de 100,0%
C	Aumento de 350,0%
Sem Qualis	Decréscimo de 5,3%

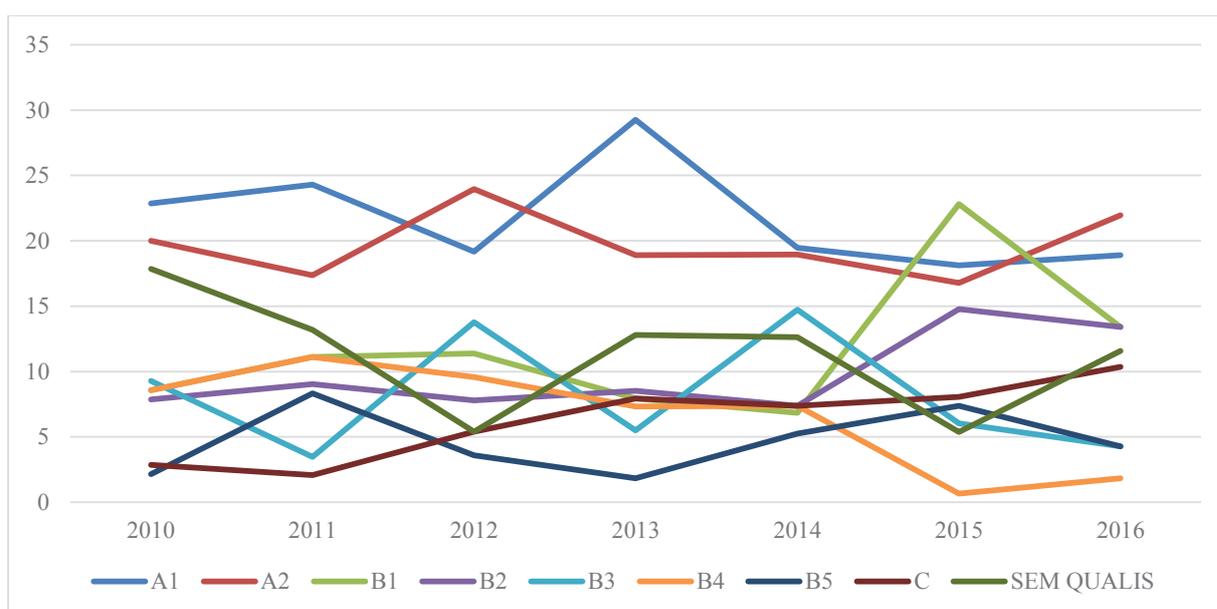
Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

Em termos de produção total, o programa teve um aumento de 34% de 2010 para 2016, comparável ao aumento de 31% no quadro de docentes no mesmo período.

Programa Y

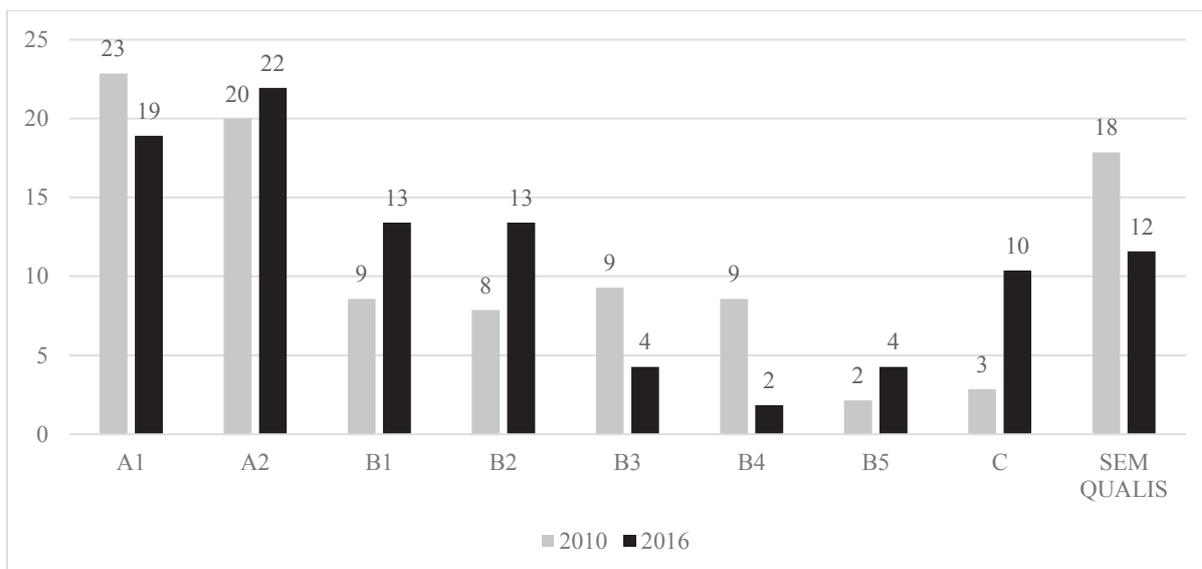
Novamente, a produção publicada anualmente em estratos Qualis não tende a seguir o mesmo padrão, conforme os gráficos 16 e 17.

Gráfico 16 - Produção estratificada por ano (2010-2016) – Programa Y



Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

Gráfico 17 - Produção estratificada nos anos 2010 e 2016 – Programa Y



Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

A não linearidade fica confirmada também pela tabela de comparação entre 2010 e 2016 para a produção em periódicos por estrato Qualis.

Tabela 20 - Comparação produção 2010 e 2016 por estrato – Programa Y

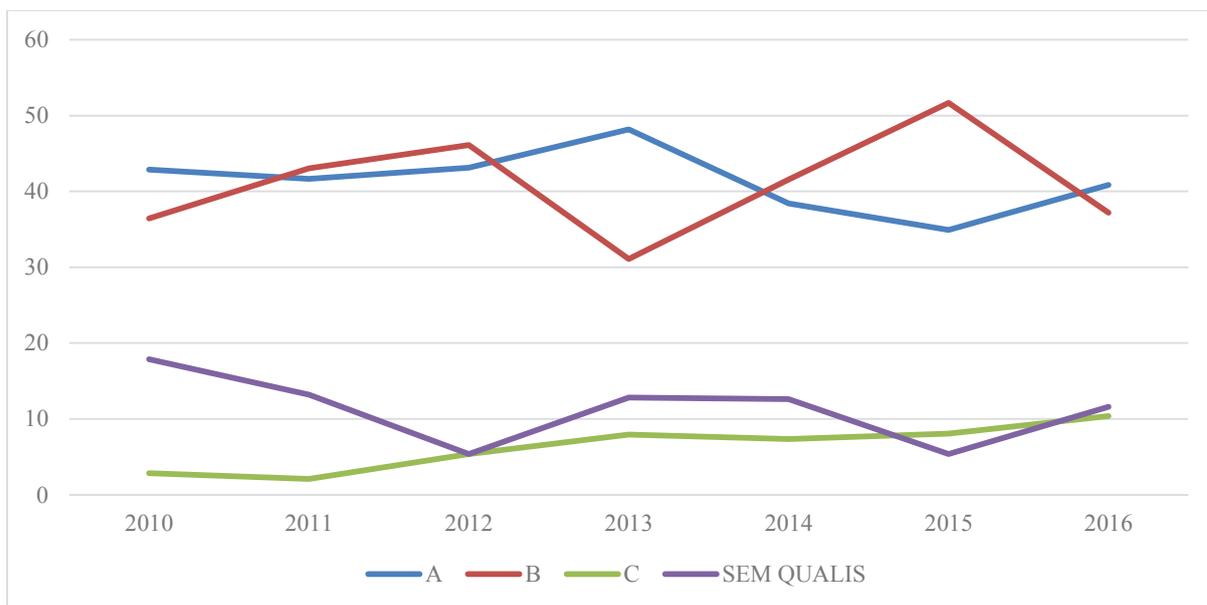
Comparação da produção de 2016 em relação à publicada em 2010	
A1	Decréscimo de 17,4%
A2	Aumento de 10,0%
B1	Aumento de 44,4%
B2	Aumento de 62,5%
B3	Decréscimo de 55,5%
B4	Decréscimo de 77,8%
B5	Aumento de 100,0%
C	Aumento de 233,3%
Sem Qualis	Decréscimo de 33,3%

Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

A produção total cresceu 17% entre 2010 e 2016. A equipe de docentes, 30%.

Mais uma vez, não se vê linearidade na comparação entre a publicação por estratos agrupados nos anos de 2010 e 2016, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 18 - Produção total agrupada por estratos – Programa Y



Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

A produção estratificada pelo Qualis no período de 2010 a 2016, como se observa no Gráfico 18, não demonstrou ser consequência de estratégias dos programas como, por exemplo, diminuir a publicação em periódicos não qualificados para priorizar o trabalho e a publicação em estratos maiores.

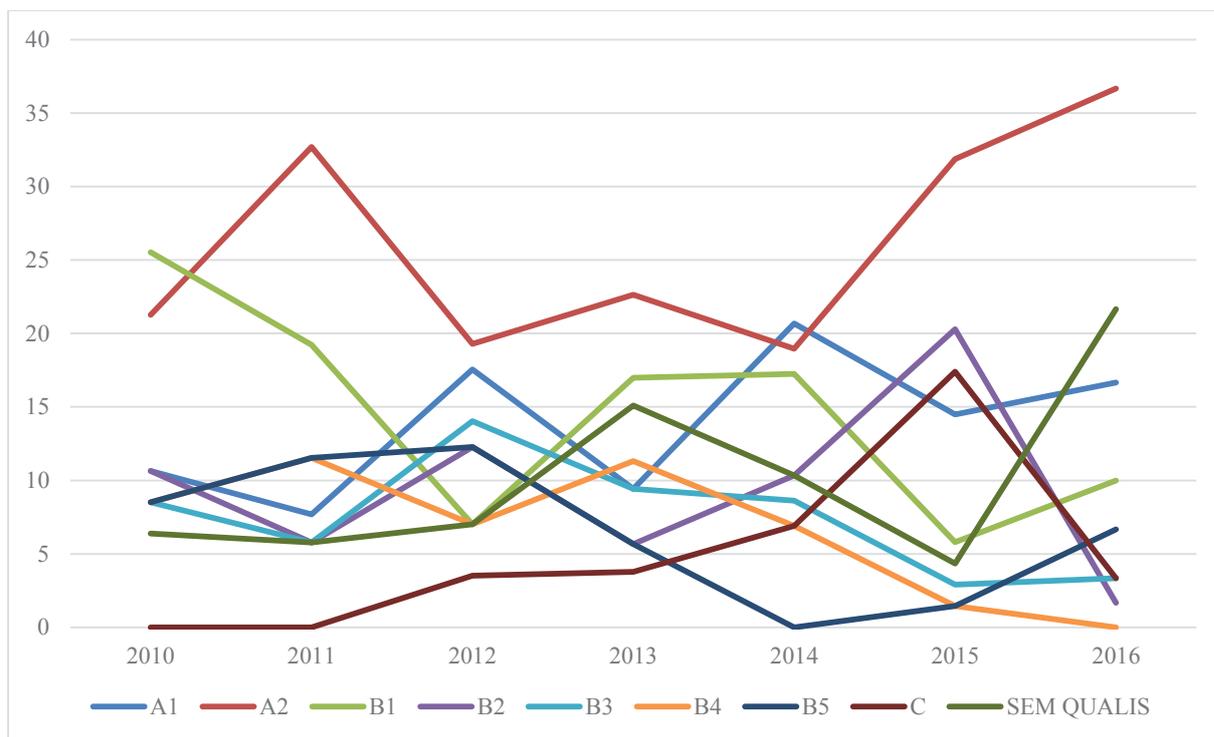
Comparando os dados de 2010 aos de 2016, os estratos A e B mantiveram a média de publicações. Não obstante, as seguintes alterações foram evidenciadas: o estrato C subiu de três para 10 publicações (aumento de publicação); os periódicos não qualificados decresceram de 18 para 10 publicações (diminuição de publicação); o estrato B teve crescimento de 36 para 37 (com um pico, em 2015, de 52); o estrato A diminuiu de 43 para 41 publicações.

Programa Z

O programa vivenciou, entre 2010 e 2016, um aumento de 28%, tanto da produção publicada em periódicos, quanto da equipe de docentes.

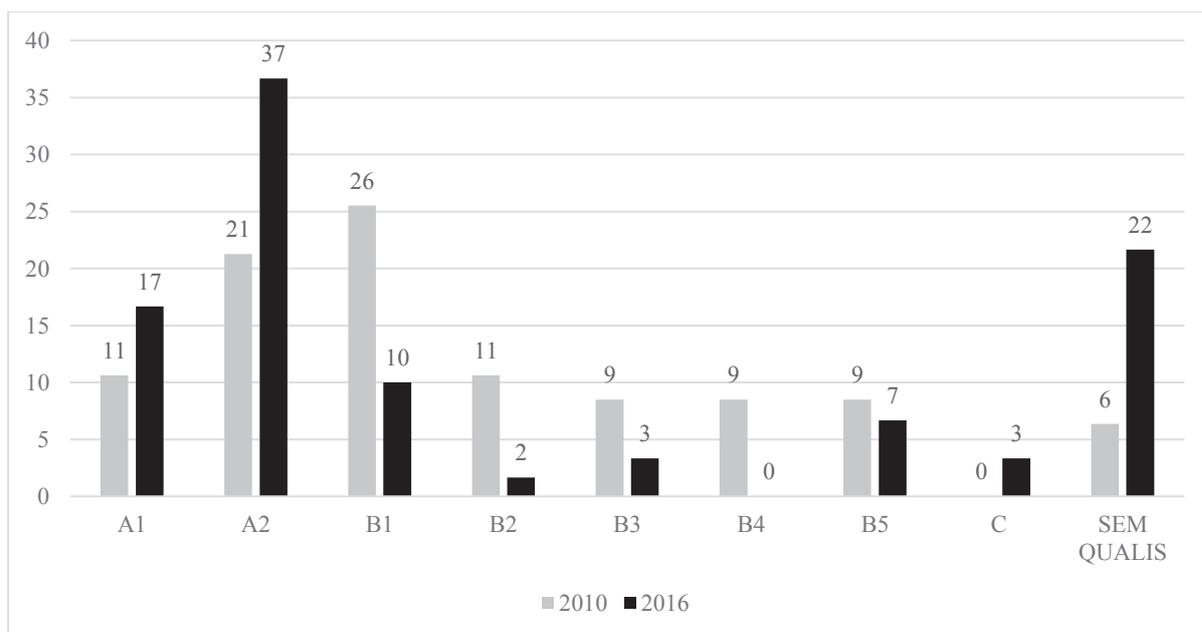
A produção por Qualis encontra-se nos gráficos 19, 20, 21 e na tabela 21.

Gráfico 19 - Produção estratificada por ano – Programa Z



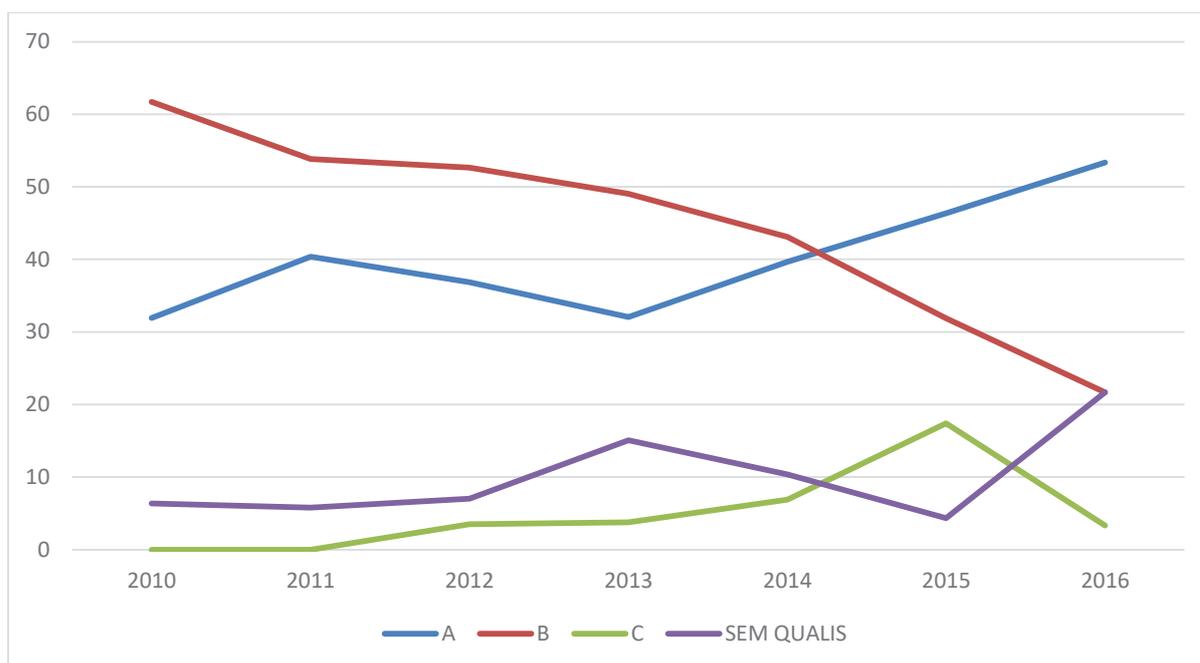
Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

Gráfico 20 - Produção estratificada nos anos 2010 e 2016 – Programa Z



Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

Gráfico 21 - Produção total agrupada por estratos (2010-2016) – Programa Z



Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

Tabela 21 - Comparação produção 2010 e 2016 por estrato – Programa Z

Comparação da produção de 2016 em relação à publicada em 2010	
A1	Aumento de 54,5%
A2	Aumento de 76,2%
B1	Decréscimo de 61,5%
B2	Decréscimo de 81,8%
B3	Decréscimo de 66,7%
B4	Decréscimo de 100,0%
B5	Decréscimo de 22,2%
C	Aumento de 100%
Sem Qualis	Aumento de 266,7%

Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

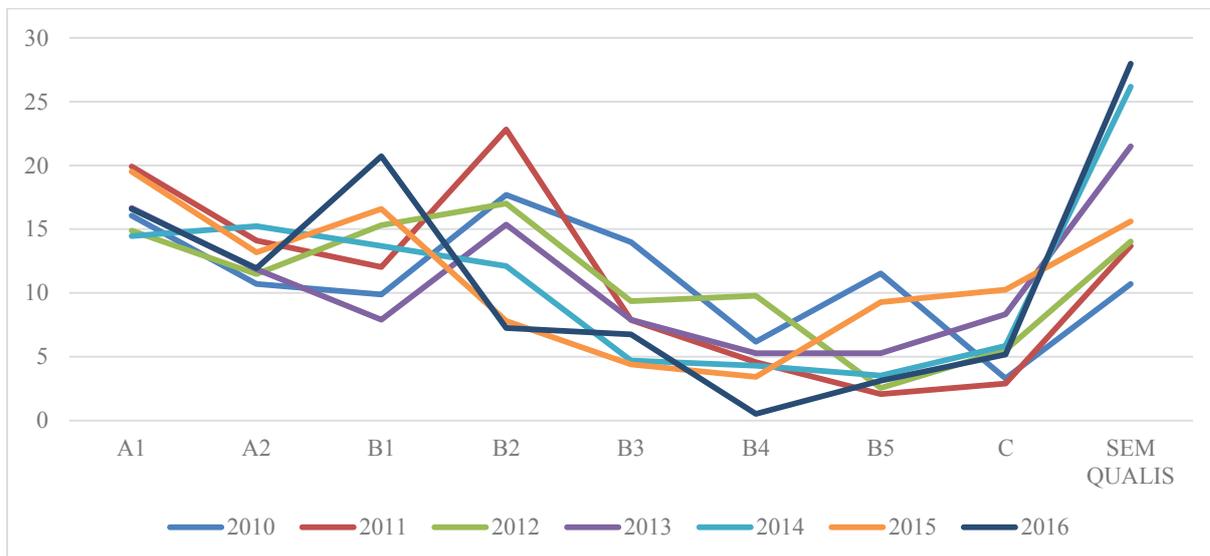
Esse programa foi o que mais exibiu modificações em produção qualificada, sendo essa a tendência proposta pela análise dos dados de 2013 e o 2016, ou seja, um aumento na produção geral de 28%, com ênfase nos estratos A1 e A2, e decréscimo nos outros estratos.

Programa W

No programa W, entre 2010 e 2016, houve um decréscimo de 21% na produção publicada em periódicos e um aumento quase imperceptível, de 1,58%, na equipe de docentes.

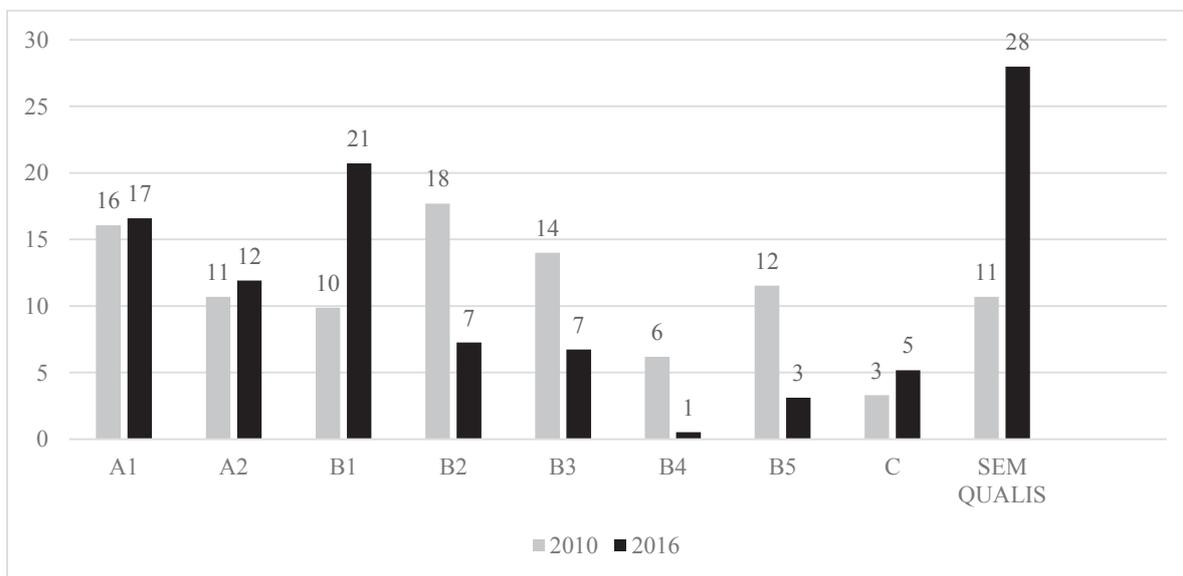
A Produção por Qualis encontra-se representada nos gráficos 22, 23 e 24 e na tabela 22.

Gráfico 22 - Produção estratificada por ano (2010-2016) – Programa W



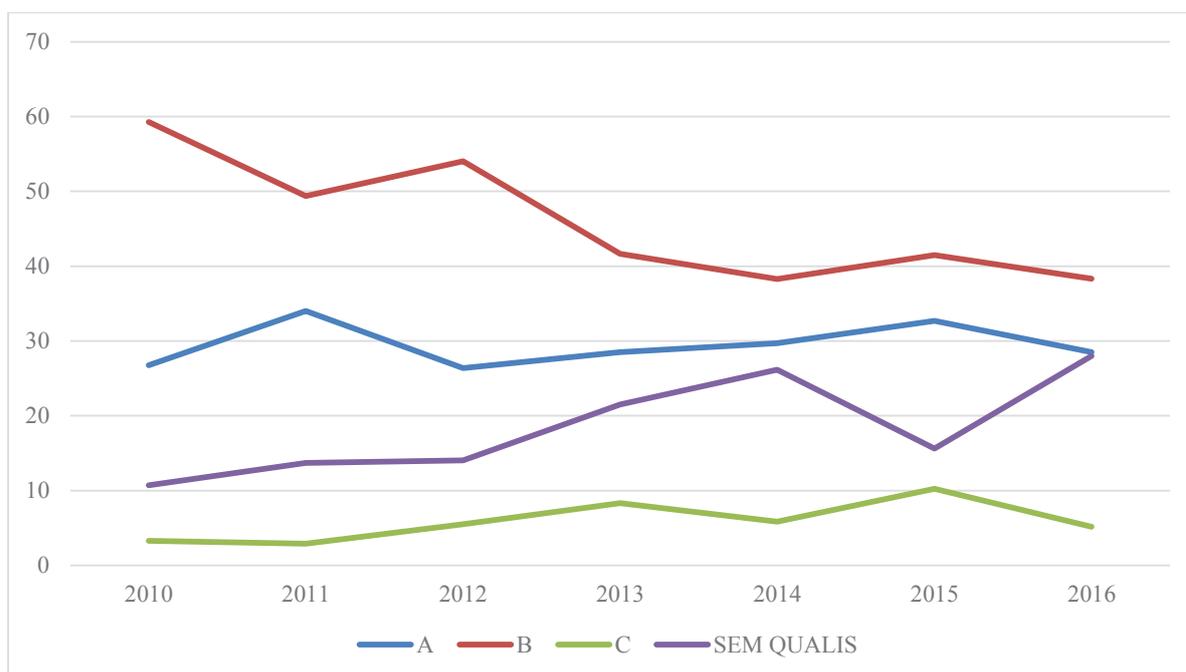
Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

Gráfico 23 - Produção estratificada nos anos 2010 e 2016 – Programa W



Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

Gráfico 24 - Produção total agrupada por estratos – Programa W



Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

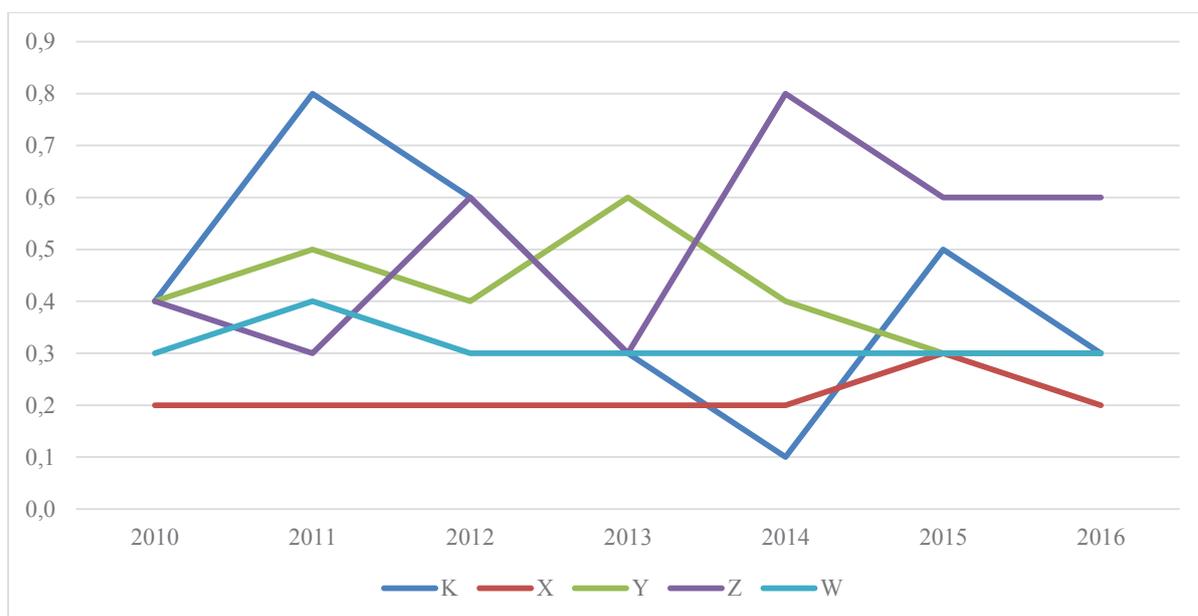
Tabela 22 - Comparação produção 2010 e 2016 por estrato – Programa W

Comparação da produção de 2016 em relação à publicada em 2010	
A1	Aumento de 6,3%
A2	Aumento de 9,1%
B1	Aumento de 110,0%
B2	Decréscimo de 61,1%
B3	Decréscimo de 50,0%
B4	Decréscimo de 83,3%
B5	Decréscimo de 75,0%
C	Aumento de 66,7%
Sem Qualis	Aumento de 154,5%

Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

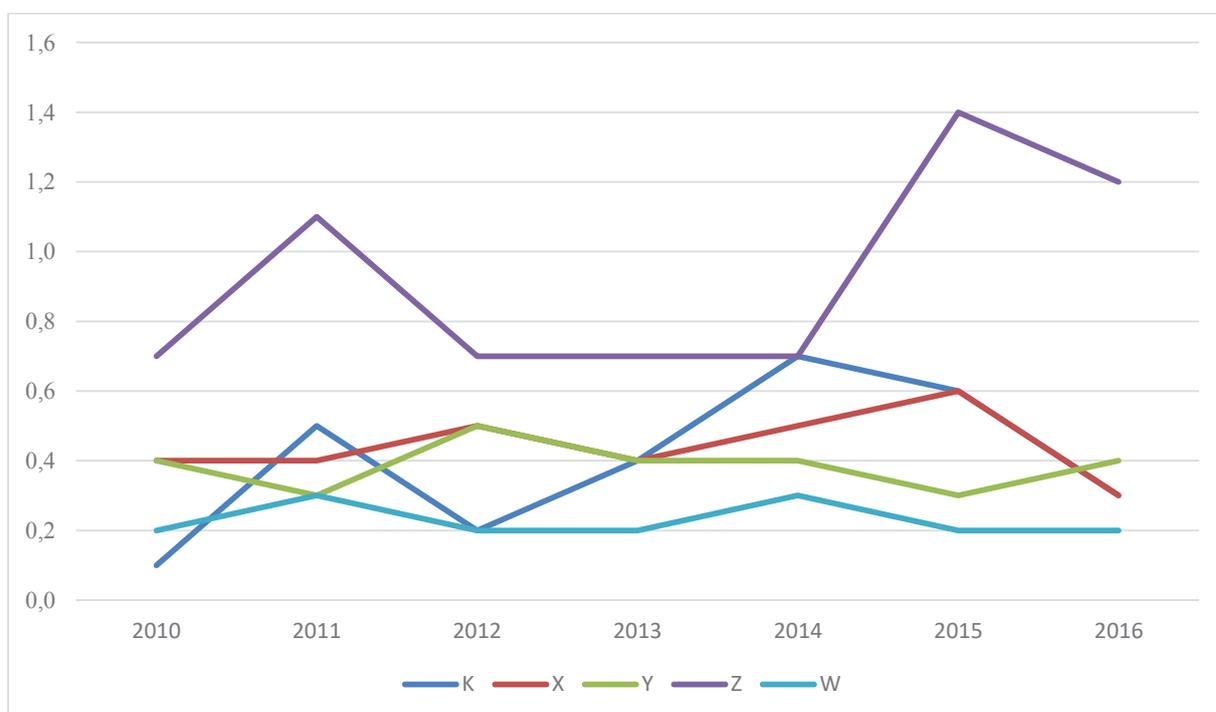
Para finalizar esta análise, visualizamos uma comparação, entre os programas, da produção publicada em estratos A1 (Gráfico 25) e A2 (Gráfico 26).

Gráfico 25 - Porcentagem da produção científica em periódico A1 por programa no período de 2010 a 2016.



Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

Gráfico 26 - Porcentagem da produção científica em periódico A2 por programa no período de 2010 a 2016.



Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

A produção não segue um padrão linear, muito menos o que seria a tendência indicada nos DAEs 2013 e 2016 (que entendemos como aumento da produção nos estratos internacionalizáveis A1 e A2 e decréscimo no interesse em publicação em outros estratos, principalmente B3, B4, B5 e C) na maioria dos programas, não em apenas um programa.

Surge a dúvida sobre quais variáveis influenciariam essa falta de padrão linear de produção, como se não fosse possível ao pesquisador planejar a sua carreira e a forma de divulgação das suas pesquisas. Uma dessas variáveis é a maneira de contabilizar a produção, sempre diferente a cada período avaliativo (triênios e agora quadriênio). A listagem Qualis tem sofrido grandes modificações de um ano para outro; o que afeta ainda mais é o fato de que o sistema de cálculo das estratificações tem sido informado aos programas após o encerramento do processo de avaliação. Uma reclamação dos docentes é que um artigo publicado em uma revista A1, por exemplo, pode ser realmente identificado como pertencente a outro estrato diferente, ao final da avaliação, quando a produção é de fato contabilizada.

Outro ponto que foi apontado foi quanto à forma como é contabilizada a produção para avaliação que tem sido feita de modo a contar a média de publicações. Isso está sendo questionado pelos programas que tendem a solicitar que seja feita uma mensuração, ou seja, quantos produtos cada docente deve ter e em que estratos eles devem se localizar para que seu programa atinja uma ou outra nota de avaliação.

B) Livros publicados

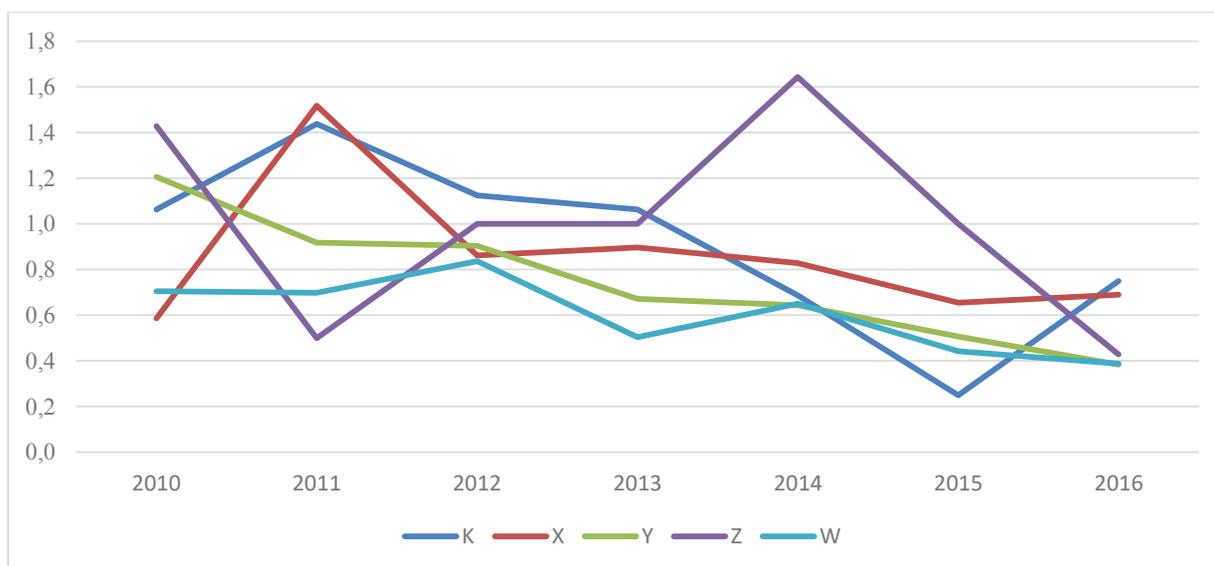
França (2014) pondera que as áreas de conhecimento são diferentes, por isso deveriam ter avaliações diversas, especialmente se leva em conta a forma como cada área tende a publicar suas pesquisas. Na Educação, por exemplo, há uma maior valorização da publicação em livros do que de artigos (FRANÇA, 2014, SOUSA E MACEDO, 2009, ENTREVISTADO 9, 2016). Porém, com a exigência do SNPG, os programas estão revendo essa hierarquia.

A contagem de pontos para livros e, posteriormente, para capítulos em livros, considerou somente o estudo quantitativo de produção, sem pesar a estratificação que, semelhantemente ao ocorrido com os artigos, é informada posteriormente aos programas.

O entrevistado 9 elucidou que, à época de nossa entrevista (março e abril de 2016), ainda não tinha sido solicitado, pela Capes, o envio dos livros e capítulos publicados para avaliação

do quadriênio. Eles estavam guardados, esperando a ordem para serem enviados à Capes, e o programa não sabia como seriam avaliados.

Gráfico 27 - Produção em livros pelo total de docentes no ano nos programas de Pós-graduação – 2010-2016



Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

Conferindo a produção docente publicada em livros, percebemos que os programas não demonstram uma homogeneidade na porcentagem de professores envolvidos nos projetos, como vemos no gráfico 27.

Nenhum programa mantém uma homogeneidade de produção por ano em livros, como pode ser resumido pela tabela 23:

Tabela 23 - Média de publicação docente em livros

Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Programa							
K	1,1	1,4	1,1	1,1	0,7	0,3	0,8
X	0,6	1,5	0,9	0,9	0,8	0,7	0,7
Y	1,2	0,9	0,9	0,4	0,6	0,5	0,4
Z	1,4	0,5	1,0	1,0	1,6	1,0	0,4
W	0,7	0,7	0,8	0,5	0,7	0,4	0,4

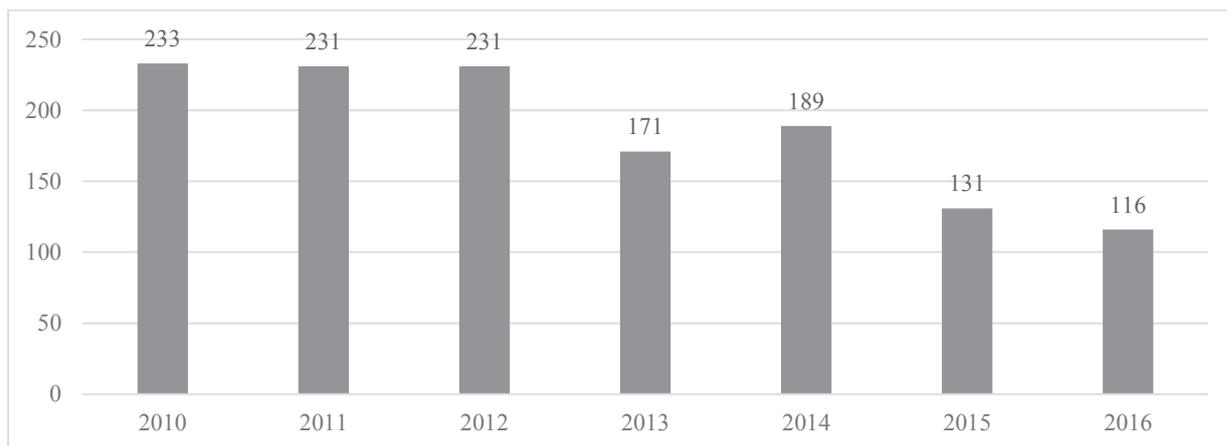
Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

Ou seja, apesar de estarem praticamente no mesmo grau de excelência, segundo o SNPG, os programas não exibem a mesma produtividade em relação à publicação de livros

(média de publicação do ano entre os docentes lotados na Pós-graduação em Educação no mesmo período).

Caso se considerem todos os docentes lotados nos programas de excelência como um grupo homogêneo a ser estudado, temos a seguinte produção no período de 2010 a 2016:

Gráfico 28 - Total de livros publicados, por ano, por todos os programas pesquisados – 2010-2016



Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

Tendo em conta toda a produção publicada em livros no período de 2010-2016, agrupando todos os 320 docentes, observamos que, desde a divulgação da última avaliação do SNPG, em 2013, tem havido uma diminuição na publicação em livros, caindo de 233 livros em 2010 para 116 em 2016 (decréscimo de 50,2%).

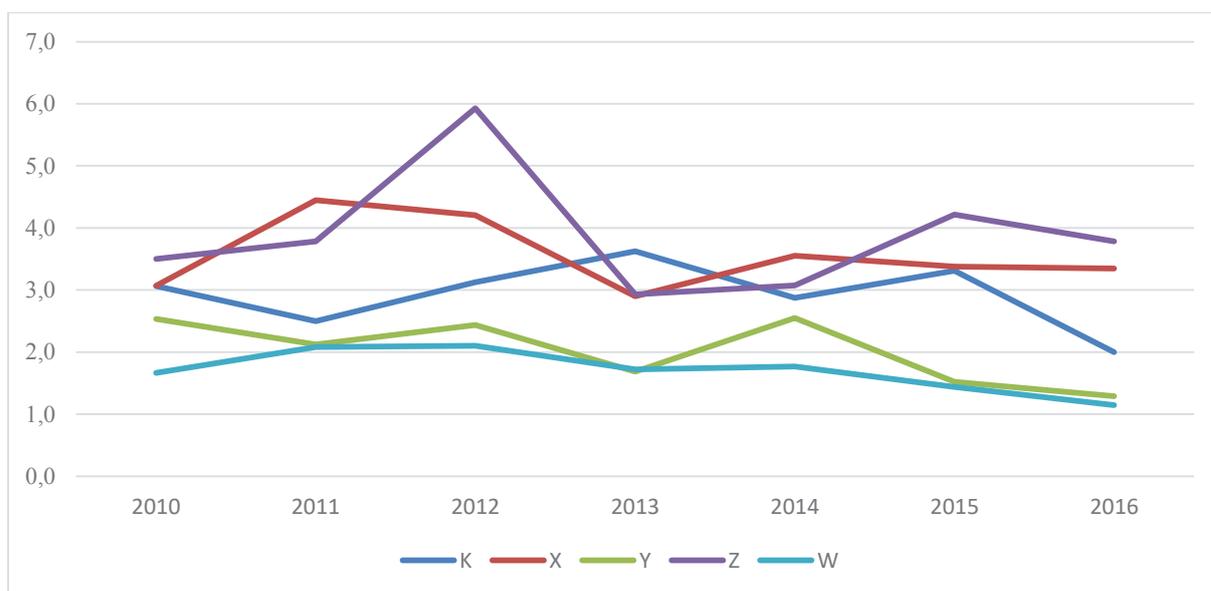
C) Capítulos em livros publicados

Outro item avaliado pelo SNPG é a publicação em capítulos de livros. No período de 2010 a 2016, os programas têm mantido um crescimento diferente na publicação, visualizado no gráfico 29.

Ou seja, o programa K teve um singelo aumento de publicação de 2010 para 2016, mas passou a decrescer nos anos posteriores, chegando à média de dois capítulos de livros publicados por docente lotado no programa.

O programa X também teve a produção de 3,1 por docente em 2010. Patenteou crescimento para 4,4 e 4,2 em 2011 e 2012, respectivamente, voltou a cair e chegou aos 3,3 por docente em 2016.

Gráfico 29 - Capítulos de livros publicados em cada programa no período de 2010-2016



Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

O programa Y passou de 2,5 em 2010 para valores inferiores em 2011, 2012, 2013, 2015, e registrou 1,3 em 2016. O único ano em que manteve a mesma produção de 2010 foi 2014. Os demais anos foram marcados por produções inferiores.

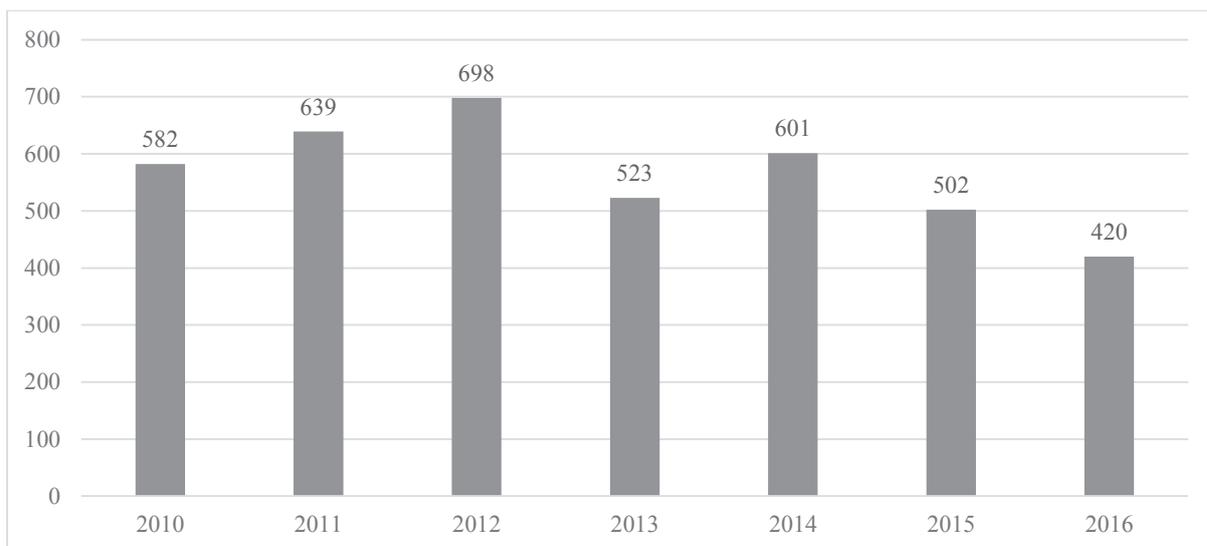
O programa Z, em 2010, teve a marca de 3,5 produtos por professor lotado na Pós-graduação. Teve aumento em 2011 e 2012, mas decresceu, chegando a 3,8 em 2016, mesmo assim, com produções superiores à de 2010 em 2011, 2012, 2015 e 2016.

O programa W passou de 1,7 em 2010 para 1,1 em 2016, tendo o aumento de produção em 2011 e 2012 (semelhante ao programa X), seguido de diminuição na publicação até 2016.

O levantamento do total de capítulos publicados pelos 320 docentes pesquisados aponta para uma diminuição na publicação em capítulos, semelhantemente ao que se sucedeu com a publicação de livros.

Em 2010, os 320 professores publicaram 582 capítulos. Houve aumento desse tipo de produção nos dois anos seguintes (639 e 698), diminuição para 523 em 2013, com um leve acréscimo em 2014 e contínuo decréscimo nos últimos anos (2015 e 2016).

Gráfico 30 - Total de capítulos de livros publicados por todos os programas elencados no período de 2010 a 2016



Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

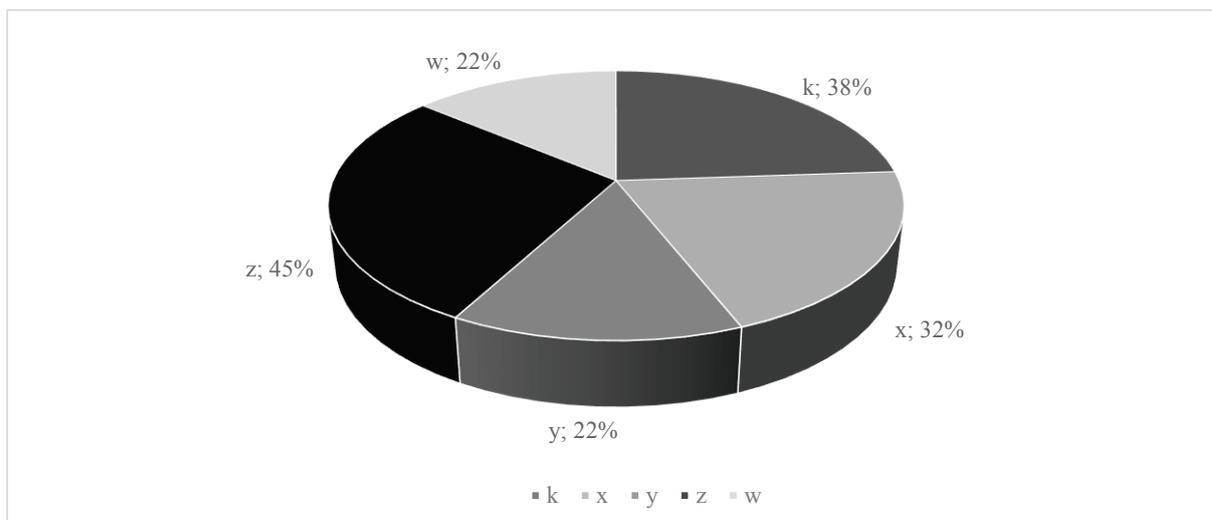
Dessa forma, comparando a produção de 2010 com 2016, anotamos uma queda de 27,8%.

3.1.3.2 A presença de professores com PQ

Conforme já mencionado, a presença de professores com PQ é mais um indicativo de qualidade do programa que passa pela avaliação das principais agências de fomento federais. Além de ser um indicativo de qualidade, o PQ oportuniza maiores linhas de financiamento, que facilitam a estruturação e consequente internacionalização dos programas.

O Gráfico 31 mostra como não é homogênea a participação de docentes PQ no quadro de professores lotados na Pós-graduação, mas foi mencionada por todos os programas entrevistados como fator importante para a estruturação da Pós-graduação.

Gráfico 31 - Porcentagem de docentes por programa com bolsa de produtividade em 2016.



Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

3.1.3.3 A infraestrutura do programa

Para este tópico, sobre a discussão a respeito da infraestrutura do programa, o entrevistado 8 (2016) sublinhou que o que faz um programa ser 6 e 7 não é somente a internacionalização, mas uma “equação onde entra o conjunto de nossa produção, os nossos projetos, o conjunto da produção de nossos alunos, a internacionalização, a infraestrutura, etc.”. Como o objeto do nosso estudo não é a avaliação Capes, mas a internacionalização dos programas de excelência, intencionamos investigar, nas entrevistas, como a infraestrutura do programa teria causado consequências para o incremento da internacionalização.

O entrevistado 8 (2016) declarou, por exemplo, que uma IES mais “poderosa institucionalmente” tem mais facilidade de desenvolver os processos “de contato, de vinda, de assegurar laboratórios capazes para atrair possíveis visitantes do exterior”.

No entanto, a organização estrutural do programa não é tão diferente entre os programas visitados. De acordo com dados coletados na Plataforma Sucupira, eles têm tido uma maior preocupação em estabelecer fluxos de trabalho, mas contam com pouca quantidade de pessoal administrativo, a mesma preocupação com o uso de bibliotecas e com o apoio ao estudante com laboratórios de informática.

3.1.3.4 A importância de visibilidade das parcerias com programas de excelência internacionais e a indução de políticas de apoio a programas menos desenvolvidos

Os entrevistados apontaram que a Avaliação Capes tem tido uma outra consequência: o maior interesse em tornar público o que os programas têm feito em termos de internacionalização. Essa prática não era comum. Os programas tinham, como rotina, trazer visitantes estrangeiros, promover eventos internacionais, cursos com professores estrangeiros, parcerias e cooperações de pesquisa internacional, mas tais ações não eram tornadas públicas. Após 2010, as atividades têm sido mais sistematicamente divulgadas.

Para tanto, os procedimentos administrativos foram alterados, propiciando o cadastramento de professores visitantes, palestras e cursos (ENTREVISTADO 3, 2016).

Além disso, conforme mencionamos, tanto o PNPG (BRASIL, 2011) quanto a ENCTI (BRASIL, 2016) valorizam o apoio de programas de excelência aos programas menos desenvolvidos. Um dado avaliado pela Capes é a participação da Pós-graduação em programas Minter e Dinter. A Pós-graduação em Educação criou, nestes últimos seis anos (2010-2016), sete programas Minter, todos nacionais, sendo dois com programas de Pós-graduação de excelência estudados. E quanto aos programas Dinter, dos 25 criados, apenas um é internacional (com uma IES africana)⁸³.

Tal motivação para apoio interinstitucional atende aos critérios de inserção social e de internacional avaliados pela Capes, valorizando o plano indutor sugerido pelo entrevistado 6 (2016).

3.1.4 Mudanças internas do programa

Algumas estratégias voltadas à internacionalização geraram mudanças internas nos programas, principalmente no que tange ao currículo (com a possibilidade de disciplinas serem oferecidas em parceria com professores estrangeiros), às referências bibliográficas propostas, à oferta de disciplinas ministradas em outros idiomas e até mesmo à mudança no regimento do curso.

⁸³ Os programas têm buscado propor novos Minter e Dinter em âmbito nacional, o que não tem peso para a sua internacionalização.

A) Oferta de disciplinas em parceria com professores estrangeiros

Não foi percebida uma mudança estrutural no currículo da Pós-graduação, mas uma flexibilização para proporcionar a inclusão de disciplinas ou cursos rápidos com professores visitantes, ação que atende à necessidade de internacionalizar o programa (ENTREVISTADO 2 e ENTREVISTADO 8, 2016).

Outra ação significativa que está sendo efetuada nesse campo é o aumento de oferta de seminários, além da troca de disciplinas pré-definidas por seminários temáticos, viabilizando a escolha pelo discente do que realizar (ENTREVISTADO 9, 2016). Esse programa pretende aumentar a flexibilidade no currículo, tanto com a oferta de mais disciplinas quanto com o melhor aproveitamento de docentes estrangeiros em visita ao programa.

Quando questionados sobre a existência de pesquisas em sistema de cotutela, apenas o entrevistado 9 (2016) informou que já teve essa experiência com uma universidade francesa, inclusive com a publicação de um livro em inglês, nos Estados Unidos.

B) Incentivo ao uso de referências bibliográficas internacionais nas ementas

As ementas também têm sido alvo de cuidados especiais, principalmente na inclusão de bibliografia internacional que, segundo o entrevistado 8 (2016), é expressão de contatos internacionais dos docentes e impacta como motivação para a realização de estágio doutoral (sanduíche).

C) Oferta de disciplinas ministradas em outros idiomas

Outro fato constatado é o aumento, mesmo que discreto, da oferta de disciplinas em outros idiomas (ENTREVISTADO 8, 2016; ENTREVISTADO 9, 2016), tanto para atender aos alunos estrangeiros quanto para incentivar o desenvolvimento da competência em língua estrangeira entre docentes e discentes da Pós-graduação.

Conforme o entrevistado 4 (2016), contudo, a dificuldade de domínio de idiomas estrangeiros incide na mobilidade e produção internacionais. No Brasil, ainda não há acesso ao ensino de língua estrangeira para todas as classes socioeconômicas, portanto, ele julga que não deveria ser tão valorizado.

Marrara (2009) também discute sobre o letramento docente em idiomas estrangeiros. Defende que sobretudo o servidor público, em cuja seleção não foi exigida proficiência em

idioma estrangeiro, não deve ser cobrado nessa competência para fins de lotação em Pós-graduação ou produção em outro idioma que não o português.

D) Mudança no regimento do curso

Apenas dois programas estão prevendo a mudança no regimento do curso, visando ao incremento à internacionalização.

Um deles iniciou o processo democrático de levantar o interesse da Pós-graduação na internacionalização. Assim foram descritos os passos:

O currículo: Nós estamos já, o nosso currículo já está sendo trabalhado há três anos, para entrar este ano. Como a gente tem feito? Tem sido um trabalho bem interessante, muito trabalho, mas estou gostando bastante do resultado. Como a gente começou? Se a internacionalização implica em entranhar, no programa, o debate com aquilo que é produzido internacionalmente, então como é que a gente vai criar espaços para que aconteça de uma forma mais orgânica? Começamos a discutir internamente em um fórum de professores, o colegiado do programa com a representação dos alunos, depois daqui a gente recolhe. Nós temos uma comissão que se chama “Produção do conhecimento, currículo e internacionalização”, então esta comissão é formada por representantes de linha e representantes de alunos juntos com a coordenação. Este grupo está encarregado de preparar uma reunião, discutir com os professores, recolher e sistematizar a discussão, reunir com alunos, recolher, voltar pra cá e construir o currículo, e isso a gente já vem fazendo há três anos. Agora este novo currículo está em análise na Pró-Reitoria de Pesquisa e depois vai para a Reitoria. Imaginamos que no segundo semestre a gente já consiga entrar com ele oficialmente dentro do nosso planejamento do quadriênio. (ENTREVISTADO 9, 2016)

Outro programa relatou que já havia cogitado, anteriormente, a modificação do regimento. Agora, propuseram a mudança das áreas de concentração em seis frentes, que antes não eram reconhecidas (ENTREVISTADO 5, 2016). Esse movimento foi mais bem explicitado pelo entrevistado 3 (2016) como sendo uma mudança de linhas de pesquisa para áreas temáticas que aglutinam as 11 linhas de pesquisa anteriormente existentes, aceitando, assim a estrutura proposta pela Capes.

Tais atualizações visam a flexibilizar mais o currículo do programa, para melhor adequação às necessidades do mercado e à avaliação da Capes como programa de excelência. Assim, indiretamente afetam a internacionalização do programa.

3.1.5 A mobilidade internacional docente

A questão colocada para os entrevistados foi como o programa trabalhou, no período de sua coordenação, a mobilidade internacional docente. Além das dificuldades de manter o salário e de contratar professores substitutos, docentes tanto das universidades públicas quanto particulares precisam do apoio de bolsas de estudo para efetivarem a mobilidade.

A leitura do discurso dos entrevistados levou à compreensão do interesse da IES na internacionalização, quando a considera obrigatória, necessária ou inerente.

A) Quando a instituição considera obrigatória

A obrigação por internacionalizar a sua experiência docente, seja pela mobilidade, pela construção de redes ou pela publicação em estratos A1 e L4, passa pela cobrança da IES sobre o professor. Um exemplo dado pelo entrevistado 8 (2016) é que o PD já virou uma obrigação imposta ao docente, mas que ainda conta com linhas de financiamento altamente seletivas.

A pressão pela internacionalização é mencionada como algo que vem da reitoria, ou seja, são repassadas diretrizes para os docentes que “vão respondendo com suas atividades” e principalmente com a realização de PD.

Outro entrevistado identificou essa pressão como um chamado para cumprir os critérios Capes, e que não encontrou muita resistência, uma vez que o programa já tem perfil internacional, embasado na experiência dos docentes, que foi sendo construída junto ao programa. Mesmo os docentes mais jovens são incentivados a participar regularmente de um fórum internacional para o estabelecimento de redes de pesquisa (ENTREVISTADO 7, 2016).

B) Quando a instituição considera necessária

Os entrevistados 2 e 9 veem a internacionalização necessária e que os critérios avaliados pela Capes são consequência de um trabalho efetuado com o objetivo de construção de excelência em Educação.

O entrevistado 9 (2016) pontuou que facultar ao professor a mobilidade para outro país alarga os horizontes da sua pesquisa e aumenta a qualidade do seu fazer científico. O entrevistado 2 (2016) assegurou que o “incentivo à realização de eventos internacionais, isso é uma coisa que favorece muito nossos docentes e nossos discentes”, por isso é necessário e apoiado pelas agências financiadoras.

C) Quando a instituição considera inerente

De acordo com o entrevistado 10 (2016), a sua instituição considera a internacionalização um viés inerente à formação de qualidade do docente e da sua prática científica. Para tanto, o seu programa conta com recursos de custeio já orçados para apoiar as parcerias antigas e novas, por meio da presença em eventos, seja apresentando trabalho ou proferindo palestras, e da participação em comitês científicos.

D) Sobre o retorno do docente à instituição de origem

Uma crítica às políticas de internacionalização foi notada no discurso de dois entrevistados (ENTREVISTADO 9, 2016 e ENTREVISTADO 10, 2016), que alertaram para a necessidade de um maior controle e aproveitamento da experiência do docente adquirida no período de PD no exterior.

No entanto, há falhas em relação ao controle do retorno dessa experiência. Um entrevistado levantou os seguintes questionamentos: O que acontece quando essas pessoas voltam? O professor que realizou estágio pós-doutoral no exterior, por exemplo, quando volta para o país, para a sua universidade, como a universidade o aproveita? O que ele conta para os outros da experiência que teve, o que ele trouxe? Os outros estão sabendo o que ele trouxe? (ENTREVISTADO 9, 2016).

Segundo outro entrevistado, não faz sentido pensar a internacionalização trazendo um pesquisador para dar um curso de uma semana, ou levar um docente para ministrar uma disciplina curta, ou mesmo um sanduíche, “se não for ancorado a algo que é de longo prazo, o professor foi lá estudar, mas qual é o grau de diálogo, de resultados de pesquisa que ter ido lá estudar produziu, que é, digamos, o que vem sendo configurado na tradição?” (ENTREVISTADO 10, 2016).

3.1.6 A produção científica internacional ou internacionalizada

Um dos indicadores para a inserção internacional dos programas com mais reconhecimento, tanto pelos coordenadores entrevistados quanto pela equipe de avaliadores da Capes (via Documentos de Área), é a publicação internacionalizada da produção científica. Os

coordenadores pontuaram que a produção incentivada não pode ser apenas em quantidade, e sim na participação com qualidade de toda a equipe:

Até agora, na semana acadêmica, porque todo ano nós fazemos seleção de alunos novos e os alunos que já estão aqui fazem a recepção com a semana acadêmica, eles organizam, chamam os alunos, tem toda uma programação de dois dias, uma semana de dois dias para receber os novos. E uma coisa que eu sempre falo na abertura é que todos têm que produzir, porque num programa como o nosso, Proex, 35% da avaliação é produção de aluno, isso é muita coisa. Mas eu não quero estes 35% em uma única pessoa. Não adianta a Maria chegar e produzir oito apresentações de trabalho, oito anais, não sei quantos capítulos, não quero isso, qualifica, melhora, garante a produção no ano, mas que seja melhor, que realmente faça a diferença, porque tem uma multiplicação do mesmo violenta, parece que as pessoas estão escrevendo a mesma coisa. Mas eu acho que nós aprendemos, que tem uma coisa que é legal neste programa, por ele ser pequeno, reunir um grupo de pessoas que têm um a cara do outro, embora sejam muito diferentes do outro. (ENTREVISTADO 9, 2016)

Há, portanto, uma tendência dos programas a incentivar a internacionalização do conhecimento entre todos os professores pela publicação. Porém, segundo o entrevistado 9 (2016), é uma variável pouco controlada, já que o aceite de publicação depende de pontos determinados, entre outros fatores, pela concorrência aliada à quantidade de periódicos disponíveis.

Tal aspecto é dificultado pela própria característica da área de conhecimento, que não favorece a publicação, por exemplo, de um artigo escrito por vários pesquisadores (o que é frequente em outras áreas de conhecimento, como Saúde e Física).

Uma estratégia proposta para solucionar o problema foi empregada por um programa, ao divulgar o grupo de pesquisa dentro de cada artigo ou livro publicado, além do fato de a discussão sobre a temática internacionalização ter sido levada a todos os professores e discentes (ENTREVISTADO 9, 2016).

Um resultado dessa exigência ou incentivo à divulgação da produção científica em veículos de comunicação internacionalizáveis já pode ser vista no aumento de produtos em veículos A1 ou L4 (Qualis) e na diminuição da valorização de produção publicada em eventos.

3.1.6.1 Sobre o Qualis

Os documentos de área (2009 e 2013) estabeleceram as características importantes para a estratificação do Qualis. Propomos uma análise sobre essa divisão ocorrida nos dois triênios,

para mostrar a diminuição na quantidade de veículos internacionalizáveis (A1, A2) para os periódicos.

A atualização do Qualis tem trazido alguns questionamentos entre os pesquisadores da área, uma vez que pode variar o Qualis entre a data de aceite e a data de publicação. Um periódico considerado A2 em 2007 pode ter se tornado B1 em 2010. A classificação somente é divulgada ao final do período avaliativo, antes triênio e, agora, quadriênio).

Os dados da tabela 24 mostram como houve uma significativa modificação na quantidade de periódicos por estrato entre 2007 e 2016, com especial atenção à diminuição ocorrida entre 2010 e 2007⁸⁴.

Tabela 24 - Quantidade de periódicos relacionados para a Educação e seus estratos

	2016			2010			2007		
	Q.	Total do estrato	% sobre o total de periódicos	Q.	Total do estrato	% sobre o total de periódicos	Q.	Total do estrato	% sobre o total de periódicos
A1	96	429	12,4	37	107	8,7	92	223	10,6
A2	333			70			131		
B1	491	1800	52,1	109	709	57,5	216	1484	70,6
B2	326			148			236		
B3	284			136			295		
B4	181			152			356		
B5	518			164			381		
C	1227	1227	35,5	416	416	33,8	395	395	18,8
Total	3456			1232			2102		

Fonte: <https://sucupira.capes.gov.br>, Acessado em 21 maio 2016. Organização: Paiva, 2017.

É interessante observar como a quantidade total de periódicos foi reduzida de 2102, em 2007, para 1232, em 2010, mas em 2016 passou a contar com 3456 periódicos registrados.

A participação dos estratos também experimentou diminuição da quantidade de periódicos A (de 223, em 2007, para 107, em 2010), o que tornou mais difícil a publicação qualificada na área em periódicos estrato A, que são os que detêm inserção internacional. Para o quadriênio em vigência, a porcentagem de periódicos A é de 12,4%, revelando um aumento em relação ao ano de 2010.

A classificação realizada pelo Qualis também é questionada por outras áreas. Um exemplo foi uma discussão conduzida pelo Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-

⁸⁴ A atualização do Qualis encontra-se na Plataforma Sucupira, que traz dados de 2010 a 2016. O Qualis 2015 foi utilizado pela plataforma para a análise das publicações de 2015 e 2016.

graduação em Saúde Coletiva (2008), que denunciava como arbitrário o critério da Capes de limitar em 20% os periódicos de uma área em estratos superiores (A1 e A2), afirmando que “o critério de percentual de distribuição por faixas não guarda qualquer relação objetiva com a qualidade dos periódicos”, mas que, com a força de ranqueamento das revistas analisadas produz, com aval do Estado, “distorções que podem comprometer as conquistas e avanços da área no país”⁸⁵.

Tal discussão também foi levada à pauta da Associação Médica Brasileira que publicou, em 2010, um Editorial assinado por “Editores científicos de revistas médicas brasileiras”, sugerindo, entre outras propostas, que as áreas tenham suas particularidades respeitadas, que a Capes também incentive a profissionalização do processo editorial e da divulgação das revistas em outros países, a atualização contínua da classificação dos periódicos junto ao novo Qualis, desvinculando-a do final do período avaliativo.

Sob essa perspectiva, as estratégias dos programas para a publicação em veículos de comunicação A1 e A2 foi comentada pelos entrevistados 1 e 10:

[A] preocupação da Capes, nestes anos, não tem tanto tempo assim, de uma maior não diria uniformidade, mas uma tentativa de aproximação dos padrões de diferentes áreas no que concerne à avaliação, para que, quando a gente fale de um programa 6 na Educação e um programa 6 na Física, eles não sejam coisas completamente diferentes. No contexto de tentativas de uniformização, foi criado o sistema Qualis de avaliação de periódicos, e aí os periódicos A1 e A2 seriam os periódicos ditos internacionais. Mas o mais importante, no caso do Qualis, não é que sejam internacionais, é que eles sejam os melhores periódicos da área. Claro que isso começou a se juntar: o conceito de ser o melhor com o conceito de ser internacional, para determinadas áreas na Capes, isto é fator de impacto, portanto, só será A1 e A2 um periódico que for publicado em inglês. Nas negociações com as Ciências Humanas é que isso começou a ser adaptado e você vai encontrar, por exemplo, periódicos que são melhores que outros e que são escritos em português. Então, porque são os melhores da área. Neste ponto existe um jogo do que é a ideia de internacionalização com a ideia de melhor. Claro que neste processo começou também o periódico da área de Educação, que é uma coisa bem mais recente, o periódico A1 se preocupar em ter uma presença internacional maior. Por exemplo, a Revista Brasileira de Educação começa agora a já publicar seus artigos em inglês, mas ela foi A1 antes de fazer isto. (ENTREVISTADO 1, 2016).

Por um lado, os periódicos A1 e A2 do Qualis Capes têm [perspectiva] internacional e nós só podemos publicar em A1 ou A2, nos programas 6 e 7 o mínimo esperado é A2. Por um lado, é A2, isto já é um patamar. Outro patamar é a publicação de capítulos de livros, o que também é apoiado pelo programa, a tradução de artigos, este tipo de questão, e outro são os projetos conjuntos, que acabam revertendo para a produção científica conjunta que é a produção de livros em parceria (ENTREVISTADO 10, 2016).

⁸⁵ Análise também presente em Sousa e Macedo (2009).

Assim, a intenção do Qualis de atestar a qualidade dos periódicos e livros acaba por manter a sua característica fundamental de indutor pois, conforme apontado pela Abrasco⁸⁶ (2008), o Qualis passou a ser adotado como parâmetro de qualificação da produção de pesquisadores pelas agências de fomento e para a avaliação de professores pelas IES também mantem o caráter de entender a diversidade mas tentar homogeneizar o desigual (MORAES, 2002).

3.1.7 A experiência com outros idiomas

O questionamento quanto à exigência das instituições de ensino de que seus professores dominem idiomas estrangeiros foi abordado por Marrara e Rodrigues (2009), colocando em estudo a legalidade ou não dessa exigência implícita em todos os programas.

Seguindo o raciocínio sobre a legalidade da exigência de domínio de uma língua que não a pátria, constatamos que todos os programas de excelência entrevistados requerem de seus discentes a proficiência atestada em idiomas, embora não como critério de seleção. No entanto, a cobrança de competência linguística dos docentes aparece de forma velada, ao incentivarem a sua participação em redes internacionais de pesquisa, parcerias com outras IES estrangeiras e publicações em outro idioma (ENTREVISTADO 3; ENTREVISTADO 6 e ENTREVISTADO 7, 2016).

Cabe ainda ao docente informar a sua competência linguística no preenchimento do Curriculum Lattes, sem necessidade de comprovação (ENTREVISTADO 4; ENTREVISTADO 6; ENTREVISTADO 7; e ENTREVISTADO 9, 2016).

Quanto ao uso do idioma estrangeiro por docentes vinculados à Pós-graduação, está havendo incentivo para que disciplinas sejam ministradas em idioma estrangeiro, para o aumento de bibliografia estrangeira e para a possibilidade de realização de bancas em outro idioma (ENTREVISTADO 3; ENTREVISTADO 6; ENTREVISTADO 7; e ENTREVISTADO 9, 2016). Estimula-se também a utilização de centros de estudos de idiomas estrangeiros da universidade, normalmente geridos pelos cursos de Letras (ENTREVISTADO 3 e ENTREVISTADO 6, 2016), por órgãos de apoio da universidade (ENTREVISTADO 7, 2016), ou por um centro de estudos formado pelos próprios professores e alunos (ENTREVISTADO 9, 2016), ou até mesmo o uso de uma ferramenta digital financiada

⁸⁶ Abrasco: Fórum de Coordenadores dos Cursos de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/coordenadoresdepos/>

(aplicativo para ensino de línguas a distância) por uma instituição financeira privada para os professores da instituição.

A tradução de textos também é preocupação dos programas. Alguns usam o Proex (ENTREVISTADO 4, 2016) ou editais da IES (ENTREVISTADO 2; ENTREVISTADO 6; e ENTREVISTADO 9, 2016).

3.1.8 Trabalhar pela avaliação Capes ou qual internacionalização buscam

Como um dos objetivos da avaliação do SNPG é o credenciamento de programas, e como a nota recebida é responsável por financiamento maior ou menor, os programas questionaram a necessidade de ter ou não que trabalhar para esse fim.

Alguns sujeitos alegaram que não trabalham tendo a avaliação do SNPG como diretriz para a organização do Programa, procurando não mascarar os dados nem incentivar o produtivismo, sem qualidade da ciência (ENTREVISTADO 2; ENTREVISTADO 3; ENTREVISTADO 7; e ENTREVISTADO 9, 2016).

Outra justificativa comum para não trabalharem centrados nos resultados da avaliação é que as políticas públicas e privadas não têm traçado diretrizes claras para o investimento na internacionalização, para os próximos anos. O que existe é a tentativa dos professores de aproveitarem os editais, quando surgem. Assim, a internacionalização do programa sempre foi um processo construído pelos docentes, que depende muito do esforço de cada um (ENTREVISTADO 2; ENTREVISTADO 3; e ENTREVISTADO 7, 2016).

Outros sujeitos referiram-se à necessidade de aceitar que a avaliação da Pós-graduação traz consequências que não podem ser desprezadas, assim como à necessidade de transformar em dados quantitativos as ações realizadas, como a

[...] intersecção entre grupos de pesquisa, entre sujeitos que estão envolvidos no trabalho de formação e construção do conhecimento. [...] a febre da avaliação quantitativista chega cada vez mais aos alunos da universidade, e não são só aos docentes que padecem desta foice no pescoço (ENTREVISTADO 8, 2016).

Assim, a comparação entre as áreas de conhecimento para controlar a concorrência de recebimento de recursos oriundos da avaliação Capes é real (ENTREVISTADO 2, 2016).

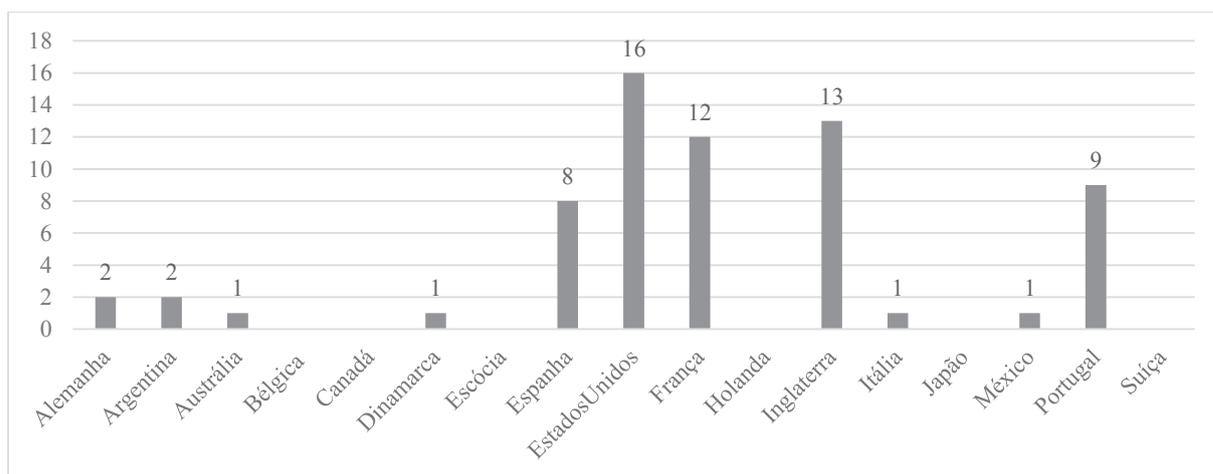
Sob a perspectiva de trabalhar eticamente, buscando alcançar os objetivos traçados em cada instituição, os programas de excelência em Educação têm discutido com seus pares qual internacionalização do saber científico faz sentido para a sua realidade.

Três princípios de internacionalização vêm sendo característicos dos programas de Pós-graduação de excelência estudados: 1. A busca dos programas e redes científicas de excelência; 2. A indução ao desenvolvimento nas redes já postas de parceria entre países não desenvolvidos; e 3. A proposta de tornar-se referência mundial. Dois conceitos básicos de internacionalização têm sido evidenciados nos discursos dos coordenadores: a internacionalização Norte-Sul e a Sul-Sul.

A Norte-Sul ainda é o que rege a mobilidade de docentes. Seus principais países são a França, os Estados Unidos e a Inglaterra (ENTREVISTADO 1; 7, 2016). A Sul-Sul tem sido interesse dos programas para o estabelecimento de linhas de pesquisa, recebimento de alunos estrangeiros pelo PEC-PG e parcerias para Dinter (ENTREVISTADO 2; ENTREVISTADO 3; 6; ENTREVISTADO 7; ENTREVISTADO 9; e ENTREVISTADO 10, 2016).

Assim, a internacionalização mais procurada, dentro das características inerentes às Ciências Humanas, subárea Educação, é aquela que dispõe de uma ciência avançada para tratamento de questões mundiais, principalmente alavancando o desenvolvimento em parceria com pares menos desenvolvidos, ou centros econômicos da América Latina (um programa com linha de pesquisa Latino-americana, outro Dinter com a África e um terceiro programa analisando a possibilidade).

Gráfico 32 - Países escolhidos para mobilidade internacional docente no período 2010-2016

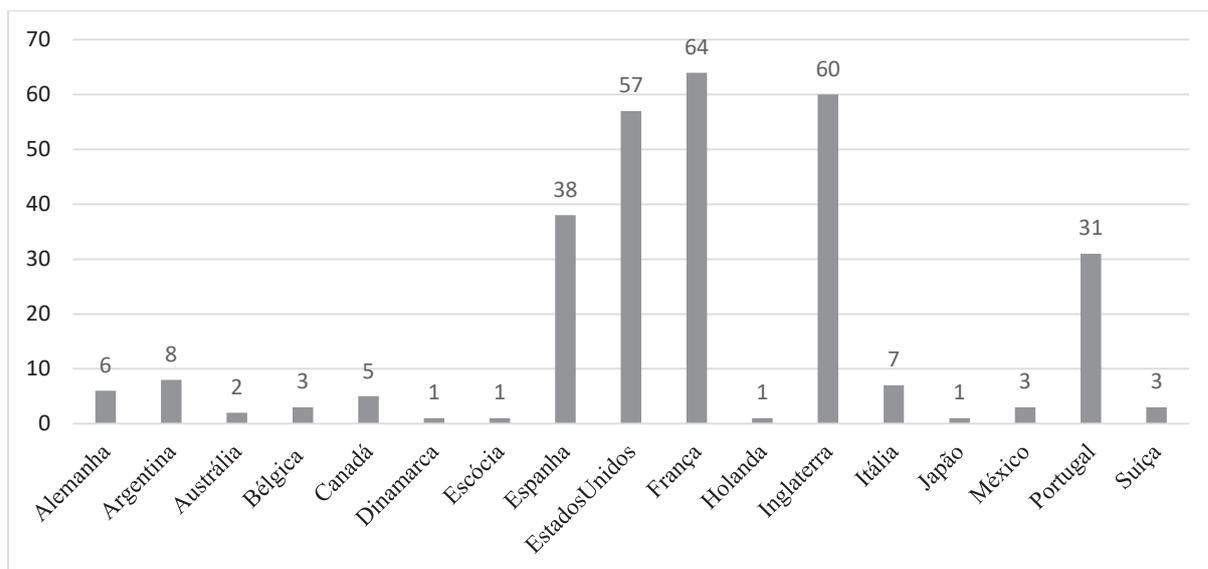


Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

Percebemos, então, que a tendência de realização de mobilidade docente (deslocamento para graduação, pós-graduação *stricto sensu*, bolsas sanduíche e estágio pós-doutoral) em países considerados desenvolvidos e, portanto, atendendo às exigências dos órgãos de fomento para concessão de bolsas, é uma constante. No período de 2010-2016, (66 mobilidades) os

Estados Unidos da América receberam 24,2% das mobilidades, seguidos pela Inglaterra (19,7%), França (18,2%), Portugal (13,6%) e Espanha (12,1%). Os outros países de destino tiveram pouca diferença de participação no total das mobilidades: Alemanha e Argentina (com 3% cada) e Austrália, Dinamarca, Itália e México (com 1,5% cada).

Gráfico 33 - Países escolhidos para mobilidade internacional docente período total de formação e titulação dos docentes



Fonte: Currículo Lattes dos docentes. Disponível em: www.capes.gov.br. Organização: Paiva, 2017.

Quando considerada a mobilidade total realizada pelos docentes em sua carreira acadêmica, vemos a continuidade do interesse maior pela França (22%), Inglaterra (20,6%), Estados Unidos da América (19,6%), Espanha (13,1%) e Portugal (10,7%) (apenas com diferenciação na participação de cada país de destino). Alguma mobilidade para a Argentina (2,7%), e um terceiro grupo de interesse mantido em países como Itália (2,4%), Alemanha (2,1%), Canadá (1,7%), Bélgica, México e Suíça (com 1% cada), seguidos da Austrália (0,7%), e um grupo com 0,3% de mobilidade cada: Dinamarca, Escócia, Holanda, Japão.

Concluindo, tratando, então, das estratégias de internacionalização empregadas pelos programas elencados para a pesquisa, temos que os programas têm trabalhado pontos semelhantes, mesmo tendo afirmado que não há diretrizes claras do que seria avaliado como internacionalização pelo SNPG.

Partindo de pontos a serem incrementados no programa, listaram o aumento de disciplinas ministradas em idioma estrangeiro e a valorização maior de bibliografia internacional para as ementas. Para essa finalidade, buscam uma maior flexibilização do currículo e a possibilidade de que professores visitantes assumam disciplinas.

Quanto ao apoio de políticas públicas, todos informaram que, por serem participantes do grupo de programas de excelência, recebem mais apoio público em forma de financiamento para ações internas ao programa, como traduções de artigos e livros para publicação, viagens de docentes e discentes para participação em eventos e editais específicos lançados pelo governo brasileiro para programas 6 e 7, como foi o caso do BRICS em 2016.

A existência de professores com bolsa produtividade também é vista como apoio público, apesar de depender muito da excelência e disponibilidade do professor. Essas bolsas são normalmente direcionadas a apoiar seus grupos de pesquisa. A cooperação bilateral é favorecida, por ser programa de excelência e contar com docentes com experiência internacional em grupos de pesquisa.

Como problemas, elencaram a falta de estratégia governamental para a internacionalização, já que não podem contar com fluxo contínuo para o lançamento de editais de recepção de professores visitantes ou de participação de brasileiros em pesquisas estrangeiras, o que impossibilita um planejamento de médio ou longo prazos, com políticas permanentes.

Outro problema salientado é o perfil do discente em Educação, normalmente mais velho, já com família estruturada e oriundo de classe trabalhadora, o que dificulta a mobilidade internacional por período extenso e o domínio de idiomas estrangeiros.

Quanto ao apoio institucional, constatamos que todas as IES envolvidas contam com escritórios de relações internacionais, cuja função é apoiar os programas na realização de convênios, parcerias, mobilidades e prospecção de bolsas de estudo para docente, discente ou técnico-administrativo, uma vez que nenhum dos programas conta com bolsas próprias para internacionalização.

Todos apoiam o professor quando pretende realizar mobilidade, principalmente pós-doutorado, dentro do plano de afastamento estabelecido pelo programa. Nesses casos, tanto as IES públicas quanto as privadas mantêm o salário do professor e o retorno ao seu posto de trabalho. Com diferentes graus de dificuldade, contratam substitutos ou buscam opções para atenção ao programa na ausência dos mesmos. Mas todos estão cientes de que a mobilidade, inclusive a busca por financiamento e substituição, parte muito mais do interesse e esforço do professor.

Como estratégias semelhantes, consideram pontos importantes e avaliáveis a mobilidade docente (principalmente o pós-doutoramento com financiamento externo, em países desenvolvidos, mantendo a relação de cooperação Norte-Sul) e a publicação de artigos e livros em meios de comunicação internacionalizáveis (altos estratos Qualis).

Outra semelhança relaciona-se aos critérios de credenciamento e descredenciamento de docentes para a Pós-graduação. Em linhas gerais, vê-se a atuação do professor em pesquisa, tanto com inserção nacional quanto internacional. Nesse quesito, há o aumento da carga de trabalho do docente, com o aumento de orientandos por ano, disciplinas, linhas de pesquisa, competência linguística em idiomas estrangeiros, atuação na gestão do programa e a produtividade mensurada em publicações. Pelo que observamos, não se segue um plano estratégico, e sim o aumento, pós anos 2010, da produção e da busca por estratos A1, A2 e L4, mesmo com a modificação do Qualis no decorrer do período (aumento de 2102 periódicos em 2007 para 3456 em 2016, com manutenção da porcentagem de A1 e A2 em menos que 13% do total).

Assim, buscamos responder se a avaliação Capes tem sido causa ou consequência do trabalho em internacionalização, o que contou com divergências entre os entrevistados. No entanto, todos acabaram assumindo que a avaliação é um incentivo importante para o financiamento dos programas.

As estratégias desenvolvidas pelos programas, mesmo sem estarem todas claramente apontadas, existem em alguma semelhança com a participação do docente credenciado e em majoração da sua carga de trabalho.

Além disso, docentes têm se organizado em linhas de pesquisa internacionalizáveis, em sua maioria direcionadas ao desenvolvimento da América Latina e da África. Não contam, porém, com o apoio das políticas públicas para esses casos, já que as políticas tendem a valorizar o eixo Norte-Sul para financiamento, mesmo tratando a Sul-Sul (PNPG e ENCTI).

Vale, então, analisar todo o esforço realizado pelos programas para a internacionalização do saber científico e para apoiar o delineamento de qual tipo de internacionalização é necessária, ética e possível para os programas de Pós-graduação em Educação.

NOTAS FINAIS: O PRESENTE E O FUTURO DA INTERNACIONALIZAÇÃO EM DISPUTA

*Que a importância de uma coisa não se mede com fita
métrica nem com balança nem com barômetro etc.
Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo
encantamento que a coisa produza em nós.
Manoel de Barros*

Inspirada em nosso poeta Manoel de Barros e na discussão sobre a necessidade de medir com instrumentos tão precisos e frios todo e qualquer fenômeno, defendemos a presente tese, sem perder o foco de que a Educação propõe muito mais que dados rígidos a serem aquilatados: propõe uma realidade rica em diferenças, necessidades e carências.

Dispusemo-nos a analisar como a Educação tem trabalhado o desafio de internacionalizar o seu saber, mesmo sem ser prioridade 1 nos principais órgãos de financiamento público. Uma vez que, atuando em relações internacionais em uma IES federal, percebemos que determinadas áreas de conhecimento têm alcançado avaliações melhores que outras, no que se refere à sua inserção internacional, não somente pela sua tendência à internacionalização dos estudos, mas também pela disponibilidade de recursos para financiamento de pesquisas internacionais, mobilidade docente ou discente, motivadores de ações positivas de políticas públicas em áreas prioritárias para determinado momento ou lugar.

Investigando, então, como a Capes avalia os programas de Pós-graduação quanto à inserção internacional, restringimos a nossa análise para a mobilidade docente e a produção internacionalizada, verificando, antes, se esse entendimento estava condizente com os sujeitos entrevistados (coordenadores e ex-coordenadores dos programas de Pós-graduação em Educação no período de 2010 a 2016).

Passamos a questionar quais fatores poderiam interferir na priorização. Uma das respostas encontradas foi que historicamente o Estado no Brasil tem incentivado mais determinadas áreas, o que foi provado nos discursos das políticas Plano Nacional de Pós-Graduação (Planos I a VI) e Estratégias Nacionais de Ciência, Tecnologia e Inovação (ENCTI 2012-2015 e 2016-2019), e nos depoimentos dos entrevistados.

Mészáros, em obra intitulada O poder da ideologia (2004, p. 286-291), assinala como a ciência em geral está sendo transformada e degradada à condição de ciência aplicada aos interesses do “complexo militar-industrial”. Paniago (2015, p. 14) também descreve: “O

alegado progresso produtivo imanente ao capitalismo tem provocado, junto à acumulação insaciável do capital, um enorme custo social ao bem-estar da humanidade”, uma vez que somente a área que trouxer lucro ascendente é promovida e, assim, as necessidades sociais e as carências das populações despossuídas dos meios vitais não são satisfeitas, quiçá respeitadas.

E assim, foi se descortinando, aos poucos, um Brasil que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), deixou claro que valorizava a formação da cidadania pela escola, mas que em entrelinhas revelou estar preocupado com a fabricação de um cidadão que atenda às necessidades do mercado e, portanto, do capital.

Na escola, mais especificamente na Pós-graduação, apreendemos como o país incentivou a internacionalização via editais que promoveram mobilidade docente e apoio à publicação internacional. Os dados levantados corroboram com a tese inicial: 59,1% dos editais lançados no período de 2010 a 2016 selecionaram profissionais de Ciências Humanas, sendo 23% do total, profissionais da Educação. Entretanto, ao contabilizar as bolsas de mobilidade, computamos que os profissionais das Ciências Humanas utilizaram apenas 15% das 2205 seleções, e da Educação, 3,1%.

Em Ciências Humanas, em que a Pós-graduação é o principal lócus de pesquisa, observamos que as diretrizes propostas pela Capes para análise da qualidade dos programas de Pós-graduação também se restringiram à mobilidade docente (principalmente no pós-doutoramento) e na publicação em periódicos A1 ou A2 ou livros L4.

O entrevistado 3 (2016), comparando as exigências que enfrentou quanto à internacionalização no período em que estava à frente da coordenação com as do seu atual coordenador, chegou à conclusão de que as questões levantadas à época não são diferentes das atuais. Em 2016, no entanto, o que ele denominou como ‘neurose’ ou ‘febre’ estão mais fortes.

A ‘febre’ sugerida tem sido medicada de acordo com as diretrizes Capes, centradas nas políticas públicas e por elas justificadas. Fica a dúvida: será que esse medicamento tem respeitado a mágica do encantamento que motiva a busca de pesquisadores pela excelência de seus programas como consequência da busca por uma nação solidária, inclusiva e ética? Será que a internacionalização permitida hoje é de interesse da Educação para um crescimento sustentável do nosso país?

Ao chegarmos às considerações finais deste trabalho, queremos propor algumas respostas aos questionamentos motivadores do estudo, com o objetivo de que a discussão sobre o tema internacionalização da Pós-graduação em Educação contribua para o fortalecimento da área.

A intenção inicial investigar dois pontos:

- 1) Se as políticas de Pós-graduação e de ciência, tecnologia e inovação que incentivam a internacionalização dos programas de Pós-graduação priorizam certas áreas de conhecimento em detrimento de outras; e
- 2) Se a Educação tem que produzir conhecimento internacionalizado, mesmo sem financiamento, que promova melhorias na estrutura dos programas (material físico e humano), para alcançar este objetivo, tem priorizado a mobilidade docente e a publicação científica em periódicos classificados pelo Qualis Capes como A1 e A2, diminuindo a publicação em meios de comunicação avaliados como C, D e E ou sem inserção internacional e livros (o que antes era característica da área pelo interesse em alcançar leitores educadores não somente da Pós-graduação).

Para a discussão desta tese, o objeto delimitado foram as estratégias empregadas para a internacionalização pelos programas de excelência em Educação, abrangendo o período de 2010 a 2016 (portanto, sob a forte influência do investimento dado ao CsF).

Disso decorreu nosso objetivo geral: analisar os programas de Pós-graduação em Educação, sob a ótica da internacionalização do conhecimento científico, considerando particularmente os critérios internacionalizados de mobilidade docente e produção, no período 2010 a 2016.

Para tal, partimos da especificidade das políticas brasileiras (LDB, PNPG e ENCTI), o SNPG, e dos dados coletados pelas entrevistas com coordenadores e ex-coordenadores, bem como levantamentos no Curriculum Lattes de cada docente e dados informados pelos programas à plataforma Sucupira.

Em primeiro lugar, constatamos que as áreas de conhecimento têm recebido aporte financeiro desigual, o que ficou visível após a análise das ações concretizadas por editais e chamadas públicas à internacionalização via mobilidade docente.

Quanto à avaliação Capes, os programas têm trabalhado com vistas à excelência, mesmo sendo unânimes ao alegar que não têm informações precisas sobre o que o órgão avaliador entende por internacionalização na Educação. Sabem que se avaliam basicamente a mobilidade docente e as publicações.

Com a finalidade de melhor atender às demandas Capes para a internacionalização, os docentes têm trabalhado, de forma muito individual, para buscar a publicação em periódicos mais bem classificados pelo Qualis, mas não logram planejar a estratificação na publicação. Ou seja, mesmo os programas que assumiram que pretendem aumentar a publicação em estratos

superiores do Qualis, não o conseguem – apesar do aumento de periódicos, manteve-se a porcentagem dos tidos como internacionalizáveis.

Em setembro de 2017, a Capes disponibilizou a primeira etapa da Avaliação Quadrienal 2017, passível de solicitação de reconsideração pelos programas avaliados. Segundo previsão da Capes, os dados serão finalizados e divulgados em 20 de dezembro do mesmo ano.

A estratificação sugerida para os programas, nessa primeira etapa, conduz a uma apreciação inicial das modificações na área, principalmente em quantidade de programas, que passou de 92, na trienal 2007-2009, para 170, na quadrienal de 2014-2016.

Em linhas gerais, 8,2% dos programas diminuíram a nota, 51,8% mantiveram a nota anterior e 40% melhoraram a nota. Mas em termos de participação dos programas nos estratos 3 a 7, houve a diminuição da porcentagem de programas 3 (de 31,5% em 2009 para 25,8% em 2016), programas 4 (de 45,7% para 41,4%), o aumento da participação no estrato 5 (de 14,1% para 26,6%) e a diminuição novamente nos estratos 6 e 7 (de 5,4% para 4,7% e de 3,3% para 1,6%, respectivamente). Isso se demonstra, com o aumento de cinco para seis programas avaliados com a nota 6 e a diminuição de três programas para apenas dois com a nota 7 em 2016.

As avaliações 6 ou 7 não se restringem ao critério da internacionalização dos programas. No relatório 2017, o item VI refere-se à “Contextualização e descrição sobre internacionalização/ inserção internacional e indicadores considerados na atribuição de notas 6 e 7”.

Tal item manteve a diretriz da avaliação trienal anterior, de relacionar as notas 6 e 7 a programas com doutorado que demonstrassem desempenho equivalente aos centros internacionais de excelência da área, desempenho diferenciado em relação aos demais programas da área e dados que atestassem seu trabalho em solidariedade e nucleação.

O diferencial desse relatório foi a inclusão da descrição sobre como a análise foi feita, ou seja, os procedimentos para a atribuição das notas 6 e 7. O primeiro indicador foi mantido sobre a produção em periódicos, livros, capítulos de livros, verbetes e total da pontuação obtida pelo programa de Pós-graduação no quadriênio (com peso 60%), considerando-se apenas a produção intelectual classificada de L4 a 2 (com peso 40%). Constaram, no documento, os 25 programas que teriam alcançado o conceito estipulado para que continuassem a ser avaliados com notas 6 e 7.

Desses 25 programas, foram excluídos os que não tinham titulado alunos de doutorado. Passou-se, então, à análise qualitativa dos aspectos internacionalização, liderança, nucleação e

solidariedade, chegando a propor quatro programas nota 6 e quatro nota 7 (com a informação dos programas, por meio de tabela).

Tal avaliação foi apreciada pelo CTC-ES 2017, que chegou ao número de seis programas nota 6 e dois programas nota 7, totalizando 6,3% dos programas avaliados como sendo nota 6 ou 7, diminuição da participação dos programas de excelência sobre os avaliados na trienal anterior que era de 7,4%.

Para estabelecer uma comparação quanto ao crescimento das áreas apresentadas na introdução desta pesquisa (Tabelas 2 e 4), enquanto grandes áreas, a de Ciências Humanas aumentou o número de programas avaliados de 471 para 504 (33%), no entanto, teve diminuição da quantidade de programas excelência de 11,3% para 10,5%. Das grandes áreas avaliadas pela tabela 2, apenas Ciências Humanas e Ciências Biológicas apresentaram esta diminuição na representatividade de seus programas entre o grupo de excelência (notas 6 e 7).

Analisando especificamente como a área de Ciências Humanas se comportou na quadrienal em relação à avaliação de 2011-2013, a Educação diminuiu sua representatividade (notas 6 e 7) de 7,4% para 6,3%, diminuição também ocorrida nas áreas História, Filosofia/Teologia e Antropologia/ Arqueologia. Contrário ao aumento de representatividade apresentada pelas áreas Psicologia, Sociologia, Geografia e Ciência Política e Relações Internacionais.

Verificamos que outra estratégia empregada é que docentes buscam aumentar a sua internacionalização por intermédio de estágios de pós-doutoramento no exterior, principalmente nos países mais desenvolvidos, mesmo que sem bolsa de estudos. Das 76 mobilidades ocorridas no período de 2010 a 2016, duas foram para doutorado pleno (100% com bolsa), duas para doutorado sanduíche (50% com e 50% sem bolsa) e 72 para pós-doutorado (80,6% com bolsa e 19,4% com recursos próprios do docente).

Para concorrer às bolsas de estudo, os docentes tendem a se dirigir aos centros educacionais em países desenvolvidos do Hemisfério Norte (Colaboração Internacional Norte-Sul).

Constatamos que as ações individuais dos docentes são mais pungentes que as coletivas, e tentam se adaptar às ofertas e demandas do mercado, mesmo com o conseqüente aumento da carga de trabalho.

Quanto às modificações internas aos programas, percebemos que está tomando forma um movimento de modificação estrutural de currículo, com a inclusão de linhas de pesquisa internacionalizáveis, a introdução de disciplinas com a possibilidade de serem ministradas por

professores visitantes, e a preocupação com a inclusão de bibliografia em língua estrangeira nas ementas.

No tocante à estrutura física, os programas contam com o que é oferecido pelas IES, uma vez que os recursos recebidos, mesmo sendo Proex, não permitem financiar grandes mudanças em equipamentos, muito menos a contratação de pessoal administrativo. Por isso a equipe docente está, independentemente da dependência administrativa, acumulando funções burocráticas às de docência.

Quanto ao letramento em idiomas estrangeiros, pela consulta aos seus Curriculum Lattes, os docentes lotados em programas de excelência costumam dar preferência ao conhecimento das línguas inglesa, francesa e espanhola. Os programas tentam criar oportunidades para incrementar a proficiência dos docentes em idiomas estrangeiros, mas sem investimento financeiro.

O fato de o docente receber bolsa de pesquisa CNPq é visto como motivador à sua manutenção no sistema de Pós-graduação, uma vez que se conta com financiamento próprio, capaz de alavancar a linha de pesquisa, e seus recursos são usados, no que tange à internacionalização, basicamente para financiar a tradução de artigos e livros.

Resumindo, em linhas gerais, os coordenadores e ex-coordenadores entrevistados consideram importante investir em mobilidade internacional docente e na publicação internacional da produção científica, pois são os principais fatores avaliados pelo SNPG.

As estratégias desenvolvidas pelos programas revelam que valorizam o que o SNPG tem direcionado, atendendo aos critérios para manter seus níveis de excelência e, conseqüentemente, obter financiamento da Capes e CNPq.

Os dados levantados indicam que cada programa precisou estabelecer seu conceito de internacionalização, uma vez que o próprio órgão avaliador não o definiu. Apenas tem direcionado a avaliação a indicadores de inserção internacional, como a mobilidade docente e discente, e a divulgação do conhecimento em periódicos internacionais ou internacionalizados.

A investigação sugere que é essencial que a área de Educação determine como conceituará o termo internacionalização da Pós-graduação. Essa precisão conceitual permitirá que cada programa atenda às suas necessidades de internacionalização, de acordo com a sua maturidade para tal, respondendo ao questionamento sobre qual internacionalização quer: se indutora de políticas de apoio a países menos desenvolvidos; se passiva, a ponto de somente buscar em países desenvolvidos respostas para seus questionamentos de pesquisa; ou se querem chegar ao patamar de participar de centros internacionais de pesquisa, o que seria o início do tratamento da temática.

Concluimos que a área de Educação faz ciência e precisa ter uma política de desenvolvimento científico que respeite as suas diferenças e necessidades, quando comparadas com outras áreas.

A avaliação da Pós-graduação, que hoje permite que o mesmo padrão avaliativo seja conferido a todas as ciências, com possibilidade de uma pequena adequação em termos de pontuação ou prioridades, precisa propor a sua visão sobre o assunto e estabelecer critérios ou indicadores de inserção internacional próprios para cada área de conhecimento.

É crucial que cada área conte com incentivos públicos que propiciem o crescimento igualitário, não somente em relação aos programas da mesma área, em termos de região geográfica, mas em termos de áreas de conhecimento, que seriam formadas sem a priorização de determinados cursos em detrimento de outros.

Os desafios atuais já estão sendo defrontados pelos programas. O principal deles tem sido a crise econômica, com o conseqüente corte de verbas aprovadas, o atrasado no pagamento de bolsas e de outros investimentos, a diminuição da mobilidade internacional docente e discente, e até mesmo a inviabilidade de tradução de artigos para publicação.

Outros desafios devem ser enfrentados para que a Educação se fortifique e seja valorizada pelas políticas públicas como ferramenta de desenvolvimento econômico do país, com a criação de pesquisas que sejam não só úteis em nível regional, mas que tenham a visão de internacionalidade do conhecimento compartilhado. Especificamente para a docência, Morosini (2016, p. 43) ressalta o grande desafio de “[...] manter o protagonismo de decisões reflexivas em vez de se constituir em mero executor de políticas globalizantes”.

Com base nos dados coletados, propomos a internacionalização como fenômeno inserido em uma sociedade emancipada (TONET, 2002, p. 69), em que o ser humano seja livre e detenha o controle “consciente e coletivo” do seu processo de trabalho e de todo o processo social como consequência, a fim de dar um sentido autêntico à sua vida. Seria o que Paniago (2015, p. 21) sugere como uma sociedade desejada, em que “[...] os princípios sociais orientadores sejam radicalmente alterados”, ou seja, em que “[...] a superprodução, a abundância e a riqueza da produção” parem de ser uma ameaça à humanidade.

Manoel de Barros internacionalizou: “Mas o que eu gostaria de dizer é que o chão do Pantanal, o meu chão, fui encontrar também em Nova York, em Paris, na Itália [...]”. Prosseguindo com a inspiração no poeta sul-mato-grossense, disponibilizamos os dados analisados, para que as próximas políticas públicas de incentivo à internacionalização da Pós-graduação em Educação sejam mais bem delineadas e aplicadas, trazendo um fortalecimento

da área tanto em território brasileiro como internacional, já que temos profissionais e programas em condições de exportar conhecimento e de participar de pesquisas conjuntas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Sabrina Grisi Pinho de. **Contribuições da cooperação internacional para a Educação de jovens e adultos: o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB / Sabrina Grisi Pinho de Alencar.**- João Pessoa, 2012. 123f. Dissertação de mestrado – Universidade Federal da Paraíba.

ANDRADE, Mariana Alves de. De Marx a Mészáros: a inseparável relação entre o estado e a reprodução do capital. In: PANIAGO, Maria Cristina Soares (org.). **Marx, Mészáros e o Estado.** São Paulo: Instituto Lukacs, 2012, p. 11-27.

ARAÚJO, Jair Marques de; BITTAR, Mariluce. A concepção de internacionalização da Educação superior para a rede internacional das instituições universitárias salesianas (IUS) no contexto das políticas neoliberais. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, 24, 2009, Vitória. Anais eletrônicos. Vitória: ANPAE; UFES, 2009. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simpósio2009/143.pdf Acesso em: 12 jul. 2014

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A formação de espaços regionais de Educação superior: um olhar meridional - para o Mercosul. **Avaliação**, Campinas, v.13, n.3, nov. 2008.

_____. Integração regional e Educação superior: regulações e crises no Mercosul. In: Ferreira, E. B.; Oliveira, D. A. Crise da Escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. P.

_____, CATANI, Afrânio Mendes. Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos. In: CATANI, Afrânio Mendes, OLIVEIRA, Joao Ferreira de (org.) **Educação superior e produção do conhecimento.** Campinas: Mercado de Letras, 2015, pag. 69-92.

BRASIL. **Decreto Nº 3.860, de 9 de julho de 2001.** Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. D.O.U., Brasília, 10 jul. 2001. Seção 1 - Eletrônico, p. 2. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3860-9-julho-2001-342382-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 fev. 2012.

_____. **Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011.** Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília: Planalto, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm. Acesso em: 02 mar. 2014.

_____. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 1975-1979.** Brasília: CAPES, 1975. Disponível em <http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 30 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **II Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 1982-1985.** Brasília: CAPES,

1982. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf. Acesso em: 30 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 1986-1989**. Brasília: CAPES, 1986. Disponível <http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 30 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005-2010**. Brasília: CAPES, 2005. Disponível em <http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 30 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – VI PNPG**. Brasília: CAPES, 2010a. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – VI PNPG**. Brasília: CAPES, 2010b. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-II-Mont.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2013.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012 - 2015**. Brasília: CNPq, 2012. Disponível em: http://www.mct.gov.br/upd_blob/0218/218981.pdf. Acesso em: 05 maio 2015.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: 2016-2019**. Brasília: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, 2016. 128 p.

BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, Joao Ferreira de; MOROSINI, Marilia Costa. Apresentação In: BITTAR, Mariluce e OLIVEIRA, João Ferreira de (Organizadores) **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 11-13.

CAPES. **Documento de área 2010**. Brasília: 2009. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/EDUCA_19jun10.pdf. Acesso em: 29 set. 2016.

CAPES. **Documento de área 2013** – Educação. Brasília: 2013. Disponível em: <http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/documento-de-area-e-comissao>. Acesso em: 29 set. 2016.

CAPES. **Documento de área 2016** – Educação. Brasília: 2016. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/Educação.pdf. Acesso em: 29 set. 2016.

CAPES. **Documento de área 2017** – Educação. Brasília: 2017. Disponível em: <http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/>. Acesso em: 29 set. 2017.

CATANI, Afrânio Mendes, OLIVEIRA, Joao Ferreira de (org.) **Educação superior e produção do conhecimento**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

DE WIT, H. **Quality Assurance and Internationalization. Trends, challenges and opportunities INQAAHE conference**, Chicago, U.S. 2015. Disponível em http://inqaah.org/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1429530892_inqaah-keynote-dewit.pdf, Acesso em: 23 abr. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. de; CATANI, Afrânio Mendes. **Políticas e gestão da Educação superior**. São Paulo: Xamã, 2003.

ENTREVISTADO 1. Entrevista. Campo Grande, 29 mar. 2016. Entrevistadora: Flavia Melville Paiva. UFMS, 2016. 1 arquivo sonoro. Entrevista concedida para pesquisa de doutoramento da entrevistadora.

ENTREVISTADO 2. Entrevista. Campo Grande, 14 mar. 2016. Entrevistadora: Flavia Melville Paiva. UFMS, 2016. 1 arquivo sonoro. Entrevista concedida para pesquisa de doutoramento da entrevistadora.

ENTREVISTADO 3. Entrevista. Campo Grande, 08 mar. 2016. Entrevistadora: Flavia Melville Paiva. UFMS, 2016. 1 arquivo sonoro. Entrevista concedida para pesquisa de doutoramento da entrevistadora.

ENTREVISTADO 4. Entrevista. Campo Grande, 31 mar. 2016. Entrevistadora: Flavia Melville Paiva. UFMS, 2016. 1 arquivo sonoro. Entrevista concedida para pesquisa de doutoramento da entrevistadora.

ENTREVISTADO 5. Entrevista. Campo Grande, 09 mar. 2016. Entrevistadora: Flavia Melville Paiva. UFMS, 2016. 1 arquivo sonoro. Entrevista concedida para pesquisa de doutoramento da entrevistadora.

ENTREVISTADO 6. Entrevista. Campo Grande, 14 e 16 mar. 2016. Entrevistadora: Flavia Melville Paiva. UFMS, 2016. 1 arquivo sonoro. Entrevista concedida para pesquisa de doutoramento da entrevistadora.

ENTREVISTADO 7. Entrevista. Campo Grande, 31 mar. 2016. Entrevistadora: Flavia Melville Paiva. UFMS, 2016. 1 arquivo sonoro. Entrevista concedida para pesquisa de doutoramento da entrevistadora.

ENTREVISTADO 8. Entrevista. Campo Grande, 09 mar. 2016. Entrevistadora: Flavia Melville Paiva. UFMS, 2016. 1 arquivo sonoro. Entrevista concedida para pesquisa de doutoramento da entrevistadora.

ENTREVISTADO 9. Entrevista. Campo Grande, 11 abr. 2016. Entrevistadora: Flavia Melville Paiva. UFMS, 2016. 1 arquivo sonoro. Entrevista concedida para pesquisa de doutoramento da entrevistadora.

ENTREVISTADO 10. Entrevista. Campo Grande, 29 mar. 2016. Entrevistadora: Flavia Melville Paiva. UFMS, 2016. 1 arquivo sonoro. Entrevista concedida para pesquisa de doutoramento da entrevistadora.

FERREIRA, M. M.; LOUSADA, E. G. Ações do laboratório de letramento acadêmico da Universidade de São Paulo: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na Pós-graduação. In: **Ilha do Desterro**, v. 69, p. 125-140, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2016v69n3p125>. Acesso: 20 set. 2017.

FRANÇA, Indira Alves. **Avaliação da Capes e gestão de programas de excelência na área de educação**. Rio de Janeiro, 2014. 249p. Tese (Doutorado em educação) Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

FREITAS, A. P. A. de; SILVEIRA, N. L. D. da. Ética na Pesquisa com Sujeitos Humanos: Aspectos a destacar para investigadores iniciantes. *Psicol. Argum.* Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://pesquisa.bvsalud.org/regional/resources/lil-527277>. Acesso em: 18 set. 2017.

HARVEY, David. **O novo Imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2004.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KNIGHT, Jane. Modele d'internationalization ou comment faire face aux réalités et enjeux nouveaux. In: **Banque Mondial/ OCDE. L'enseignement supérieur em Amérique Latine – la dimension international**. Paris: OCDE, 2005. p. 11-47.

_____. Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization. Rotterdam: Sense Publishers. 2008.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. O sistema de Educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, Campinas, v.14, n.3, p. 583-610, 2009.

MAIA DA SILVA, Priscilla. **A avaliação da grande área das ciências da saúde e as implicações para a formação de recursos humanos e produção de conhecimento na Pós-graduação em Educação física**. Londrina, 2010. 210 fl. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina.

MAZZA, Débora. Intercâmbios acadêmicos internacionais: bolsas Capes, CNPq e Fapesp. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.521-547. 2009.

MARRARA, Thiago. Internacionalização da Pós-Graduação: objetivos, formas e avaliação. In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 245-262, dezembro de 2007, p. 245-262.

MARRARA, Thiago; RODRIGUES, Jonas de Almeida. Medidas de internacionalização e o uso de idiomas estrangeiros nos programas de Pós-graduação brasileiros. **RBPG**, Brasília, v.6, n.11, p.121-143, dez. 2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; TAVARES, Pedro Henrique de Sousa. Expansão da Educação Superior Pós-LDB de 1996 e constituição e oligopólios transnacionais no Estado do Pará. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v.4, p.31-43, 2012.

MÉSZÁROS, István, **Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **O marxismo hoje. Crítica Marxista**, São Paulo, Brasiliense, v.1, n.2, 1995, p.129-137. Entrevista concedida a Chris Arthur e Joseph McCarney.

MILANI, Carlos R. S. **Aprendendo com a história: críticas à experiência da Cooperação Norte-Sul e atuais desafios à Cooperação Sul-Sul**. *Cad. CRH* [online]. 2012, vol.25, n.65, pp.211-231. ISSN 0103-4979. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792012000200003>. Acesso em: 06 maio 2017.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Avaliação na Pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, Lucídio, MACHADO, Ana Maria Neto, (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Editora da UFSC, 2002, p. 187-214.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

_____. Internacionalização da Educação Superior no Brasil pós-LDB: o impacto das sociedades tecnologicamente avançadas. In: BITTAR, Mariluce e OLIVEIRA, João Ferreira de (Organizadores) **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 288 - 304.

_____. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. In: **Educação em revista, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG**. Belo Horizonte, v.27, n.01, p. 93-112, abr.2011.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da. **Os impactos do sistema ‘capes’ de avaliação sobre o trabalho docente na Pós-graduação: o caso da UFPA**. 2011. 208 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011. Programa de Pós-graduação em Educação.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

Nota do fórum de coordenadores de programas de Pós-graduação em saúde coletiva sobre o novo qualis periódicos. **Rev. bras. Epidemiol.** São Paulo, v. 11, n. 4, p. 714-716, Dec. 2008 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2008000400018&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Sept. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-790X2008000400018>.

PAIVA, Flavia Melville. Internacionalização da Educação superior: O Ciência Sem Fronteiras na Região Centro Oeste. In: **Anais do VIII Seminário Política e Administração da Educação do Centro Oeste**. Goiânia: UFG, 2015. p. 407-417.

PANIAGO, Maria Cristina. **A ciência e a crise estrutural do capital**. 2015. Disponível em: http://www.cristinapaniago.com/yahoo_site_admin/assets/docs/Ciencia_Tecnologia_e_Crise_Estrutural.185210041.pdf. Acesso em: 15 set. 2017.

PEIXOTO, Maria do Carmo. “Educação como bem público, internacionalização e as perspectivas para a Educação superior brasileira”. In; OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI,

Afrânio; SILVA-JR, João dos Reis (orgs.). **Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização**. São Paulo: Xanã, 2010. p.33

SANTIN, Dirce Maria. **Internacionalização da produção científica em Ciências Biológicas da UFRGS: 2000 a 2011**. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Comunicação e Informação, Porto Alegre, 2013.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. A produtividade do trabalho imaterial superqualificado: a prática do professor na universidade pública. In: SOUZA JUNIOR, Hormindo Pereira de, LAUDARES, João Bosco. **Diálogos conceituais sobre trabalho e Educação**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011, pags. 107-134.

_____; KATO, Fabíola Grello. PNPQ (2011-2020): certificação em massa, internacionalização e mercantilização do conhecimento. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes; CHAVES, Vera Jacob. **Consequências da mundialização da universidade pública brasileira Pós-graduação, trabalho docente, profissionalização e avaliação**. São Paulo: Xanã, 2012, pags. 11 a 28.

SOUSA, Clarilza Prado de; MACEDO, Elizabeth. Avaliação da pesquisa em Educação e indicadores de produção bibliográfica: um relato sobre o Qualis Periódicos. In: Revista de Educação Pública, v.18, n.37, p. 255-272, set. 2012. Disponível em:
<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/475/411>

TONET, Ivo. Para além dos direitos humanos. Revista Novos Rumos, São Paulo, ano 17, n.37, p. 63-72, 2002.

ULLRICH, Danielle; CARRION, Rosinha. Gestão da cooperação internacional para o desenvolvimento Sul-Sul à luz dos postulados e princípios da gestão social. In: **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 75, p. 657-669, set/dez 2015.

VISENTINI, Paulo Fagundes. **A projeção internacional do Brasil 1930-2012**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

ANEXOS

ANEXO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como pode ser conceituado o termo internacionalização da Pós-graduação?
2. Como entende a internacionalização da Pós-graduação em Educação?
3. Como entende a diferença de representatividade de áreas de conhecimento quando avaliados seus critérios de inserção internacional e consequente avaliação 6 e 7 pelo Sistema Nacional de Pós-graduação?
4. Como políticas públicas de incentivo à internacionalização da Pós-graduação, quais foram importantes para o programa?
5. Como o programa trabalhou, no período em que foi coordenado por você (anos _____ a _____), a mobilidade internacional docente?
6. Como o programa trabalhou, no período em que esteve sob a sua coordenação (anos _____ a _____), a produção científica internacional?
7. A sua instituição tinha ou criou mecanismos para a mobilidade docente e para a internacionalização da produção?
8. Considera a mobilidade internacional docente e a produção internacionalizada elementos importantes na avaliação da Pós-graduação?
9. Como foi avaliada a internacionalização do programa pela Capes? Quais pontos pesam mais nesta avaliação?
- 10.

ANEXO 2 - EDITAIS DE MOBILIDADE DOCENTE INTERNACIONAL CAPES E CNPQ NO PERÍODO
DE 2010 A 2016

País em cooperação	Projeto	Nº editais	Editais	Seleção em	Pesquisadores selecionados	Selecionados Ciências Humanas	Selecionados Educação
Alemanha	Bragecrim	2	46/2011	2012/14/15	9	0	0
			02/2014	2014/16/17	5	0	0
	DAAD/CNPq	5	70/2010	2011	s/r	s/r	s/r
			7/2012	2012	40	6	0
			6/2013	2013	26	10	0
			10/2014	2014	30	5	0
			7/2015	2015	10	5	0
	Humboldt	2	41/2012	2012/13/14	47	6	0
			57/2014	2014/15/16	36	1	0
	i-No-Pa NoPa	1	27/2013	2013	7	0	0
			2	26/2011	2011	7	1
	Probal	6	2/2015	s/r	s/r	s/r	0
			25/2010	2010	15	0	0
			19/2011	2011/2014	17	0	0
			27/2012	2013/14/15	24	4	0
			25/2013	2013/15	7	2	0
			28/2014	2014	16	0	0
	Unibras	5	17/2015	2016	10	0	0
			26/2010	2010	7	1	0
			20/2011	2011	7	1	0
26/2012			2012	7	0	0	
26/2013			2013	8	2	1	
Universidade Munster	2	29/2014	2014	7	0	0	
		42/2011	2011	1	0	0	
		50/2012	2012	1	0	0	
		de					
Argentina	CAPG	4	03/2010	2010-2013	10	3	1
			033/2011	2011/2013	12	5	1
			008/2013	2013/2016	10	4	0
			031/2014	2014	10	1	0
	CAFP	4	032/2014	2014	8	4	1
			007/2013	2013-2016	12	2	1
			032/2011	2011-2013	10	3	1
	MINCyT	5	002/2010	2010-2013	10	3	0
			036/2010	2010	15	1	0
			021/2011	2011/2013	32	2	1
			029/2012	2013	4	1	0
			037/2013	2014/2016	29	1	0
	Probitec	1	022/2014	2015/2016	15	0	0
			015/2011	2012	10	0	0

ANEXO 2 - EDITAIS DE MOBILIDADE DOCENTE INTERNACIONAL CAPES E CNPQ NO PERÍODO DE 2010 A 2016

(continuação)

País em cooperação	Projeto	Nº editais	Editais	Seleção em	Pesquisadores selecionados	Selecionados Ciências Humanas	Selecionados Educação
Áustria	IIASA	3	09/2016	2016	3	0	0
			10/2016	2016	4	0	0
			28/2016	2016	2	0	0
Bélgica	WBI	2	37/2010	2011-2013	12	0	0
			18/2013	2013/2015	9	0	0
Canadá	DFATD	3	007/2011	2011	11	0	0
			023/2013	2013/2014	10	0	0
			02/2015	2015	24	2	0
Colômbia	Colciências	3	48/2012	2013	5	5	1
			60/2013	2013/2015	4	2	1
			2/2015	s/r	s/r	s/r	s/r
Cuba	MES Docentes	4	006/2010	2010	20	0	0
			017/2011	2011	20	0	0
			009/2013	2013	26	2	1
	MES Projetos	4	047/2013	2014	24	4	0
			01/2010	2010	19	1	1
			018/2011	2011/13/14	35	0	0
Espanha	DGPU	4	037/2012	2013	40	1	0
			046/2013	2014/2016	37	3	1
			40/2014	2014	30	3	1
	Fundação Carolina	2	40/2012	2013-2014	18	2	1
			22/2011	2011	18	2	1
			41/2010	2010	19	1	0
Estados Unidos da América	MFA	5	02/2011	2011	57	7	2
			2010	2010	52	11	2
			045/2014	2014	3	0	0
			032/2013	2013	4	0	0
			025/2012	2012	4	0	0
	Estágio pós-doutoral	2	031/2011	2011	3	0	0
			050/2010	2010	3	0	0
	Professor/pesquisador visitante	4	034/2014	2014	12	3	0
			011/2013	2013	6	3	2
			035/2014	2014	10	1	0
			033/2014	2013	22	4	2
NEXUS NIH TAMU CWRU UTEP e MDAC	1	023/2012	2013	25	3	1	
		036/2011	2012	10	1	0	
		007/2014	2014	5	0	0	
		2010	2010	s/c	s/c	s/c	
		2/2015	2015	4	0	0	
	1	77/2013	2014	6	0	0	
		2/2015	2015	4	0	0	
	1	2011	2011	s/r	s/r	s/r	

ANEXO 2 - EDITAIS DE MOBILIDADE DOCENTE INTERNACIONAL CAPES E CNPQ NO PERÍODO DE 2010 A 2016

(continuação)

País em cooperação	Projeto			Nº editais	Editais	Seleção em	Pesquisadores selecionados	Selecionados Ciências Humanas	Selecionados Educação	
Estados Unidos da América (cont.)	Cátedra Cardoso	Dra. Ruth		8	22/2016	2016	1	1	0	
					15/2015	2015	1	1	0	
					61/2014	2015	1	1	0	
					41/2013	2013/2014	1	1	0	
					22/2012	2013	1	1	0	
					45/2011	2012	1	1	0	
					66/2010	2011	1	1	0	
					24/2009	2010	1	1	0	
					51/2014	2015	2	1	0	
					54/2012	2013	2	0	0	
França	Cátedra Capes/Harvard			2	71/2014	205	2	0	0	
					64/2013	2014	2	0	0	
					02/2015	2016	7	0	0	
					027/2014	2014/2016	3	0	0	
					002/2013	2013-2014	6	0	0	
					016/2012	2012	4	0	0	
	Cátedra Universidade de Brown				2	011/2011	2011-2012	2	0	0
						011/2010	2011	5	0	0
						02/2015	2016	29	1	1
						030/2014	2014/2016	7	0	0
						001/2013	2013-2014	13	0	0
						017/2012	2012	8	0	0
	MATH AmSud				6	012/2011	2011	8	0	0
						010/2010	2011	7	0	0
						16/2015	2016	23	1	0
						19/2014	2014/2016	44	6	1
						21/2013	2014/2016	36	6	1
						20/2012	2013	30	3	0
STIC AmSud				6	9/2011	2011	31	6	0	
					12/2010	2010	31	3	0	
					12/2014	2014/2016	7	0	0	
					2010	2011	5	0	0	
					47/2011	2012/2014	5	0	0	
					57/2012	2013/2014	6	0	0	
COFECUB				6	64/2010	2011	6	6	0	
					66/2014	2015	2	0	0	
					12/2014	2014/2016	7	0	0	
					2010	2011	5	0	0	
AGRÓPOLIS				4	47/2011	2012/2014	5	0	0	
					57/2012	2013/2014	6	0	0	
					64/2010	2011	6	6	0	
					66/2014	2015	2	0	0	
SAINT HILAIRE Cátedra Universités				1	64/2010	2011	6	6	0	
					66/2014	2015	2	0	0	

ANEXO 2 - EDITAIS DE MOBILIDADE DOCENTE INTERNACIONAL CAPES E CNPQ NO PERÍODO DE 2010 A 2016

(continuação)

País em cooperação	Projeto	Nº editais	Editais	Seleção em	Pesquisadores selecionados	Selecionados Ciências Humanas	Selecionados Educação			
Holanda	NUFFIC	6	63/2014	2015	5	1	0			
			68/2013	2014/16	5	0	0			
			13/2013	2013/15	5	0	0			
			2/2012	2012/14	14	0	0			
			6/2011	2011	11	1	0			
			9/2010	2010	10	0	0			
Israel	Weizmann	1	3/2012	2012	5	0	0			
Itália	Cátedras – Universidade de Bolonha	1	68/2014	2015	0	2	0			
Japão	JSPS	6	2/2015	s/r	s/r	s/r	s/r			
			53/2014	2015	2	0	0			
			63/2013	2014	4	0	0			
			38/2012	2012	2	0	0			
			28/2011	2011	2	0	0			
			53/2010	2010	s/r	s/r	s/r			
Noruega	SIU	1	53/2012	2016	5	0	0			
Portugal	FCT	4	39/2014	2015	30	5	1			
			38/2013	2014	30	8	2			
			21/2012	2013	34	6	1			
			42/2010	2011	35	5	1			
	INL	2	34/2013	2013/2016	10	0	0			
			15/2013	s/r	s/r	0	0			
	IGC	2	27/2011	2011	2	0	0			
			55/2010	2010	2	0	0			
	PDPP	1	74/2013	2013	168	25	0			
	Cátedras Capes/CES	3	67/2014	2015	2	1	0			
			34/2012	2013	s/ap	s/ap	0			
			47/2010	2011	1	1	0			
Univ de Nottingham			1	41/2014	2014	7	0	0		
				COT	4	78/2013	2014	7	3	1
						52/2013	2013	10	0	0
Dundee	3	39/2011	2012	22	6	0				
		60/2010	2011	8	3	2				
		36/2014	2014	1	0	0				
		20/2013	2013	s/r	s/r	0				
		48/2011	2012	7	0	0				
		Universidade Nottingham Brimingham Newton Fund	de e	3	6/2014	2012	21	5	2	
4/2013	2013				18	6	1			
10/2012	2014				21	1	0			

ANEXO 2 - EDITAIS DE MOBILIDADE DOCENTE INTERNACIONAL CAPES E CNPQ NO PERÍODO DE 2010 A 2016

(conclusão)

País em cooperação	Projeto	Nº editais	Editais	Seleção em	Pesquisadores selecionados	Selecionados Ciências Humanas	Selecionados Educação	
Reino Unido (cont.)	Cátedras Anísio Teixeira	1	2/2015/70/	2016/2015	6	0	0	
	Cátedras Celso Furtado	2	2014	2011	0	1	1	
	Univ Cambridge		69/2010	2014/15	1	0	0	
	Cátedras-Rio Branco Oxford	2	16/2014	Em and 2014	1	1	0	
			1/2017	2014	-	-	-	
			3	49/2014	2013	1	1	0
	Cátedras Rio Branco – King's college		48/2013	2012	1	1	0	
			15/2012	2014	1	1	0	
			4	46/2014	2013	1	1	0
				19/2013	2012	1	1	0
			18/2012	Em and 2012	1	1	0	
			2/2017		-	-	-	
Suécia	STINT	4	58/2014	2015	7	1	0	
			75/2013	2014/2016	7	1	1	
			52/2012	2013/14/15	7	0	0	
			38/2011	2012	6	0	0	
Timor Leste	Qualificação docente e ensino de LP	6	76/2013	2014	33	14	1	
			22/2013	2013	25	10	3	
			45/2012	2012	17	8	5	
			43/2011	2012	38	19	16	
Uruguai	UDELAR Projetos	2	50/2013	2014/2016	13	1	0	
			40/2011	2012/2013	17	5	2	
			3/2013	2013	13	6	1	
			23/2011	2011	10	2	0	
	UDELAR Docentes	2	23/2011	2011	10	2	0	
Total de mobilidades realizadas 2010-2016					2205	330	68	

Fonte: www.capes.gov.br. Acesso em: 16 mar. 2017. Organização: Paiva, 2017.