

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

ROSEMERI NUNES FEIJÓ

**A POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E A  
PRÁTICA DOS PROGRAMAS PROEX EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Porto Alegre, setembro de 2019.

ROSEMERI NUNES FEIJÓ

**A POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E A  
PRÁTICA DOS PROGRAMAS PROEX EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de doutor em Políticas Públicas.  
Orientador: Prof. Dr. Helgio Trindade

Porto Alegre, setembro de 2019.

### CIP - Catalogação na Publicação

Feijó, Rosemeri Nunes  
A POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO  
NO BRASIL E A PRÁTICA DOS PROGRAMAS PROEX EM CIÊNCIAS  
SOCIAIS / Rosemeri Nunes Feijó. -- 2019.  
196 f.  
Orientador: Helgio Trindade.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências  
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Políticas  
Públicas, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Internacionalização. 2. Pós Graduação. 3.  
Ciências Sociais . 4. CAPES. 5. PROEX. I. Trindade,  
Helgio, orient. II. Título.

Rosemeri Nunes Feijó

**A POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E A  
PRÁTICA DOS PROGRAMAS PROEX EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de doutor em Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Helgio Trindade

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marília Morosini

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Beatriz Luce

---

Prof. Dr. Ruben George Oliven

---

Prof. Dr. André Marengo

## AGRADECIMENTOS

Considero uma tarefa difícil agradecer a todos que de alguma forma participaram destes quatro anos de muita aprendizagem, convivência, momentos alegres e também de muita angústia e incertezas. Porém, não poderia deixar de agradecer ao meu orientador, prof. Helgio Trindade, pela dedicação, pela riqueza da experiência de vida e conhecimentos, compartilhados, em longas conversas durante o período do doutorado.

À CAPES, pela bolsa de doutorado sanduíche, que me proporcionou ampliar os horizontes.

Ao IFCH, pelo apoio e principalmente aos colegas pela compreensão a minha ausência.

Ao PPG em Antropologia, onde tudo começou, desde a minha carreira como técnica administrativa, como o apoio para cursar o mestrado e depois o doutorado. Principalmente na figura de alguns docentes, que se tornaram muito mais do que colegas de trabalho, mas amigos, daqueles que seguram a nossa mão nos momentos difíceis.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, pela valiosa formação.

Aos colegas de curso, Talita, Fernanda, Felipe, Leonardo e Mely, sem os quais esta caminhada não teria momentos de alegria, desabafo e até mesmo de “balada”.

À Tamirez, pela ajuda e amizade.

À Maria Helena, uma amizade regada a muito café e palavras amigas, obrigada pelo “socorro”.

À Marina Stringhini, pelo apoio incondicional na reta final, sem o qual não teria sido possível cumprir o prazo de entrega. Minha gratidão e agradecimento mais do que especial.

À “família e agregados” pelo carinho e compreensão da ausência.

Enfim, foi uma caminhada com algumas dificuldades, mas posso dizer que encontrei no meu caminho “anjos” do bem, sim, pessoas que de várias formas foram muito, muito mesmo, importantes nesta trajetória. Algumas eu não preciso necessariamente citar, mas elas sabem que tem o meu reconhecimento, gratidão e imensa admiração.

## RESUMO

Esta tese discute o desenvolvimento da política de internacionalização da pós-graduação no Brasil, com foco na análise dos programas PROEX na área de Ciências Sociais. Neste trabalho, analisamos a literatura internacional sobre o surgimento e difusão do conceito de internacionalização, bem como a contribuição de eventos importantes, como os Encontros Mundiais da UNESCO e o Processo de Bolonha, para a construção de políticas e promoção da internacionalização da Capes. Também observamos o debate em torno da distinção entre “globalização” e “internacionalização”, as implicações ideológicas e possíveis usos políticos na difusão mundial do termo “internacionalização”. Essa abordagem ajudou a construir um cenário que envolve a formação de políticas públicas no Brasil, com o objetivo de promover a internacionalização dos programas de pós-graduação. A análise de documentos oficiais como PNPGs, InfoCapes, Documentos e Indicadores de Área e Plataforma Sucupira mostrou a intensificação do processo de internacionalização ao longo dos anos, como “cooperação internacional”, “inserção internacional”, “convênios” e “acordos” com instituições pares internacionais foram incorporadas às práticas dos programas de pós-graduação. Constatamos nesse processo que a internacionalização está ganhando relevância e se tornando um dos principais objetivos a serem alcançados pelos programas PROEX no Brasil, embora com variações em suas práticas no tempo e no espaço.

Palavras-chave: Internacionalização. Pós-graduação. PROEX. Políticas públicas. Capes.

## **ABSTRACT**

This thesis discusses the development of the postgraduate internationalization policy in Brazil, focusing on the analysis of the PROEX programs within the Social Sciences area. In this work, we analyze the international literature on the emergence and diffusion of the concept of internationalization, as well as the contribution of important events, such as the UNESCO World Meetings and the Bologna Process, for the construction of policy and promotion of the internationalization of Capes. We also observed the debate around the distinction between “globalization” and “internationalization,” the ideological implications, and possible political uses in the worldwide diffusion of the term “internationalization.” This approach helped to build a scenario that involves the formation of public policies in Brazil, aimed at fostering internationalization of postgraduate programs. The analysis of official documents such as PNPGs, InfoCapes, Area Documents and Indicators, and Sucupira Platform showed the intensification of the internationalization process along the years, as “international cooperation,” “international insertion,” “covenants,” and “agreements” with international peer institutions have been incorporated into the practices of graduate programs. We found in this process that internationalization is gaining relevance and becoming one of the main goals to be met by PROEX programs in Brazil, although with variations in their practices in time and space.

**Keywords:** Internationalization. Postgraduate. PROEX. Public policies. Capes.

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Quadro 1</b> - Crescimento da Pós-Graduação no Brasil (1976-2016) .....  | 63  |
| <b>Quadro 2</b> – Mudanças no sistema de avaliação da Capes .....   | 67  |
| <b>Quadro 3</b> – Conceitos Capes .....   | 68  |
| <b>Quadro 4</b> - Ficha Única Padronizada 1998 .....  | 69  |
| <b>Quadro 5</b> - Ficha de Avaliação Trienal 2007 .....   | 70  |
| <b>Quadro 6</b> – Conceitos dos Programas de Pós-Graduação nas quatro últimas avaliações – Capes .....  | 72  |
| <b>Quadro 7</b> – Modelo de Canto (2005) – Estratégias adotadas pela academia brasileira .....  | 77  |
| <b>Quadro 8</b> - Modelo de Schmidt (2005), apud Rosa (2008, p. 62) – Fases da Cooperação Interinternacional .....                                  | 80  |
| <b>Quadro 9</b> - Projetos conjuntos de pesquisa – 2009 .....   | 82  |
| <b>Quadro 10</b> - Parcerias universitárias – 2009 .....  | 83  |
| <b>Quadro 11</b> - Principais marcos históricos do Acordo Capes/Cofecub .....   | 90  |
| <b>Quadro 12</b> - Acordo Capes/Cofecub (Brasil-França) 1978-2015<br>Missão: Formação de alunos, intercâmbio de docentes e projetos conjuntos ..... | 91  |
| <b>Quadro 13</b> - Projetos conjuntos Capes/Cofecub por área - período de 1978 -2004 .....  | 92  |
| <b>Quadro 14</b> – Consultores participantes da Comissão Internacional de Avaliação .....   | 98  |
| <b>Quadro 15</b> - Consultores estrangeiros na avaliação de 1998 .....  | 101 |
| <b>Quadro 16</b> – Áreas analisadas e Especialistas estrangeiros por país .....   | 102 |
| <b>Quadro 17</b> – Perfil dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) – Capes: Missão e Inserção Internacional (1975-1979 a 2011-2020) .....      | 105 |
| <b>Quadro 18</b> – Os Planos anteriores e as etapas da pós-graduação .....  | 113 |
| <b>Quadro 19</b> – Número de Programas Proex no Brasil por região .....   | 123 |
| <b>Quadro 20</b> – Distribuição dos conceitos dos Programas de Pós-Graduação no Brasil - que possuem ME e DO – após avaliação Quadrienal .....      | 124 |
| <b>Quadro 21</b> – Cursos Proex de Ciências Sociais - Avaliação Quadrienal da Capes 2017 .....  | 124 |
| <b>Quadro 22</b> – Período das avaliações .....   | 125 |
| <b>Quadro 23</b> – Programas Proex - Área de Antropologia .....   | 125 |
| <b>Quadro 24</b> - Programas Capes/Proex de Ciência Política .....  | 126 |
| <b>Quadro 25</b> - Programas Capes/Proex de Sociologia - Avaliação Quadrienal de 2017 .....   | 126 |
| <b>Quadro 26</b> – Ano de criação dos cursos .....  | 127 |
| <b>Quadro 27</b> – Distribuição das áreas em Colégios e Grandes Áreas .....   | 129 |
| <b>Quadro 28</b> – Documentos de Área analisados .....  | 130 |
| <b>Quadro 29</b> – Total de Programas de Pós-Graduação das Universidades que detêm os Proex da área de Ciências Sociais 2017 .....                  | 132 |
| <b>Quadro 30</b> – Número de Programas de Pós-Graduação, na área de Ciências Sociais, no Brasil .....   | 132 |
| <b>Quadro 31</b> – Modificações no Documento de Área da Antropologia nas diretrizes sobre “convênios e intercâmbios” 2000-2017 1 .....              | 53  |
| <b>Quadro 32</b> – Frequência de uso dos termos – Inserção Internacional e Internacionalização nos Documentos de Área (2000-2017) .....             | 167 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIU – Associação Internacional de Universidades

ALFA – América Latina Formação Acadêmica

AUGM – Asociación ção de Universidades do Grupo Montevidéo

BRAFAGRI - Brasil/França Agricultura

BRAFITEC - Programa de Intercâmbio de Estudantes de Graduação em Engenharia Brasil/França

BRAGECRIM - Programa Brasil-Alemanha para Pesquisa Conjunta em Tecnologia de Manufatura

CAFP/BA - Centros Associados para o Fortalecimento da Pós-Graduação Brasil e Argentina

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPES/UT – Projetos Conjuntos de Pesquisa e Cooperação Científica de Ensino Superior Brasil/Universidade do Texas

CAPG/BA - Centros Associados de Pós-Graduação Brasil – Argentina

CDFB - Colégio Doutoral Franco-Brasileiro

CFE – Conselho Federal de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico de Tecnológico

COFECUB - Cooperação Francesa com Universidades Brasileiras

CTC – Conselho Técnico Consultivo

DAAD - Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico

DGU- Direção Geral de Universidades, do Ministério de Educação e Ciências da Espanha

DS – Demanda Social

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

FIPSE - Fundo de Melhoria da Pós-graduação

GATS – Acordo Geral de Comércio de Serviços

GRICES/FCT - Gabinete de Relações Internacionais para a Ciência e Ensino Superior de Portugal/Fundação para a Ciência e Tecnologia

GTC – Grupo Técnico Consultivo

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

LMD – Licence, Master, Doctorat

MATH-AMSUD - Programa de Cooperação em Matemática França/América do Sul  
MES/CUBA - Ministério da Educação Superior de Cuba  
MEC – Ministério de Educação e Cultura  
MINCYT - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação Produtiva  
NUFFIC - Organização Holandesa para Cooperação Internacional no Ensino Superior (Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education)  
OMC - Organização Mundial do Comércio  
PDEE – Programa de Doutorado no país com estágio no exterior  
PDSE – Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior  
PEC-PG – Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação  
PPGs – Programas de Pós-Graduação  
PRINT – Programa Institucional de Internacionalização  
PROBAL – Programa Brasil - Alemanha  
PROBRAL - Programa Brasil-Alemanha  
Proex – Programa de Excelência Acadêmica  
PUCs – Pontifícias Universidades Católicas  
REUNI – Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
RIMA – Rede de Integração e Mobilidade Acadêmica  
STIC-AMSUD – Programa de Cooperação em Ciência e Tecnologia da Informação e da Comunicação França/América do Sul  
UDELAR- Universidade da República do Uruguai  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNIBRAL - Programa Parcerias Universitárias Brasil-Alemanha  
WUR- Universidade de Wageningen (Países Baixos)  
USAID – United States Agency for International Development  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>13</b>  |
| <b>2</b> | <b>A INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>  | <b>24</b>  |
| 2.1      | Da “educação internacional” à “internacionalização” .....   | 25         |
| 2.2      | Globalização e internacionalização.....   | 35         |
| 2.3      | Mobilidade acadêmica e cooperação internacional.....  | 42         |
| 2.4      | A difusão de ideias na formação de políticas .....  | 49         |
| <b>3</b> | <b>PADRÕES INTERNACIONAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO</b>  |            |
|          | <b>BRASILEIRA .....</b>   | <b>56</b>  |
| 3.1      | O estabelecimento da pós-graduação .....  | 57         |
| 3.2      | O desenvolvimento da avaliação da pós-graduação .....   | 65         |
| 3.3      | A cooperação acadêmica internacional.....   | 73         |
| 3.4      | O Acordo Capes/Cofecub.....   | 85         |
| <b>4</b> | <b>A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO</b>  |            |
|          | <b>PARA A PÓS-GRADUAÇÃO.....</b>  | <b>95</b>  |
| 4.1      | A inserção internacional como critério de avaliação.....  | 96         |
| 4.2      | A questão internacional nos Planos Nacionais de Pós-Graduação ..                                    | 104        |
| 4.3      | A internacionalização como política no PNPG 2011-2020.....  | 112        |
| <b>5</b> | <b>A ORGANIZAÇÃO DA ESTRATÉGIA E DA METODOLOGIA DA</b>  |            |
|          | <b>PESQUISA .....</b>   | <b>118</b> |
| 5.1      | O Programa de Excelência Acadêmica – Proex .....  | 122        |
| 5.2      | As diretrizes dos Documentos de Área da Capes.....  | 128        |
| 5.3      | A proposta do Programa – Relatório Capes .....  | 131        |
| <b>6</b> | <b>A INTERNACIONALIZAÇÃO NOS PROGRAMAS PROEX DA ÁREA DE</b>   |            |
|          | <b>CIÊNCIAS SOCIAIS.....</b>  | <b>133</b> |
| 6.1      | As diretrizes de internacionalização nos Documentos de Área da<br>Capes (2000-2013).....            | 134        |
| 6.2      | A construção da internacionalização na prática de Programas de<br>Ciências Sociais (2000-2013)..... | 147        |

**6.3 Os diferentes graus de internacionalização na avaliação quadrienal.. 166**

**CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 178**

**REFERÊNCIAS..... 185**

## 1 INTRODUÇÃO

Ao ingressar no doutorado em Políticas Públicas, meu projeto inicial era “A gestão das políticas de internacionalização para a pós-graduação no ensino público federal no Brasil”. Porém, no decorrer do curso, com minha participação no projeto de pesquisa do meu orientador sobre “Ciências Sociais no Brasil em perspectiva latino-americana”, meu próprio projeto foi amadurecendo em contato com a análise dos processos de institucionalização, diversificação disciplinar, intercâmbios acadêmicos e políticas públicas de pós-graduação no Brasil no contexto da construção das Ciências Sociais na América Latina (1930-1990), associado às leituras dos sucessivos seminários sobre “Políticas de Educação Superior, Ciência e Tecnologia.”

Nesse desenvolvimento, o projeto articulou-se melhor com o perfil do curso e passou a ser “Políticas Públicas e Processos de Internacionalização das Ciências Sociais no Brasil em Perspectiva Comparada”, com o qual realizei minha qualificação em novembro de 2017. A banca fez sugestões e críticas muito relevantes; uma delas era que a pesquisa proposta estava muito ampla e ambiciosa em seu escopo. Saí da banca convencida de que meu projeto precisava ser melhor recortado e de que necessitava definir o fio condutor da análise.

A essa altura, como já estava envolvida com os trâmites para realizar, um doutorado sanduíche, no período de abril a setembro de 2017, tendo como supervisor o professor Christophe Charle<sup>1</sup>. Então, com o propósito de manter o projeto qualificado – mas com as devidas alterações sugeridas pela banca – segui para o estágio doutoral em Paris, com bolsa de doutorado sanduíche da Capes, para buscar novas leituras internacionais, especialmente para a análise teórica da tese.

O doutorado sanduíche foi um período extremamente rico para reavaliar meu projeto à luz de novas leituras e discussões com o professor Charle. Aproveitei a oportunidade para mergulhar em um novo universo de aprendizado.

---

<sup>1</sup> Autor dos clássicos: *La République des universitaires (1870-1940)*. Paris: Seuil, 1994; *Les intellectuels en Europe au XIX siècle: essai d'histoire comparée*. Paris: Seuil, 2001; e mais recentemente com Pierre Verger, *Histoire des Universités*. Paris: PUF, 2012; ARESER, (org). *La dérégulation universitaire: la construction étatisée de 'marchés' des études supérieures dans le monde*. Paris/Quebec: Edit.Syllepse, 2015, onde foi publicado o artigo de Hélió Trindade – “Amérique Latine: reformes (ou contre-réformes) de l'enseignement supérieure en perspective”. p.331-352.

Após o primeiro encontro no Seminário, enviei o projeto de tese ao supervisor, que me fez várias sugestões de bibliografia complementar. Essas serviram de norte para minhas leituras nas bibliotecas que, por sua vez, abriram muitas outras perspectivas analíticas. Ao mesmo tempo, frequentei o seminário do Prof. Afrânio Garcia na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), no qual os participantes discutiram a problemática da tese.

Então, além das novas leituras francesas e internacionais, tive a oportunidade de circular pelos ambientes de diferentes bibliotecas, onde me deparei com uma extensa, rica e variada bibliografia sobre meu tema. Um artigo remetendo a outro, criando uma cadeia de leitura de livros e de revistas que foram enriquecendo meu conhecimento, abrindo perspectivas novas para a minha pesquisa. Ao chegar em Paris, tinha um projeto em processo avançado de construção do meu objeto, mas após as várias leituras e as diferentes contribuições sobre a proposta, percebi que o meu trabalho foi se modificando pela incorporação de novas abordagens, especialmente, no aprofundamento teórico-metodológico. Para além, o período de estadia no exterior acabou por trazer novas perspectivas analíticas e uma visão menos abstrata sobre o significado mais concreto dos usos e abusos do conceito de “internacionalização”. Assim, comecei a compreender melhor o mundo a partir do “centro” e não da “periferia”. Foi um excelente exercício intelectual olhar o mundo universitário e os enfoques de um outro ponto de observação.

Posso dizer ainda que minha passagem pela França permitiu que sentisse com mais nitidez os efeitos da nova ordem mundial, principalmente para os países da América Latina. A internacionalização parece ter se tornado uma condição obrigatória, em diferentes níveis acadêmicos nacionais e internacionais, fazendo parte de políticas públicas em nível nacional. São recorrentes as referências às universidades como instituições em busca da internacionalização – sendo esse termo associado desde os cursos de graduação, mas, sobretudo, relacionado aos programas de pós-graduação.

O conceito de internacionalização merece uma qualificação em função de suas diferentes aplicações. O volume de literatura dedicada ao tema reflete a ampla discussão suscitada pelas diferentes acepções e entendimentos por parte dos especialistas que têm se debruçado sobre o assunto. O próprio significado do termo “internacionalização” suscita controvérsias, interpretações e

aplicações distintas em diferentes áreas de estudo. São questões que estão presentes na literatura internacional, assim como na forma em que estão sendo “importada” pela literatura brasileira.<sup>2</sup>

Atualmente, nas pesquisas sobre educação superior, a ideia de “internacionalização” é recorrente, termo que começou a ocupar o centro das discussões a nível mundial a partir dos anos 1990, principalmente com o advento da problemática da “globalização”, os desdobramentos inaugurados com a Declaração de Bolonha<sup>3</sup> (1999) no Espaço Europeu de Educação Superior – incentivando a mobilidade acadêmica – e as discussões internacionais sobre o assunto, nas Reuniões Preparatórias e nas Conferências Mundiais da UNESCO, propondo que a cooperação internacional ocorresse de forma solidária entre os países.

Uma primeira aproximação do tema evidenciou na literatura a inexistência de um consenso sobre o conceito de internacionalização na educação superior. Parece, sim, haver um entendimento geral de que há um processo em curso, em termos mundiais, caracterizado por graus diferenciados em sua realização. Na prática, a internacionalização parece resultar de um esforço contínuo, e em constante evolução, a partir de várias ações cumulativas, num contexto de intercâmbio e mundialização entre os campos de conhecimento e as instituições de educação superior.

O termo tem se tornado recorrente nos discursos que permeiam as políticas públicas no âmbito da educação, recebendo cada vez mais evidência nas agendas de diferentes países. Na literatura internacional, é enfatizado que a internacionalização deve ser um meio para se atingir um objetivo, e não uma finalidade em si mesma.

Tendo em conta, então, as contribuições do estágio sanduíche na França, que me permitiram definir melhor meu campo de pesquisa. E, após o término, retornando ao Brasil, rediscuti com o orientador os novos aportes.

---

<sup>2</sup> No Brasil, destacam-se os trabalhos mais recentes de Marília Morosini.

<sup>3</sup> “A Declaração de Bolonha, de 19 de junho de 1999, resultou no denominado Processo de Bolonha, que foi um documento conjunto assinado por ministros da Educação de 29 países europeus, como outros países (Rússia e Turquia) reunidos na Universidade de Bolonha e que deu origem ao Espaço Europeu de Educação Superior, cuja implementação concluiu-se em 2010. As etapas anteriores foram a Convenção de Lisboa (11/4/1997) e a Declaração da Sorbonne (25/5/1999), cujo objetivo principal era elevar a competitividade internacional do sistema europeu de educação superior” (Cf. [https:// pt.m.wikipedia.org](https://pt.m.wikipedia.org)).

Paralelamente, participei de um evento na Faculdade de Educação da UFRGS, o X Seminário Internacional de Educação Superior, no qual, em um painel intitulado Internacionalização da Educação Superior, discutiu-se bastante o tipo de internacionalização que estamos buscando para a universidade, além de que formas alternativas podemos pensar para que este processo se desenvolva de forma mais sustentável. Da mesma maneira, durante as Conferências UFRGS 2017 – Desafios da Educação Superior na América Latina – 100 Anos da Reforma de Córdoba<sup>4</sup>, o tema da internacionalização da educação superior também foi questionado pelos conferencistas, especialmente a relação do Brasil com os outros países da América Latina.

Outro acontecimento que assinalou a importância do tema foi o lançamento, em 2017, pela Capes, do Edital Capes Print, que disponibilizaria R\$ 300 milhões anuais para apoiar projetos com objetivo de internacionalizar as instituições de ensino superior. A iniciativa da Capes vinha ao encontro do que recomenda a literatura estudada sobre o tema, ou seja, a adoção de estratégias favoráveis à internacionalização por parte das instituições. Neste sentido, o edital da Capes é claro: “a ideia é estimular as instituições a definir sua própria estratégia de internacionalização nas áreas temáticas nas quais a instituição se destaca e é vocacionada para atuar”, instruindo as universidades, após avaliação dos projetos inscritos, a definir quais as áreas consideram prioritárias para, então, enviar os projetos à Capes.

Após esses debates, compreendi melhor como essa problemática vinha sendo cada vez mais enfatizada para apoiar projetos com o objetivo de internacionalizar as instituições de ensino superior. Neste sentido, no Brasil os discursos vinham ao encontro da adoção de estratégias favoráveis à internacionalização das instituições, e, por intermédio das políticas da Capes, com o foco na pós-graduação.

Além das motivações apresentadas anteriormente, na minha experiência no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFRGS, pude acompanhar

4 A Reforma Universitária de Córdoba, também conhecida como Reforma Universitária de 1918, foi um movimento estudantil iniciado na Universidade Nacional de Córdoba (Argentina) em 1918. Se caracterizou pelas propostas de co-gestão (a administração compartilhada entre professores, estudantes e egressos), autonomia universitária plena, não obrigatoriedade de frequência às aulas (assistência livre), liberdade e periodicidade de cátedra e estabelecimento de concursos para professores, com ênfase no compromisso social das universidades com as sociedades latino-americanas. Ver, entre outros: de Carlos

Tunnermann Bernhein – *Ochenta anos de la Reforma Universitaria de Córdoba*. Santo Domingo: UASD, 1974.

---

a ascensão e consolidação do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS, o que me possibilitou observar por dentro a política de fomento das agências financiadoras, suas sistemáticas de avaliação e seus incentivos à internacionalização no decorrer destes últimos anos. Portanto, procurei conciliar a minha trajetória profissional com as discussões e a visão de internacionalização sob a ótica da pós-graduação, a partir da importância que esta temática adquiriu.

No Brasil, com a expansão crescentemente qualificada da pós-graduação a partir dos anos 1970, a Capes, com novas diretrizes explicitadas nos seus Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), foi implementando políticas voltadas para a “inserção internacional” da ciência brasileira, a partir de 1998, até se transformar em uma política pública de internacionalização para a pós-graduação em seu último Plano elaborado para o período de 2011-2020. Posteriormente, foram lançados outros programas específicos direcionados à internacionalização, como o Ciência sem Fronteiras<sup>5</sup>, o Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE)<sup>6</sup> e, mais recentemente, o Capes/Print.<sup>7</sup>

A partir da exposição anterior, a questão principal que orientou esta pesquisa foi a de analisar o processo de construção da política de internacionalização da pós-graduação da Capes e, como os Programas Proex foram colocando em prática as ações e estratégias, voltadas para a atingir seus objetivos. O programa PROEX – Programa de Excelência Acadêmica, foi estabelecido em 2004, com o objetivo de “manter o padrão de qualidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, avaliado(s) pela Capes com nota 6 ou 7”, o que significa o reconhecimento de seu desempenho superior em termos

5 Iniciado em julho de 2011, o programa Ciência sem Fronteiras “busca promover a consolidação, a expansão e a internacionalização da ciência e da tecnologia, a inovação e a competitividade brasileira através do intercâmbio e da mobilidade internacional”. No marco das políticas públicas para a qualidade da educação, o CSF é, na atualidade, o principal programa de intercâmbio e mobilidade acadêmica no Brasil”. Disponível em: <<http://cienciassemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 07 de ago.

6 O Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), lançado em 2011 para substituir o Programa de Doutorado Sanduíche Balcão e o Programa de Doutorado Sanduíche no País com Estágio no Exterior (PDEE).

7 Programa Institucional de Internacionalização – lançado pela Capes em 2017, foi idealizado para fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições selecionadas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas, além de estimular a formação de redes de pesquisas internacionais. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-institucional-de-internacionalizacao-Capes-print>.

de formação de doutores, produção científica, liderança científica e internacionalização.

Considerando que os Relatórios dos Programas são os principais instrumentos utilizados pela Capes para avaliar os programas quanto à sua internacionalização, interroga-se: existem diferentes níveis de internacionalização, em um subconjunto de Programas de Pós-Graduação de Excelência Acadêmica (Proex) na área de Ciências Sociais? E qual o papel das ações de cooperação internacional nesse processo de internacionalização?

A **primeira hipótese**, postula-se que, a internacionalização resultaria de um processo de ações que, com continuidade e amadurecimento, atingiriam um novo patamar de cooperações internacionalizadas que se cumpririam em sentido pleno. A internacionalização seria resultante de um processo cumulativo de cooperações internacionais que representam um fator constitutivo em seus vários estágios de desenvolvimento, por meio de diferentes formas. Essa hipótese se baseia na observação da presença do termo “cooperação internacional” nos Planos Nacionais de Pós-Graduação, em um período anterior à emergência do termo internacionalização. A construção da hipótese, pois, ocorre, não apenas olhando para o passado, mas para o presente da cooperação, possibilitando, assim, visualizar um processo formado por diferentes estágios na implementação da internacionalização da pós-graduação brasileira.

É importante destacar que, será analisada neste trabalho a área de Ciências Humanas, conforme denominação da CAPES, mais especificamente a sua subárea de Ciências Sociais, que compreende as áreas de Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

A partir do exposto, a **segunda hipótese** parte da premissa de que a internacionalização esteja sendo efetivada nos Programas de Pós-Graduação avaliados pela Capes como Proex. Em termos mais específicos, considerando que a Capes estabelece as mesmas diretrizes dentro de uma mesma área, se observarmos um grupo de programas considerados de nível internacional, pertencentes a esta área, nos permitiria supor que a internacionalização não se daria de forma homogênea, produzindo níveis diferenciados entre os programas em uma área de conhecimento.

A partir dessas questões e hipóteses, pretendo apresentar a abrangência da pesquisa para enfrentar o complexo objeto. Realizou-se a análise dos dados de documentos da Capes, a fim de aprofundar o conhecimento da formulação da política de internacionalização e de como ela se apresenta em seus Planos Nacionais; e como estes se articulam na prática nos PPGs em Ciências Sociais em nível nacional, integrados no Programa Proex.

Visando alcançar nossas metas, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

O **objetivo geral** do estudo é analisar as políticas e práticas de internacionalização da pós-graduação de excelência em Ciências Sociais a partir da adoção da inserção internacional como indicador de qualidade em 1998.

Para dar conta do objetivo geral, foram traçados alguns **objetivos específicos**, a ver:

- como se constituiu a política de internacionalização para a pós-graduação brasileira; revisitando historicamente os movimentos precedentes até a elaboração de sua política atual;
- como foi se definindo o conceito de “internacionalização” nos sucessivos Planos da Capes, por meio da análise das diretrizes elaboradas para as diferentes áreas; e, concomitantemente, observar quais têm sido as formas de internacionalização postas em prática pelos diferentes Programas, e suas diferentes formas de interpretação sobre o conceito;
- analisar de que forma os Programas Proex foram produzindo progressivamente ações buscando a internacionalização como *meta*.

Partindo dessas considerações, o *corpus teórico empírico* da pesquisa é formado por duas dimensões: a primeira está embasada na revisão da literatura sobre a temática da internacionalização, bem como os conceitos básicos para dar a suporte teórico ao tema investigado; a segunda é referenciada no conjunto de documentos que fazem parte do material da Capes disponível para a análise: os Documentos de Área, os Cadernos de Indicadores e as Propostas dos Programas Proex da área de Ciências Sociais.

A estrutura da tese foi organizada em cinco capítulos, distribuindo de forma articulada as diferentes etapas da análise.

O primeiro capítulo trata da emergência e das sucessivas teorizações de autores sobre o conceito de internacionalização na literatura internacional e nacional na área de educação superior. Parte, em geral, de um primeiro conceito de “educação internacional”, como ações fragmentadas de atividades internacionais, pouco relacionadas entre si, associadas à ideia de processo (KNIGHT, 2004). Aponta para as principais discussões sobre o conceito de internacionalização, assim como a sistematização da mobilidade acadêmica através da cooperação internacional como estratégias de internacionalização, geralmente de circuitos de formação pós-graduada no exterior, com bolsas oferecidas por fundações internacionais, agências governamentais na direção norte-norte ou sul-norte.<sup>8</sup> Trata ainda de como se deu a difusão de ideias e suas influências na formação de políticas, observando-se o surgimento da internacionalização no contexto estadunidense e, posteriormente, europeu, como teria ganhado força e legitimidade, propagando-se para o restante do mundo e influenciando a construção de políticas de internacionalização da pós-graduação brasileira. Para que isso ocorresse, entre eventos e fenômenos mundiais que tiveram um papel fundamental, encontra-se o processo de globalização como disseminador de novas formas de conhecimento e de informação: seja uma abordagem das diferenças e aproximações entre “globalização e internacionalização”; seja sob a influência do Protocolo de Bolonha ou pela disputa entre os *rankings* internacionais.

O segundo capítulo tem como objetivo apresentar um panorama da pós-graduação em nosso país, a partir da sua estruturação, com o Parecer Sucupira, em 1965, e após, com a Lei 5540 de 1968 que modernizou a educação superior brasileira por meio de uma política de pós-graduação. Buscou-se mostrar que desde o início já existia uma influência internacional, com a preocupação de inspirar-se no modelo americano (mestrado-doutorado). Após, no início dos anos 1970, os programas de pós-graduação se tornaram o centro das políticas de

---

8 Sobre o Brasil, ver capítulos elucidativos da “educação internacional” no livro organizado por

Ana Maria de Almeida et al. *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico, sendo implementadas políticas de bolsas governamentais para formação no exterior, que se estendem até os anos 1990, progressivamente expandindo a massa crítica para os mestrados e doutorados. Assim, num segundo momento, com a qualificação da pós-graduação brasileira, junto à expansão dos doutorados onde se destaca o papel da Capes, com a criação do primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG (1975-1979), e pela implantação do sistema de avaliação dos programas, houve a ampliação da concessão das bolsas de estudos, principalmente para doutorados no exterior.

Salienta-se a influência de padrões internacionais com a evolução da cooperação internacional, em que as ações foram se institucionalizando ao longo da história dos Programas de Pós-Graduação, ocorrendo a formalização dos intercâmbios. Tais intercâmbios se davam muitas vezes de forma independente, mas foram, gradualmente, sistematizando-se em um processo de cooperação continuada, como é o caso do Acordo Capes/Cofecub, instituído em 1978 com o objetivo de fortalecer as universidades do nordeste, e, ampliado para outras regiões do Brasil, em 1981, funcionando como um ponto de partida para várias outras ações de internacionalização. Também se considerou o entendimento de que a cooperação acadêmica internacional foi pedra fundamental da internacionalização, compreendida como movimento de troca de saberes de natureza horizontal entre pares, procurando reforçar o papel formador e ainda estruturante da cooperação para a internacionalização.

No terceiro capítulo analisa-se como ocorreu o desenvolvimento internacional da pós-graduação brasileira e a construção de uma política de internacionalização pela Capes. Destaca-se o aperfeiçoamento do sistema de avaliação como forma de aprimorar a qualidade dos cursos incluindo a adoção da inserção internacional como critério de avaliativo. Trazendo os Planos Nacionais de Pós-Graduação como documentos norteadores das políticas de pós-graduação, num âmbito mais abrangente, e os Documentos de Área em um nível mais próximo dos Programas, estabelecendo diretrizes e metas para as áreas. Esses levantamentos fizeram-se importantes para analisar as ações e estratégias dos Programas Proex da área de Ciências Sociais, tema do capítulo final.

O capítulo 4 é dedicado à estruturação metodológica da pesquisa, distribuída em três etapas: 1) Revisão da literatura teórica sobre formação do conceito e debates gerados acerca do processo de internacionalização e elaboração de conceitos fundamentais e operacionais que suportam teoricamente a análise do objeto de estudo, acarretando na realização de análise documental. 2) Com o foco centrado na pós-graduação brasileira, são examinadas as influências internacionais que afetaram seu processo de formação, sinalizando-se também as sucessivas e distintas formas de Cooperação Internacional que participaram do processo de internacionalização dos programas. A maior parte do material utilizado foi pesquisado em fontes da CAPES, principal fomentadora da internacionalização na educação superior, agência que concentra e disponibiliza os documentos oficiais analisados: Boletins da Capes – InfoCapes<sup>9</sup>, e os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs). 3) Durante a análise, manteve-se em vista a relação entre as diretrizes da CAPES e a prática dos Programas, como respostas a elas, buscando-se compreender como se constitui a implementação da internacionalização nas áreas de Antropologia, Ciência Política e Sociologia e sua evolução no tempo e no espaço acadêmico nacional.

No quinto capítulo concentra-se a análise dos dezoito Programas Proex da subárea de Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), focando-se na análise sistemática e comparada dos documento, a fim de mapear de que maneira esses programas, considerados de excelência acadêmica, e, portanto, internacionalizados, segundo a Capes, desenvolveram suas ações ao longo dos anos para alcançar e/ou manter este patamar. O capítulo contempla também a análise do último relatório da avaliação quadrienal para a Capes, verificando sobretudo se entre as ações de internacionalização, as formas de cooperação utilizadas e os seus desdobramentos se configuram em importantes vetores de internacionalização<sup>10</sup>.

9 O *InfoCapes* foi, por dez anos (1993-2002), um importante veículo de divulgação das atividades da Capes e um espaço de difusão e discussão de temas e ideias sobre a pós-graduação. Sob a responsabilidade editorial da Coordenação de Estudos e Divulgação Científica, tinha periodicidade trimestral e as seguintes seções: Estudos e Dados, Opinião, Documentos e Informes. Em 2004, o *InfoCapes* foi substituído pela *Revista Brasileira de Pós-Graduação* (RBPG). (Cf: <http://www.Capes.gov.br/publicacoes/publicacoes-antigas>.)

10 Em relação a essa problemática, podemos citar algumas pesquisas já realizadas, as quais contribuíram para a compreensão de um contexto mais abrangente da internacionalização. Dentre estas, destacaram-se as pesquisas em nível de mestrado ou doutorado de: Lara Carlette Thiengo (2018);

## 1 A INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo será apresentado e examinado o suporte teórico que apoiará a compreensão da trajetória do conceito de internacionalização, sua atualidade e as consequências implicadas no campo da educação superior. Da mesma forma, são também relevantes as discussões que envolvem esta temática no Brasil, buscando analisar sua presença na pós-graduação, fomentada através das políticas específicas para o sistema nacional de pós-graduação. A relevância deste processo pode ser observada em sua participação nos discursos e políticas voltadas para a educação superior, e, especialmente, à pós-graduação brasileira, o que se evidencia no último Plano Nacional de Pós-Graduação que incentiva a promoção da internacionalização, principalmente através da cooperação internacional. Para compreender a internacionalização da pós-graduação brasileira como uma política pública, busca-se na literatura a origem e as transformações do termo, assim como suas várias interpretações no campo da educação superior, com os seus conceitos e modelos.

Na sequência, examina-se o advento da globalização e sua relação com a internacionalização, procurando identificar diferenças – embora sejam expressões algumas vezes utilizadas como sinônimos. Na terceira seção deste capítulo, a mobilidade é tratada como umas das formas mais visíveis de contato acadêmico no plano internacional e sua sistematização através da cooperação internacional, um dos elementos estruturantes da internacionalização. Analisa-se, por último, a difusão da ideia de internacionalização, identificando alguns fatores importantes na sua disseminação e no grau de relevância que assumiu no contexto brasileiro.

## 1.1 Da “educação internacional” à “internacionalização”

De acordo com Charle e Verger (2012), a universidade teve sua origem na Idade Média, com as universidades de Bolonha, Paris e Oxford, e, ao longo de sua história como instituição, passou por transformações que trouxeram novos interesses e necessidades para o universo acadêmico, entre eles, o de se tornar *loci* e agente de internacionalização. A internacionalização passou a ser uma palavra de “ordem” na educação superior; e o grau de importância atribuído ao termo convida a discussões sobre a sua origem e conceito.

Segundo os autores, na segunda metade do século XX as universidades enfrentaram sucessivas mudanças através de dois grandes processos de massificação, que ocorreram mundialmente de forma difusa. O primeiro, após a Segunda Guerra Mundial, nos anos 1960, deu origem a um desenvolvimento nunca observado antes, das disciplinas de Letras e Ciências Humanas e a multiplicação do número de universidades (LE GALL; SOULIÉ, 2007). Essa expansão ocorreu em “economias já consolidadas e que apresentaram uma taxa de desenvolvimento sólida, porém não exponencial”, (CHARLE, 2015)<sup>11</sup>. O segundo processo, de 1986 a 2005, foi ainda mais abrangente, incluindo um grande número de países em desenvolvimento, e ocasionando uma ampliação do corpo de professores titulares e a descentralização universitária. Esse movimento foi gerado em um clima econômico e social mais incerto que a primeira expansão e, sobretudo, acompanhado de um discurso dominante sobre a “globalização” e sobre a “economia do conhecimento” (CHARLE; VERGER, 2012, p. 239).

Tal conjuntura ocasionou o aumento do número de estudantes e, assim, a fim de manterem-se em pleno funcionamento, as instituições tiveram que buscar novas fontes de financiamento para suas atividades agora expandidas, porém sofrendo uma diminuição dos investimentos públicos. Com isso, difundiu-se o novo modelo universitário “anglo-saxão” (CHARLE; VERGER, 2012), que introduz a hegemonia do “neoliberalismo universitário”, no qual a

---

distribuição

<sup>11</sup> Entrevista concedida pelo eminente professor de História Contemporânea na Université Panthéon-Sorbonne à Universidade de Brasília, em 13/07/2015, por ocasião da terceira sessão pública promovida pela Comissão UnB Futuro. Disponível em: <http://unb2.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=9490>. Acesso em: 15 jun. 2017. Neste mesmo ano de 2015, em sua passagem pela UFRGS, participou do ciclo de conferências Estudos Avançados em Ciências e Humanidades promovido pelo ILEA, falando sobre “Paris: capital nacional, internacional, transnacional? (séculos XIX – XX)”, em 10/06/2015.

desigual de recursos levou à concorrência entre as instituições, e o melhor desempenho institucional foi promovido como critério para o recebimento de recursos.

A concorrência desencadeada a partir desta nova exigência levou, em grande medida, as instituições a buscarem maior visibilidade no cenário mundial. Daí, constitui-se como um dos critérios de reconhecimento o grau de internacionalização: a disputa por um melhor posicionamento nacional e no exterior fez com que a dimensão internacional do ensino superior se colocasse, cada vez mais, na lista de prioridades das instituições.

A problemática da internacionalização até hoje suscita muitas controvérsias e diferentes interpretações acerca do significado e aplicação do próprio termo “internacionalização” nas diferentes áreas de estudo. Presentes na literatura mundial, essas discussões também incitam debate no contexto brasileiro. Devido à importância que o assunto assumiu na educação superior brasileira, existem palavras que adquirem um *status* especial, que “têm o privilégio de criar moda, mas, em compensação, logo se veem abusadas pelo uso excessivo, indevido ou inadequado” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 143). A autora Jane Knight, em entrevista para o *Jornal Extra Classe*,<sup>12</sup> também compartilha desse entendimento:

Não há uma fórmula pronta de internacionalização. Adotar um conjunto de objetivos e estratégias que estão ‘na moda’ e para fins de ‘divulgação’ nega o princípio de que cada programa, instituição ou país precisa descobrir a sua abordagem individual com suas próprias bases, metas e resultados que espera obter. (KNIGHT, 2014)

Logo, a busca pela internacionalização vem acompanhada de um novo desafio, talvez um dos maiores já postos às universidades: o de responder à tendência de expansão da educação superior para além das fronteiras geopolíticas sem que se percam as identidades institucionais. Levando em consideração a quantidade de literatura e a diversidade de definições existentes sobre a temática da “internacionalização da educação superior”, é possível considerar que este assunto integra um debate cada vez mais complexo e intenso, requerendo a criação de políticas que possam dar conta da dimensão

---

<sup>12</sup> O *Jornal Extra Classe* é publicado pelo Sindicato dos Professores de Ensino Privado do Estado do Rio Grande do Sul (SINPRO).

mundial que o tema assumiu, propagando-se também no contexto nacional.

Entre os autores que se debruçam sobre essa temática, dos mais reconhecidos mundialmente, podemos destacar a já citada Jane Knight, professora adjunta do Ontario Institute for Studies in Education, da Universidade de Toronto, Canadá; Hans de Wit, diretor do Center for International Higher Education, no Boston College, Estados Unidos da América, e ex-professor na disciplina de internacionalização da educação superior na Universidade de Ciências Aplicadas de Amsterdã, Holanda; e Philip G. Altbach, professor da Lynch School of Education e diretor fundador do antes citado Center for International Higher Education. Embora as publicações desses autores abordem questões que dizem respeito ao contexto internacional, suas reflexões são também muito pertinentes ao cenário brasileiro, *locus* em que se insere esta pesquisa. Entre tais questões, destacam-se os “cinco mitos da internacionalização” e as “cinco verdades a respeito da internacionalização”, de Jane Knight, juntamente com os “nove equívocos a respeito da internacionalização” de Hans De Wit, os quais serão comentados mais adiante.

No Brasil, pesquisadoras como Marília Morosini, Luciane Stallivieri, Sônia Laus, Maria Beatriz Luce, João dos Reis, Mário Luiz Neves de Azevedo, Valdemar Sguissardi e Olgaíste Maués vêm debatendo o assunto com autores de outros países a partir de uma visão nacional do tema da internacionalização e suas implicações nas políticas para a educação superior. Esses autores sugerem que a problemática da internacionalização foi alcançando novas dimensões no decorrer da história mundial da educação superior; com maior *status* e significado. A crescente visibilidade ocasiona o surgimento de novos atores assim como a necessidade de criar políticas públicas para dar conta desse novo desafio.

Primeiramente, o que se apresentava no meio acadêmico do início do século XX era uma dimensão internacional, com ações individuais ocorrendo de maneira informal e não estruturada. Mais adiante, entre a Segunda Guerra Mundial e o fim da Guerra Fria, por motivações políticas e de segurança nacional, em concomitância com a estruturação das ações através de atividades, projetos e programas, surgiu a “educação internacional”, com predomínio nos

Estados Unidos e, de maneira incipiente, na Europa. (MOROSINI, 2006; DE WIT, 2001).

Segundo Morosini (2006), o termo “educação internacional”, utilizado pelos autores norte-americanos, é relacionado a atividades, competências, racionalidades e *ethos*, mais do que ao processo de internacionalização da educação superior. No Brasil, a referência à “educação internacional” encontrava-se relacionada a estudar no exterior ou ainda utilizada no mesmo contexto de internacionalização, embora tenham entendimentos distintos pelos especialistas.

Por fim, na década de 1990 advém a fase da internacionalização da educação superior, ocorrendo na Europa, Austrália e Canadá, “com características de um processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto na educação superior” (MOROSINI, 2006, p.115).

Para De Wit (2001, p. 6), após a Guerra Fria a Europa e de certa forma também a Austrália e o Canadá, assumiram o papel de liderança no desenvolvimento de estratégias de internacionalização para o ensino superior. Na Europa, tais estratégias foram intensificadas com o Processo de Bolonha, que tinha como objetivo criar um espaço europeu unificado de ensino superior que permitisse a circulação dos alunos na União Europeia, estabelecendo um *ethos* acadêmico competitivo com o modelo americano (TRINDADE, 2012).

Aos poucos, o fenômeno da internacionalização se difundiu e hoje é tema central nos debates e nas políticas de educação superior no mundo inteiro. Segundo Santos e Almeida Filho (2012), no caso do Brasil, a internacionalização pode ser considerada como a quarta missão da universidade, além do ensino, pesquisa e extensão. Nas palavras desses autores,

A contextualização histórica do aparecimento da quarta missão, evolução de um conceito que teria sido postulado no momento mesmo de criação da primeira universidade, permite compreender melhor os avanços e recuos de um processo complexo, ainda não suficientemente estudado, cujo formato se redefine diariamente pela ação direta dos seus principais protagonistas e pela experiência dos seus principais interessados: dirigentes universitários, mas também estudantes, professores e funcionários. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 226)

Essa ideia de evolução do conceito, ou mudança de nomenclatura e de práticas, também foi abordada por Hans de Wit (2001) em sua tese de doutorado. Publicada em formato de livro em 2002, traz um estudo comparativo sobre a internacionalização da educação superior nos Estados Unidos e na Europa. De acordo com o autor, no século XVIII e XIX houve uma exportação de modelos de ensino superior, visto mais como colonialismo acadêmico, e até o século XX a dimensão internacional da educação superior tinha um caráter eventual e individual, caracterizado pela migração de estudantes do Sul para o Norte (DE WIT, 2001).

Para De Wit *et. al.* (2015), no decorrer do período entre 1950 e 1970 a internacionalização se tornou progressivamente um processo e uma estratégia. Como foi antecipado, o termo foi precedido por “educação internacional” que, segundo os autores, era usado para fazer referência aos vários aspectos de circulação internacional em termos de intercâmbio e formação no exterior. Com o tempo esse conceito foi evoluindo e sendo substituído por “internacionalização” em função da intensificação dos fluxos de conhecimento, da velocidade da geração de conhecimentos científicos e de sua aplicação tecnológica em patentes. A partir da segunda metade dos anos 1990, a lógica da política, no que concerne ao entendimento e à condução das ações de internacionalização, aos poucos vai dando lugar à lógica econômica. Esta mudança ocorre com o aparecimento da era da “globalização”.

Reforçando a ideia de transição dos termos, Hans de Wit (2013, p. 18) coloca que o sentido de internacionalização, na educação superior, surgiu nos anos 1990. Antes disto, referido como “educação internacional”, era menos um conceito do que um termo abrangente, que buscava englobar toda uma série fragmentada de atividades internacionais, pouco relacionadas entre si: o estudo no exterior, a orientação de estudantes estrangeiros, o intercâmbio de estudantes e funcionários entre universidades, assim como o ensino da educação comparada voltado para o desenvolvimento da educação e os estudos de áreas específicas.

Nesta mesma linha, Morosini (2006) cita a dimensão internacional presente no século XX como algo que antecede à educação internacional e caracterizada por uma fase incidental. Trata a “educação internacional” como

uma atividade mais organizada, preferentemente por razões políticas e de segurança nacional, e a “internacionalização” como um processo estratégico posterior à Guerra Fria, ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto na educação superior. Neste caso, a autora corrobora com a ideia de mudança da nomenclatura e das ações estratégicas que atualmente fazem parte da marcha da internacionalização da educação superior no mundo.

Não é possível saber exatamente quando ocorreu a transição do uso do termo de “educação internacional” para “internacionalização da educação superior”, abordagem mais conceitual para a internacionalização. Porém, percebe-se que foi uma mudança gradual, devida a vários fatores, como a queda da cortina de ferro, a unificação europeia e a crescente globalização de economias e sociedades. Todos esses desempenharam um papel na transferência de uma noção fragmentada e marginal de “educação internacional” para o conceito da internacionalização mais integrado e mais abrangente (DE WIT, 2013).

Neste sentido, o relatório da NAFSA – Association of International Educators, i.e. a Associação dos Educadores Internacionais –, elaborado por John Hudzik e intitulado “Internacionalização Abrangente: do Conceito à Ação”<sup>13</sup>, chama a atenção para a internacionalização abrangente, não como a apresentação de um novo conceito, mas como um chamado para despertar um outro entendimento de internacionalização. É importante considerar que o termo “internacionalização abrangente” é uma tautologia: a internacionalização não é internacionalização se não for abrangente, ou então não passa da velha “educação internacional” (HUDZIK, 2011). Ainda segundo a AIU (Associação Internacional de Universidades)<sup>14</sup>, o contexto atual da internacionalização da educação superior, descrita nesse documento de 2012, realiza um chamado a todas as instituições para rever e fortalecer os valores, princípios e objetivos que são subjacentes à internacionalização, incluindo: a aprendizagem intercultural, a cooperação interinstitucional, o benefício mútuo, a solidariedade, o respeito mútuo e a igualdade das associações.

---

13 Disponível em: <[www.nafsa.org/cizn](http://www.nafsa.org/cizn)>

14 A. A.I.U é uma associação mundial criada sob os auspícios da UNESCO, com sede em Paris, que tem como preocupação o ensino superior, reunindo 650 membros entre instituições, associações e especialistas de 120 países. Ver site: [www.iau-aiu.net](http://www.iau-aiu.net).

De acordo com a AIU e a Associação Europeia para a Educação Internacional (EAIE)<sup>15</sup>, na quarta enquete mundial sobre internacionalização, a internacionalização da educação superior é um conceito em plena evolução; é um processo dinâmico, definido e redefinido constantemente pelo contexto internacional em que se encontra. Para Knight (1999), a internacionalização é considerada um fenômeno relativamente novo, mas o conceito é amplo e variado, podendo englobar práticas não tão recentes.

Para os países em desenvolvimento, a internacionalização do ensino superior pode ser considerada como uma forma estratégica para sua inserção no mundo globalizado (DE WITT, 1998). Ao abordar a internacionalização no âmbito das universidades, é importante definir, novamente, o que se entende por internacionalização nesse contexto específico. Logo, tanto o entendimento, como o conceito de internacionalização da educação superior é bastante variado, com diferentes interpretações e definições, e vai sofrendo alterações ao longo dos anos, adaptando-se a novas práticas e visões, de acordo com a realidade de cada país, região e instituição.

De acordo com Knight, a internacionalização da educação superior tem aumentado tanto em importância quanto em significados:

Internacionalização é um termo que significa diferentes coisas para diferentes pessoas. Para alguns, significa uma série de atividades como a mobilidade acadêmica para estudantes e professores; redes internacionais, associações e projetos; novos programas acadêmicos e iniciativas de pesquisa. Para outros, significa a transmissão de educação a outros países, através de novas disposições, como as sucursais de universidades ou franquias, usando uma variedade de técnicas presenciais e à distância. Para muitos, significa a inclusão de uma dimensão internacional, intercultural e/ou global dentro do currículo e o processo de ensino-aprendizado. Ainda outros vêm a internacionalização como centros regionais de educação, *hot spots*, aldeias de conhecimento. Os projetos de desenvolvimento internacionais foram percebidos tradicionalmente como parte da internacionalização e, mais recentemente, o aumento da ênfase no comércio da educação superior também está sendo visto como internacionalização. Logo, a internacionalização é interpretada e utilizada de maneira diferente nos países ao redor do mundo. (KNIGHT, 2010, p.1)

---

<sup>15</sup> A EAIE é uma associação profissional não-governamental e com fins não lucrativos, que tem como objetivo estimular e facilitar a internacionalização da educação, em particular do ensino superior na Europa.

Ainda que a internacionalização se mostre valorizada por diversas interpretações, não se pode afirmar que ela traga apenas benefícios ao meio acadêmico, como aponta uma das “cinco verdades” citadas por Knight (2012, p. 65), mostrando a preocupação em refletir sobre um conjunto de consequências imprevistas, acarretadas pelo desenvolvimento da internacionalização, desde a chamada “fuga de cérebros” até o aumento da “mercantilização da educação”. Cabe ressaltar que esta mesma autora também tem se ocupado, de forma consistente, em enfatizar determinados valores relacionados à busca pela internacionalização, como cooperação, parceria, troca, benefícios mútuos e aprimoramento da capacidade, que norteavam tradicionalmente a ideia inicial na educação superior. Isso porque, tendo em vista a sua associação com a globalização, no que se refere aos seus aspectos comerciais desta, há o risco de que a internacionalização se transfigure em um mercado de diplomas internacionais, voltado a interesses individuais (KNIGHT, 2012).

No ensino superior, essa mudança era pensada em um primeiro momento como um processo de integração de uma dimensão internacional das funções de ensino, pesquisa e de serviços e que, à medida que esta integração fosse assimilada e que seu desenvolvimento se produzisse, as instituições deveriam se preocupar com a avaliação e a qualidade, levando em consideração os aspectos internacionais de suas atividades. Acrescente-se que, de acordo com um dos cinco mitos, tornar-se internacional não deveria ser tão importante quanto a preocupação com a qualidade deste ensino ( KNIGHT, 2011).

Neste sentido, segundo um estudo da Commission de la Culture et de L'Éducation du Parlement européen<sup>16</sup> (2015), os dirigentes de ensino superior e os praticantes de educação internacional consideram que os principais benefícios e as principais razões para promover a internacionalização são a melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem, no sentido de preparar os estudantes para viver e trabalhar em um mundo globalizado. As políticas em

---

16 Commission de la Culture et de L'Éducation du Parlement européen, realizado pelo Département Thématique B: Politiques structurelles et de cohésion – L'internationalisation de l'enseignement supérieur, 2015. Disponível em: <[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL\\_STU\(2015\)540370\\_FR.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_FR.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2017.

nível regional são consideradas como motores externos e os fatores de influência são essenciais para a política institucional em matéria de internacionalização. O reforço da mobilidade internacional dos estudantes, sobretudo a saída, é prioridade das políticas institucionais de internacionalização. Pode-se, então, considerar que a mobilidade é uma das práticas mais antigas que levam a uma troca de conhecimentos e de experiências, responsável por desencadear uma nova forma de se relacionar com o exterior, estruturadas como ações de internacionalização.

Embora reconheçam o destaque dado à mobilidade quando o assunto é internacionalização, ao examiná-lo Luce, Fagundes e Mediel notam que é importante “ter claro os objetivos nacionais que se deseja alcançar com a mobilidade para que se possa definir, inclusive a nível institucional, seus critérios de qualidade.” (2016).

A internacionalização vai assumindo novas configurações no decorrer do tempo, dentro de contextos específicos e particulares, modificando também o papel dos atores envolvidos e a forma de se relacionar com o exterior. Para Carmen Guadilla (2013), o desafio é compreender como criar políticas onde a internacionalização cooperativa prevaleça sobre a internacionalização lucrativa e onde se enfatize o desenvolvimento harmônico sustentável, de modo que “a regulação não esteja apenas submetida ao mercado ou ao Estado, mas também, à comunidade” (GUADILLA, 2013, p. 59).

Neste sentido, o mais importante são as ações efetivas e não metas descritas puramente como estratégias para cumprir os requisitos formais de internacionalização, conforme salienta Knight:

[...] acredita que quanto maior número de acordos internacionais ou membros em sua rede uma universidade possui, mais prestígio e atraente ela é para outras instituições e alunos. Mas a prática mostra que a maioria das instituições não pode controlar ou até mesmo se beneficiar de centenas de acordos. Manter relacionamentos ativos e produtivos requer um grande investimento financeiro, em recursos humanos, nos membros do corpo docente, departamentos e escritórios internacionais. Assim, a longa lista de parceiros internacionais muitas vezes reflete os acordos baseados em papel e não em parcerias produtivas. Quantidade é percebida como mais importante do que a qualidade e a lista de acordos internacionais é mais um símbolo de *status* do que um registro de colaborações acadêmicas funcionais. A tendência mais recente é o enxugamento do número de acordos para dez

ou 20 parcerias prioritárias em toda a instituição. Isso pode levar a relações mais abrangentes e sustentáveis, mas também a um sentimento de descontentamento entre os membros do corpo docente e pesquisadores sobre uma abordagem de cima para baixo para a colaboração internacional e a redução de interesses de pesquisa ou curriculares internacionais individuais. (KNIGHT, 2014).

O uso do número de convênios como sinônimo de internacionalização é também um dos cinco mitos citados por Knight (2012) e também está relacionado com um dos “nove equívocos” apontados por De Wit (2013). Como referido anteriormente, muitas vezes, com o intuito de aumentar o número de parcerias estratégicas, algumas acabam ficando apenas nas intenções, não ocorrendo efetivamente as ações previstas nos protocolos. Por isso, os autores enfatizam a importância de ter um número menor de convênios, mas com ações efetivas que realmente possam promover o compartilhamento do conhecimento.

Como podemos observar em umas de suas primeiras publicações, Knight define internacionalização do ensino superior como “o processo de integração de uma dimensão internacional/intercultural nas funções do ensino, da pesquisa e serviço da instituição” (KNIGHT, 1999, p. 18). Porém, adiante, a mesma autora reformula o conceito apontando para “um processo no qual se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e oferta de educação superior” (KNIGHT, 2005, p. 12), sendo esta a conceituação mais amplamente utilizada nas discussões sobre o tema. Ainda para a autora,

[...] uma definição deve ser suficientemente objetiva para poder ser utilizada para descrever um fenômeno que seja universal, mas que tenha diferentes propósitos e resultados que dependem do ator ou da parte interessada. (KNIGHT, 2005, p.13)

Entendendo que o termo “processo” é utilizado por Knight para explicitar que a internacionalização ocorre por meio de um esforço contínuo, que está em constante evolução. Segundo Luce *et al* (2016, p. 320), “é importante deixar claro que a internacionalização não ocorre do mesmo modo em todos os contextos, pois é um processo que tem diferentes significados conforme a situação”. Portanto, em relação à pós-graduação, compreende-se que o processo

de

internacionalização dependerá da constituição da área, do corpo docente e discente, das formas de trabalho colaborativo ou competitivo assim como das relações institucionais estabelecidas na sua origem e, ainda, da região em que se localiza.

Ademais, vale notar que Morosini (2006) sugere dois modelos de internacionalização, o central e o periférico. O modelo central é definido como um “um processo no qual se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e oferta de educação pós secundária” (KNIGHT, 2005, p. 12), enquanto o modelo periférico, como é visto sob a perspectiva institucional, se caracteriza pela presença da internacionalização da educação superior em alguns setores da IES. No Brasil, esse é o modelo que predomina e está presente nas atividades de pesquisa, especialmente junto à pós-graduação *stricto sensu*. Enfatiza Morosini (2011) que, mesmo assim, não existe uma distribuição igual entre os programas, nem mesmo dentro de um mesmo programa de pós-graduação.

Há também a utilização de vários termos para se referir à maneira de conduzir a internacionalização, tais como: atividades, elementos, componentes, procedimentos ou estratégias. Esse último, entretanto, apresenta-se como o termo preferido porque, nas palavras de Knight (1994, p. 26), “tem a noção de projeto orientado, aplicado a vários tipos de atividades universitárias”.

Em outro trabalho, Knight observa que a internacionalização pode ocorrer de duas formas, no exterior e a domicílio. No exterior, engloba todas as formas de educação para além das fronteiras, notadamente pela mobilidade de pessoas, projetos, programas e provedores. Já a internacionalização a domicílio, como designa a autora, “é mais focada nos currículos e as atividades que favorecem uma compreensão internacional ou mundial e a aquisição de competências interculturais” (KNIGHT, 2008, p. 24).

Colaborando com esta ideia, para Morosini (2017) a internacionalização *at home* (IaH) e a internacionalização do *curriculum* (IoC), apresentam-se como estratégia alternativa para os países com menos recursos - principalmente para os países latino-americanos – para investir na mobilidade. Tais países, encontram nessas opções uma forma mais solidária e cooperativa de internacionalização.

Para Teichler (2004), o processo maior de “internacionalização” do ensino superior está relacionado a três termos: internacionalização, europeização e globalização. Na sua avaliação existe certa semelhança entre os termos, pois os três consideram a tendência da transmissão do conhecimento que envolve múltiplos atores, sendo eles os responsáveis pelas políticas de internacionalização e estas resultantes das atividades de diferentes agentes, mas não um produto consensual.

Como visto, ao abordar a questão da internacionalização do ensino superior, não poderíamos deixar de mencionar o processo de globalização pois são expressões que muitas vezes se confundem por ambas serem processos que se imbricam. Na sequência, será aprofundada a relação entre internacionalização e globalização.

## **1.2 Globalização e internacionalização**

No que tange à questão da internacionalização, desde fins do século passado a análise mais ampla dessa problemática está associada a uma literatura sobre a definição mais abrangente de “globalização” e à sua dinâmica, sobretudo econômico-financeira. Como já abordado anteriormente, podemos estabelecer que a busca pela internacionalização é um processo que está diretamente relacionado com a globalização.

Por existir uma grande discussão acerca dos termos, os autores Altbach e Knight (2007) chamam a atenção para a diferença entre eles. Dizem, portanto, que a globalização se relaciona com o contexto de tendências econômicas e acadêmicas do século XXI, ao passo que a internacionalização é o conjunto de políticas e práticas empreendidas por sistemas acadêmicos, instituições e indivíduos para lidar com o ambiente acadêmico global. Luce, Fagundes e González Mendiol (2016) partilham deste entendimento ao analisarem a dimensão intercultural e o suporte institucional na mobilidade acadêmica.

Para Knight (2012), contudo, é comum haver equívoco ou utilizar o termo internacionalização como sinônimo de globalização. Nesse sentido, a autora sugere que, por apontar para uma ideia de “fluxo mundial” e estar muitas vezes pautada na competitividade e no comércio, a globalização impactou positiva e

e negativamente a internacionalização do ensino. Porém, ao mesmo tempo, o “crescimento desse ensino e sua inclusão nos acordos comerciais bilaterais e regionais fortaleceram a globalização” (KNIGHT, 2012, p.65). Considerando que são conceitos distintos, ligados por uma relação dinâmica, a globalização tem um efeito catalisador que responde ativamente à internacionalização (KNIGHT, 1999, p.16). Ao apontar as cinco verdades sobre a internacionalização, Knight enfatiza que são termos diferentes, mas com um grande elo de proximidade posto que

[...] a globalização tem seu foco no fluxo mundial de ideias, recursos, pessoas, economias, valores, culturas, conhecimento, bens, serviços e tecnologias. A internacionalização enfatiza o relacionamento entre as nações, povos, culturas, instituições e sistemas. (KNIGHT, 2012, p. 65)

Mesmo havendo algumas inconsistências entre autores, podemos entender a globalização como um fenômeno mais abrangente, não referido apenas à educação, mas também à economia e à cultura, envolvendo acordos comerciais e promoção de conhecimentos e atitudes além de espaços locais e nacionais. Já a internacionalização, como relativa a práticas exercidas no âmbito da educação por governos e instituições. Em geral, considera-se que este debate, buscando discernir os dois conceitos, foi inicialmente mais recorrente na América do Norte e Europa.

Na mesma direção, outros processos estão relacionados ao campo cultural, científico e tecnológico, dando origem a outras definições, na medida em que se começa a utilizar conceitos relacionados com “internacionalização” e “globalização”. Na educação superior, a partir da globalização, dois conceitos são muito utilizados na literatura sobre o tema: “sociedade do conhecimento” e “sociedade da informação”. Para Sally Burch (2006), a “sociedade do conhecimento” surgiu no final da década de 1990, sendo empregada, particularmente nos meios acadêmicos, como alternativa à “sociedade da informação”. No entanto, Manuel Castells, um dos pesquisadores que mais desenvolveu o assunto, diferencia os dois conceitos da seguinte forma: “sociedade da informação”, com ênfase no conteúdo do trabalho – o processo de captar, processar e comunicar as informações necessárias – e “sociedade do conhecimento” – na qual os agentes econômicos devem possuir qualificações superiores para o exercício do seu trabalho. Porém, não só se refere à

qualificação dos agentes, mas, de acordo com Morosini (2014), a definição de qualidade da educação também remete à “sociedade do conhecimento”, embora esse tema seja ainda considerado como um conceito ambíguo pela mesma.

A globalização no século XXI e os efeitos da política neoliberal afetam as políticas públicas educacionais. Conforme Dias Sobrinho (2005), a globalização suscitou uma crise de valores, sentidos e paradigmas, com isto afetando as funções da educação na sua missão de formadora e de produtora de conhecimento, principalmente nas instituições de educação superior, compreendida como o espaço privilegiado de produção de conhecimento. Ao lembrar Dias Sobrinho e problematizar o sentido político e educativo do contexto globalizado, Luce interroga se se trataria, afinal, de “uma sociedade do conhecimento ou de uma economia do conhecimento” considerando, entre outros fatores, a intensificação da mobilidade acadêmica acarretada pelo processo de Bologna, a partir do qual se oportunizaram “novas e diversificadas realidades do mercado de trabalho na Europa”.

De acordo com Rama (2009), deve-se analisar o impacto da globalização econômica e social nas múltiplas dimensões da educação. O propósito de atender a demandas externas geraria várias tensões sociais e econômicas, em razão do aumento da competência exigível e dos novos paradigmas educativos que confrontam as realidades tradicionais com um grande incentivo à mercantilização da educação. É um processo diverso e altamente heterogêneo, que permite idealizar, mediante uma visão mais geral, a passagem de uma educação superior local para uma educação superior sem fronteiras, sendo esta uma das tendências mais marcantes no cenário da educação no século XXI.

Como mostrou Knight (2014), a globalização é um processo que incide sobre o fluxo mundial de ideias, recursos, pessoas, economia, valores, cultura, conhecimento, bens, serviços e tecnologia. A internacionalização da educação superior é o processo de integração com dimensão internacional, intercultural e global, sobre os objetivos de ensino e de aprendizagem, pesquisa e serviços na universidade ou no sistema de ensino superior. Na mesma entrevista já mencionada, quando questionada sobre o que caracteriza uma universidade internacionalizada, Knight tomou como base de sua resposta uma das “cinco

verdades”: a internacionalização como um processo adaptável:

Não existe uma receita ou um conjunto de indicadores. A internacionalização é um processo de mudança feito sob medida para atender às necessidades e interesses de cada instituição de ensino superior. Não há uma fórmula pronta de internacionalização. Adotar um conjunto de objetivos e estratégias que estão “na moda” e para fins de “divulgação” nega o princípio de que cada programa, instituição ou país precisa descobrir a sua abordagem individual com suas próprias bases, metas e resultados que espera obter. (KNIGHT, 2014)

O ideal seria que a internacionalização se realizasse através da integração dos sistemas de educação, em harmonia entre os países em desenvolvimento e os países considerados desenvolvidos, através de programas compartilhados de mobilidade estudantil e de padrões de qualidade. Tudo isso sem perder de vista a cultura, além de fatos históricos, ecológicos e sociais referentes às sociedades, a fim de verificar o que é mais importante para aquela sociedade específica.

O desenvolvimento posterior da globalização, a intensificação do tratamento do ensino como commodity e a noção de uma economia e uma sociedade global do conhecimento também resultaram numa nova gama de formas, provedores e produtos – como a instalação de campi no exterior, franquias e a comercialização dos serviços de ensino. Além disso, uma consequência vista atualmente é o ocasional surgimento de dimensões, visões e elementos conflitantes no discurso da internacionalização. (DE WIT, 2013, p.2)

Para Bartell (2003), a internacionalização é um conjunto de trocas internacionais relacionadas à educação; e a globalização se caracteriza como uma avançada fase no processo que envolve a internacionalização. O autor aponta diversas formas de realizar a internacionalização na educação: presença de estrangeiros e estudantes-convênios num determinado *campus*; número e magnitude de projetos internacionais de pesquisa; projetos de pesquisas internacionais cooperativos; associações internacionais envolvendo consultoria para universidades estrangeiras e outras instituições; setores de universidades privadas com metas internacionais; cooperação internacional e colaboração entre escolas, conselhos e faculdades na universidade; e o grau de imersão internacional no currículo, entre outros.

Entre os elementos comumente associados ao processo de internacionalização, deve ser vista com certo cuidado a ideia de que a mera presença de estudantes internacionais configure internacionalização. Segundo Knight (2012), a presença de estudantes estrangeiros como agentes de internacionalização é um mito; e, ainda para De Wit (2013), é um equívoco achar que ter alguns estudantes estrangeiros é suficiente para se declarar uma efetiva internacionalização do curso ou da instituição. Embora as instituições de ensino superior tenham como objetivo o alcance de estudantes estrangeiros, os mesmos muitas vezes não conseguem se integrar à vida acadêmica do *campus*, sentindo-se marginalizados academicamente e socialmente, situação que poderia envolver também preconceitos de ordem étnica e racial. Em vários casos, os estudantes estrangeiros acabam se unindo por procedência ou língua materna, não se aprofundando na cultura do país de acolhimento e, com isso, restringindo o intercâmbio intercultural e o avanço de conhecimentos desejados (KNIGHT, 2011).

A bibliografia aqui tomada como referência tende a concordar com o fato de que internacionalização e globalização sejam processos relacionados, contudo, alguns autores acham importante frisar a diferenciação de “internacionalização” e “globalização”. Por exemplo, Marginson e Rhoades (2002) conceituam internacionalização como a globalização do ensino superior, o desenvolvimento do aumento de sistemas educacionais integrados e as relações universitárias além da nação. Estes autores conceituam também capitalismo acadêmico, mediante a identificação de uma tendência global de privatização na educação superior, com todas as características inerentes, inclusive com destaque ao lucro.

De outra parte, Altbach (2002) já advertia que as corporações multinacionais, sendo conglomerados de mídia e até as grandes universidades, são formas de neocolonialismos que procuram o domínio não só por razões políticas e ideológicas, mas, preferencialmente, por objetivos comerciais. Entretanto, o resultado desse domínio é muito similar: perda de autonomia intelectual e cultural por aqueles menos poderosos. Colaboração acadêmica, troca intelectual e internacionalização subordinadas à maior missão da empresa, o lucro. Para o autor, o mundo está se movendo na direção de

internacionalizar educação superior usando as energias da academia e respondendo às necessidades do mercado.

No entanto, parece pertinente levar em consideração que a inclusão da educação como atividade mercantil – prestação de serviços –, a ser regulamentada pela Organização Mundial do Comércio (OMC), e o estabelecimento dos Tratados de Livre Comércio (TLC), além de terem fortalecido a tendência à internacionalização da educação superior na América Latina, colaboraram para que avançassem os processos de privatização, de comodificação e mercantilização da educação na América Latina (SGUISSARDI, 2006). O impacto das consequências comerciais da globalização e da internacionalização foi sentido na comunidade acadêmica, quando foi firmada uma declaração conjunta, em setembro de 2001, contra o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS)<sup>17</sup>, pelo mesmo ter incluído a educação superior como parte dos serviços a serem negociados, favorecendo o surgimento de novos provedores e o crescimento do setor privado internacional. Durante o ano de 2002, ocorrera também a discussão sobre os efeitos da resolução adotada, pela Organização Mundial do Comércio (OMC), que tinha como intuito tratar da educação superior como um serviço, regulado no marco do Acordo Geral de Comércio de Serviços (GATS). Essas discussões foram realizadas por autoridades e pesquisadores de vários países, unidos para pensar nos rumos da produção de conhecimento e do ensino superior no “mundo globalizado”, que culminou na publicação de um livro conjunto (BROVETTO; MIX; PANIZZI, 2003).

Na América Latina, a globalização e a busca pela internacionalização levaram a novas configurações de ofertas de ensino, nas quais surgiram novos provedores com diferentes opções, como universidades virtuais, campus, e representações de instituições estrangeiras, franquias, programas articulados entre instituições locais e estrangeiras, entre outras modalidades. Através dos acordos regionais e institucionais, surge uma globalização do conhecimento

---

17 Acordo Geral sobre Serviços, que é um acordo da Organização Mundial do Comércio (OMC) que entrou em funcionamento em janeiro de 1995 como um resultado das negociações da Rodada do Uruguai. O acordo foi criado para estender o sistema multilateral de comércio para os serviços da mesma maneira que o Acordo Geral de Tarifas e Comércio fornece um sistema para o comércio de mercadorias. Todos os membros da OMC são membros do GATS (Cf:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Acordo\\_Geral\\_sobre\\_Com%C3%A9rcio\\_de\\_Servi%C3%A7os](https://pt.wikipedia.org/wiki/Acordo_Geral_sobre_Com%C3%A9rcio_de_Servi%C3%A7os)).

que muda a internacionalização, evidenciado o aspecto lucrativo de suas dinâmicas. Quanto mais ganha importância, mais a instituição se torna comercial e competitiva.

De Witt (1998) destaca que a internacionalização é um processo e ao mesmo tempo uma resposta à globalização, mas não deve ser confundida com a mesma, a internacionalização inclui aspectos locais e internacionais, bem como elementos interculturais. Para Guadilla (2013), a internacionalização é a maneira mais eficiente de responder à globalização, porém nem todas as dinâmicas da internacionalização são dependentes de globalização.

A globalização do conhecimento e da economia promoveram mudanças na educação superior, devendo está se adequar de maneira a responder às demandas geradas pelo mercado global. Assim, mesmo as antigas práticas tiveram que se reorganizar para corresponder à nova concepção de ensino superior; ainda que tivessem consciência da importância da sua qualidade. Cá está uma questão a ser resolvida, estando diretamente relacionada com as estratégias, os objetivos e as políticas de cada instituição. Embora tais políticas possam ser diferentes de instituição para instituição, assim como entre os países, não restam dúvidas de que o seu planejamento e definição são um dos principais requisitos para alcançar o reconhecimento desejado. Para De Wit *et al* (2015), um elemento essencial para promover a internacionalização do ensino superior nas universidades é a presença de uma política ou de uma estratégia da instituição.

No mundo globalizado as distâncias entre os países parecem minimizadas e as distâncias entre os conhecimentos são mais tênues, tendo a mobilidade de discentes, docentes e pesquisadores entre culturas diferentes contribuindo para isso. Em 1990, quando se acentuou o processo de globalização, a internacionalização da universidade brasileira se tornou um fator-chave da educação superior. Ela passou a significar a abertura das portas das universidades, com o objetivo de torná-las respeitadas, conhecidas e competentes para responderem às exigências de sua comunidade, do mercado de trabalho e das ações decorrentes do processo de integração.

### 1.3 Mobilidade acadêmica e cooperação internacional

Encontramos na mobilidade uma prática tão antiga como a história das universidades, surgidas há quase dez séculos, período em que iniciou também a mobilidade internacional de estudantes e professores universitários, um fenômeno conhecido e apreciado desde a Idade Média. Segundo Charle e Verger (2012) a *pérégrination* de um a outro centro do saber – principalmente para universidades italianas e, em menor escala, francesas – era muito valorizada, pois, além do contato com os melhores mestres da época, proporcionava uma experiência existencial única, a oportunidade de visitar lugares célebres e a iniciação da sociabilidade. No período medieval, havia uma grande mobilidade da população universitária, provavelmente facilitada devido a um controle não rigoroso das fronteiras, com a circulação livre e validade universal dos diplomas (CHARLE; VERGER, 2012, p. 25).

Desde os primórdios da universidade, na Idade Média, já ocorria o intercâmbio entre estudantes e professores de universidades de diferentes pontos geográficos, mesmo que naquele momento ainda não se pudesse falar de internacionalização como tal, pois não existiam as nações definidas como estados políticos unificados, como se conhece hoje. Localizamos naquele contexto originário um sinal de interterritorialidade, plasmado por mobilidade e intercâmbio (CHARLE; VERGER, 2012; GUADILLA, 2013). Sendo as universidades respeitadas como lugares separados, quando surgiu o estado-nação, Guadilla (2013) considera a mobilidade de então com caráter mais interterritorial do que internacional, posto que estas instituições geralmente pertenciam à mesma comunidade religiosa e usavam a mesma língua, o que facilitava a circulação e o reconhecimento dos títulos e estudos.

No entanto, no século XV, essa circulação diminuiu e ficou centrada nas elites. A Reforma<sup>18</sup> e a Contrarreforma<sup>19</sup> também contribuíram para marcar as fronteiras e dificultar a livre circulação. No decorrer do século XVII, alguns países europeus começaram a impor requisitos para os estudantes que desejavam

---

<sup>18</sup> A Reforma foi um movimento de rebelião contra a igreja católica que agitou o centro da Europa ao longo do século XVI. O alemão Martinho Lutero foi o responsável por deflagrar a ruptura da unidade religiosa europeia.

<sup>19</sup> A Contrarreforma foi o movimento da igreja católica para combater a Reforma, que se apoiou no Concílio de Trento (1545-1563) e na Companhia de Jesus.

seguir carreira na administração pública, dando prioridade aos alunos que se formaram dentro do próprio país.

Somente na primeira metade do século XX (1901 a 1950) será retomada a mobilidade, principalmente da Europa para os Estados Unidos, devido aos efeitos das guerras mundiais, salienta-se nesse período a criação do programa Fulbright, nos EUA, após a Segunda Guerra Mundial, mais exatamente em 1946 (KNIGHT, 1999). De forma expressiva, a partir da segunda metade do século XX a internacionalização começa a se manifestar através de uma grande mobilidade de estudantes oriundos de países ditos menos desenvolvidos para os mais desenvolvidos, em um movimento Sul-Norte.

Ao final do século XX, crescem atividades com o objetivo de integrar regiões e continentes através de programas de intercâmbio acadêmico. Exemplo disso foi a criação do programa Erasmus de mobilidade estudantil e docente, lançado em 1987 entre os estados-membros da União Europeia. Ainda na atualidade é considerada a maior iniciativa desta natureza e um vetor importante para a internacionalização da juventude na Europa e no mundo. Esse programa é também apontado como uma das estratégias precursoras para a constituição de um sistema europeu de ensino superior.

Para Van Damme (2001), a mobilidade acadêmica é um dos aspectos mais importantes do processo de internacionalização, devido à sua alta visibilidade mas também por estar associada a outros de seus propósitos, como a garantia da qualidade da educação superior ou, no caso dos autores latino-americanos, a capacidade das universidades para fomentar o desenvolvimento social e econômico, apoiar o planejamento estatal, e abrir espaço a organizações internacionais. De Wit (2013) reforça que, como a internacionalização não se resume apenas às atividades de estudar ou estar no exterior, a mobilidade deve ser situada como uma forma de promover a internacionalização e não pode ser praticada como um objetivo em si; é um meio para melhorar a qualidade do processo educacional.

Destaca-se também o Processo de Bolonha<sup>20</sup> iniciado no final da década de 1990 para estabelecer um Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), tendo a mobilidade docente e estudantil como uma estratégia vital de motivação

---

<sup>20</sup> A Declaração de Bolonha, de 19 de junho de 1999, resultou no denominado Processo de Bolonha. Foi um documento conjunto assinado pelos ministros da Educação de 29 países europeus, na Universidade de Bolonha.

para o desenvolvimento da educação superior no Velho Continente (LUCÉ; FAGUNDES; MENDIEL, 2016). O processo impulsionou a mobilidade, primeiramente na Europa, para depois se expandir para outros países. Apesar de tal expansão, a declaração abrange uma série de estratégias que têm como objetivo estabelecer parcerias e intercâmbios entre os países e instituições signatários e destes com outras partes do mundo, entre elas a América Latina. Para Dias Sobrinho, a Declaração de Bolonha

é o registro formal de um importante processo que visa criar uma sólida convergência na educação superior europeia, a fim de que esta responda adequada e eficientemente aos problemas, oportunidades e desafios gestados pela globalização da economia. Daí a necessidade de adaptar os currículos às demandas e às características do mercado de trabalho, impulsionar a mobilidade de estudantes, professores e funcionários e, não menos importante, tornar a educação superior atraente no mercado global. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 4)

Com efeito, os destinos preferidos pelos estudantes são os Estados Unidos e a Europa – essa última, desde os primórdios da mobilidade. Ambos parecem estar no topo das preferências por oferecerem atrativos próprios dos países economicamente desenvolvidos, além de possuírem universidades com tradição e prestígio. Outrossim, regras estadunidenses que permitiam aos alunos trabalhar e obter remuneração para custear suas despesas também parecem favorecer a atração para aquele contexto. Com o passar do tempo, outros países começaram, paulatinamente, a fazer parte dessa mobilidade, como os da América Latina e os da África. Porém, esses países ainda enviam mais alunos do que recebem (LIMA; MARANHÃO, 2009).

Observa-se, por exemplo, que algumas regiões são menos atrativas aos olhos dos estudantes internacionais, caso da América Latina e Caribe. Nesses contextos, a mobilidade, assim como a capacidade de envio de estudantes não se equipara a dos países mais desenvolvidos economicamente. De acordo com Lima e Maranhão (2009), parece que o sistema de educação superior ainda não alcançou maturidade e que os países ainda não dispõem de política capaz de estimular a internacionalização ativa. Governos e instituições dos países da região parecem mais desafiados a criar condições de acesso à educação para a população autóctone. Enquanto a recepção de estudantes está restrita a poucos países, o envio de estudantes atinge praticamente todos eles.

É importante destacar que quando se fala em mobilidade, essa pode ser tanto de estudantes como de docentes e pesquisadores. Neste sentido, Vessuri (2006) esclarece que a crescente mobilidade dos investigadores é uma característica da dinâmica da ciência contemporânea. Vivemos em um mundo que tem se movido, principalmente nas últimas décadas, para produzir um profissional internacional, inserido em uma rede de qualificações mutuamente reconhecidas que atravessam fronteiras nacionais e culturais. Nesse novo contexto, as associações científicas internacionais têm promovido o estabelecimento de padrões comuns e reconhecimento recíproco de qualificações, tendo como objetivo básico a superação das barreiras culturais nacionais, e, com isso implantando e desenvolvendo programas de educação superior e pós-graduação em um grande número de instituições em países sem tradição científica mas em busca do reconhecimento internacional.

De acordo com Morosini (2006), a mobilidade acadêmica também pode ser entendida como um processo vinculado à cooperação internacional. Nesse caso, a mobilidade ocorre de maneira mais institucionalizada, dando-se normalmente através da formalização de um acordo de cooperação e implicando combinações, como, por exemplo, a definição da instituição de acolhimento, do período, das atividades e indicação de orientador ou tutor. Por constituir-se de maneira estruturada, não recai sobre a cooperação a principal crítica dirigida à mobilidade: a de que não basta apenas o ato de ir e vir para que se constitua internacionalização, pois é necessário haver um sentido, um objetivo prévio estabelecido conjuntamente, assegurado pela formalização de um acordo de cooperação, suporte que garante que a mobilidade se coloque como instrumento capaz de promover a internacionalização e não como objetivo em si, como já mencionado com base em De Wit (2013).

As mudanças na área da educação ocorridas após a Guerra Fria e com o surgimento do neoliberalismo, sofreram influência do Banco Mundial que, no novo contexto global, promoveu políticas para os países defendendo o fim da gratuidade na área da educação superior, a qual, sob tal perspectiva, passa a ser abordada como um serviço de valor comercial. Esta nova visão da educação superior, protagonizada pelo Banco Mundial, esteve no centro dos debates da I Conferência Mundial sobre Educação Superior, provida pela UNESCO, no ano de 1998, em Paris. Precedida por várias reuniões e conferências regionais

que produziram elementos para a “Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação”, a Declaração de Paris passou a guiar a atuação da Unesco nas décadas seguintes, no contexto mundial.

O referido documento ressalta o ensino superior como fator importante para promover o crescimento sociocultural, econômico e intelectual dos países, expondo e reforçando a necessidade de ampliação dos processos de internacionalização da educação, especialmente entre os países pobres e em desenvolvimento. Traz como uma das questões centrais a cooperação internacional, foco das discussões de uma das comissões que enfatizou a importância de ações de cooperação entre as instituições. Segundo essa abordagem, as ações de cooperação internacional podem operar para compartilhamento do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento e elevação da qualidade do ensino e da pesquisa, principalmente no contexto da chamada “sociedade do conhecimento”.

Definindo a educação superior como um bem público, priorizando o valor cultural e simbólico mais que econômico-material, a Conferência de Paris (UNESCO, 1998) firma um paradigma mundial para as IES (Instituições de Ensino Superior) e põe ênfase na cooperação acadêmica internacional como um instrumento para a paz e harmonia entre os povos. Enfatiza que as instituições de educação superior devem concebê-la como parte integral de suas missões e criar uma estrutura ou um mecanismo apropriado para promovê-la e organizá-la.

Como destacaram Jorge Werthein e Célio da Cunha (2005), para a UNESCO a cooperação internacional deve possibilitar o intercâmbio baseado na parceria e na busca coletiva de qualidade e relevância da educação superior, tomar como base o princípio da solidariedade internacional e considerar que os países em desenvolvimento nem sempre possuem os meios necessários à implementação de projetos estratégicos. Assim, evidenciam a necessidade de construir e ampliar mecanismos de cooperação acadêmica que contribuam para uma internacionalização solidária e favorável à troca de conhecimento e de tecnologias.

Em uma das quatro comissões que a compuseram, a Conferência Mundial da UNESCO de 1998 teve como foco a Cooperação Internacional, destacando-

se a relevância de ser ela um meio, e não um fim em si mesma. Abordada como meio para atingir objetivos relacionados à internacionalização, a cooperação e internacionalização emergem da Conferência como conceitos mutuamente implicados; a ideia de internacionalização está diretamente relacionada à de cooperação internacional e de mobilidade internacional (UNESCO, 1998).

A cooperação recomendada pela Unesco, contudo, era a Norte-Sul com o objetivo de criar melhores condições para a expansão das universidades dos países em desenvolvimento. Contudo, na Conferência de Havana a cooperação Sul-Sul foi vista como fundamental para que, juntos, os países da América Latina e Caribe, pudessem superar obstáculos e criar ciência de forma conjunta (UNESCO, 1998).

Esta temática manteve-se em evidência na II Conferência Mundial da UNESCO, em 2009, quando a globalização já era um fato e a internacionalização da educação superior tratada como uma consequência do processo de globalização, e a cooperação internacional e a mobilidade internacional, consideradas como as principais ações de internacionalização.

Através do intercâmbio de conhecimentos acadêmicos, técnicos, científicos e tecnológicos, a cooperação internacional está cada vez mais presente, promovendo o desenvolvimento e a aliança política e cultural entre as instituições, sociedades e Estados. Esta tem ocorrido especialmente entre os países em desenvolvimento, com o programa de mobilidade discente e docente e a oferta de bolsas de estudo como parte dos acordos na área da educação. É considerada parte integrante da política de um país, a expressão de um trabalho conjunto entre nações, com o intuito de contribuir e operar na busca de objetivos de interesse comum para os envolvidos.

A cooperação internacional pode ser interpretada como “a expressão de um trabalho conjunto entre nações, visando a contribuir e a operar na busca de objetivos de interesse para todos os participantes envolvidos” (SOUTO; REINERT, 2004, p.1). Enquanto as redes podem ser definidas de acordo com Castells (2000) como conjuntos de “nós interconectados”, com uma estrutura dinâmica, flexível e aberta, que representam uma alternativa para que as organizações possam estabelecer processos de compartilhamento, com benefícios mútuos.

Marília Morosini (2011), ao analisar o processo de internacionalização da educação superior, indica dois modelos de cooperação internacional. Para falar do primeiro, toma como referência a análise de Jorge Broveto (1998) sobre o modelo de Cooperação Internacional Tradicional (CIT), que é caracterizado pelas relações de competitividade entre IES e a ocupação de espaço no mercado globalizado. Além disso, enfatiza que os contatos internacionais têm principalmente o sentido sul-norte, envolvendo mobilidade acadêmica principalmente na pós-graduação. O segundo modelo, advém da preocupação do pesquisador mexicano Axel Didriksson (2005a), com a discrepância entre o desenvolvimento do Norte em relação ao Sul. Chamado de modelo de Cooperação Internacional Horizontal (CIH), o modelo de Didriksson afirma a consciência internacional e o fortalecimento da capacidade científica endógena dos parceiros mais fragilizados, sendo indicado para a América Latina e o Caribe por priorizar as relações de cooperação Sul-Sul, com base na solidariedade e na consciência internacional.

Após descrever os modelos de cooperação, Morosini (2011) esclarece que os dois, em nível de educação superior, podem ser encontrados no modelo de internacionalização periférica, conforme revisado (MOROSINI, 2006) no item correspondente à internacionalização neste mesmo capítulo. Porém, acrescenta a autora, é importante estar vigilante para que as relações não se caracterizem pelo colonialismo das nações mais desenvolvidas, mas que valorizem as trocas acadêmicas-culturais, e o desenvolvimento econômico-social de ambas as partes.

Nota-se, a propósito, que o governo brasileiro de 2004 a 2016 incentivou, através de programas das agências nacionais financiadoras, a cooperação Sul-Sul, proporcionando o fortalecimento das relações entre os países da região e com os lusófonos e africanos.

#### **1.4 A difusão de ideias na formação de políticas**

Conforme situado nas seções que precedem, a internacionalização foi um fenômeno que surgiu nos Estados Unidos (MOROSINI, 2006; DE WIT, 2001), passando por diferentes fases de desenvolvimento e de entendimento, no decorrer dos anos. Adquiriu novos significados a partir do final dos anos

1990, principalmente influenciado pelos efeitos da globalização, que diminuiu as distâncias entre os saberes. Contribuíram para isso alguns fatores em nível mundial, como a globalização econômica e cultural, e, de outra parte, o Processo de Bolonha e as conferências da UNESCO, cada um com suas particularidades.

A partir da difusão da ideia de internacionalização, esta adquiriu centralidade nas discussões a ponto de tornar-se parte integrante dos discursos proferidos pelos dirigentes de instituições de ensino superior. No caso brasileiro não é diferente. Entre outras áreas, na educação superior os debates recorrentes reforçam a necessidade da elaboração de uma política pública por parte do governo para tratar da internacionalização, que se tornou principalmente uma orientação para a pós-graduação brasileira.

A construção de uma política pública, assim como o conceito de internacionalização, parte de uma ideia que pode surgir em um espaço geográfico diferente e se propaga de maneira a se tornar um tema central nas instituições de ensino superior. O estudo da difusão de ideias na política pública é algo recente, mas que já colhe várias interpretações. De acordo com Faria (2003), uma das cinco grandes vertentes analíticas na subárea de políticas públicas são as abordagens que destacam o papel das ideias e do conhecimento como sendo capazes de influenciá-las decisivamente (JOHN, 1999 apud FARIA, 2003).

Ainda segundo Faria (2003), as ideias podem ser definidas como afirmação de valores, podem especificar relações causais, podem ser soluções para problemas públicos, símbolos e imagens que expressam identidades públicas e privadas, bem como concepções de mundo e ideologias (JOHN, 1999, apud FARIA, 2003).

Assim como Knight (2005) define internacionalização como um processo que ocorre por meio de um esforço contínuo, em constante evolução, a construção das políticas públicas consiste em um processo de construção e reconstrução, não ocorre de uma só vez. As ideias simbolizam os fatores que determinam porque certas decisões são tomadas, estão relacionadas com os interesses que motivam os atores ou instituições, são usadas para explicar certas decisões. Faria (2003) enfatiza o papel das ideias para o desenvolvimento de uma abordagem explicativa do sistema de produção das políticas centradas na aquisição e utilização do conhecimento. Para tanto são elaborados objetivos

e ocorre um processo sucessivo de aproximação a estes objetivos desejados, que vão sendo reconsiderados e alterados, como já descrevera Lindblom (1959).

Entre os fatores que favoreceram a disseminação da temática da internacionalização, principalmente no século XXI, o advento da globalização desempenhou um papel importante para que a internacionalização se tornasse uma questão de política pública na educação superior. Logo, é importante considerar a difusão e debate de ideias a partir de documentos internacionais que tinham o objetivo de orientar os modelos e as reformas da educação superior. Como asseveram Catani e Oliveira (2002), merecem destaque as diretrizes elaboradas nas Reuniões da UNESCO.

As conferências da UNESCO influenciaram a visão de internacionalização, dando um sentido mais humanitário e menos comercial, sendo vista como indispensável na dimensão da educação superior. O documento da UNESCO (1998) explicita que a dimensão internacional da educação superior faz parte da sua qualidade, devendo ser estimulada a implantação de redes cuja ação seja fundamentada na solidariedade e na igualdade entre os membros, devendo assim se tornar um instrumento principal das instituições e dos sistemas de educação superior.

Para Dias Sobrinho (2005), a internacionalização da educação superior, além de ser considerada desde 1998 um objetivo, é sempre o resultado de uma ação ou, em uma visão mais ampla, de um processo o qual participam indivíduos e instituições de vários países ou continentes, integrando a dimensão internacional nas diversas atividades e ações da educação superior.

Outro importante documento para a difusão das ideias e formação de políticas públicas foi o Relatório Attali<sup>21</sup>, redigido em 1998, tendo como principal objetivo a construção de um espaço europeu de ensino superior. Algumas das ideias propostas no Protocolo de Bolonha foram reproduzidas a partir deste relatório. Esse foi um dos principais documentos em nível global que orientou as reformas da educação superior. Segundo Catani e Oliveira (2002), o relatório

---

21 "Rapport Attali, Pour un modele européen d'enseignement supérieur" - Relatório de

Jacques Attali sobre a integração do ensino superior francês na União Europeia, entregue em dezembro de 1998.

propagava as mudanças no sistema de ensino, tendo em vista elevar o nível de qualificação dos franceses, como uma necessidade para se preparar frente a competição mundial, em busca da excelência e da qualidade.

A experiência da União Europeia a partir da assinatura da Declaração de Bolonha, em 1999, é o exemplo mais marcante de como as mudanças na economia e na política, reflexas na globalização, incidem sobre o conteúdo e o modo de realizar a educação superior, isto é, a produção intelectual e a formação das novas gerações (LUCE; FAGUNDES; GONZÁLEZ MENDIEL, 2016). O documento foi o ponto de partida de uma série de ações políticas que tinham o propósito de criar um sistema de ensino superior europeu globalizado, competitivo e coeso até o final da década de 2010. Uma das metas era o de promover a mobilidade dos estudantes, dos professores e dos pesquisadores. Desse modo, para facilitar o intercâmbio, era preciso criar uma equivalência de estudos, uniformizando os métodos a fim de garantir uma melhora na qualidade da docência e incorporar a dimensão europeia no ensino superior em outros países, através do sistema LMD (Licence, Master e Doctorat)<sup>22</sup>.

Após a estratégia de Lisboa<sup>23</sup> de 2000 e pelo relançamento da estratégia de Lisboa de 2005 da União Europeia, contudo, os princípios da Declaração de Bolonha foram modificados, sendo introduzido um caráter de competitividade econômica nas políticas de educação superior na Europa, que se estendeu para outros países (CHARLE, 2007). As diretrizes de Bolonha se propagaram pelo mundo, impulsionadas pelo fenômeno da globalização, com o apoio do desenvolvimento das tecnologias de informação (MOROSINI, 2017). O surgimento da “sociedade do conhecimento” e da “sociedade da informação”, intensificaram as trocas de informações em quantidade e velocidade, e o que antes era restrito a um certo grupo localizado em um país, agora passa a ser compartilhado facilmente no mundo inteiro.

Entende-se a difusão como um

processo pelo qual uma inovação é comunicada por intermédio de certos canais ao longo do tempo entre os membros do

<sup>22</sup> O Sistema europeu (LMD) – Padronização do Ensino Superior, é adotado em grande parte dos países da União Europeia e organiza os estudos superiores em três ciclos: o primeiro sendo correspondente à *Licence*, o segundo correspondente ao *Master* e o terceiro e último correspondente ao *Doctorat*. O objetivo da padronização foi facilitar o reconhecimento dos diplomas entre os países da União europeia e do mundo, favorecendo a mobilidade.

<sup>23</sup> A estratégia de Lisboa é um plano de desenvolvimento estratégico da União Europeia.

sistema social. Trata-se de um tipo especial de comunicação na qual as mensagens são relativas a novas ideias.  
(ROGERS, 1995, p. 5).

Com isso, novas ideias são divulgadas e se tornam peças-chave na engrenagem política, influenciando na decisão de adotar ou não uma política para responder a uma nova demanda.

Nos anos 2000, a excelência tornou-se um critério obrigatório, como se percebe principalmente nos discursos dos dirigentes políticos referentes ao contexto específico de abertura europeia e internacional do seu sistema de ensino e de pesquisa. Esta ideia também foi se propagando para além da Europa, assumindo um grau de importância, porém sem uma definição clara do que é excelência acadêmica.

Para Mascaret (2015), a busca pela “excelência” passou a ser um slogan, é um termo utilizado por todos os governantes, qualquer se seja a sua afiliação política, ainda que sem uma definição precisa do que cada um entenda por “excelência”. O seu fortalecimento visa reforçar a competitividade frente ao desafio da internacionalização. Entre as metas, temos o desejo de se tornar atraente para os alunos estrangeiros, como já apontamos – o que pode ser considerado como algo que já acontece, embora, talvez, ainda não com a frequência desejada pelos dirigentes.

De acordo com De Ketele *et al* (2016), excelência seria um nome para qualificar o valor atribuído ao ensino e à pesquisa realizados em instituições, conquanto não se tenha uma definição explícita.

A excelência parece ser um padrão comumente aceito; seria de esperar que houvesse uma definição explícita de excelência, com a qual o mundo acadêmico teria concordado, e para a qual cada instituição de ensino superior teria aceitado (e seria capaz) de se posicionar. Mas não é. (DE KETELE *et al.*, 2016, p.18). [Tradução da autora]

Para António Nóvoa (2015), no meio universitário o conceito de excelência é um dos mais utilizados, ganhando destaque na elaboração dos planos estratégicos das instituições quando o objetivo é participar da competição global e se posicionar como uma universidade de classe mundial<sup>24</sup>. Tem relação com a medição e o posicionamento em relação ao desempenho das instituições de

24 A denominação contemporânea de World Class University surge com os rankings de qualidade; equivale a Universidades de Excelência e privilegia as funções de pesquisa e inovação, a captação de recursos para projetos e a internacionalização do ensino e da pesquisa.

ensino superior, que passaram a competir entre si para obter uma melhor visibilidade nacional e internacional revelada pelos rankings<sup>25</sup>.

A competitividade do ensino superior e da pesquisa surge progressivamente a partir do final dos anos 1990, com as primeiras reflexões sobre a europeização do sistema de ensino superior e a criação de um sistema de ensino harmonizado entre os países europeus o LMD (Licence, Master e Doctorat). Para além, durante os anos 2000, a excelência se tornou obrigatória, principalmente nos discursos dos dirigentes políticos, no contexto específico de abertura europeia e internacional do seu sistema de ensino e de pesquisa.

Com o objetivo de medir o desempenho das instituições de ensino superior, que passaram a competir entre si para obter uma melhor visibilidade nacional e internacional, surgiram os rankings das universidades, fazendo uma classificação segundo alguns parâmetros. Esses, num primeiro momento, faziam uma classificação nacional e em seguida passaram a ser internacionais, passando a ordenar as instituições de ensino superior no mundo<sup>26</sup>.

Os rankings universitários também foram tema de discussão do IV Encontro de Redes Universitárias e Conselho de Reitores da América Latina e Caribe, na Argentina em maio de 2011. Segundo Ordorika (2015), foi manifestada a preocupação com os critérios adotados, assim como a sua transparência, principalmente por não considerar a diversidade das instituições, o que leva a consequente perda de identidade da universidade latino-americana. Tal quadro ocasiona resultados indesejados, nos quais predomina o modelo elitista dos Estados Unidos, tomando como parâmetro a circulação internacional da produção científica.

Esta avaliação acaba mostrando uma realidade distorcida do ensino das instituições da América Latina e do Caribe, com visões parciais que podem

25 Os *rankings* surgiram nos Estados Unidos, no ano de 1983, e no Reino Unido em 1990, para diferenciar as melhores escolas de negócios (Business School). Mas só se destacaram a partir da publicação do Academic Ranking of World Universities (ARWU), com a iniciativa do Centro das Universidades de Classe Mundial (CWCU), da Escola Superior de Educação da Universidade Jiao Tong de Shanghai, China (Ordorika, 2015). A primeira classificação foi publicada em 2003, e o objetivo inicial era de posicionar as universidades chinesas em pleno crescimento na paisagem mundial (Mascret, 2015, p. 32). Na América Latina, os reitores tomaram posição coletiva contra os *rankings*. (Ver Documento do Encontro de Reitores das Universidades Latino-Americanas).

26 Como ressalta Charle e Verger « L'utilité politique de ces classements dont tout le monde reconnaît le caractère artificiel et fallacieux puisqu'ils reposent sur des données statistiques incertaines aux pondérations totalment arbitraires, réside, moins dans l'information fournie que dans la justification [...] des décisions politiques et administratives. » (2012, p.355).

influenciar os tomadores de decisões em nível nacional e nas próprias instituições. Embora existam opiniões diversas sobre os prós e contras, parece haver um consenso que, mesmo os rankings apresentando problemas e limitações, são importantes para fornecer diagnósticos para a elaboração de políticas.

O processo de difusão de ideias abrange uma diversidade de atores, que não são apenas nem necessariamente os políticos, burocratas e grupos de interesse (abordagem mais tradicional), mas também as instituições internacionais, os atores não governamentais de atuação transnacional e todos os que formam uma rede ampla de atores, facilitada pela era da globalização. O Protocolo de Bolonha e as Conferências da UNESCO, ao lado da mobilidade de informação própria da sociedade globalizada, participaram fortemente como difusores de ideias que contribuíram para a formação de uma política de internacionalização da pós-graduação brasileira. Através de diferentes visões, muitas dessas ideias foram incorporadas não só pela literatura nacional, mas também na prática dos programas.

Com isso, pode-se dizer que nesse período a pós-graduação sofreu um alargamento de horizontes, em que a produção em pesquisa ganhou um alcance muito maior, assim como os indivíduos passaram a ter mais acesso ao conhecimento internacional, favorecendo as trocas acadêmicas e a circulação de ideias e de pessoas.

## 2 PADRÕES INTERNACIONAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

O presente capítulo tem como objetivo tratar da pós-graduação brasileira, estabelecendo as condições da sua origem. Será examinada a sua relação com o continente europeu, e norte-americano, primeiramente associada à busca pela qualificação. Tal movimento em direção à qualificação não encontrava, inicialmente, vias satisfatórias para realizar-se plenamente, sobretudo pela falta de estrutura da pós-graduação brasileira – salvo no caso da USP que adotou um modelo tradicional de mestrado e doutorado. Contudo, num segundo momento, a busca por qualificação se vincula à política governamental de implantação e desenvolvimento da pós-graduação, através do incentivo para qualificação no exterior. Essa formação no exterior dos docentes, pesquisadores, mestrandos e doutorandos, contribuiu para formar a “identidade” dos programas de pós-graduação para os quais retornavam.

Serão examinadas as políticas de incentivo durante o governo militar, período no qual a Capes assume a responsabilidade de gerenciar o fomento da formação de recursos humanos no exterior – embora o CNPq tenha promovido também uma política de bolsas para o exterior. Conseqüentemente, a preocupação em acompanhar o desenvolvimento da pós-graduação brasileira e a busca por estabelecer critérios de qualidade levou a Capes a estabelecer o sistema de avaliação.

Acompanhando também as mudanças efetuadas nesse sistema, até chegar nas alterações do processo de avaliação em 1998, momento em que a “inserção internacional” dos programas de pós-graduação passou a ser cobrada. Abordaremos, por fim, e de maneira mais específica, as relações da universidade brasileira com instituições de educação superior de países estrangeiros, principalmente da Europa e Estados Unidos, e, ainda, com a América Latina, onde as ações de cooperação internacional são vistas como uma das formas mais recorrentes e antigas de internacionalização praticada pelos programas de pós-graduação.

## 2.1 O estabelecimento da pós-graduação

A partir dos anos 1950, com a instituição do Sistema Público Federal de Ensino Superior, implementa-se, de fato, uma política de valorização da educação superior e da pesquisa. No entanto, apesar do esforço dos pioneiros do desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro, a atividade de pesquisa era pouco expressiva, sendo o corpo docente das IES ainda pouco qualificado e as atividades voltadas, basicamente, ao ensino (NEVES, 2007). Como estratégia desta valorização, temos a criação da Capes e do CNPq<sup>27</sup> no ano de 1951.

Criadas durante o segundo governo de Getúlio Vargas, e dentro do contexto das ações visando ao desenvolvimento econômico e social do país, as duas agências governamentais de fomento foram imprescindíveis na trajetória da pós-graduação brasileira, possibilitando que “os brasileiros participassem na corrida científica induzida e acelerada pela guerra fria” (CANÊDO; GARCIA, 2005, p. 109).

Originalmente, os propósitos das duas principais agências já eram diferentes: o CNPq surgiu como um articulador da pesquisa no país, sendo responsável pela mobilização de recursos, enquanto a Capes nasce como responsável pela formação de recursos humanos, implantando programas que estimulassem jovens estudantes e docentes a completarem sua formação no nível de doutorado, especialmente, no exterior.

Dentro do contexto de um plano global e ambicioso de desenvolvimento econômico e social e de reorganização da burocracia estatal, é que são criados em 1951, com intervalo de poucos meses, o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Na segunda metade do século, em 1964, com o Golpe Militar no Brasil, instala-se o regime militar que se configuraria como uma ditadura até 1985. Sob esse regime, mudanças afetam a totalidade da vida em sociedade e, dentro dela, a educação e suas políticas. Durante os sucessivos governos militares desse período foi implementado um novo projeto de desenvolvimento do país,

---

<sup>27</sup> A criação do CNPq ocorreu em 15 de janeiro de 1951, pela Lei nº 1.310, e foi referida por Álvaro Alberto da Motta e Silva (Almirante engenheiro, representante brasileiro na Comissão de

Energia Atômica do Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas, ONU), de “Lei Áurea da pesquisa no Brasil”.

transcorrido em um período marcado pelo autoritarismo, cassação de direitos constituídos, além da perseguição política, resultando em prisões e tortura a muitos que se opunham ao regime.

A partir da tomada do poder pelos militares, as universidades, principalmente as públicas, passaram a ser controladas diretamente pelo governo federal. Tendo em vista a ênfase dada pelos militares ao desenvolvimento econômico, a sua vinculação com a educação era por questões estratégicas, principalmente em função da sua capacidade e seu potencial pedagógico para disseminar a ideologia orientadora do novo regime, de forma a justificar e legitimar suas ações. Visavam, a partir do investimento em formação de recursos humanos de alto nível, através da pesquisa e dos avanços tecnológicos, obter um retorno econômico para o país, sendo as universidades públicas escolhidas para atingir este fim, (PAREDES, 2018).

Precedido por algumas primeiras iniciativas<sup>28</sup>, foi com o Parecer n. 977 de 1965, também conhecido como Parecer Sucupira<sup>29</sup>, do Conselho Federal de Educação (CFE), que as atividades de pós-graduação *stricto sensu* foram regulamentadas no Brasil. O Parecer tinha como objetivo estabelecer normas para o funcionamento dos PPGs e instituiu os cursos *lato sensu* (especializações) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no país. O Parecer estrutura a pós-graduação *stricto sensu* em dois níveis, de mestrado e doutorado, tomando como referência o modelo norte-americano, como pode ser visto no texto do Parecer:

A pós-graduação – o nome e o sistema – tem sua origem próxima na própria estrutura da universidade norte-americana, compreendendo o *college* como base comum de estudos e as diferentes escolas graduadas que geralmente requerem o título de bacharel como requisito de admissão. (Parecer n. 977/65, C.E.Su, aprov. em 3-12-65).

Neste mesmo ano, são classificados 27 cursos no nível de mestrado e 11 no de doutorado, totalizando a institucionalização de 38 programas de pós-graduação no país (Capes, 2008).

<sup>28</sup> Lei n. 4.024, de Diretrizes e Bases de 1961, que definiu genericamente os cursos que poderiam ser ministrados em instituições de educação superior, entre os quais estavam a graduação, a pós-graduação e os de especialização, aperfeiçoamento e extensão (FRANÇA, 2014, p. 56).

<sup>29</sup> O parecer 977/65 teve como relator o conselheiro Newton Sucupira, por isto ficou conhecido como Parecer Sucupira, uma alusão a seu relator.

Porém, mesmo com a relativa expansão do sistema de educação superior público, a capacidade de aumentar as matrículas ainda estava aquém do desejado, o que provocou a acentuada mobilização das organizações estudantis, visando à sua expansão. A demanda pela ampliação do acesso à educação superior foi um dos fatos que despertou a atenção dos movimentos estudantis no Brasil e no mundo e, em 1968, iniciou-se uma nova discussão sobre a educação superior que, aos poucos, foi tomando outras proporções culminando com proposição da reforma da universidade pelo governo militar.

Esclarecendo que, é reconhecida a importância do Parecer, porém, não menos importante foi a Lei n. 5540, de 1968, que viria a reforçar e criar as condições de desenvolvimento da pós-graduação. Ela foi precedida pela promulgação de sucessivos decretos, sendo indevidamente chamada de “Reforma Universitária”. O que ocorreu efetivamente foi um processo de modernização completamente diferente da proposta de reforma que foi idealizada antes de 1964 pelo movimento estudantil brasileiro, liderado pela União Nacional de Estudantes (UNE).

Os fatores decisivos para desencadear a, assim chamada, Reforma Universitária de 1968, foram: o processo de federalização das universidades, as críticas frequentes à política universitária, assim como o desenvolvimento do movimento estudantil no país. Como resultante parcial desse processo, foi finalmente aprovada, junto ao Congresso Nacional, em 28 de novembro de 1968, a Lei 5540/68, batizada como Lei da Reforma Universitária.

O principal alvo da Reforma foi a alteração do padrão tradicional de educação superior até então em vigor (que tinha base em faculdades isoladas e profissionalizantes), a existência de cátedras vitalícias e a sanção a ausência de pesquisa nas universidades então existentes. A Reforma propôs uma estrutura modernizada, definindo a universidade como o modelo preferencial para a expansão do sistema de educação superior e estabelecendo a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Também firmou o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, valorizando a titulação e a produção científica com o objetivo de ajustar a educação superior às necessidades do desenvolvimentismo brasileiro.

Após o Parecer Sucupira e com a reforma do ensino superior de 1968, teve início um vigoroso processo de valorização da pós-graduação e de fortalecimento da capacidade nacional de pesquisa. Essa valorização apoiou-se em políticas oficiais estáveis e consistentes de construção da infraestrutura material para a pesquisa científica e tecnológica, especialmente nas universidades públicas e em algumas universidades católicas (PUCs), e de formação de recursos humanos. É importante destacar que esse processo de construção da capacitação em ciência e tecnologia esteve profundamente vinculado à cooperação e ao apoio internacional.

As políticas de incentivo à educação superior durante o governo militar foram acompanhadas por um forte financiamento aos programas de pós-graduação quando planos e programas oficiais focaram o crescimento do sistema de ensino pós-graduado e a manutenção de um ambicioso programa de bolsas de estudo no Brasil e no exterior. A implantação de infraestrutura de pesquisa nas instituições universitárias e centros de pesquisa mantidos pelo poder público e a organização de um sistema geral de fomento à pesquisa também foram focalizados.

Essas medidas contribuíram para o desenvolvimento da pós-graduação e das atividades de pesquisa nas principais universidades federais. A já citada Lei da Reforma Universitária, era dirigida às IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), mas como uma grande parte do setor privado dependia de subsídios governamentais, seu alcance foi além do setor público, atingindo instituições privadas, as quais procuraram se adaptar a algumas de suas orientações.

Em suma, temos que a impropriamente chamada “Reforma Universitária” foi, na realidade, uma modernização e expansão, principalmente das universidades federais, acontecendo de fato a modernização de uma parcela considerável dessas universidades federais e de determinadas instituições estaduais e confessionais. Deu-se, também, uma abertura para o crescimento do setor privado de ensino (MARTINS, 2009). Logo após 1968, com a pressão dos estudantes pelo aumento das vagas, ocorreu uma expansão do setor privado com a anuência do governo federal. Porém, o setor público foi o grande responsável pelo desenvolvimento da pós-graduação e das atividades de pesquisa (OLIVEN, 1990).

Paralelamente à trajetória e ações da Capes e em consonância com a ideia de fomentar o desenvolvimento de um sistema de pós-graduação no país, atuava a Finep – Financiadora de Estudos e Projetos. O órgão foi criado em 1967 com o objetivo de apoiar a pós-graduação com recursos de infraestrutura e pagamento complementar de salários, estimulando o desenvolvimento da pesquisa nas universidades. Conjuntamente, o CNPq vinha reforçando suas ações de fomento à pesquisa, através da oferta de novas linhas de apoio, com a expansão das mesmas e intensificando sua distribuição de recursos em todas as regiões do Brasil.

Segundo Castro e Soares (1986), estas três agências, Capes, CNPq e Finep (essa última com os abundantes recursos a fundo perdido do Fundo Nacional para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FNDCT), foram responsáveis pela institucionalização e avanços da pós-graduação e da ciência brasileira. Cabe ressaltar que este tipo de instituição existente no Brasil, que objetiva o apoio à pós-graduação, configura-se como um caso atípico no contexto mundial, e único na escala de investimentos feitos pelo Estado no hemisfério sul.<sup>30</sup>

Em sua fase inicial, a capacidade de atuação da Capes ainda era pequena e o montante de bolsas de estudo oferecidas era reduzido. A Capes disponibilizou as primeiras bolsas<sup>31</sup> em 1952, oferecendo um total de três, sendo uma para formação no país e duas para aperfeiçoamento no exterior. No entanto, no ano de 1953, já ocorreu uma expansão no número de bolsas, passando para 79, nas quais 25 eram para formação no país e 54 para aperfeiçoamento no exterior. No ano seguinte, foram 155 bolsas, 32 para formação, 51 de aperfeiçoamento e 72 no exterior (CAPES, 2011). Diante do restrito número de bolsas disponibilizadas pelo governo, também tiveram um papel importante inúmeras instituições internacionais que ofereciam bolsas de estudos para estudantes brasileiros no exterior.

A política voluntarista de apoio à pesquisa teve a base na criação da Capes, CNPq (1951) e da Fapesp (1962). Num primeiro período, as bolsas para

30 Outro país do hemisfério sul – a Índia – sempre teve uma presença importantes nas principais universidades nos países do norte, mas as bolsas eram conquistadas pelos alunos que tinham o inglês como segunda língua, sem qualquer apoio do Estado e uma parte destes ficavam nos países de sua formação pós-graduada, sem qualquer compromisso em retornar ao seus país de origem.

31 O mais antigo programa de bolsas da Capes é o de Demanda Social, criado em 1951, onde as bolsas eram solicitadas individualmente pelos candidatos.

estudo no exterior eram voltadas para estágios e pós-graduação para as áreas de medicina e exatas. Segundo Canêdo e Garcia Jr. (2005), somente na metade dos anos 1960 houve uma melhor distribuição das áreas, com 16% das bolsas da Capes e do CNPq para as ciências humanas e 14% para as ciências sociais aplicadas.

Entendia-se que as alternativas para adquirir uma formação pós-graduada no Brasil eram bastante limitadas, por isto a maior parte das bolsas destinava-se ao exterior, em uma estratégia para a qualificação doutoral e pós-doutoral direcionada às universidades europeias e norte americanas. Nos anos 1970 foi incrementada uma política de formação de recursos humanos com vistas à criação do potencial científico e tecnológico nacional, estabelecendo-se relações com os países estrangeiros que visavam possibilitar formação no exterior, processo que também passou por diferentes fases (RAMOS, 2014). Ao longo dos anos 1960 e 1990, em razão da pequena oferta de cursos de doutorado em nosso país, priorizou-se o incentivo à formação de doutores no exterior, o que favoreceu a implantação do sistema de pós-graduação brasileiro, alimentado pelo retorno do pessoal qualificado (MADEIRA; MARENCO, 2016). Ao concluírem seus estudos no exterior, a quase totalidade de estudantes beneficiados com bolsas assumiam o compromisso de retornar ao país para assumir funções e posições em universidades e começavam a trabalhar para implantar os novos programas de mestrado e doutorado.<sup>32</sup>

Entre a segunda metade dos anos 1990 e segunda metade dos anos 2000, houve uma mudança na política de formação no nível de pós-graduação *stricto sensu*. Com a implantação de doutorados de qualidade reconhecida, os pesquisadores passaram a ter sua formação integral no Brasil e a se aperfeiçoar no exterior, recebendo incentivo para realização de estágios através de programas de doutorado sanduíche e pós-doutorado no exterior (MARENCO; MADEIRA, 2016).

Ao contrário do que ocorreu nos países vizinhos da América Latina, como no Chile, Argentina e Uruguai, onde as universidades públicas sofreram um desmonte, no Brasil o regime militar desenvolveu uma política para a educação superior, apoiando a criação e a consolidação da pós-graduação nacional.

---

<sup>32</sup> O não cumprimento desse compromisso envolvia a obrigação por parte dos alunos de devolver o valor da bolsa.

Porém, este período também foi marcado pela cassação de professores e alunos, a censura ao ensino, a subordinação direta dos reitores ao Presidente da República, e as intervenções militares em instituições universitárias (TRINDADE, 2004).

Como resultado da política de formação, ocorreu o fim do monopólio exercido sobre a formação em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado) pela Universidade de São Paulo (USP), vinculada ao Estado de São Paulo e adotando um modelo mais tradicional de ensino que tomava como base a universidade francesa reformada no início da Terceira República, influenciada em parte pela Universidade de Berlim. Assim, através da rede de universidades públicas federais e com o apoio institucional e financeiro dos órgãos governamentais (Capes, CNPQ e Finep) o Ministério da Educação de Tarso Dutra iniciou uma política nacional de Estado, priorizando a implantação de um sistema nacional de pós-graduação.

Desde o período de vigência do regime militar, o sistema de pós-graduação brasileiro foi se estruturando em praticamente todas as áreas de conhecimento. Em que pesem as condições de exceção política do regime militar, no plano administrativo e de gestão, essa mudança foi favorecida por avanços importantes obtidos na década de 1970, período significativo para a institucionalização da pós-graduação. Quando a Capes assume plenamente a condução dos programas pós-graduados *stricto sensu*, sente-se em condições institucionais de estabelecer políticas nacionais: em 1975 foi publicado o I PNPG e, em 1976, a criação do sistema de avaliação da pós-graduação brasileira, considerado um dos processos cruciais para o acompanhamento, com estímulos e sanções, de um modelo único na América Latina.

Segundo Hingel (*InfoCapes*, v.2, n. 4, out/dez, 1994), a partir dos anos 1970 os PPGs passaram a desempenhar um papel relevante na formação de quadros acadêmicos e de profissionais de alto nível para o desenvolvimento do país, desenvolvendo atividades de pesquisa científica e tecnológica. Ocasionalmente o estímulo para a formação no país e a formação complementar

através da realização de pós-doutorado<sup>33</sup> e doutorado sanduíche<sup>34</sup> no exterior, priorizando as bolsas de curta duração.

Ademais intensa qualificação do corpo docente foi estruturando o sistema de pós-graduação nas IES, contribuindo para que hoje o Brasil tenha um sistema

de pós-graduação reconhecido nacional e internacionalmente. Em relação à América Latina, o Brasil e o México são os que possuem o maior número de estudantes de doutorado, especialmente o Brasil. De acordo com Carmen Guadilla (2010) “os países que têm o maior número de pós-graduados, especialmente doutorados, são os que têm também o maior número de publicações, e, como consequência, são os que saem melhor nos rankings tanto regionais, como internacionais”. Este crescimento da pós-graduação levou o Brasil à 13ª posição mundial em produção do conhecimento (AMARAL, 2014)<sup>35</sup>. Segundo Jorge Guimarães (2013)<sup>36</sup>, presidente da Capes no período de 2004-2015, “embora recentemente instalada, a pós-graduação brasileira é vista hoje como um programa de sucesso”.

O êxito deste nível de ensino pode ser comprovado no quadro a seguir, no qual podemos observar que o sistema de pós-graduação experimentou um crescimento acentuado com a criação de novos cursos de mestrado e com a constituição de vários doutorados em programas que apresentaram condições para isto.

**Quadro 1 - Crescimento da Pós-Graduação no Brasil (1976-2016)**

| Ano  | Nível de curso |           |       |
|------|----------------|-----------|-------|
|      | Mestrado       | Doutorado | Total |
| 1976 | 518            | 181       | 699   |
| 1980 | 680            | 260       | 940   |
| 1985 | 784            | 332       | 1116  |
| 1990 | 993            | 469       | 1462  |
| 1992 | 1083           | 537       | 1620  |
| 1995 | 1289           | 682       | 1971  |
| 2000 | 1620           | 903       | 2523  |
| 2005 | 1923           | 1099      | 3022  |
| 2010 | 2771           | 1630      | 4308  |
| 2011 | 2925           | 1738      | 4663  |
| 2013 | 2893           | 1792      | 4685  |
| 2016 | 3398           | 2030      | 5428  |

Fonte: GEOCAPES (2018). Adaptado pela autora.

33 Modalidade para o aprimoramento profissional e acadêmico de pesquisadores com doutorado, para desenvolver atividades de pesquisa em Instituição de Ensino e Pesquisa.

34 Na modalidade de “doutorado sanduíche”, o aluno faz o curso no país e elabora parte de sua tese/pesquisa no exterior.

35 Lívio Amaral. Conferência proferida na “1ª Semana de Integração da Pós-Graduação” na Universidade Federal de Santa Catarina, em 29 de ago de 2014. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/124725?show=full>>.

36 Discurso proferido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por ocasião da

solenidade de recepção do título de “Professor Emérito” da UFRGS.

Esta expansão se deve ao crescimento da demanda de qualificação pela sociedade brasileira, e ao aumento da oferta de cursos de pós-graduação estimulados pelos incentivos do governo, principalmente no intervalo entre 2008 a 2011, com aumento do orçamento da agência até o fomento de novos programas. Tal período fora contemplado pela política do REUNI<sup>37</sup>, que mesmo não tendo como meta a pós-graduação *stricto sensu*, refletiu positivamente ao ampliar o número de projetos de pesquisas, resultando na contratação de quase 22 mil docentes com mestrado ou doutorado.

A pós-graduação brasileira, em decorrência do surgimento tardio da educação superior, e conseqüentemente pela ausência de um legado de estudos de pós-graduação, buscou como referência um modelo de outro país que já estivesse referendado e que, devidamente adaptado, servisse como diretriz inicial para a regulamentação. Nesse sentido, a maior influência do modelo de pós-graduação brasileiro foi dos Estados Unidos, que consistiu na separação de mestrado e doutorado, com uma clara hierarquia entre ambos, e na formação baseada em cursos e seminários que seria anterior à tese. A experiência de pós-graduação brasileira, portanto, resultou dessa influência do modelo organizacional americano, articulado com o modelo europeu, pautado pela exigência do trabalho teórico autonomamente conduzido (FERNANDES, 2019).

Principalmente devido ao apoio das agências de fomento criadas na década de 1950, o sistema de pós-graduação foi se transformando e hoje grande parte dos programas se tornaram referência em muitas áreas, sendo reconhecidos pela Capes como programas de excelência acadêmica. Neste contexto, merecem destaque as ações de apoio à pesquisa do CNPq, a

<sup>37</sup> O Reuni – Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, criado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência na educação superior, previsto para o período de 2003 a 2012. <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192)> , p. 29.

implementação de política da Capes para a pós-graduação e o seu sistema de avaliação, que desempenha um papel importante neste processo (BALBACHEVSKY, 2005).

## **2.2 O desenvolvimento da avaliação da pós-graduação**

Após a criação e institucionalização da pós-graduação brasileira, nos anos 1960, a preocupação em estabelecer um panorama dos cursos oferecidos pelas instituições se tornou presente no final dos anos 1970, o que levou a Capes, em 1976, a promover, além do fomento para a formação de recursos humanos de alto nível, a avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país. Porém, antes da avaliação ficar sob a responsabilidade da Capes, em 1976 ela já havia sido realizada pelo Conselho Federal de Educação (CFE), através do Parecer nº 77, de 1969, que também teve como relator o professor Newton Sucupira, que estabelecia as regras para o credenciamento da pós-graduação, de acordo com o que tinha ficado estabelecido na Reforma Universitária realizada no ano anterior.

A avaliação do Conselho Federal de Educação (CFE) ocorreu no período de 1969 a 1974, período em que a Capes já se consolidava como a principal agência de fomento à pós-graduação. Em seguida, em 1975, foi publicado o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), que trazia as diretrizes para rever a expansão, levando em consideração o suprimento as carências do país (BARCHINI, 2009). Até então, esta expansão vinha ocorrendo de forma espontânea e desordenada, e o I PNPG foi implementado com a missão de planejar este crescimento.

Nesse contexto, através da criação e implementação do sistema de avaliação, a Capes procurou estabelecer padrões de comparação com programas de excelência internacionais, introduzindo, em um primeiro momento, a participação de consultores/observadores e avaliadores estrangeiros. Num segundo momento, em 1998, quando houve a revisão da avaliação, foi introduzida a inserção internacional como critério de qualidade na avaliação dos programas, e estabelecidos os conceitos 6 e 7 para os programas considerados de excelência acadêmica. Esses conceitos são atribuídos aos programas considerados internacionalizados, os quais recebem mais recursos da Capes,

com mais autonomia de gestão financeira. Os resultados desse sistema de avaliação da pós-graduação não são divulgados sob a forma de um *ranking* de programas, é classificatório – em escala de 5 pontos a qual se acrescentam os pontos 6 e 7 correspondentes a conceito de excelência ou com inserção internacional.

Cabe notar que os sistemas de avaliação e de fomento da Capes não tinham como foco a internacionalização, sendo mais direcionados à expansão e ao desenvolvimento da pós-graduação com vistas à inserção internacional. Outras atividades como a mobilidade, o intercâmbio e a institucionalização da cooperação internacional ganharam força a partir da década de 1990, o que pode ser apreciado como a construção de uma política pública que acontece através de uma decisão que leva à ação ou da ação que leva à elaboração de uma política (SECCHI, 2017).

De acordo com Balbachevsky (2005), as primeiras tentativas de reconhecimento e avaliação dos Programas de Pós-Graduação - que tinham ficado a cargo do CFE, segundo o Parecer Sucupira - fracassaram, pois faltavam mecanismos adequados e agilidade para acompanhar o rápido desenvolvimento de novos programas que se multiplicavam. O encaminhamento da solução do problema se deu com a criação do sistema de avaliação da Capes, implantado em 1976 e que teve sua primeira avaliação realizada em 1978. Inicialmente pensada como uma forma de estabelecer critérios para a distribuição de bolsas de estudo (CASTRO; SOARES, 1986), a avaliação era realizada através de formulários preenchidos pelos programas e, como resultado, aferia conceitos (A, conceito mais alto, B, C, D e E). A periodicidade era anual e as avaliações dos cursos de mestrado e de doutorado eram feitas em separado; as observações dos professores encarregados sobre os resultados da avaliação eram consideradas informações reservadas, ficando seu acesso restrito às agências federais.

Entre os objetivos da avaliação estava o de estabelecer o padrão de qualidade, avaliar e cancelar os cursos de mestrado e doutorado, como também identificar os cursos que atendiam esse mesmo padrão. Segundo Lívio Amaral, diretor de avaliação da Capes no período de 2009 a 2015, “a partir da avaliação obtêm-se elementos e indicadores que permitem induzir e fomentar ações governamentais de apoio a pós-graduação brasileira” (RBPB, 2011, p. 31).

Portanto, a partir de Amaral, considera-se que a instituição da avaliação a Capes tinha como objetivo ir além de classificar os cursos de acordo com as notas. A pós-graduação brasileira encontrava-se em um momento de estruturação e a avaliação oferecia elementos para a definição da política voltada a seu desenvolvimento, auxiliando a fundamentar as decisões relativas a ações governamentais na pesquisa e pós-graduação.

O quadro a seguir resume as mudanças, em linhas gerais, ocorridas no sistema de avaliação da Capes no período de 1976 a 2013.

**Quadro 2 – Mudanças no sistema de avaliação da Capes**

| <b>Ano</b> | <b>Mudanças</b>  |
|------------|--|
| 1976       | Implantação do sistema de avaliação. Periodicidade Anual<br>Conceitos: A, B, C, D e E<br>Formulário em papel |
| 1984       | Mudança para Bienal  |
| 1988 -1995 | Meio digital – DataCapes   |
| 1990       | Substituição dos conceitos por notas de 1 a 5  |
| 1996       | Coleta de Dados<br>As notas foram ampliadas, de 1 a 7  |
| 1998       | As notas foram atribuídas aos Programas<br>Mudança para Trienal<br>Avaliação da inserção internacional       |
| 2013       | Avaliação Quadrienal<br>Plataforma Sucupira  |

Fonte: CAPES (2017). Adaptado pela autora.

Como veremos, as mudanças explicitadas no quadro acima foram ocorrendo tanto na periodicidade como na forma de avaliar.

Na década de 1980 ocorreram algumas importantes mudanças na pós-graduação com base no sistema de avaliação dos cursos. Entre elas a distribuição de bolsas e a mudança da periodicidade do processo avaliativo, que, a partir de 1984, passou de anual para bienal. Em 1985, ampliou-se a divulgação dos resultados da avaliação, antes restritos às agências federais e que passaram a ser objeto de publicações periódicas, buscando-se retratar a evolução do desempenho do conjunto de cursos avaliados. No período de 1988 até 1995, a avaliação passou a ser feita por meio digital, primeiramente através do DataCapes. Em 1990, os conceitos foram substituídos por notas, de 1 a 5. Em 1996, passou-se para o aplicativo Coleta de Dados da Capes, obtendo-se registros mais detalhados e em forma de base de dados, sendo estabelecidas,

para os cursos, a atribuição de notas de 1 a 7.

No ano de 1998, houve uma importante reformulação da avaliação. O sistema de notas também sofreu alteração, passando a ser atribuídas notas aos programas e não aos cursos individualmente. Ademais, se estipulou o 7 como nota máxima aferida aos programas que possuíam mestrado e doutorado, e o 5 como nota máxima aos que possuísem apenas mestrado. Esta reestruturação do sistema de avaliação apontava para um maior rigor, preservando a autoridade dos comitês de avaliação por pares, porém com um conjunto de indicadores e regras mais claros, que reforçaram o uso de padrões de qualidade aceitos internacionalmente (BALBACHEVSKY, 2005, p. 283).

No quadro a seguir estão representados os conceitos e suas situações equivalentes, os quais são atribuídos aos programas na ocasião de sua avaliação.

**Quadro 3 – Conceitos Capes**

| <b>Conceito</b> | <b>Situação</b>  |
|-----------------|--|
| 1 e 2           | Os Programas são descredenciados   |
| 3               | É concedido aos cursos novos no momento da sua implantação, desempenho regular, com padrões mínimos de qualidade |
| 4               | Considerado um bom desempenho  |
| 5               | Nota máxima para Programas com apenas mestrado, ou a cursos de excelência em nível nacional                      |
| 6 e 7           | Desempenho equivalente a alto padrão internacional   |

Fonte: CAPES (2017). Adaptado pela autora.

Entre as mudanças implementadas em 1998, estavam: a recomendação de que cursos/programas novos fossem submetidos ao processo regular de avaliação; a extinção do Grupo Técnico Consultivo (GTC) e a criação do Conselho Técnico Consultivo (CTC); a realização da avaliação geral dos cursos a cada triênio e por programa de pós-graduação. Outra mudança importante foi a criação do Sistema Qualis, que trata da classificação dos periódicos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção em pesquisa.

O modelo foi utilizado para as avaliações trienais de 2001 e 2004, sendo composta por 7 quesitos e 28 itens (que são pontos a serem avaliados, distribuídos entre os quesitos), existindo a possibilidade de inclusão de itens específicos pelas áreas. No quadro a seguir, temos o compilado da Ficha

Única Padronizada de avaliação a partir de 1998.

**Quadro 4** - Ficha Única Padronizada 1998

| <b>Quesitos</b>            |
|----------------------------|
| 1 - Proposta do Programa   |
| 2 - Corpo Docente          |
| 3 - Atividades de Pesquisa |
| 4 - Atividades de Formação |
| 5 - Corpo Discente         |
| 6 - Teses e Dissertações   |
| 7 - Produção Intelectual   |

Fonte: CAPES (2017). Adaptado pela autora.

Nesse período as mudanças não ocorreram apenas no modelo de avaliação, com a alteração dos quesitos e itens, conforme visto anteriormente, mas, uma outra mudança importante foi a definição do Conselho Técnico-Científico (CTC) como órgão homologador da avaliação. Nas avaliações anteriores, o processo era iniciado e concluído nas comissões avaliadoras de cada área do conhecimento, enquanto que após a avaliação de 1998 todas as avaliações teriam que ser revistas pelo CTC. Esse novo papel do CTC trouxe à tona a questão da comparabilidade dos critérios utilizados nas diversas áreas e, inclusive, obrigou o Conselho a solicitar revisões nos conceitos emitidos por algumas comissões de área, por apresentarem desvios dos padrões gerais previamente estabelecidos. (InfoCapes v. 6, n. 4, out/dez/1998).

O papel do CTC, como órgão homologador, na comparabilidade entre os conceitos das áreas, serviu de um lado para coibir excessos nos conceitos emitidos por algumas comissões de área, e, principalmente, para mostrar que tais diferenças existem e que precisam ser objeto de estratégias específicas

para sua superação. Importante esclarecer que o objetivo não era a padronização da avaliação entre áreas de conhecimento tão diversas, mas sim buscar explicitar padrões de qualidade para cada área, pois mesmo reconhecendo que as diferentes áreas do conhecimento devam valorizar diferentemente aspectos utilizados na avaliação dos programas, é também correto pensar-se que um mesmo conceito deve traduzir-se em um nível de excelência comparável entre as diversas áreas (InfoCapes, 1998).

Este período também foi importante porque, a partir de 1998, a inserção internacional dos programas passa a ser um indicador de qualidade na avaliação trienal. De acordo com Spagnolo e Calhau (2002) “em tempos de globalização e de competitividade, comparações internacionais e até avaliações internacionais se tornam inevitáveis” (p. 7).

A reformulação do sistema de avaliação, em 1998, indicava um maior rigor, preservando, como já vimos, a autoridade dos comitês de avaliação por pares, porém com um conjunto de indicadores e regras mais claras, reforçando o uso de padrões de qualidade aceitos internacionalmente.

O quadro a seguir, representa o resultado da revisão da ficha de avaliação ocorrida no período de 2005-2006. Ocorrendo uma simplificação, com a redução do número de quesitos, constando apenas aqueles que realmente pudessem mostrar a qualidade diferenciada dos programas.

**Quadro 5 - Ficha de Avaliação Trienal 2007**

| <b>Quesitos</b>                          | <b>Peso</b> |
|--|-------------|
| 1 - Proposta do Programa                 | 0%          |
| 2 - Corpo Docente                        | 30%         |
| 3 - Corpo Discente, Teses e Dissertações | 30%         |
| 4 - Produção Intelectual                 | 30%         |
| 5 - Inserção Social                      | 10%         |

Fonte: CAPES (2017). Adaptado pela autora.

Comparativamente ao período anterior (Quadro 4), após a revisão, a ficha sofreu alteração: foram reduzidos para 5 quesitos e 21 itens. O item Corpo Discente foi aglutinado a Teses e Dissertações; e os itens Atividades de Pesquisa e Formação, foram substituídos pela Inserção Social. Foi permitido que as áreas zerassem itens definidos pelo CTC, na medida em que julgassem que o item não se ajustava às suas especificidades. O quesito “Proposta do Programa” continuou sem receber peso sob o entendimento de que este deveria ser utilizado para contextualizar o programa e para fornecer-lhe orientações, sugestões ou advertências a respeito do seu funcionamento.

A ficha foi testada na avaliação trienal 2007 e, em 2008, foi criada uma comissão para avaliar a manutenção de sua estrutura básica, composta pelos cinco quesitos, havendo uma redução de 21 para 18 itens. Os quesitos Corpo Discente e Produção Intelectual foram considerados centrais e receberam em conjunto um peso correspondente a 70% do total. Os quesitos Corpo Docente e Inserção Social representaram, em conjunto, os 30% restantes. A Proposta do Programa permaneceu sem peso.

O sistema de avaliação da Capes parece estar em constante adaptação, procurando se adequar à evolução e às necessidades da pós-graduação brasileira, até mesmo para responder às constantes críticas por parte da comunidade acadêmica. Nesse sentido, Sguissardi (2006), em seu trabalho sobre o modelo de avaliação da Capes, questiona se a avaliação realizada pela Capes de fato permite ver o nível do ensino de pós-graduação e fornecer um diagnóstico com a finalidade de melhorar a formação, ou se funciona mais como uma ferramenta de “regulação e controle para os propósitos da acreditação ou garantia pública de qualidade”, e ainda “se é possível conciliar estes dois tipos de avaliação” (SGUISSARDI, 2006, p. 50).

Novamente, em 2013, houve nova mudança no processo de avaliação, sendo implantada a Plataforma Sucupira, que foi criada para ser um portal público de consulta às atividades realizadas pelos programas de pós-graduação ao longo de cada ano, e a mudança na periodicidade das avaliações, que passou a ser quadrienal. A ficha de avaliação manteve o formato anterior, mas cada quesito com critérios e pesos diferenciados, de acordo com o que foi estipulado por cada uma das 49 áreas de avaliação a que pertence cada um dos programas de pós-graduação.

Passaram a constar nos documentos de área as diretrizes e os valores atribuídos a cada critério, chamando a atenção o fato de que a internacionalização dos programas recebe destaque especial, embora ainda não figure entre os cinco eixos de avaliação.

Para o presidente da Capes, Abílio Baeta Neves, no período de 1995 a 2003, “a Capes tem ocupado um papel destacado na formulação e na

implementação de políticas para a pós-graduação” (InfoCapes, 1995). Pode-se considerar que há um consenso entre os autores estudados de que hoje o sistema de pós-graduação brasileiro é o mais desenvolvido da América Latina, sendo que o sucesso, em grande parte, advém do sistema de avaliação da Capes (ADALBERTO VASQUEZ, 2002). Por outro lado, de acordo com Schwartzman, “nenhum país no mundo tem um sistema de pós-graduação tão centralizado como o da Capes, e isso é uma indicação de que este talvez não seja realmente o melhor formato para o século XXI” (PNPG, 2011, p. 36). Ou

seja, mesmo que haja um visível consenso sobre sua importância no reconhecimento da pós-graduação brasileira, o sistema da Capes não é isento

de críticas.

No quadro a seguir, observamos que além do aumento do número de mestrados e doutorados - como visto anteriormente no Quadro 3 - a proporção de conceitos 6 e 7 também tem uma ampliação.

**Quadro 6** – Conceitos dos Programas de Pós-Graduação nas quatro últimas avaliações – Capes

| <b>AVALIAÇÃO TRIENAL/QUADRIENAL</b> |             |             |             |             |
|-------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>Conceito</b>                     | <b>2007</b> | <b>2010</b> | <b>2013</b> | <b>2017</b> |
| 1                                   | 3           | 6           | 6           | 8           |
| 2                                   | 36          | 53          | 43          | 90          |
| 3                                   | 682         | 858         | 1054        | 1333        |
| 4                                   | 788         | 922         | 1219        | 1497        |
| 5                                   | 510         | 556         | 598         | 765         |
| 6                                   | 155         | 204         | 266         | 298         |
| 7                                   | 82          | 117         | 140         | 184         |
| <b>Total</b>                        | <b>2256</b> | <b>2662</b> | <b>2767</b> | <b>4175</b> |

Fonte: Elaborado com base nos dados da Planilha da Avaliação Trienal e Avaliação Quadrienal, CAPES (2017).

Esta ampliação dos conceitos, além de estar relacionada com o crescimento do número de programas, também caracteriza um aumento da qualidade da pós-graduação brasileira, levando em consideração o que é estabelecido como critério pela Capes para alcançar os níveis 6 e 7.

A história da pós-graduação é marcada por várias transformações. Temos que sua expansão ocorreu mais pela lógica da demanda e da oferta do que pelo planejamento dos organismos governamentais. Também caracteriza-se por certos contrastes, como em relação ao nível da graduação, que, diferentemente da estruturação do nível da pós, não contou com uma política que ordenou e promoveu a sua expansão e desenvolvimento (MARTINS; NEVES, 2014).

Como veremos a seguir, entre as várias políticas da Capes para a pós-graduação, a cooperação acadêmica internacional esteve presente de forma expressiva entre as ações fomentadas pela agência. Devido à própria demanda da comunidade acadêmica brasileira, o papel da Capes foi além da

certificação, avaliação e credenciamento dos cursos de pós-graduação, desempenhando também uma importante atuação nos processos de cooperação acadêmica internacional (SCHMIDT, 2006).

### **2.3 A cooperação acadêmica internacional**

Existem muitas discussões que reforçam a necessidade da construção de uma política pública por parte do governo que trate da internacionalização do sistema de educação superior brasileiro. Embora o entendimento de políticas públicas não seja um consenso entre os principais autores, valora-se aqui a definição de Souza (2006) ao considerar que podem ser um mecanismo ou conjunto de ações dos governos, ou ainda, uma ação elaborada no sentido de enfrentar um problema público (SECCHI, 2017). Neste sentido, temos como principais documentos os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG)<sup>38</sup>, que têm por objetivo subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia.

No artigo, elaborado com o objetivo de observar os principais documentos governamentais do Brasil, a fim de verificar a existência de políticas para a internacionalização das IES brasileiras, Miranda e Stallivieri constataram que:

[...] mais pontualmente, a partir do PNPG 2011-2020 e do documento do Programa Ciências sem Fronteiras, lançado em 2011 pelo Governo Federal, que a internacionalização da educação superior aparece como um desejo por parte do governo brasileiro de forma mais pontual. (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017, p. 595).

Esta ideia de evolução também pode ser vista em relação à questão da mobilidade, que era uma prática antiga e que muitas vezes ocorria sem ter um alinhamento com diretrizes institucionais. Porém, dada a importância que o tema da internacionalização adquiriu, a mobilidade passou a ser repensada e institucionalizada através da cooperação internacional. Com a inclusão da inserção internacional como indicador de qualidade na avaliação trienal de 1998, mostrou-se presente a preocupação com a qualidade da

---

38 O PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação –, elaborado pelas instâncias superiores da Capes, tem como objetivo definir as políticas da agência governamental estabelecendo diretrizes e metas para a pós-graduação.

pós-graduação em que tem como uma das principais metas a internacionalização do sistema de pós-graduação.

Lembrando Luce, Fagundes e González Mendiol (2016), em que a internacionalização não ocorre da mesma forma em todos os países, nem em todas as universidades, compreende-se que este processo pode apresentar diferentes formatos nos vários níveis e situações, como é o caso da pós-graduação, na qual também ocorrem diferenças entre as áreas de conhecimento, os tipos de instituição e as regiões onde se localizam. Assim, embora a pós-graduação possa ter políticas diferenciadas de outros segmentos, como a graduação, ela está inserida num contexto maior, que é a instituição de educação superior e sua inserção no país e no mundo.

A respeito dessa inserção, observa-se que desde longa data as instituições de educação superior no Brasil vêm contando com a presença internacional, caracterizada primeiramente pelas ações de mobilidade, e seguida pela cooperação. No início do século XX as universidades brasileiras se dedicaram a programas de desenvolvimento internacional, os quais, posteriormente, se converteram em projetos de investigação e esforços para fortalecer as instituições (LAUS; MOROSINI, 2005). O modelo tradicional de cooperação foi um dos primeiros instrumentos formais para a internacionalização, podendo ser observado mais como assistência técnica do que, de fato, como uma cooperação, já que ocorria muitas vezes de forma assimétrica, na absorção do conhecimento dos países do hemisfério norte (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017).

A cooperação internacional, no contexto brasileiro, tem uma longa história, e não menos importante em relação ao resto do mundo. Esta relação iniciou com as fundações e organizações não governamentais internacionais,

como as americanas e as europeias. Para Laus (2012), a cooperação acadêmica internacional está relacionada com o processo de internacionalização da educação superior e, assim, é definida como um dos primeiros instrumentos formais de internacionalização praticados entre os anos 1930 e grande parte da década de 1960. Durante a década de 1960 os acordos políticos e comerciais evoluíram para incluir cooperação científica<sup>39</sup> e tecnológica bilateral. Nesse período, que foi marcado pelo regime militar, o apoio dos EUA ao governo e ao plano de desenvolvimento nacional incluía o Acordo MEC/USAID. O primeiro

acordo foi assinado em 1965, entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development, embora não tenha sido publicizado até novembro de 1966. Ao longo dos anos de 1966 a 1968 teve como objetivo apoiar reformas em setores pouco estruturados, visando ao processo de desenvolvimento.

Vale, entretanto, lembrar que no Brasil a cooperação acadêmica internacional teve como motivo principal a necessidade de desenvolver um sistema federal de ensino a partir da criação das primeiras universidades federais. Contudo, o intercâmbio acadêmico mais sistemático e articulado com o exterior começou a se tornar visível com a vinda da missão francesa para a USP, após a fundação da mesma em 1934. Mais tarde, na década de 1950, as fundações Rockefeller e Ford e, no final dessa década, a Comissão Fulbright, iniciavam seus programas de envio de bolsistas para o exterior (SPAGNOLO, 1995). Merece destaque também o apoio da Fundação Ford na área de ciências sociais, na segunda metade da década de 1960, especialmente com o apoio decisivo para a criação de Departamento de Ciência Política na UFMG, e de apoio financeiro substantivo para a fundação do curso de pós-graduação em Antropologia Social no Museu Nacional (UFRJ) e do IUPERJ da Universidade Candido Mendes.<sup>40</sup>

O crescimento da oferta de bolsas, que iniciou de forma modesta, se modifica a partir dos anos 1970, com a reforma universitária de 1968, dando lugar a uma grande expansão do número de bolsistas. Nesse contexto, no período de 1951 a 1979, aproximadamente 879 brasileiros fossem beneficiados

---

<sup>39</sup> Durante o segundo governo Vargas (1951-1954), foram promovidas a cooperação científica, que enviou muitos estudantes brasileiros aos Estados Unidos, e a vinda de pesquisadores americanos, principalmente para o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA). (CANEDO; GARCIA, 2005).

<sup>40</sup> Maiores detalhes ver livro de Sergio Miceli, *A fundação Ford no Brasil*. São Paulo: Edit.Sumaré, 1993.

com as bolsas da Capes ou CNPq, ocasionando nas duas próximas décadas, entre 1970 e 1998, um volume de bolsistas estimado em 1700 estudantes. (CANEDO; GARCIA, 2005).

Nas instituições de educação superior a cooperação acadêmica internacional é um meio pelo qual o ensino e a pesquisa se fortalecem.

A cooperação internacional entre academias é uma prática há muito tempo desenvolvida, com ações esporádicas, acordos bilaterais ou contratos com pesquisadores de diferentes instituições do mundo, muitas vezes, tem a ciência da própria universidade, o que não se configurava em um apoio institucionalizado a esses contatos. Surgem, então, as redes acadêmicas que, institucionalizadas ou não, permitem o contato entre pesquisadores em projetos conjuntos. Elas se formam com propostas de estudos temáticos ou de cooperação para a pesquisa, capacitação docente e de recursos humanos. (CHERMANN, 1999, p. 50)

Porém, a mobilidade se tornou mais consistente na década de 1970, período em que a formação no exterior era priorizada na política de pós-graduação. Mas, após a expansão da pós-graduação brasileira e a capacidade para qualificação nacional, a mobilidade internacional passou a ter outro formato, priorizando o doutorado sanduíche, estágios de pesquisa e pós-doutorado (RAMOS, 2018). Sendo vista como uma importante estratégia de internacionalização, no caso dos docentes e pesquisadores, essa mobilidade se dá através de estágios de doutorado, pós-doutorado e pesquisador visitante, ocorrendo mais no âmbito da pesquisa. Por outro lado, a mobilidade de estudantes, principalmente na pós-graduação, a qual costuma ser mais frequente, ocorre tanto para atividades de pesquisa como de formação.

Neste sentido, junto às principais universidades latino-americanas, as universidades do Brasil têm procurado desenvolver ações que visam à articulação, à cooperação e à convergência em várias modalidades de vinculação, como, por exemplo, a integração promovida por agentes econômicos e organizações da sociedade civil com participação das universidades; a cooperação científica e os intercâmbios bilaterais de investigadores entre pós-graduações, institutos e centros de pesquisa universitários; e as redes de universidades. Destacam-se as redes de

Cooperação

Grupo

Montevideo-AUGM<sup>41</sup>, 1991 e Rima, 1992 (GUADILLA, 2006), e também alguns dos programas de cooperação entre universidades da Europa e América Latina, os quais podemos citar o Columbus em 1987 e o Alfa, em 1995.

A cooperação internacional da pós-graduação, promovida, principalmente através de ações da Capes, passou por diferentes fases, assumindo cada vez mais importância à medida que a pós-graduação foi se consolidando e se modificando para atender as exigências do mundo globalizado. Em razão dessas mudanças vêm sendo elaboradas políticas específicas visando à inserção internacional da ciência brasileira em diferentes épocas.

Para mostrar a evolução da cooperação no contexto brasileiro, Isabel Canto (2005), da Capes, elaborou um quadro com as “estratégias adotadas pela academia brasileira” para a colaboração internacional, como mostramos a seguir.

**Quadro 7** – Modelo de Canto (2005) – Estratégias adotadas pela academia brasileira

| <b>Período</b>       | <b>Características</b>   |
|----------------------|--|
| Até 1920             | Treinamento da elite na Europa.  |
| 1930                 | Fundação das primeiras universidades brasileiras, com o auxílio de acadêmicos europeus.  |
| 1950                 | Apoio estrangeiro para o desenvolvimento do sistema de educação superior e para a formação de estudantes no exterior.                                |
| 1960                 | Formação de estudantes em áreas prioritárias na Europa e nos EUA, e intercâmbio de acadêmicos, majoritariamente financiados pelo governo brasileiro. |
| De 1970 à Atualidade | Estabelecimento de programas bilaterais financiados pelo governo brasileiro e seus parceiros; estabelecimento de programas multilaterais.            |

Fonte: CANTO (2005).

No quadro a autora não se refere a fases, mas sim a estratégias para colaboração internacional. Por isso é mais abrangente, começando pela década de 1920, quando ainda não existia educação superior no Brasil e a elite nacional

41 A Associação de Universidades do Grupo Montevideo (AUGM) é uma rede de universidades públicas, fundada pelo reitor da UDELAR, Jorge Brovetto, e reúne universidades da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai. No Brasil, começou com a adesão de universidades do Rio Grande do Sul (UFSC e UFRGS) e, posteriormente, de universidades da região sul (UFSC e UFPR). Atualmente, expandiu-se para a região sudeste (UFSCAR, USP, Unicamp e UFMG). (Cf: <http://grupomontevideo.org/sitio/>)

dirigia-se a Portugal em busca dessa formação. A autora passa, então, à década de 1930, marcada pela vinda de estrangeiros para o Brasil com o objetivo de ajudar na formação das primeiras universidades.

A participação de professores estrangeiros nas universidades desde sempre foi parte da dinâmica da cooperação, mesmo que de forma unilateral. Como pode ser visto no caso da Missão Francesa na USP, por ocasião da sua fundação em 1934, quando professores franceses como Roger Bastide, Paul Arbousse-Bastide, Braudel, Lévi-Strauss, Pierre Monbeig, entre outros, vieram para colaborar na estruturação da USP e da Faculdade de Filosofia (NOVAIS, 2005).

Na terceira fase, segundo Canto (2005), que abrange o período pós Segunda Guerra Mundial, temos início o processo de formalização de acordos com países estrangeiros. Durante os anos 1950, o Brasil enviou estudantes para o exterior com o apoio de agências internacionais: “mais tarde, na década de 50, as fundações Rockefeller e Ford e, no final dessa década, a Comissão Fulbrighth, iniciavam seus programas de envio de bolsistas para o exterior” (SPAGNOLO, InfoCapes, 1995). É bom lembrar que nesse mesmo período foram criadas no país as agências financiadoras, Capes e CNPq, fundadas em 1951.

No âmbito dos acordos, no ano de 1957 foi criada a Comissão para o Intercâmbio Educacional e Cultural entre os Estados Unidos e o Brasil, o Fulbright. E o Acordo de Cooperação Internacional entre Brasil e Alemanha na área da educação foi formalizado em 1971, com a promulgação do Decreto n. 68.107. A primeira atividade com participação do Brasil através do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico, o DAAD, ocorreu apenas em 1984, em uma missão de curta duração (NEDDERMEYER, 2011).

Desde sua criação, as agências Capes e CNPq foram os principais atores responsáveis pelo fomento à pesquisa, firmando acordos de cooperação internacional com diversos países, uma estratégia de formação de pessoal qualificado, principalmente junto aos programas de pós-graduação. A serem formalizados, esses acordos estabeleciam conexões entre pesquisadores brasileiros e instituições internacionais, ocorrendo através do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e docentes participantes de projetos conjuntos de

pesquisa. Nota-se, nesse movimento, a priorização das atividades conjuntas em detrimento das atividades individuais (SCHMIDT, 2005 apud ROSA, 2008).

A quarta fase tem a presença importante da Fundação Ford, que formalizou o segundo acordo em 1964, investindo em atividades científicas e na formação de recursos humanos. Nas décadas de 50, 60 e 70, com apoio de Fundações como a Rockefeller, Kellogg, Ford e outros programas governamentais, a relação científica e acadêmica Estados Unidos – Brasil foi muito intensa (TUISKON DICK<sup>42</sup>, InfoCapes, 2010). A atuação da Ford ocorria principalmente na área de Ciências Sociais, sobretudo entre as décadas de 1960 e 1980, onde as doações eram efetuadas diretamente para a Capes para financiar bolsas a estudantes (FARIA; COSTA, 2006).

Durante os anos 1960, esse processo se deu através de acordos bilaterais para a cooperação científica e tecnológica, nos quais tiveram grande importância a ampliação dos convênios e do número de estudantes, assim como o movimento da reforma da universidade brasileira, cuja relevância para institucionalização da pós-graduação já foi mencionada. Este cenário inicial indica que as instituições começaram a encontrar nos programas de cooperação internacional um incremento de competência no desenvolvimento de sua missão social (STALLIVIERI, 2002).

Com foco na cooperação fomentada pela Capes, Rosa (2008) utiliza o modelo de Benício Schimdt (2005), para descrever as etapas da cooperação internacional em três fases, sintetizando as cinco fases descritas por Canto (2005). A quinta fase de Canto (2005) condiz com a primeira fase descrita por Schmidt (2005). O modelo de Schmidt (2005), como pode ser observado no quadro a seguir, concentra-se mais na cooperação promovida principalmente pela Capes, tratando-se, portanto, da cooperação no contexto da pós-graduação brasileira a partir dos anos 1970.

---

<sup>42</sup> Tuiskon Dick, Coordenador Geral de Cooperação Internacional da Capes no período de 1999-2002.

**Quadro 8 – Modelo de Schmidt – Fases da Cooperação Internacional**

| Período   | Características   |
|-----------|---|
| 1970-1995 | Criação de programas de cooperação internacional acadêmico, coincidente com a formalização do Capes-Cofecub. Programas com conotação assistencial, pois se trata de suprir o Brasil nas suas deficiências de recursos humanos para o desenvolvimento das IES. |
| 1995-     | Programas que não mais tipificam com assistência, mas trabalho conjunto em programas de pesquisa e intercâmbio de docentes e estudantes conectados a tais projetos. Os mecanismos são mais complexos.   |

Fonte: SCHMIDT (2005) apud ROSA (2008).

Esse modelo concentra sua atenção praticamente nas três décadas (1970-1980, até 1995), em que a cooperação foi visivelmente mais incentivada, tendo como objetivo promover a formação qualificada no exterior para compor o quadro de pessoal das universidades e, principalmente, dos programas de pós-graduação. Nesse período, segundo a RBPG (2011), também, destacam-se a criação dos Centros Regionais de Pós-Graduação e a alteração da estrutura da Capes, em julho de 1974, passando a ser “Órgão Central Superior, usufruindo de autonomia administrativa e financeira” (RBPG, 2011).

Nesse momento, é dada maior ênfase aos acordos, iniciando-se o processo de institucionalização da cooperação internacional envolvendo pesquisadores brasileiros que, a partir de contatos individuais, resultantes de suas formações no exterior, estabeleceram relações institucionais entre as IES de origem e as estrangeiras (ROSA, 2008). Destaca-se, nesse cenário, o Acordo Capes/Cofecub, que iniciou em 1978 e que será tratado em item específico, assim como a cooperação com a Inglaterra, através do programa com o British Council, iniciado em 1988, e com a Alemanha (DAAD) – Programa Probal, cujo protocolo foi firmado em 1994. Estes foram considerados por Dick (2002) programas tradicionais de cooperação realizados pela Capes.

Estabelecido em 2000 com a Inglaterra, o programa British Council chegou a contar com 37 projetos conjuntos em andamento. O programa, todavia, apresentava algumas dificuldades, como as altas taxas cobradas pelas matrículas e o uso de laboratórios compartilhados por pós-doutores. Também, nessa ocasião, nos anos 2000, o envio de pós-graduandos para o Brasil era

muito pequeno, o que não condizia com o espírito de cooperação. Já a cooperação com a Alemanha através do DAAD, apresentava uma boa mobilidade nos dois sentidos (DICK, 2002).

A institucionalização dos primeiros acordos estava dentro do que Morosini (2011) classificou de Cooperação Internacional Tradicional (CIT), relacionando com o que a Capes chamou na Revista 60 Anos de “Cooperações Clássicas”, pois não possuíam caráter simétrico e de interdependência que são conhecidos hoje. As ações se restringiam ao envio de estudantes brasileiros para instituições no exterior sem que houvesse a contrapartida internacional, sendo a atuação brasileira caracterizada pela unilateralidade. Contudo, mesmo sob essa unidirecionalidade, valorizam-se estas ações através das quais teve início o contato com os Estados Unidos e a Europa, sendo possível a implantação da pós-graduação brasileira (NEDDERMEYER, 2011).

Estabeleceu-se também uma política de cooperação com países do continente africano de língua portuguesa e da América Latina. Na qual o governo brasileiro oferece a outros países em desenvolvimento ferramentas para a cooperação educacional através de bolsas de estudo. Nesse contexto, destaca-se o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), criado oficialmente em 1981, como o mais antigo acordo multilateral (abrangendo o Brasil, países africanos e latino-americanos) da Capes.

A análise de Schmidt (2005), aponta para uma próxima fase a partir de 1995, na qual os programas não teriam mais a característica de assistencialismo, ou seja, havendo uma revisão de acordos. Esta fase compreende a mudança do Acordo Capes-Cofecub, momento em que a cooperação se realizaria de forma mais simétrica, “uma vez de modo geral os brasileiros iam para a França como alunos e os franceses vinham para o Brasil como professores” (MARTINS, 2005, p. 305). Ocorre aí também a ampliação da cooperação internacional com a Alemanha, Estados Unidos, Inglaterra e países latino-americanos.

No âmbito do Mercosul foi criado, em 2002, o Programa de Centros Associados de Pós-Graduação (CAPG). Com recursos da Capes, tratava-se de uma parceria em rede, envolvendo dois programas de pós-graduação brasileiros e um da Argentina. Com intercâmbios de alunos de pós-graduação, professores visitantes, co-orientação de teses e dissertações, uso de laboratórios, além da

criação da bolsa de “Professor Associado” na pós-graduação, o programa permitiu que pesquisadores argentinos fizessem parte da pós-graduação brasileira, mantendo o vínculo com o curso na Argentina (InfoCapes, 2002).

Segundo Sandoval Carneiro Júnior (2011), foi somente a partir de 2004 que – para além das cooperações acadêmicas com os tradicionais países parceiros – a Capes deu início a um plano de intensificação das relações entre o Brasil e os países da chamada cooperação Sul-Sul. No caso da América Latina, prioritária nesta modalidade, a Argentina é o país que se destaca em número de parcerias, “houve a intensificação e diversificação de programas e países, inclusive no âmbito da América do Sul, sobretudo com a Argentina” (MOROSINI, 2012, p. 13).

Entre os tipos de cooperação internacional promovidos pela Capes, temos no quadro a seguir uma relação de Projetos Conjuntos<sup>43</sup> de pesquisa que estavam em vigor no ano de 2009.

**Quadro 9** - Projetos conjuntos de pesquisa – 2009

| <b>País</b>  | <b>Programa</b> | <b>Número de Projetos</b> |
|--------------|-----------------|---------------------------|
| Alemanha     | PROBRAL         | 71                        |
|              | BRAGECRIM       | 16                        |
| Argentina    | MINCYT          | 35                        |
| Cuba         | MES/CUBA        | 51                        |
| Espanha      | DGU             | 78                        |
| EUA          | Capes/UT        | 20                        |
| França       | COFECUB         | 132                       |
| Portugal     | GRICES/FCT      | 78                        |
| Holanda      | WRU             | 35                        |
| Uruguai      | UDELAR          | 10                        |
| <b>TOTAL</b> |                 | <b>526</b>                |

Fonte: Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020, p. 238).

Como pode ser visualizado, no âmbito da América Latina o Brasil mantinha parceria com a Argentina e o Uruguai, porém a Argentina se destacava

**43 Projetos Conjuntos de Pesquisa** - Projeto de pesquisa desenvolvido em parceria entre equipes de pesquisadores ou docentes do Brasil e do exterior com a finalidade de desenvolver atividades acadêmicas ou científicas, incluindo a mobilidade de pesquisadores, docentes e discentes. (<http://www.Capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/projeto-conjunto-de-pesquisa-ou-institucionais>).

com 35 projetos. Destacando-se também o número superior de projetos do Acordo Capes-Cofecub, em relação aos demais. O quadro 10 destaca as Parcerias Universitárias <sup>44</sup>, que ocorriam entre instituições.

**Quadro 10 - Parcerias universitárias – 2009**

| <b>País</b>  | <b>Programa</b> | <b>Número de Projetos</b> |
|--------------|-----------------|---------------------------|
| EUA          | FIPSE           | 45                        |
| Alemanha     | UNIBRAL         | 26                        |
| Argentina    | CAPG/BA         | 23                        |
|              | CAFP/BA         | 20                        |
| França       | BRAFITEC        | 51                        |
|              | BRAFAGRI        | 11                        |
|              | STIC – Amsud    | 10                        |
|              | MATH – Amsud    | 4                         |
| <b>TOTAL</b> |                 | <b>190</b>                |

Fonte: Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020, p. 238).

Entre as parcerias universitárias, como visto nos dados anteriores, a França se destaca com o maior número de projetos por programas.

No século XXI, as políticas de Estado e do governo federal no Brasil na área da educação foram mais consistentes e eficazes, sendo uma iniciativa do governo federal a promoção da consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio de alunos de graduação e pós-graduação. Isso também se deve à avaliação da pós-graduação, priorizando sua qualificação acadêmica e a formação de mestres e doutores com nível de excelência internacional. Estas ações contaram com o apoio das principais agências de fomento governamentais, CNPq e Capes.

A cooperação mostra-se um dos recursos mais profícuos para a internacionalização dos cursos de pós-graduação, sendo esse último aspecto uma das características mais bem vistas pela Capes. Esse olhar positivo para a internacionalização é observável na avaliação dos programas e no incentivo à

<sup>44</sup> **Parcerias Universitárias** são acordos entre universidades brasileiras e estrangeiras com o objetivo de promover o intercâmbio de conhecimentos, com o reconhecimento mútuo de

créditos e a aproximação entre currículos. (Cf. <https://www.Capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/modalidades-de-bolsas/modalidades>).

---

criação de convênios e acordos entre o Brasil e outros países. O intercâmbio, a circulação e cooperação acadêmica internacionais, ações desde sempre associadas à cooperação internacional, não são, *a priori*, sinônimos de internacionalização, mas antecedem e contribuem no processo de difusão das ideias que levariam à fundamentação das atuais políticas.

Mais recentemente, a partir dos seus PNPGs (Planos Nacionais de Pós-Graduação), a Capes estabeleceu políticas de internacionalização da pós-graduação diretamente relacionadas à realização de projetos conjuntos com centro de referência no exterior e ao aumento da produção científica de pesquisadores brasileiros em periódicos de circulação internacional. Essa prática busca intensificar a internacionalização da pós-graduação brasileira.

De acordo com o Relatório da Comissão de Avaliação do PNPG 2011-2020, no caso do Brasil existem três categorias de projetos de cooperação internacional: a) aqueles que partem da iniciativa e recebem apoio das agências; b) aqueles que são administrados pelas instituições de ensino e pesquisa e c) aqueles que são resultado de contatos pessoais realizados pelos pesquisadores em suas trajetórias acadêmicas, o que representa a grande maioria dos acordos (COMISSÃO PNPG, 2013). O breve panorama apresentado acima, sobre como os processos de cooperação e a instituição de políticas públicas voltadas à internacionalização produziram efeitos positivos em nosso país, permite estimar que a circulação internacional de pesquisadores nacionais que foram estudar em instituições estrangeiras, obtendo títulos, diplomas e competências, tal como a vinda de cientistas estrangeiros ao país para a realização de atividades de pesquisa e ensino, contribuíram para intensificar o intercâmbio entre pesquisadores e instituições dos países ocidentais.

Evidencia-se que, mesmo quando o sistema de educação superior no Brasil ainda não priorizava a internacionalização de seus programas de pós-graduação, muitos deles, ao efetivarem contatos e instituírem parcerias internacionais, já vinham se institucionalizando dentro dos parâmetros atuais da internacionalização. O intercâmbio, a circulação e cooperação acadêmica à nível internacional, ações desde sempre associadas à cooperação internacional, não são, *a priori*, sinônimos de internacionalização, mas antecedem e contribuem

no processo de difusão das ideias que levariam à fundamentação das atuais políticas.

Tanto no âmbito da política de internacionalização da pós-graduação brasileira, quanto no incentivo da cooperação internacional, é consensual que a Capes desempenha o papel principal na construção desta política. Cabe, contudo, observar que uma das críticas feitas pela UNESCO a esse aspecto da internacionalização recai sobre a ênfase na cooperação Sul-Norte que, até a metade dos anos 1990 era praticada de forma assimétrica e sob uma visão colonialista caracterizada pelo assistencialismo, contrariando, portanto, a ideia de intercâmbio entre pares, tida como princípio básico da cooperação.

Porém, mesmo com alguns percalços, ela foi importante para impulsionar a internacionalização, principalmente em relação à pós-graduação, onde os acordos de cooperação tiveram e continuam tendo um papel central na internacionalização da pós-graduação. E mesmo com o entendimento que a cooperação não é sinônimo de internacionalização, pode-se dizer que é um dos aspectos fundadores desse processo, expandido com o amplo acordo com a França.

## **2. 4 O Acordo Capes/Cofecub**

A política de formação de brasileiros no exterior, principalmente na área de Ciências Sociais, teve como um dos principais destinos a França, reforçando uma longa relação do Brasil com esse país e levando à institucionalização das principais redes de pesquisa. De acordo com as informações do site France Diplomatie<sup>45</sup> do governo francês, o Brasil e a França mantêm uma relação de amizade antiga, sendo o primeiro parceiro da França na América Latina para a cooperação científica, com uma atenção especial à pesquisa e a inovação tecnológica.

A França é a segunda parceira científica do Brasil, após os Estados Unidos. Nesse contexto, segundo Denise de Menezes Neddermeyer,<sup>46</sup> a assinatura do Acordo Capes-Cofecub foi o grande marco da atuação da Capes no incremento e intermediação de um intercâmbio mais sistemático entre

---

45 Disponível em: <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/bresil/relations-bilaterales/>. Acesso em: 23 jun. 2017.

46 Diretora de Relações Internacionais da Capes no período de 1998 a 2010.

instituições de educação superior brasileiras e estrangeiras, pondo em prática uma cooperação internacional vigente até hoje, ou seja, perfazendo 40 anos de história em 2018. O reconhecimento da importância do referido acordo vai além de ser o mais antigo convênio científico desenvolvido para avaliar programas bilaterais nas áreas universitárias e de pesquisa no país, mas também “por ter inaugurado a cooperação entre universidades brasileiras e francesas como parte de uma larga tradição de intercâmbio cultural e científico entre a França e o Brasil” (NEDDERMEYER, 2011, p. 45).

A sua criação ocorreu através do Acordo de Cooperação Técnica e Científica entre o Brasil e a França assinado em 1967. Em 1973, um grupo de reitores franceses fizeram uma visita a universidades brasileiras, especificamente em instituições da região Nordeste. A partir dessa visita, em janeiro de 1976 representantes governamentais e dirigentes universitários dos dois países trabalharam em conjunto com o objetivo de formular o programa. Em dezembro de 1977, como resultado do trabalho das várias missões realizadas, foram definidos os propósitos básicos do acordo e as instituições brasileiras a serem por ele abrigadas.

Em 1978 foi criado o acordo Capes-Cofecub, por ocasião da visita do presidente Valéry Giscard d'Estaing, como um Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação Técnica e Científica de 1967. Trata-se de um convênio firmado entre a Capes e o Comité Français d'Évaluation de la Coopération Universitaire avec le Brésil (Cofecub), órgão vinculado ao Ministério das Relações Exteriores e ao Ministério da Educação Nacional da França. A proposta inicial do Cofecub tinha como objetivo impulsionar o desenvolvimento das universidades da região Nordeste do Brasil. Então, logo após a assinatura, pesquisadores franceses participaram no Brasil das primeiras missões oficiais de identificação e, em 1979, com a aprovação dos primeiros projetos, foi possível que 37 docentes de universidades nordestinas iniciassem o desenvolvimento de seus projetos de pós-graduação na França com recursos do Acordo (NICOLATO, 1999).

No decorrer dos anos, foram necessários alguns ajustes, procurando adequar as mudanças na pós-graduação e as pesquisas desenvolvidas, também a partir das sugestões dos seminários realizados periodicamente com o objetivo de avaliar o andamento. Algumas dessas mudanças são mostradas no quadro abaixo.

**Quadro 11** - Principais marcos históricos do Acordo Capes/Cofecub

| ANO  | MUDANÇAS   |
|------|--|
| 1978 | Assinatura do Ajuste Básico de Cooperação Interuniversitária que fundamentou a criação do programa;  |
| 1981 | Decisão de abertura do programa a instituições de todas as regiões do Brasil;  |
| 1993 | Reformulação do Ajuste Complementar;   |
| 1994 | Assinatura do convênio de constituição da Rede Universitária Franco-Brasileira de Cooperação Doutoral e Pós-Doutoral “Santos Dumont”;                        |
| 1994 | Admissão de programas brasileiros de pós-graduação no esquema de co-orientação de teses de doutorado entre estabelecimentos de ensino francês e estrangeiro; |
| 1995 | Reformulação da estrutura operacional do programa.   |

Fonte: InfoCapes, dezembro de 1999.

Entre os ajustes identificados acima, no início da década de 1980, temos que o Acordo sofreu uma ampliação de suas ações para outras regiões do país por solicitação de instituições universitárias do Sudeste e do Sul, que desejavam participar do processo de cooperação. Com o aumento do número de instituições brasileiras participantes, houve modificações importantes na concepção inicial do acordo, ocasionando uma série de consequências a médio e longo prazo. Entre as atividades, estava prevista a mobilidade de estudantes e de docentes com vistas à sua qualificação no exterior e a visita de professores franceses no PPG local para pesquisas e publicações em conjunto.

No quadro a seguir, verifica-se as várias fases do Acordo, com suas diferentes atividades.

**Quadro 12 - Acordo Capes/Cofecub (Brasil-França) 1978-2015**  
Missão: Formação de alunos, intercâmbio de docentes e projetos conjuntos

| Ano                                 | Atividades  | Fase                                       |
|-------------------------------------|---|--|
| 1978-1981                           | Participação restrita aos grupos em formação e grupos emergentes, predominando a cooperação vertical e com forte conotação assistencial.  | Desenvolvimento da região nordeste         |
| 1982 – até início da década de 1990 | Crescente participação de grupos consolidados, tornando mais visível a parceria entre as equipes de nível similar de consolidação e o estabelecimento da cooperação horizontal. | Foi ampliado para outras regiões do Brasil |
| Primeira metade da década de 1990   | Explorar melhor o potencial do intercâmbio internacional entre grupos consolidados, com condições de desenvolver formas de cooperação horizontal.                               |  |
| A partir de 1995                    | Caracterizada pelo reforço crescente da cooperação  |  |
| De 1978 a 2015                      |   | Mais de 800 Projetos                       |

Fonte: Elaborado a partir de dados dos relatórios anuais do Capes/COFECUB.

Entre os anos de 1992 a 1993, o Acordo passou por uma reformulação da sua concepção e estrutura, fazendo com que o houvesse uma revisão no prazo dos projetos, que até então podiam ser renovados por dez ou mais anos, com a decisão de não renovar os projetos que já tivessem usufruído de uma significativa experiência de cooperação internacional (LOYOLA, 2005). Encontramos na fase iniciada em 1995 uma semelhança com o período da cooperação internacional descrito por Schmidt, quando ocorre uma maior cooperação no âmbito dos acordos, em especial no Acordo Capes-Cofecub, caracterizada por uma maior simetria.

O próximo quadro demonstra a abrangência deste acordo em relação às grandes áreas.

**Quadro 13** - Projetos conjuntos Capes/Cofecub por área. Período de 1978 a 2004

| <b>Grandes áreas</b>       | <b>Número de Projetos</b> |
|----------------------------|---------------------------|
| Ciências Exatas e da Terra | 141                       |
| Engenharias                | 87                        |
| Ciências Humanas           | 78                        |
| Ciências Biológicas        | 58                        |
| Ciências Sociais Aplicadas | 40                        |
| Ciências Agrárias          | 35                        |
| Ciências da Saúde          | 24                        |
| Letras e Artes             | 19                        |
| <b>Total</b>               | <b>482</b>                |

Fonte: Dados extraídos do Livro Diálogos entre Brasil e França, 2005.

Segundo os dados acima, podemos observar que, no período de 1978 a 2004, a área de ciências humanas situa-se em terceiro lugar no que concerne ao número de projetos, colocando-se abaixo das ciências exatas, das ciências da terra e das engenharias. Isto se devia ao fato de que mesmo que o Acordo não estabelecesse maior apoio a determinadas áreas em detrimento de outras, havia, sim, um favorecimento na fase de concepção e implantação por parte das instituições brasileiras ao “estabelecimento da cooperação nas áreas das ciências exatas e das engenharias” (LOYOLA, 2005, p. 131), o que produziu manifesta preocupação por parte de dirigentes dos dois países nas avaliações ocorridas em 1993-1994. Na sequência, ficou acordado que seriam selecionados projetos de bom nível, independentemente da área. Com isto, foram desenvolvidos 78 projetos conjuntos de pesquisa na área de ciências humanas através de programas de pós-graduação. Desses, muitos, atualmente, são situados pela avaliação da Capes entre os melhores programas do Brasil, com nível de excelência acadêmica e desempenho equivalente ao alto padrão internacional.

O acordo não concedia apenas bolsas individuais para brasileiros na França, como também previa o incremento para projetos de pesquisa conjuntos, incluindo recursos de custeio, financiamento de visitas técnicas (missões de trabalho) a pesquisadores franceses no Brasil e brasileiros na França. Contemplava, também, bolsas de curta duração (sanduíche) e bolsas de

mestrado e doutorado pleno dentro da temática da linha de pesquisa vinculada ao projeto (ROSA, 2008).

Desde a sua implementação, o Acordo esteve em grande medida vinculado a programas de pós-graduação, encontrando-se “intimamente ligado com a formação e desenvolvimento do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro” (SCHMIDT; MARTINS, 2006). Por tudo isso, o Acordo Capes/Cofecub se destacou como responsável pela concessão das primeiras bolsas de cooperação internacional, sendo reconhecido como um marco, o que se evidencia pelo fato de novos acordos terem seguido a mesma linha de atuação.

Como consta em uma publicação do site da UFPE, por ocasião da comemoração dos 40 anos do acordo em Recife, foi organizado um seminário com a presença de representantes brasileiros e franceses:

Os objetivos do programa, que abrange todas as áreas de conhecimento, são desenvolver e fortalecer as cooperações científicas e as relações entre centros de pesquisa e universidades brasileiras e francesas, por meio do apoio a projetos comuns de pesquisa de excelência que apoiem a mobilidade de pesquisadores e estudantes, promovendo a internacionalização solidária entre os países. (Disponível em: <https://www.ufpe.br>)

O Acordo é, assim, relacionado à internacionalização por promover cooperações científicas de forma solidária. Nessa colocação, podemos identificar nele uma mudança de enfoque, sendo que, em seu início, era visto mais como uma ação assimétrica devido à desigualdade de programas desenvolvidos pelos dois países. Porém, ajustes realizados ao longo do percurso ajudaram a adequar as ações de maneira mais proporcional.

A Universidade de São Paulo (USP) participa de duas formas do Acordo Capes/Cofecub, no qual está incluída desde a sua assinatura, em 1978. Além das ações do Acordo, a USP desenvolve, também, um programa específico firmado em 1994, o Programa USP-Cofecub, entre o Brasil e a França.

Em linhas gerais, neste capítulo se observa que a pós-graduação brasileira é uma iniciativa recente, assim como é recente a institucionalização da educação superior no Brasil. A criação foi um projeto de estado iniciado por um governo de regime militar que, apesar das ações repressivas nas universidades, incentivou a criação e o desenvolvimento da pós-graduação

brasileira. Tendo sido delegada à Capes a regulação deste nível de ensino, o órgão instituiu um

sistema de avaliação que, mesmo recebendo críticas, é considerado um dos fatores responsáveis pelo êxito e reconhecimento alcançados nacional e internacionalmente pela pós-graduação brasileira. Participa também desse resultado a contribuição da cooperação internacional que, desde a fase inicial da pós-graduação até o seu presente, desempenha um papel central no desenvolvimento da internacionalização da pesquisa científica.

### 3 A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Neste capítulo será examinado como a internacionalização adquiriu gradativamente centralidade nas discussões das políticas da Capes para a pós-graduação brasileira. Resgataremos a introdução da inserção internacional como um dos critérios utilizados pela Capes na avaliação dos programas de pós-graduação, analisando como a questão internacional foi sendo implantada com o apoio do sistema de avaliação e incentivos para este fim. Tal processo de construção dessa política servirá como apoio e referência para analisar, no próximo capítulo, como a internacionalização será assimilada pelos programas Proex da área de Ciências Sociais.

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por um grande esforço governamental para estruturar e consolidar a atividade de pesquisa nas universidades brasileiras. A pós-graduação se tornou o *locus* por excelência da pesquisa acadêmica no Brasil, fundamentando-se essencialmente no apoio à ampla e diversificada formação de mestres e doutores, com ênfase numa política de bolsas de estudos em países cientificamente avançados. O resultado dessa política pode ser apreciado pela atual condição da pós-graduação brasileira, que alcançou excelência em várias áreas do conhecimento e está praticamente consolidada em todo o território nacional.

Até os anos 1970, havia uma dependência de formação pós-graduada no exterior, sendo superada através da formação de estudantes graduados e professores pela Capes e, posteriormente, pelo CNPq, às universidades da Europa e dos Estados Unidos. Com o retorno de pessoal qualificado, foi possível estruturar e expandir crescentemente no país um sistema de pós-graduação, - primeiro de mestrados e mais tarde de doutorados – em praticamente todas as áreas do conhecimento. A Capes prioriza a formação de mestres (e com o Programa PICD do norte e nordeste para o sudeste e sul do Brasil), para depois enfatizar a formação doutoral e pós-doutoral no exterior. Com expansão dos doutorados no Brasil, adota então uma nova política de “doutorados-sanduíche”, com um período menor de formação no exterior, com a conclusão no doutorado de origem no país (InfoCapes, 1994). A partir desse período, a pós-graduação brasileira passou a desempenhar um papel importante na formação de quadros acadêmicos e de profissionais de alto nível para o desenvolvimento do país.

Neste período, também as formas e as relações de pesquisadores e instituições internacionais tiveram avanços com a introdução de sistemas de comunicação inovadores (a *internet* é certamente o melhor exemplo.) Tais mudanças, tiveram também reflexos importantes no campo da ciência e da tecnologia com a formação de redes internacionais de pesquisa, e com novas formas de apoio ao processo de internacionalização da pesquisa científica. As respostas a essa necessidade demandaram novas práticas e renovaram seus objetivos, como veremos a seguir.

### **3.1 A inserção internacional como critério de avaliação**

A questão internacional esteve presente desde o início da constituição da pós-graduação brasileira, primeiramente com a “educação internacional”, depois com os intercâmbios e, após, com os primeiros acordos de cooperação, gerados por ex-alunos formados no exterior, como foi demonstrado no capítulo anterior. Aos poucos, esse tema foi adquirindo importância até se tornar um vetor chave na educação pós-graduada, associando-se ao crescimento e consolidação dos programas, processo que promoveu uma visibilidade internacional das políticas de formação internacional da Capes. A busca da internacionalização do trabalho científico demanda recursos humanos cada vez mais competitivos, com formação de pesquisadores em instituições de pós-graduação que apresentem padrões de qualidade comparáveis aos de centros de excelência reconhecidos consensualmente pelo mundo globalizado.

A Capes tem um papel fundamental na internacionalização da pós-graduação brasileira. Através dos seus diversos programas de fomento, sua trajetória se confunde com a da pós-graduação. Suas ações, desde sua criação, foram pautadas por políticas públicas de desenvolvimento do país, bem como a da política pública de pós-graduação, através dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), que foram elaborados a partir de 1975, servindo para orientar a institucionalização do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), (KAWASAKI, 2017).

Com o intuito de verificar como foi introduzida e estabelecida a concepção de “inserção internacional” na pós-graduação brasileira - termo que antecede a utilização de “internacionalização”, sem que um substitua o outro - foram

analisados, no quarto capítulo desta tese, os InfoCapes, boletins informativos editados pela Capes de 1993 a 2002, e relançados em novembro de 2018. Cabe salientar que este boletim continua sendo uma publicação técnica, que servia como meio de divulgação das atividades da Capes, assim como de debates e ideias sobre a pós-graduação. O boletim também desempenha o papel de espaço de divulgação de documentos oficiais e de políticas para a pós-graduação, servindo como um canal de comunicação entre a comunidade acadêmica e científica.

Ao observar os boletins, nota-se que, em 1994,<sup>47</sup> já estava ocorrendo a discussão sobre a criação de um comitê com a participação de consultores internacionais designado para avaliar os cursos com conceito A (maior conceito neste período), a fim de estabelecer, na escala de conceitos da Capes, um parâmetro de excelência. Em 1994, era dito que, após corrigir as divergências de critérios para definir um curso A,

será possível estabelecer no *ranking* de conceitos da Capes o conceito de **Excelência**. Esse conceito seria atribuído a um curso, após avaliação realizada por um comitê especial que incluiria também consultores internacionais de reconhecida competência na área de conhecimento do curso e seria feita sem periodicidade definida, por demanda do próprio curso. (LOYOLA, 1994, p. 5).

No InfoCapes de 1994 aparece pela primeira vez a exigência de “nível internacional”, com referência à produção intelectual de um curso de conceito A. Neste período, esta foi a forma encontrada para diferenciar os cursos, tendo em vista que havia um grande número de cursos que tinham atingido o nível mais alto da escala de avaliação.

De acordo com Abílio Baeta Neves (1995), no período de sua primeira presidência da Capes (1995 a 2003), a agência ocupou um papel destacado na formulação e na implementação de políticas para a pós-graduação. Com a intenção de aperfeiçoar o sistema vigente, surgiu a iniciativa de contar com a colaboração de especialistas estrangeiros nas próximas avaliações, a fim de

---

47 Neste período os programas eram avaliados com os conceitos de A, B, C, D e E, sendo A o conceito mais alto atribuído a um Curso de Pós-Graduação.

medir o desempenho da pós-graduação brasileira, convidando consultores externos a participar nos comitês de avaliação em algumas áreas. A preocupação era buscar uma aproximação com os padrões de excelência internacional em determinadas áreas que já alcançaram a consolidação desejada e que, por seu próprio desenvolvimento, se aproximam fortemente dos padrões internacionais de qualidade acadêmica (NEVES, 1995).

Logo após, em 1997, a Capes convidou sete especialistas em avaliação do ensino superior da Alemanha, Argentina, Canadá, França (2), Irlanda e Estados Unidos, para passar uma semana na Capes, a fim de analisar o modelo brasileiro de avaliação da pós-graduação (CALHAU; SPAGNOLO, 2002). Neste período, a participação de avaliadores e/ou observadores estrangeiros nos processos de análise de programas e de instituições nacionais e da funcionalidade dessas avaliações, também fazia parte da agenda de avaliação do ensino superior de outros países, como a Research Assessment Exercise (RAE), na Inglaterra, a VSNU<sup>48</sup> na Holanda, e as avaliações realizadas pelo Conselho de Reitores da Europa (CRE), hoje chamado de Associação das Universidades Europeias (AUE). A comissão Internacional de Avaliação sobre o Processo de Avaliação dos Programas de Pós-Graduação da Capes foi composta pelos consultores especificados a seguir.

**Quadro 14** – Consultores participantes da Comissão Internacional de Avaliação

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| Nestor Oscar Bianchi (Argentina) | Pesquisador sênior do Conselho Nacional de Pesquisa e Tecnologia da Argentina (Conicyt) e diretor do Instituto Multidisciplinar de Biologia Celular da Argentina. |
| Henri Maurice Durantou (França)  | Doutor em Ciências Naturais (Agronomia)   |
| Barry D. McPherson (Canadá)      | Doutor em Sociologia, pró-reitor da Universidade de Wilfrid Laurier em Ontario  |
| Bertrand Saint-Sernin (França)   | Reitor da Universidade de Paris-Sorbonne e membro do Comitê Nacional de Avaliação da França.  |
| Denis L. Weaire (Irlanda)        | Professor do Trinity College em Dublin e presidente da Sociedade Europeia de Física.  |
| John Weiner (Estados Unidos)     | Diretor do Laboratório de Ciência e   |

48 Associação das Universidades de Pesquisa da Holanda.

|                          |  |
|--------------------------|--|
|                          | Engenharia Atômica, Molecular e Ótica (LAMOSE) da Universidade de Maryland, EUA. |
| Sigmar Wittig (Alemanha) | Professor e reitor da Universidade de Karlsruhe, na Alemanha.                    |

Fonte: InfoCapes, v. 5, n. 2, 1997.

Após o período estipulado para a análise da avaliação, a Comissão Internacional de Avaliação fez várias recomendações, entre as quais:

nossa recomendação é de que a avaliação seja realizada a cada três a cinco anos e o conjunto de critérios para uma avaliação adequada das ciências quantitativas como a Física e a Química pode ser inadequado quando se trata de Artes e Humanas (InfoCapes, v. 5, 1997, p. 23)

Evidencia-se que a discussão sobre as especificidades das áreas já se fazia presente, sendo salientada pelos avaliadores estrangeiros.

Na edição de 1998 do InfoCapes o termo “inserção internacional” aparece pela primeira vez no âmbito das considerações sobre a nova sistemática de avaliação<sup>49</sup> implantada pela Capes nesse mesmo ano. Naquele momento, ocorreu a ampliação dos conceitos e a inserção internacional dos programas passou a ser avaliada. Na primeira referência ao termo em um InfoCapes, ele aparece relacionado à discussão sobre a avaliação da produção intelectual, e a diferença entre o que é produção de nível internacional e a produção em pesquisa que circulava internacionalmente. Porém, também se refere ao programa em um aspecto geral, conforme vemos na recomendação a seguir: “é preciso estabelecer parâmetros para medir a inserção internacional dos programas” (FIORIN, 1998, p. 35).

Para Spagnolo (1995), o fato de a Capes não ter direcionado seu sistema de avaliação de forma que os conceitos servissem como parâmetro para uma comparação entre programas nacionais e programas internacionais de excelência, acarreta em uma série de dificuldades quando se tenta efetivar tal comparação. Além de essa não ser uma tarefa fácil - porque um doutorado com conceito A no Brasil pode ser ou não equivalente aos bons doutorados no exterior – o objetivo de produzir esse recurso de comparação não fazia parte

<sup>49</sup> A avaliação da pós-graduação, pela Capes, é realizada desde 1975, inspirada nos modelos de avaliação norte-americana, (InfoCapes, 1998, p. 11).

das preocupações das comissões de avaliação que conceberam o sistema de aferição de notas. Em vista de um modelo de avaliação superado, era necessário pensar em um outro formato que utilizasse os padrões internacionais para poder medir a equivalência a centros internacionais, bem como: “adotar como critérios de qualidade padrões internacionais e adotar a autoavaliação como parte integrante do processo” (SPAGNOLO, 1995, p. 13).

Essa mudança na avaliação foi estabelecida a fim de garantir que os conceitos 6 e 7 ficassem restritos a programas comparáveis com aqueles que de posição de destaque no cenário internacional. A sistemática adotada com a mudança não mais discriminaria os cursos de uma mesma área ou pertencentes a diferentes áreas de conhecimento, o que se comprovou nos resultados da avaliação de 1994, nos quais apenas 41% dos cursos de mestrado e 53% dos cursos de doutorado obtiveram o conceito mais alto da avaliação. Segundo Spagnolo (1995), se todos os cursos vierem a atingir os níveis mais altos, projeta-se um cenário onde a utilidade prática da avaliação seria reduzida a zero.

Nesse período, a discussão sobre a participação de consultores estrangeiros para fazer parte das comissões com o intuito de analisar os programas que receberam conceitos 6 e 7 se intensificou. O entendimento era que estes consultores poderiam auxiliar na comparação com o nível de excelência internacional, o que também fazia parte das mudanças no sistema de avaliação, inseridas na nova sistemática a partir de 1998.

Na avaliação de 1998, referente ao biênio 1996-1997, algumas comissões, que demonstraram interesse, convidaram consultores/observadores brasileiros de outras áreas e internacionais da própria área para colaborar com as comissões, totalizando cinco consultores estrangeiros.

Para fins de visualização das experiências promovidas pela Capes, e das áreas que fizeram parte desta dinâmica, elaboramos o quadro abaixo com os participantes internacionais.

**Quadro 15 - Consultores estrangeiros na avaliação de 1998**

| ÁREA                   | NOME DO ESPECIALISTA | UNIVERSIDADE  | PAÍS       |
|------------------------|----------------------|---|------------|
| SAÚDE COLETIVA         | Laura Rodrigues      | London School of Hygiene and Tropical Medicine/Universidad e de Londres | INGLATERRA |
| ARQUITETURA/ URBANISMO | Donatella Calabi     | Istituto Universitario di Architettura di Venezia                       | ITÁLIA     |
| CIÊNCIAS BIOLÓGICAS II | Eduardo Charreau     | Universidad de Buenos Aires   | ARGENTINA  |
| PLANEJAMENTO URBANO    | Francisco de La Cruz | Architectural Association Graduate School – Londres                     | INGLATERRA |
| ENGENHARIA III         | Peter Hagedorn       | Universidad de Darmstadt  | ALEMANHA   |

Fonte: InfoCapes, v. 10, n. 1, p. 9-10, 2002.

Neste quadro se observa que foram poucas as áreas participantes, salientando que nesta primeira etapa o interesse por este tipo de avaliação partia da área e não da Capes. Observe-se que esta avaliação de 98 foi a primeira realizada após a introdução das notas 6 e 7 pela Capes.

Após essa etapa da avaliação, a Capes resolveu testar a “qualidade internacional” dos programas que tinham recebido as notas 6 e 7, introduzidas pela primeira vez e referendadas pelo Conselho Técnico Científico (CTC). Entre 1999 e 2000, foram convidados 35 especialistas estrangeiros para visitar - geralmente em duplas e acompanhados por um consultor brasileiro - um total de 57 programas das áreas de Ciências Agrárias, Economia, Engenharia, Medicina, Física e Química. O parecer dos avaliadores, no geral, confirmou que esses programas tinham efetivamente padrões de qualidade compatíveis com os bons programas internacionais das respectivas áreas (InfoCapes, 2002).

Na próxima avaliação, em 2001, a Capes convidou, novamente, observadores estrangeiros para fazer parte do processo avaliativo. Neste momento a preocupação era em aperfeiçoar o seu modelo de avaliação. Esta inovação, em termos práticos, representou uma “avaliação” da Avaliação, sendo realizada durante o período de 14 de maio a 06 de julho de 2001. Os convidados, com algum domínio da língua portuguesa, se revezaram na Capes, para

acompanhar a última semana da avaliação do triênio 1998-2000. Dentre as 44 áreas, nem todas solicitaram a participação do especialista estrangeiro e nem todos os convidados tinham disponibilidade para estarem presentes na semana marcada para a avaliação.

Desse modo, tiveram 18 especialistas de 10 países, que analisaram individualmente a avaliação da Capes, conforme o quadro que segue:

**Quadro 16 – Áreas analisadas e Especialistas estrangeiros por país**

| ÁREA                       | NOME DO ESPECIALISTA                      | UNIVERSIDADE  | PAÍS              |
|----------------------------|---|---|-------------------|
| <b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>     | Antonio Teixeira Marques                  | Universidade Do Porto                               | PORTUGAL          |
| <b>MEDICINA II</b>         | Alejandro Llano Cuentas                   | Universidad Peruana Cayetano Heredia                | PERU              |
| <b>SAÚDE COLETIVA</b>      | Alberto Pellegrini Filho                  | Organização Pan-americana da Saúde                  | EUA               |
| <b>ODONTOLOGIA</b>         | Reinaldo Todescan Jr.                     | Universidade de Toronto                             | CANADÁ            |
| <b>SOCIOLOGIA</b>          | Carlos José C.G.Fortuna                   | Universidade De Coimbra                             | PORTUGAL          |
| <b>CIÊNCIAS AGRÁRIAS I</b> | Nick Comerford                            | University Of Florida                               | EUA               |
| <b>VETERINÁRIA</b>         | Fernando Osório                           | University Of Nebraska                              | EUA               |
| <b>COMPUTAÇÃO</b>          | Philippe Mahey                            | Université Blaise Pascal                            | FRANÇA            |
| <b>QUÍMICA</b>             | Eduardo Castro<br>Carlos A. Peniche Cobas | Asoc. Quimica Argentina<br>Universidad de La Habana | ARGENTINA<br>CUBA |
| <b>GEOCIÊNCIAS</b>         | Daniel Ronen                              | Universidade de Tel Aviv                            | ISRAEL            |
| <b>C. BIOLÓGICAS I</b>     | Thomas Maack                              | Cornell University                                  | EUA               |
| <b>DIREITO</b>             | Antônio J. Avelãs Nunes                   | Universidade de Coimbra                             | PORTUGAL          |
| <b>ARQUITETURA</b>         | Carlos Morales Hendry                     | ISTHMUS   | PANAMÁ            |

Continua...

|                        |                          |   |            |
|------------------------|--------------------------|---|------------|
| <b>EDUCAÇÃO</b>        | Robert Cowen             | Institute of Education –<br>Universidade de Londres | INGLATERRA |
| <b>ENGENHARIAS II</b>  | Carlos Luis M. Gutiérrez | ISPJAE  | CUBA       |
| <b>ENGENHARIAS III</b> | Muzio Gola               | Politecnico di Torino                               | ITÁLIA     |
| <b>ENGENHARIAS IV</b>  | Colin Adamson-Macedo     | University of Westminster (ex-Reitor)               | INGLATERRA |

Fonte: InfoCapes, v. 10, n.1, p. 9-10, 2002.

Nesta outra experiência, segundo Spagnolo e Calhau (2002), os programas que receberam as notas mais altas (6 e 7), foram considerados com elevados níveis de “inserção internacional” e, além de serem considerados excelentes programas no contexto de nosso país, estariam no mesmo nível dos bons programas internacionais. Esta avaliação, portanto, teve como objetivo verificar se a percepção que as comissões da Capes têm de “qualidade internacional” seria compartilhada por acadêmicos e pesquisadores das áreas afins, integrantes das boas universidades no exterior (SPAGNOLO; CALHAU, 2002, p. 7).

Nas considerações dos avaliadores internacionais, uma das questões levantadas por quase todos eles, fora a quantidade excessiva de dados coletados e submetidos à análise dos avaliadores. A orientação seria elencar um número seletivo de indicadores que efetivamente permitiriam uma avaliação qualitativa dos programas (ibdem., p. 34). Porém, de forma geral, os consultores elogiaram o sistema de avaliação, principalmente em relação ao profissionalismo das comissões e da equipe da Capes: o sistema de avaliação brasileiro foi considerado de um nível de avaliação muito elevado, em alguns casos até superior ao que era comumente encontrado no plano internacional.

Segundo os mesmos autores, todavia, os especialistas estrangeiros fizeram algumas ponderações críticas quanto à definição de qualidade internacional que, mesmo tendo sido feitas há mais de uma década, parecem ainda pertinentes.

Há algo que me intriga na definição de qualidade internacional. Em alguns momentos é definida como acordos de intercâmbio internacional, professores visitantes, etc. E quando se refere a publicações, frequentemente são mencionadas as revistas brasileiras assim classificadas pelo QUALIS. Isso é uma premissa perigosa e mais grave ainda, retira maiores estímulos para que a interpretação brasileira sobre temas como pós-modernidade, economias do conhecimento ou múltiplas alfabetizações (visual, científica, textual) seja ouvida internacionalmente.

A Capes deveria reforçar o critério de que nos programas que aspiram à nota 6 ou 7 deveria ser normal a publicação em revistas estrangeiras. Afinal, a Capes há décadas manda centenas de estudantes para o doutorado no exterior. Onde estão suas vozes num mundo globalizado em que é crescente o discurso internacional?

Parece ser conveniente considerar de forma destacada a informação ao grau de internacionalização dos vários programas. Convênios e protocolos envolvendo o programa, publicações científicas, saída/estadas de docentes no exterior, convites e estadas de especialistas externos podem, entre outros, indiciar o grau de “desenvoltura” internacional dos programas, numa fase de acentuada internacionalização do trabalho científico.

Espera-se realmente que todas as universidades brasileiras entrem no mesmo jogo de padrão internacional? Ou pretende-se deliberadamente estruturar alguma diferenciação nos esquemas de avaliação de forma a permitir que haja excelentes universidades locais? ((SPAGNOLO; CALHAU, 2002, p. 30)

As considerações dos consultores, em geral foram elogiosas, mas a participação destes, foi alvo de críticas, principalmente ao fato de os convidados já terem tido algum contato com os programas. Segundo Amaral (2018), os consultores tinham dificuldades de fazer uma avaliação por vários motivos: desconhecimento da língua, tempo para deslocarem-se às sedes dos programas e o volume de material reunido nesse processo.

Não se poderia deixar de mencionar os desafios da avaliação neste período, sendo a comparabilidade entre as diferentes áreas do conhecimento um dos principais obstáculos Para Guimarães (2002), “as mudanças no sistema de avaliação foram oportunas e muito boas” (p.59), embora expresse preocupação em manter a continuidade destas mudanças. As modificações contemplaram passar os conceitos para uma escala que vai até 7 e a avaliação passar a ser feita entre as áreas, e não apenas dentro da própria área,

sendo homologadas pelo CTC (Conselho Técnico Científico), como de fato ainda hoje é realizada. Enfatiza também a importância da inovação da “inserção internacional” como fator de distinção dos cursos acima do conceito 5. A definição do percentual ficou sob a responsabilidade das áreas. Ainda segundo Guimarães (2002, p. 62), “cada área tem liberdade para definir como se insere no contexto internacional e como é que ela convence as outras áreas de que os seus critérios para atribuir 6 e 7 são tão bons quanto os das demais”.

Segundo Fensterseifer (2001), o processo de internacionalização que vinha ocorrendo nas pós-graduações brasileiras, de um modo geral, merecia uma séria análise por ocorrer de fora para dentro, sendo direcionada pelo mercado e por influências internacionais, conforme também citado por (BALBACHEVSKI, 2005), seguindo a mesma lógica empresarial que, em muitos casos, se não na maioria dos casos, tem sido perversa em relação aos interesses acadêmicos nacionais. Com o intuito de adquirir uma melhor posição dos programas de pós-graduação no exterior, com um padrão excelência internacional, conforme já estabelecido por Nóvoa (2015), o governo federal passa a intensificar a implementação de estratégias e ações de internacionalização. Identificando que algumas sugestões da década de 1990 foram implantadas nos anos 2000. Como é o caso da consideração de Spagnolo (1995), no qual ele explica que:

uma outra perspectiva, mais ousada, é de abrir o sistema para bolsas de estudo de graduação no exterior, sobretudo em áreas prioritárias como a tecnológica, nos moldes do doutorado “sanduiche” ou do Projeto Erasmus – que permite aos universitários europeus passar um período de sua formação em outro país<sup>50</sup>. Candidatos jovens (de 19-20 anos), períodos curtos e bolsas mais modestas permitiriam o envio de milhares de graduandos para estudar no exterior<sup>51</sup>. Tais experiências oxigenariam os cursos de graduação com a volta de alunos mais críticos e enriquecidos com novas experiências de aprendizagem acadêmica. (SPAGNOLO, InfoCapes, v. 3, n. 3 e 4, jul.-dez.,1995).

---

50 O Programa Erasmus (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) foi criado em 1987. No ano letivo 1991-1992, 60 mil estudantes realizaram parte do curso fora do país, em outras universidades européias. O programa desperta crescente interesse entre os jovens universitários apesar da modesta bolsa de estudo recebida correspondente a cerca de 200 dólares (ALTAMORE, 1992).

51 Com o custo atual da formação de cem doutores poderiam, estimativamente, ser enviados três mil jovens para o exterior por um ano de estudo, ou um número maior ainda, no caso de formas de custeios parciais.

A observação de Spagnolo vai ao encontro de um programa do governo federal criado no mandato de Dilma Rousseff o Programa Ciência sem Fronteiras<sup>52</sup>, lançado no dia 26 de julho de 2011. Tal feito pode ser considerado como a maior política de internacionalização da educação superior. Entre seus objetivos estava a promoção, a consolidação, a expansão e a internacionalização da ciência e da tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio de alunos de graduação e pós-graduação e da mobilidade internacional (BASTOS; MAUÉS, 2017). O diferencial desse programa estava em seu foco inicial, voltado às bolsas de graduação, porém foi encerrado em 2014, quando passou a financiar apenas as modalidades de pós-graduação.

Muitos dos programas de pós-graduação já se institucionalizaram ao longo da sua trajetória, de forma internacional, através de contatos e parceiros internacionais, mesmo quando estas ações não eram vistas como uma prioridade nacional. Conforme já foi referenciado no capítulo 2, podemos usar como exemplo a missão francesa na USP, a formação de brasileiros no exterior e os primeiros intercâmbios que muitas vezes ocorriam de uma maneira informal. Por isso é importante analisar o papel de certos atores, como os docentes/pesquisadores e seus contatos com o exterior. Muitos intercâmbios aconteciam de forma independente, sem contar com o apoio da instituição de ambos os lados, uma relação de amizade que era construída e aos poucos passava para uma relação institucional, formalizando a parceria de forma simples e nada burocrática. Tal movimento ocorria tendo em vista não uma relação institucionalizada, mas baseada no desejo mútuo de estabelecer vínculos de solidariedade e parceria nos interesses de pesquisa.

A partir dos anos 1970, como já visto no capítulo anterior, a cooperação foi evoluindo e se tornando uma ação importante para os programas, com a formalização dos contatos, de maneira a gerar relações formais de trabalho e de pesquisa (CAÑEDO; GARCIA, 2005). Os intercâmbios e as ações de mobilidade passaram a ser propostos através de projetos, com busca de apoio junto a instituições estrangeiras e, principalmente, junto às agências de fomento. Num

---

<sup>52</sup> O projeto previa a concessão de até 65 mil bolsas no período de quatro anos. A iniciativa foi fruto de um esforço conjunto do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

primeiro momento, os docentes eram incentivados a sair do país para cursar o doutorado pleno e no seu retorno ajudavam a constituir os programas de pós-graduação, nos quais assumiam os cargos de coordenadores e passavam a colocar em prática muitos dos conhecimentos adquiridos durante sua experiência no exterior. Principalmente, objetivavam-se as relações de amizade e de trocas acadêmicas que, aos poucos, foram institucionalizadas, passando a fazer parte das ações dos programas.

Destaca-se a importância do papel dos atores nesse processo de internacionalização: onde um ator estabelecia contatos informais, esses eram estendidos para colegas e orientandos, estabelecendo, muitas vezes, uma rede de pesquisa que levava a trocas acadêmicas e culturais.

Muitos programas que contavam com um grupo de docentes/pesquisadores com bons contatos no exterior já começavam com uma certa vantagem sobre os programas emergentes ou em consolidação. A partir do incentivo para a pós-graduação, nos anos 1960, principalmente com o apoio das agências de financiamento, estas relações com o exterior passaram por um processo de formalização. Quando o doutorado pleno no exterior deixou de ser uma prioridade, dando lugar ao doutorado sanduíche, estes contatos foram muito importantes para estabelecer parcerias que pudessem receber os alunos no exterior.

Aos poucos, a relação entre acadêmicos brasileiros e pesquisadores estrangeiros foi se tornando uma necessidade e, praticamente, um dever. A partir da era da globalização e, conseqüentemente, da internacionalização da educação brasileira de nível superior, as parcerias institucionais se tornaram vitais para as instituições. As IES passaram a se preocupar com a questão internacional e o que antes acontecia de maneira natural, agora tinha que ser institucionalizado, regulamentado, para poder ser contabilizado, tendo em vista uma melhor conceituação da instituição junto à Capes.

Embora a Capes, como foi supra-analisado, no decorrer dos anos tenha se empenhado em estabelecer padrões de qualidade através da participação de consultores estrangeiros nas avaliações, com o objetivo de comparar a pós-graduação brasileira com cursos internacionais, e apesar do entendimento das áreas da sua necessidade, ainda não foi desenvolvido um mecanismo que consiga realizar esta aferição de forma plenamente satisfatória.

## 4.2 A questão internacional nos Planos Nacionais de Pós-Graduação

Para compreender a construção da política de internacionalização da pós-graduação brasileira, faz-se necessária a análise dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG)<sup>53</sup>. Os Planos têm por objetivo subsidiar a formulação e a implementação de políticas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia, sendo um dos elementos essenciais na construção e desenvolvimento do sistema de pós-graduação, juntamente aos Pareceres 977/65 (mais conhecidos como o Parecer Sucupira, e o 77/69, do antigo Conselho Federal de Educação e a Lei nº 5.540/98).

Os PNPGs imprimiram uma direção para a consolidação e a institucionalização da pós-graduação por meio de diagnósticos e da formulação de metas e ações. Juntamente ao processo de avaliação e fomento à pesquisa como um todo, principalmente na figura da Capes. Ao mesmo tempo, a Capes, através dos PNPGs, conduz acompanhamentos anuais e, atualmente, avaliações quadrienais de desempenho de todos os programas que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação, com uma abordagem orientada para a qualidade dos programas como um todo, acabando por influenciar no financiamento de tais programas.

O fortalecimento da pós-graduação no país já se mostrava presente nos anos 1970, sendo mais explícita a partir da elaboração dos Planos. No período compreendido de 1974 a 2011, foram elaborados seis PNPGs, embora o IV Plano não tenha sido publicado, não podendo, por isso, ser considerado um documento oficial. Em sua atuação como agência voltada para a pós-graduação, a Capes desempenha um papel fundamental, desde a sua fundação até os dias de hoje, na formulação de políticas para a pós-graduação brasileira.

Com a intenção de verificar a partir de quando a Capes começa a abordar a questão da internacionalização e de que forma ela se apresenta nos Planos, estes documentos foram analisados e deles extraídas as referências em relação à questão internacional, como explicitado a seguir.

---

<sup>53</sup> O PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação –, elaborado pelas instâncias superiores da Capes, tendo como objetivo definir as políticas da agência governamental estabelecendo diretrizes e metas para a pós-graduação. Com exceção do I PNPG, que foi elaborado sob a responsabilidade do Departamento e Divulgação do antigo Conselho Nacional de Pós-Graduação.

**Quadro 17 – Perfil dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) – Capes: Missão e Inserção Internacional (1975-1979 a 2011-2020)**

| PNPGs                | Missão Principal   | Evolução da Inserção Internacional  |
|----------------------|--|---|
| I PNPG (1975-1979)   | <b>Institucionalizar o sistema de Pós-Graduação</b> - Através da capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal.   | ... devem ser programados intercâmbios com instituições estrangeiras (p.4, 1974)  |
| II PNPG (1982-1985)  | <b>Preocupação com o desempenho e a qualidade</b> – Tendo como instrumento a avaliação, que já existia em estado embrionário desde 1976 e que será então aperfeiçoada e institucionalizada.<br><br>Mantém as ênfases do plano anterior e acrescenta a formação de recursos humanos qualificados.   | Docentes - ...atualização através da participação em congressos, seminários, encontros e intercâmbios... (p.179, 1982)  |
| III PNPG (1986-1989) | <b>Desenvolvimento da pesquisa pelas Universidades</b> - Integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional;  | Produção de padrão internacional, tornar o país internacionalmente competitivo, reforço aos programas de cooperação técnica internacional, ampliar projetos de cooperação internacional, apoiar revistas científicas brasileiras de padrão internacional, (p. 199, 205, 206, 207, 211, 1985). |
| IV PNPG – 1996-2004  | <b>Este não foi promulgado, mas suas diretrizes foram adotadas pela Capes</b> - Caracterizou-se pela ênfase na expansão do sistema, na diversificação do modelo de pós-graduação, na introdução de mudanças no processo de avaliação e na inserção internacional do SNPG.<br><br>Flexibilização do modelo de pós-graduação, aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a <b>ênfase na internacionalização</b> .   |   |
| PNPG – 2005-2010     | Aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da pós-graduação (conceito de nucleação, revisão do Qualis e introdução do Proex), a preocupação com a solidariedade entre os cursos e seu impacto social, a expansão da cooperação internacional, o combate às assimetrias, a formação de recursos humanos para a inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo, e a ênfase na formação de docentes para todos os níveis de ensino, bem como de quadros técnicos via mestrado profissional para os setores de serviços público e privado.<br><br>Expansão do sistema de Pós-Graduação. | Políticas de cooperação internacional, periódicos de circulação internacional, processo de integração com a comunidade científica internacional; inserção internacional da Pós-Graduação.   |

|                         |  |   |
|-------------------------|--|---|
| <b>PNPG - 2011-2020</b> | Definir novas estratégias, diretrizes e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de Pós-Graduação e pesquisa no Brasil. | Cap. 11 – Internacionalização da Pós-Graduação e a Cooperação Internacional (presença internacional da ciência e da tecnologia brasileira). |
|-------------------------|--|---|

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p><b>A exemplo dos Planos anteriores, também neste a busca da Internacionalização continuará sendo uma das metas maiores do sistema. (PNPG, p. 21, 2010)</b></p> <p>O Plano 2011-2020 levará em consideração o legado dos planos anteriores, propondo a continuidade do crescimento com qualidade do SNPG e incorporará novas ações e políticas.</p> | <p><b>Sugestões:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- envio de mais estudantes ao exterior para fazerem doutorado;</li> <li>- estímulo à atração de mais alunos e pesquisadores visitantes estrangeiros;</li> <li>- aumento do número de publicações com instituições estrangeiras.</li> </ul> |
|--|---|--|

Fonte: CAPES (2017). Adaptado pela autora.

As informações destacadas no quadro demonstram as metas que foram elaboradas para a pós-graduação em cada um dos Planos. Cabe mencionar que cada plano foi concebido dentro da conjuntura política e econômica específica em que se encontrava o país (FRANÇA, 2014).

A década de 1970 foi marcada pela implementação de políticas governamentais, período em que foi lançado o II Plano Nacional de Desenvolvimento - PND<sup>54</sup>, no governo do presidente Ernesto Geisel (1974-1979), com o intuito de manter a economia aquecida e enfrentar a crise internacional da época. O país estava passando por uma recessão econômica e crescimento da inflação. Como forma de enfrentar a crise, o governo adotou o discurso do desenvolvimento econômico. No âmbito desse Plano, estão representadas a política educacional e a política científica, através do Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) e do Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT).

Neste cenário a pós-graduação assumiu importância estratégica para o desenvolvimento do ensino superior no discurso governamental. Assim, foi implementado o I PNPG, que compreende o período de 1975-1979, com o intuito de ordenar, centralizar e planejar o desenvolvimento da pós-graduação que apresentava um crescimento significativo, porém sem um planejamento. Este foi um dos primeiros trabalhos do Conselho Nacional de Pós-Graduação (Capes, 2002)<sup>55</sup>. No I PNPG (1975-1979), foram definidas como principais atribuições

54 O II Plano Nacional de Desenvolvimento, II PND (1975-1979), foi um plano econômico brasileiro, lançado no final de 1974 durante o governo do general Ernesto Geisel. Este foi uma resposta à crise econômica decorrente do primeiro choque do petróleo, no fim do chamado "milagre econômico brasileiro".

55 O Conselho Nacional de Pós-Graduação – Instituído através do Decreto n. 73.411, em 1974. A criação do Conselho e a elaboração do Plano são decorrentes de providências sugeridas no relatório do grupo de trabalho da Secretaria Geral do Ministério da Educação e

Cultura, que durante o ano de 1973 se constituiu para propor as medidas iniciais para a definição da política de pós-graduação.

da Capes, a orientação, implantação, acompanhamento e avaliação dos programas de capacitação docente e de recursos humanos.

Neste determinado momento, o foco era a institucionalização do sistema de pós-graduação, por isto suas diretrizes eram orientadas para a capacitação dos docentes. Cabe salientar que, dentro da sua vigência foi estabelecida, em 1976, a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* (Capes, 2002). Esse documento foi marcado pela lógica da racionalidade técnica, dominante no período do governo dos militares, que tendiam a considerar a nomeação de “técnicos” para cargos administrativos como a melhor solução para a gestão do Estado. O I PNPG apresentou um diagnóstico da pós-graduação até 1975 e as diretrizes para reparar as distorções. Porém, o seu foco era voltado à formação acadêmica de docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas no âmbito federal.

Em relação à questão internacional, foco prioritário da presente pesquisa, nessa primeira edição, no que concerne à internacionalização, o texto do Plano fez referência ao aspecto da mobilidade internacional docente, ocorrendo através dos intercâmbios. Este é um termo bastante utilizado também no sentido de trocas, sempre relativo ao fluxo de pessoas nas diferentes direções. Portanto, não se refere apenas à troca de conhecimento, mas ao deslocamento físico de indivíduos entre instituições dentro do país, a fim de implantar ou consolidar cursos. Assim como, entre cursos, departamentos e unidades da universidade “intercâmbio de pessoa e de grupos de trabalho interdepartamentais e interinstitucionais” (I PNPG, 1974, p. 23). Esta modalidade também é contemplada nos três primeiros Planos Nacionais de Pós-Graduação.

Nos dois primeiros PNPGs, que compreendem o período de 1975 a 1985, havia referência aos intercâmbios, como pode ser observado, no I PNPG, “**intercâmbios** com instituições estrangeiras” (I PNPG, 1974, p.4), tendo como objetivo criar ou consolidar os cursos, prevendo a absorção de doutores que estavam realizando o doutorado no exterior e a presença de professores estrangeiros. A ênfase era para os convênios e intercâmbios de longo prazo para iniciar ou fortalecer grupos de ensino e pesquisa nacionais, procurando alcançar uma reciprocidade efetiva. Cabe ressaltar que durante o período de vigência deste PNPG (1975-1979), foi assinado, em 1978, o termo de compromisso

que instituiu o Acordo do Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil (Cofecub), que já foi abordado no capítulo anterior, entre o Brasil e a França, e que continua sendo um dos acordos mais amplos e duradouros entre os dois países.

O II PNPG fixa objetivos, prioridades e diretrizes que compõem a política do Ministério da Educação e Cultura para a área da pós-graduação, em sintonia com as orientações do III Plano Nacional de Desenvolvimento – III PND, lançado no governo do presidente João Figueiredo. Foi um Plano mais flexível, estabelecendo apenas diretrizes gerais, chegando a ser considerado apenas como uma simples declaração de intenções. Foi marcado por um período em que o Brasil passava por uma grande crise econômica, além da transição entre os regimes autoritário e democrático (FRANÇA, 2014).

Um dos objetivos básicos do II PNPG foi o aumento da qualidade dos profissionais formados e das pesquisas realizadas. Para isto, se utilizou dos mecanismos de acompanhamento e avaliação e assumiu como prioridade o aperfeiçoamento do sistema de avaliação da pós-graduação, com o objetivo de melhorar a qualidade, que se considerava ser prejudicada pela expansão quantitativa do SNPG. Neste Plano, também é citado o intercâmbio, porém, nesse caso, estando relacionado com a atualização dos docentes do magistério, atualização essa que se dá “através da participação em congressos, seminários, encontros e intercâmbios” (II PNPG, 1982, p. 179), apresentando a pesquisa como indispensável para a qualificação docente.

Neste período, no início da década de 1980, o já referido acordo Capes-Cofecub foi modificado, ampliando-se suas ações para outras regiões do país, por solicitação das instituições universitárias do Sudeste e do Sul, que desejavam participar do processo de cooperação, modificação que, ao ser implementada, gerou transformações na concepção original do acordo<sup>56</sup>.

O III PNPG (1986-1989) foi elaborado no mesmo período do I Plano Nacional de Desenvolvimento - PND, da Nova República, na presidência de José Sarney, momento em que a tendência era a conquista da autonomia científica nacional, ideia que já fazia parte do Plano anterior. Colocar em prática esse projeto de autonomia implicava necessariamente um número suficiente de cientistas e, como o país ainda não tinha este contingente, seria necessário

---

56 Ver Quadro da p. 32.

aumentar a formação de recursos humanos de alto nível. Assim, segundo dados da Capes, o número de doutores titulados no ano de 1989 para o ano de 1990 aumentou de 1047 para 1302, e no mestrado de 4727 para 5737.

Esta meta levou o III Plano a acrescentar a institucionalização e a ampliação da pesquisa nas universidades e a integração da pós-graduação ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia. Também merece destaque a abordagem das relações entre ciência, tecnologia e setor produtivo, assim como a importância da implantação e a consolidação do Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação: “o sistema de pós-graduação estabeleceu um referencial de qualidade que está orientando a estrutura e o funcionamento dos cursos” (III PNPG, p. 194). Isto porque, num primeiro momento, a política de pós-graduação no Brasil se ocupou em capacitar os docentes das universidades, passando, em um segundo momento, a se preocupar com o desempenho do Sistema de Pós-Graduação e chegada ao III Plano, voltou-se para o desenvolvimento da pesquisa na universidade.

Se observarmos a questão da internacionalização neste III Plano, as referências aos programas parecem norteá-los para qualidades mais consistentes e sistemáticas: “produção de padrão internacional, tornar o país internacionalmente competitivo, reforço aos programas de cooperação técnica internacional, ampliar projetos de cooperação internacional, apoiar revistas brasileiras de padrão internacional” (III PNPG, 1986, p. 206). A importância da Cooperação Técnica Internacional é enfatizada como forma de possibilitar o “intercâmbio de docentes e pesquisadores com seus pares de instituições no exterior” (1986, p. 206), constituindo-se em uma maneira de articular com a cooperação nacional, passando esta a ser mais enfatizada entre as instituições. De seu lado, os intercâmbios são estimulados através da participação docente e de pesquisadores em reuniões científicas no país e no exterior.

Como medidas específicas para a institucionalização da pesquisa, são enfatizadas: a importância dos programas de pós-doutorado como forma de intensificar o intercâmbio científico; a institucionalização da atividade sabática, considerada importante como forma de estimular e permitir a atualização dos docentes em geral; o estímulo à produção científica e aumento dos intercâmbios de docentes e pesquisadores que passam a ser mais longos.

Desempenham um papel importante na implementação dessas medidas, os coordenadores dos programas de pós-graduação, cuja atuação é fundamental para que sejam efetivamente operadas pelos programas.

Um dos propósitos, em particular, chama a atenção nesse Plano: “tornar o país internacionalmente competitivo”. O entendimento é que esta competição deve ocorrer através do ensino e da pesquisa, como mostra uma das medidas a serem tomadas para aumentar a eficiência na formação, é a “capacitação no exterior, de acordo com as necessidades de melhoria e renovação dos cursos de pós-graduação, bem como de fortalecimento de áreas novas ou carentes” (BRASIL, 1986, p. 205), aumentando a capacidade interna de formação de cientistas e promovendo a internacionalização da produção científica do país. Essas orientações apontam para a importância atribuída à pós-graduação e parecem confirmar a demanda crescente por pessoal qualificado.

Após o terceiro PNPG, houve uma pausa na edição de um novo plano, o que vinha sendo feito deste 1975 com uma periodicidade entre quatro e cinco anos. Por outro lado, foi um momento de significativas transformações na pós-graduação brasileira, ao sofrer a influência do momento político e econômico que o país estava vivendo. Após um longo período de controle e centralização do governo militar, estava ocorrendo um movimento contrário, pautado pela redemocratização do Brasil acompanhada de um programa de descentralização política e administrativa. O período foi marcado pelo fortalecimento das ideias de gestão democrática, da descentralização de recursos, da autonomia dos gestores e da avaliação da educação.

A elaboração do IV PNPG (1996-2004) foi acompanhada de discussões e reuniões desenvolvidas, em grande parte, no período dos dois governos do presidente Fernando Henrique Cardoso. Mesmo não tendo sido promulgado e não tendo se constituído efetivamente como um Plano - devido a restrições orçamentárias e à falta de articulação entre as agências nacionais de fomento - a Capes, ainda assim, seguiu suas orientações.

A ênfase do IV PNPG voltava-se à introdução de mudanças no processo de avaliação e na inserção internacional do SNPG (BRASIL, 2010, p.29), porém, apesar da importância das suas diretrizes, o IV PNPG não pode ser considerado como um documento oficial por não ter sido publicado. Entretanto, tal fato não

não tira a importância de suas orientações que foram colocadas efetivamente em prática.

Também se coloca como mudança importante nesse período, o novo modelo de avaliação formulado pela Capes. Adotado para o biênio 1996-1997, direciona-se o foco da avaliação para a pesquisa e a produção científica, deixando-se de focar prioritariamente na docência. É também sintomático que, a partir de 1998, o termo “inserção internacional”, passe a ser um indicador de qualidade na avaliação trienal da Capes, mudança que ocorre em um período marcado por grandes questionamentos e profundas transformações na educação superior na esfera global. Tais transformações foram impulsionadas pelo processo de globalização e pela disseminação de propostas neoliberalistas por organismos internacionais que localizavam o “problema da educação” na má utilização dos recursos (MAUÉS, 2003). Como fatos importantes no cenário internacional do período, também ocorreram as reuniões preparatórias para a I Conferência Mundial da UNESCO, realizada em Paris em 1998, e a assinatura da Declaração de Bolonha, em 1999.

No ano de 2005, a Capes retoma a publicação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação, porém não seguindo a nomenclatura alfanumérica usada até então (I, II, III, IV PNPG), passando a denominar o Plano pelo seu período de vigência, como se observa já no PNPG 2005-2010. Neste momento, a pós-graduação brasileira se encontra em outro patamar, mais consolidada e com um processo de avaliação mais abrangente, no qual a inserção internacional já vinha tomando parte como critério de análise dos programas. Segundo o PNPG 2005-2010, “a pós-graduação brasileira é uma das melhores em todo o hemisfério Sul, e tem contribuído de forma decisiva para o desenvolvimento do país” (p. 49). Entre outros avanços, o Plano reitera a avaliação brasileira como reconhecida e respeitada internacionalmente e promove, também, revisão do Qualis<sup>57</sup> e a introdução do Programa de Excelência Acadêmica – Proex, que será tratado mais à frente.

No PNPG 2005-2010, a cooperação internacional ganha maior destaque, contemplando com um item específico sobre o tema, denominado de “Políticas de Cooperação Internacional e de Formação de Recursos Humanos no

---

57 O Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Desde 2009 não é mais realizada a qualificação de eventos, apenas de periódicos e livros.

Exterior”. Observa-se a ênfase dada às “políticas de cooperação internacional, periódicos de circulação internacional, processo de integração com a comunidade científica internacional, inserção internacional da pós-graduação”. O destaque à cooperação internacional já ocorrera em planos anteriores, porém, nunca de forma tão explícita como nesta menção, em que a “cooperação internacional” e a “inserção internacional” aparecem como metas.

Até o PNPG 2005-2010, a internacionalização vinha se apresentando nos textos dos planos de várias formas, sem a utilização do termo específico, mas com referência a ações, como as de cooperação internacional, que vão compor o processo de internacionalização. Em depoimento proferido em 2002, Abílio Afonso Baeta Neves, presidente da Capes (1995-2002), fala de um aspecto importante que foi estipulado pelo Plano 2005-2010 e que tinha relação com o “inevitável incremento da internacionalização da nossa pós-graduação, ou seja, a cooperação internacional passava a ter peso muito importante em todos os planos, até mesmo no plano da avaliação” (InfoCapes, 2002). A internacionalização, contudo, aparece como um item específico no próximo PNPG, para o período de 2011-2020, passando a ser uma política para a pós-graduação, apoiada pelo incremento à cooperação internacional.

#### **4.3 A internacionalização como política no PNPG 2011-2020**

Após a retomada da elaboração dos Planos pela Capes, a internacionalização se tornou efetivamente uma política para a pós-graduação, sendo incorporada também pelo PNE que foi desenvolvido após a definição do Plano atual.

Buscando observar os principais documentos governamentais do Brasil com o intuito de verificar a existência da apresentação de políticas para a internacionalização das Instituições de Ensino Superior brasileiras, Miranda e Stallivieri (2017) constatam que é a partir do PNPG 2011-2020 e do documento do Programa Ciências sem Fronteiras<sup>58</sup> que a internacionalização da educação

---

<sup>58</sup> De acordo com Abílio Baeta Neves, enquanto presidente da Capes, em entrevista durante a Conferência na Reunião Regional da SBPC, em 2017, a principal crítica ao CSF foi de ter “transformado o Brasil em um grande consumidor de ensino superior em outros países”. Comparando o valor investido em cinco anos com o valor que a Alemanha gastou durante os últimos dez anos com a implantação de programas de excelência nas universidades alemãs.

superior aparece como um desejo por parte do governo brasileiro de forma mais pontual.

A Introdução deste último Plano destaca das diferentes publicações de cada um dos planos anteriores as importantes etapas da história da pós-graduação da qual os cinco Planos foram protagonistas, aparecendo da seguinte forma:

**Quadro 18 – Os Planos anteriores e as etapas da pós-graduação**

| <b>Planos</b>                                  | <b>Etapas da Pós-Graduação</b>  |
|--|---|
| <b>I PNPG (1975-1979)</b>                      | A capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal;   |
| <b>II PNPG (1982-1985)</b>                     | A preocupação com o desempenho e a qualidade;   |
| <b>III PNPG (1986-1989)</b>                    | A integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando ao desenvolvimento nacional;   |
| <b>IV PNPG – 1996-2004<br/>(não publicado)</b> | A flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização;   |
| <b>PNPG – 2005-2010</b>                        | A introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação, com os itens de Solidariedade e Nucleação. |

Fonte: BRASIL (2010, p.16).

Podemos observar nas metas propostas para as diferentes etapas, que no IV Plano (aquele que não foi publicado), a internacionalização já aparece como uma ênfase. Porém, entre os planos que foram efetivamente publicados, é no PNPG (2011-2020) que o termo “internacionalização” ganha maior destaque, aparecendo pela primeira vez em um capítulo dedicado ao tema, juntamente com a cooperação internacional. No volume 1 do PNPG (2011-2020), lê-se a declaração de que, “a exemplo dos Planos anteriores, também neste, a busca da internacionalização continuará sendo uma das metas maiores do sistema”. A afirmação deixa subentendido que, embora nos outros Planos a palavra “internacionalização” não esteja explícita, a ideia de internacionalização já vinha sendo entendida no estímulo a ações que se tornaram integrantes deste processo. Pode-se avaliar que desde 1998 a questão internacional é levada

em consideração nas avaliações, mas não de uma forma sistemática, que viria, a partir do Plano 2011-2020, a se caracterizar como política pública.

Parte das ações dessa nova política está associada com a capacidade de atrair um número maior de estudantes estrangeiros por conta da estrutura atual do SNPG. Será também estimulada a participação de docentes brasileiros em congressos e outras atividades no exterior, que se encontrava aquém do desejado. Destaca-se, nesse momento, a presença expressiva de estudantes brasileiros no exterior, cursando doutorado sanduíche, porém houve uma redução significativa no número de doutorados plenos no exterior, o que se relaciona com o aprimoramento do SNPG brasileiro.

Tendo em vista as metas descritas anteriormente, no âmbito deste Plano, as principais ações a serem estimuladas em relação à internacionalização e à cooperação internacional, são: o envio de mais estudantes ao exterior para fazer doutorado, em vista da dinamização do sistema e da captação do conhecimento novo; o estímulo à atração de mais alunos e pesquisadores visitantes estrangeiros e o aumento do número de publicações com instituições estrangeiras. O intercâmbio, que já era recorrente na pós-graduação, tem importância reforçada nesse Plano em benefício da internacionalização.

Na Apresentação do Plano (2011-2020), é destacada a incorporação das diretrizes da pós-graduação pelo PNE em elaboração:

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 tem como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. Paralelamente a este Plano, está sendo elaborado o novo Plano Nacional de Educação (PNE). De fato, pela primeira vez, um plano nacional de educação contemplará as metas da pós-graduação, isso porque o PNPG será parte integrante do PNE.

Segundo Silva Júnior e Kato (2016), a condução política dessas recomendações se encontra em pleno processo de desenvolvimento. A exemplo disto, pela primeira vez o PNE 2014-2024 contempla diretrizes referentes à pós-graduação, com metas e estratégias direcionadas para a política de

internacionalização. Demonstrando a relevância que adquiriu nos últimos anos, como pode ser visto nas Metas 12 e 14, e nas suas respectivas estratégias:

Meta 12.12 “consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior”; Meta 14 - “Elevar gradualmente o número de matrículas na pós- graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores”, essa meta é composta de 15 estratégias, entre elas, uma que trata da internacionalização, a 14.9 “consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileira, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa”;

14.10 “promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão”; 14.11 “ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica”; 14.12 “ ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes”; 14.13 “aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas – ICTs”. (BRASIL, 2014, p.74,77-78)

Para a construção deste último Plano, ainda vigente, foram elaboradas três comissões, cada uma com suas funções, porém articuladas e complementares. Assim como ocorreu no Plano anterior, foram convidadas a enviar sugestões: as sociedades científicas, associações de pós-graduação, universidades e pró-reitorias, entre outros, além de especialistas de diferentes áreas do conhecimento e do ensino. O resultado foi a publicação de um documento em dois volumes, mais detalhado do que os anteriores e destinado a um período de abrangência maior do que seus antecessores, de dez anos.

No momento da elaboração deste Plano, o Brasil estava sendo visto como um país emergente e promissor, com protagonismo no cenário internacional, período este que tinha iniciado com o governo Lula, em 2003 . O país estava passando por várias mudanças e a perspectiva era de que viesse a viver ainda outras transformações profundas, em vários setores da sociedade,

incluindo-se, aí, o sistema educacional e, dentro dele, o ensino superior. Esta expectativa e o panorama que vinha se desenvolvendo, inclusive de um maior acesso à educação em todos os níveis, transpareciam também o objetivo de elevar a pós-graduação brasileira a um novo patamar no cenário internacional (PNPG 2011-2020). Para que isso ocorresse, todavia, fazia-se necessário resolver a questão do financiamento da pós-graduação, subsídio percebido como necessário para o aprimoramento da integração entre universidades, setor privado e Estado.

Reforma do arcabouço legal, para que as agências de fomento federais e estaduais tenham maior flexibilidade no uso dos recursos destinados a C,T&I e que tenham a concordância com os mecanismos adotados pelos órgãos de controle externo (TCU, CGU, AGU e MPU e correspondentes órgãos na esfera estadual); Eliminação dos entraves burocráticos que impedem as atividades de consultoria e assessoria de pesquisadores do Regime Jurídico Único a empresas públicas e privadas, bem como cerceiam a contratação pelo sistema público de consultores privadas e experts nacionais e internacionais; redução das atividades burocráticas exigidas dos pesquisadores na gestão dos recursos cedidos pelas agências (BRASIL, 2010, p.303-304).

No item 2.3.5, “Políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior” do PNPGE que está em vigor até 2020, lê-se que “deve-se estimular a cooperação internacional por intermédio das universidades, de tal forma que o intercâmbio entre alunos e professores seja institucionalizado”. Entende-se que esta afirmação sugere que muitas vezes os intercâmbios ocorrem de maneira informal, a partir de relações pessoais, independente das instituições. Esse processo, como já visto, acontecia no início das relações do universo acadêmico brasileiro com o exterior, porém, através do incentivo objetivado à cooperação internacional, os intercâmbios passaram a ser mais sistematizados e regulamentados.

No capítulo “Internacionalização da Pós-Graduação e a Cooperação Internacional”, do PNPGE 2011-2020, a internacionalização está relacionada ao desenvolvimento da pesquisa e produção científica e à sua relação com as ações e mecanismos de cooperação internacional. Tendo em vista que o Brasil estava sendo cotado para chegar a 5ª economia mundial, a sua inserção internacional através da pesquisa e produção científica era vital para alcançar este patamar (SILVA JÚNIOR; KATO, 2016).

Em 2011, na vigência deste Plano, foi lançado o Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), fazendo parte da proposta de fortalecimento da internacionalização, que visa substituir o Programa de Doutorado Sanduíche Balcão e o Programa de Doutorado Sanduíche no País com Estágio no Exterior (PDEE). A mudança tinha como objetivo ampliar o número de cotas concedidas às Instituições de Ensino Superior (IES) e dar maior agilidade ao processo de implantação das bolsas de estágio de doutorado no exterior.

A internacionalização como política faz parte de um processo que foi construído ao longo da trajetória da pós-graduação, com o aporte da Capes, que através dos PNPGs e do processo avaliativo foi estabelecendo diretrizes para os Programas. Assim como a preocupação em verificar se os programas de pós-graduação melhor avaliados realmente eram comparáveis com programas em nível internacional, como foram vistas as experiências com a presença de consultores estrangeiros, a colaboração internacional esteve presente como uma das principais formas de levar a ciência brasileira para o exterior e, principalmente, promover a internacionalização.

Nos Planos anteriores, o que era mais estimulado e valorizado eram os intercâmbios e a cooperação internacional. Foi somente a partir do IV PNPG que se passou a falar em inserção internacional e o tema se intensificou, ganhando destaque no último PNPG (2011-2020), no qual a palavra “internacionalização” aparece 77 vezes. Evidenciando a importância que a temática assumiu no quadro da pós-graduação brasileira, esse último Plano conta com um capítulo inteiro a respeito da “internacionalização”.

## 5 A ORGANIZAÇÃO DA ESTRATÉGIA E DA METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a construção da estratégia da pesquisa, desde a busca de fontes primárias e secundárias, formas de coletas de dados, bem como as metodologias utilizadas para analisar e apontar os caminhos da interpretação. Destaca-se que o *corpus* teórico-empírico da pesquisa é formado por duas dimensões: a primeira está embasada na revisão da literatura teórica sobre a problemática da internacionalização, bem como a elaboração de conceitos básicos e operacionais para dar o suporte teórico e analítico ao objeto de estudo.

Começou-se pela análise da evolução do conceito e das diferentes interpretações acerca da internacionalização na educação superior, considerado um problema central a ser enfrentado. Para tanto, foi realizada uma leitura crítica dos referenciais teóricos relacionados ao tema, observando-se ações e estratégias empreendidas no contexto internacional e examinando a sua aplicação e interpretação. O referencial teórico permitiu mapear o entendimento de internacionalização e suas aplicações na educação superior, concentrando o foco na pós-graduação brasileira, mostrando as influências internacionais na sua formação, principalmente através das sucessivas formas de Cooperação Internacional.

No Brasil, como a pós-graduação está diretamente ligada à Capes, a maioria do material utilizado foi pesquisado em fontes da própria agência, na qual se encontram disponíveis os documentos oficiais. O foco central foi o de mapear a construção da política de internacionalização pela Capes através da leitura dos Boletins da Capes – InfoCapes<sup>59</sup>, dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), e os Documentos de Área, a fim de relacionar a política com a prática dos Programas.

<sup>59</sup> O *InfoCapes* foi, por dez anos (1993-2002), um importante veículo de divulgação das atividades da Capes e um espaço de difusão e discussão de temas e ideias sobre a pós-graduação. Sob a responsabilidade editorial da Coordenação de Estudos e Divulgação Científica, tinha periodicidade trimestral e as seguintes seções: Estudos e Dados, Opinião, Documentos e Informes. Em 2004, o *InfoCapes* foi substituído pela *Revista Brasileira de Pós-Graduação* (RBPG). (Cf: <http://www.Capes.gov.br/publicacoes/publicacoes-antigas.>)

A segunda dimensão é, portanto, referenciada no conjunto de documentos que fazem parte do material disponível para a análise: os Relatórios dos Programas de Pós-Graduação elaborados com a finalidade de serem utilizados pela avaliação periódica Capes, dos Programas Proex, da área de Ciências Sociais, na última avaliação quadrienal de 2017. A principal metodologia utilizada para examinar o conteúdo desses documentos foi a análise documental. Conforme Cellard (2008), a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, práticas, entre outros. No caso desta pesquisa, o processo de análise toma os documentos como suas principais fontes para verificar a presença e frequência do termo internacionalização e, também, para observar a construção do próprio conceito dentro do período estudado. Buscamos, assim, compreender como se constitui na teoria e na prática a implementação da política de internacionalização, e sua evolução no tempo e no espaço acadêmico nacional.

A opção pela análise documental como método mais adequado ocorreu tendo em vista que o objetivo foi de verificar as informações sobre a questão internacional, a partir dos dados que foram apresentados pelos programas naquele determinado período. Podemos exemplificar essa evolução de entendimento observando como a expressão do que era entendido em um primeiro momento chamado de inserção internacional, e, após um determinado período, o predomínio do termo: internacionalização. Começou-se pela análise da evolução do conceito de internacionalização na educação superior, devido às controvérsias acerca do tema, problema central da pesquisa. Para tanto, foi realizada uma leitura crítica dos referenciais teóricos relacionados ao tema, observando-se ações e estratégias empreendidas no contexto internacional e examinando a sua aplicação e interpretação. Como material de referência para lançar olhar para a construção da política de internacionalização pela Capes, foi realizada a leitura dos Boletins da Capes – InfoCapes, contemplando-se, por exemplo, as experiências de consultores externos, nos anos 1990 e início dos anos 2000, convidados a participar do processo de avaliação.

Este boletim Informativo fora editado pela Capes no período de 1993 a 2002, de forma impressa, sendo relançado em novembro de 2018 como um

informativo digital, multimídia, para divulgação de programas e ações da Capes e de temas de interesse para a pós-graduação. É considerada uma publicação técnica, que se define como veículo de divulgação das atividades do órgão e de difusão e debate de ideias sobre a pós-graduação. Também caracteriza-se como lugar no qual a comunidade acadêmica tinha assegurado um espaço aberto para manifestar-se sobre temas relacionados com a formação de recursos humanos de alto nível. Os boletins servem como um meio para divulgar documentos que discutem políticas adotadas pela Capes, estudos e dados sobre a pós-graduação, novidades, comunicados de interesse das instituições de ensino superior.

Também, efetivou-se a leitura dos PNPGs com o objetivo de verificar como se apresenta a construção evolutiva da política de internacionalização nesses Planos, assim como as diretrizes dos Documentos de Área. Para examinar a prática dos programas de pós-graduação Proex em atendimento às diretrizes estabelecidas através das políticas da Capes, relacionadas às atividades de internacionalização e critérios para os programas Proex, foram observados os dados dos Relatórios da Capes, no período de 2000 a 2016. Tais diretrizes foram estabelecidas principalmente nos documentos citados,

Fazem parte do recorte analisado um universo total de dezoito programas que foram avaliados com conceito 6 ou 7 na última avaliação quadrienal, realizada em 2017. Na área de Antropologia temos os programas da UFRGS, UnB, Museu Nacional (UFRJ) e USP, na Ciência Política, a UFMG, UnB, UFPE, USP, IESP (UERJ) e UNICAMP, e na Sociologia, UFRGS, UnB, UFPE, USP, IFCS (UFRJ), UFSCAR, UNICAMP e UERJ.

Cabe salientar que no período das avaliações de 2000 a 2012 não existia um item específico para relatar as atividades relacionadas à internacionalização, constatando-se que elas se encontram diluídas ao longo do relatório, principalmente dentro do item Proposta do Programa – visão geral, evolução e tendências e intercâmbios institucionais, onde as atividades são expostas de forma mais discursiva.

Por último, foram analisados os relatórios dos Programas, para a avaliação de 2017, a primeira após a mudança para a periodicidade quadrienal, que contempla os anos de 2013 a 2016. No mesmo período, foi implantada a

Plataforma Sucupira<sup>60</sup>, sendo incorporadas mudanças no Relatório, com a inclusão do item “Internacionalização” e, o item “Intercâmbios Internacionais”, que sucede a nomenclatura anterior, que era denominada de “Intercâmbios Institucionais”.

Com o objetivo de olhar para a presença da internacionalização e de como ela é apresentada na prática pelos programas, os relatórios analisados foram sempre do último ano de cada avaliação, por considerar que este traz uma síntese das informações do triênio. O levantamento dos dados dos anos de 2000 a 2012 foram retirados dos Cadernos de Indicadores com o objetivo de obter um panorama evolutivo das ações de internacionalização nesse período. A última avaliação trienal, que compreende o período de 2010 a 2012, já contempla as metas do último PNPG publicado em 2011 e válido para o período de 2011-2020, na qual a internacionalização passou a ser uma das metas maiores estabelecidas pela Capes, tornando-se, explicitamente, uma política para a pós-graduação brasileira.

A análise foi, então, realizada da seguinte forma: primeiramente, verificando como foram sendo incorporadas as diretrizes de internacionalização pelos Documentos de Área. Após, como a internacionalização foi se configurando nos Cadernos de Indicadores, no período de 2000-2012, quando a inserção internacional passou a figurar como um indicador de qualidade na avaliação, analisando os dados da Proposta do Programa – Evolução e Tendências e os Intercâmbios Institucionais.

Os dados foram coletados no site da Capes: Cadernos de Indicadores 2000 a 2012 e na Plataforma Sucupira - 2016. Para a análise dos dados, utilizou-se como ferramenta auxiliar o *software Nvivo*, que facilita não só a análise, mas também possibilita as buscas por termos específicos nos documentos, através das opções de “pesquisa de texto” e “busca de palavras”.

Com os recursos do *Nvivo*, foi executada uma busca por palavras e termos identificados como principais indicadores de internacionalização, de acordo com o que foi estabelecido pela Capes. São eles: internacionalização, inserção internacional, cooperação, intercâmbios e excelência. Essa busca foi

---

<sup>60</sup> Ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). O nome foi dado em homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer 977/65.

realizada nos Documentos de Área e nos relatórios dos programas (2000 a 2016) com o objetivo de auxiliar na identificação da ocorrência de termos específicos, assim como verificar a partir de quando os Programas começam a se apropriar do termo “internacionalização” e quais as ações a eles atreladas.

A análise será apresentada por área – Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

### **5.1 O Programa de Excelência Acadêmica – Proex**

Nos anos 2000 a Capes promoveu uma maior conexão entre o fomento e a avaliação, através do Programa de Excelência Acadêmica (Proex). Este programa foi estabelecido em 2004, com o objetivo de “manter o padrão de qualidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, avaliado(s) pela Capes com nota 6 ou 7, buscando atender mais adequadamente as suas necessidades e especificidades” (Proex, 2007, Art.1). Neste momento inicial, para fazer parte do Proex o programa de pós-graduação deveria receber os conceitos 6 ou 7 em duas avaliações trienais consecutivas. Observe-se que, de acordo com a Capes, existe diferença entre os cursos com conceito 6 e 7, “os programas de nota 7 são aqueles com desempenho claramente destacado dos demais, inclusive dos de nota 6”.<sup>61</sup>

Como reconhecimento pelo alto padrão alcançado, “os programas de pós-graduação integrantes do Proex são contemplados com uma dotação orçamentária que pode ser utilizada de acordo com prioridades estabelecidas pelos próprios programas” (Capes 60 anos, p. 1). Esta modalidade caracteriza-se por uma maior flexibilidade na gestão do orçamento e na execução das políticas dos programas de pós-graduação pelos coordenadores, o que não ocorria nos modelos de Demanda Social (DS) e de Apoio a Pós-Graduação (PROAP), mas sempre de acordo com as orientações da Capes.

Ao longo dos anos, o Proex sofreu algumas alterações no seu Regulamento, sendo que a última modificação ocorreu em 2017. Entre as alterações ocorridas em 2017, destaca-se o item “Coleta de dados ou estágio no país e exterior”. Nas versões anteriores, o texto vetava concessão de

<sup>61</sup> Cf: [www.capes.gov.br/acessoinformacao/perguntasfrequentes/](http://www.capes.gov.br/acessoinformacao/perguntasfrequentes/)

auxílio para coleta de dados no exterior, mas a nova redação assim estipulou:

I – o mestrando ou o doutorando se afastar da localidade em que realiza o curso, para efetuar estágio no país ou no exterior ou coletar dados necessários à elaboração de sua dissertação ou tese, se a necessidade da coleta ou estágio for reconhecida pela CG/Proex para o desenvolvimento do plano de trabalho proposto, por prazo não superior a seis meses e até doze meses, respectivamente. (cf: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br))

Essa modificação resolveu uma antiga reivindicação dos coordenadores que enfatizavam esta necessidade, principalmente na área de Ciências Sociais, em vista das especificidades observadas nas pesquisas de campo.

A seguir, apresentamos os programas de pós-graduação brasileiros que foram avaliados e reconhecidos pela Capes na última avaliação quadrienal, em 2017, como programas de excelência.

Programas Proex distribuídos nas cinco regiões do Brasil, após a avaliação quadrienal de 2017.

**Quadro 19** – Número de Programas Proex no Brasil por Região

| Região       | Total de Programas de M e D | Total de Programas Proex |
|--------------|-----------------------------|--------------------------|
| Centro-oeste | 171                         | 20                       |
| Nordeste     | 370                         | 37                       |
| Norte        | 88                          | 5                        |
| Sudeste      | 1164                        | 329                      |
| Sul          | 516                         | 97                       |
| <b>Total</b> | <b>2309</b>                 | <b>488</b>               |

Fonte: PLATAFORMA SUCUPIRA (2017). Adaptado pela autora.

Observe-se que, mesmo após a elaboração de políticas voltadas para o nivelamento dos cursos à situação de excelência, a assimetria entre as regiões ainda se mostra presente, sendo essa uma preocupação que persiste como uma das metas dos PNPGs.

O quadro abaixo é uma demonstração da distribuição dos conceitos dos Programas de Pós-Graduação no Brasil, que possuem Mestrado e Doutorado, após a avaliação quadrienal de 2017.

**Quadro 20** – Distribuição dos conceitos dos Programas de Pós-Graduação que possuem ME e DO, após avaliação Quadrienal

| <b>Nota</b>  | <b>Número de Programas</b> |
|--------------|----------------------------|
| <b>A</b>     | 16                         |
| <b>3</b>     | 59                         |
| <b>4</b>     | 1045                       |
| <b>5</b>     | 703                        |
| <b>6</b>     | 303                        |
| <b>7</b>     | 183                        |
| <b>Total</b> | <b>2309</b>                |

Fonte: PLATAFORMA SUCUPIRA (2017). Adaptado pela autora.

Em relação ao número de conceitos 6 e 7, a nova redação do regulamento do Proex modificou a exigência de um limite de concessão dos conceitos mais altos, nos “Requisitos para o ingresso do programa de pós-graduação no Proex”, onde se lia: “I – ter obtido conceito 6 ou 7 em duas avaliações consecutivas da Capes”, passou a “I – ter obtido conceito 6 ou 7 na última avaliação da Capes”. Com a exigência anterior, programas que apresentassem perfil compatível com os níveis mais altos poderiam permanecer sem alcançar a classificação de excelência até que um programa assim classificado fosse rebaixado, para este poder obter o conceito 6 ou 7.

O conjunto de Programas selecionados para análise compreende os 18 Programas de Excelência Acadêmica - Proex da área de Ciências Sociais: Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Estes Programas foram avaliados com conceitos 6 e 7 na última avaliação quadrienal da Capes.

**Quadro 21** – Cursos Proex de Ciências Sociais - Avaliação Quadrienal da Capes 2017

| <b>Universidades</b> | <b>Antropologia</b> | <b>Ciência Política</b> | <b>Sociologia</b> |
|----------------------|---------------------|-------------------------|-------------------|
| <b>MN/UFRJ</b>       | 7                   |                         |                   |
| <b>UFRJ</b>          |                     |                         | 7                 |
| <b>UNB</b>           | 7                   | 6                       | 7                 |
| <b>UFRGS</b>         | 6                   |                         | 7                 |
| <b>USP</b>           | 6                   | 7                       | 6                 |
| <b>UFMG</b>          |                     | 7                       |                   |
| <b>UNICAMP</b>       |                     | 6                       | 6                 |
| <b>UFPE</b>          |                     | 6                       |                   |
| <b>IESP/UERJ</b>     |                     | 6                       |                   |
| <b>UFSCAR</b>        |                     |                         | 6                 |
| <b>UFPE</b>          |                     |                         | 6                 |
| <b>UERJ</b>          |                     |                         | 6                 |

Fonte: PLATAFORMA SUCUPIRA (2017). Adaptado pela autora.

Pontua-se que esta foi a primeira avaliação na modalidade que compreende o período de quatro anos, de 2013 a 2016, com o resultado divulgado em 2017.

Nesse conjunto de 18 programas Proex, 11 pertencem a universidades federais e sete programas pertencem a universidades estaduais, USP, UNICAMP e UERJ.

O quadro a seguir tem o objetivo de explicitar o período das avaliações utilizadas para analisar os Programas, assim como as mudanças de periodicidade, de bienal, para trienal e a última avaliação, passando para quadrienal. Para fins de análise, foram selecionados os relatórios dos anos de: 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 e 2016, sempre o último ano do período avaliado por considerar de este último ano reúne uma síntese das atividades do triênio ou quadriênio.

**Quadro 22** – Período das avaliações

| <b>Modalidade</b> | <b>Período</b>              | <b>Resultado</b> |
|-------------------|-----------------------------|------------------|
| Bienal            | 1996-1997                   | 1998             |
| Trienal           | 1998-1999- <b>2000</b>      | 2001             |
|                   | 2001-2002- <b>2003</b>      | 2004             |
|                   | 2004-2005- <b>2006</b>      | 2007             |
|                   | 2007-2008- <b>2009</b>      | 2010             |
|                   | 2010-2011- <b>2012</b>      | 2013             |
| Quadrienal        | 2013-2014-2015- <b>2016</b> | 2017             |

Fonte: CAPES (2017). Adaptado pela autora.

Nos quadros a seguir, apresentamos os programas por área, com suas respectivas notas e o histórico das últimas avaliações, no período de 1998 a 2017.

**Quadro 23** – Programas Proex - Área de Antropologia

| <b>Ano</b>  | <b>UFRGS</b> | <b>UNB</b> | <b>IFCS-MN</b> | <b>USP</b> |
|-------------|--------------|------------|----------------|------------|
| <b>1998</b> | <b>5</b>     | <b>6</b>   | <b>7</b>       | <b>5</b>   |
| <b>2001</b> | <b>5</b>     | <b>7</b>   | <b>7</b>       | <b>5</b>   |
| <b>2004</b> | <b>6</b>     | <b>7</b>   | <b>7</b>       | <b>5</b>   |
| <b>2007</b> | <b>6</b>     | <b>7</b>   | <b>7</b>       | <b>6</b>   |
| <b>2010</b> | <b>6</b>     | <b>7</b>   | <b>7</b>       | <b>6</b>   |
| <b>2013</b> | <b>7</b>     | <b>7</b>   | <b>7</b>       | <b>6</b>   |
| <b>2017</b> | <b>6</b>     | <b>7</b>   | <b>7</b>       | <b>6</b>   |

Fonte: PLATAFORMA SUCUPIRA (2017). Adaptado pela autora.

Os dados referentes aos conceitos dos cursos/programas estão disponíveis na Plataforma Sucupira a partir do ano de 1998, o período anterior não está registrado.

Na área de Antropologia, dois dos três programas considerados de excelência na última avaliação quadrienal mantêm um padrão de conceitos desde a avaliação de 1998. Apenas o programa da UFRGS mostra uma variação. Esse dado, porém, não foi explorado no estudo, pois o interesse é analisar as atividades que os Programas apontam como voltadas à internacionalização, e não avaliar o desempenho do Programa como um todo.

A seguir, é apresentado o quadro com o histórico dos conceitos dos Programas da Ciência Política, avaliados como Proex na avaliação quadrienal de 2017.

**Quadro 24** - Programas Capes/Proex de Ciência Política

| Ano  | UFMG | UNB | UFPE | USP | UNICAMP | IESP/UERJ |
|------|------|-----|------|-----|---------|-----------|
| 1998 | 5    | -   | 4    | 6   | 5       | -         |
| 2001 | 4    | -   | 4    | 6   | 4       | -         |
| 2004 | 4    | -   | 4    | 5   | 4       | -         |
| 2007 | 5    | -   | 5    | 6   | 5       | -         |
| 2010 | 6    | 5   | 5    | 7   | 5       | 5         |
| 2013 | 7    | 5   | 6    | 7   | 5       | 6         |
| 2017 | 7    | 6   | 6    | 7   | 6       | 6         |

Fonte: PLATAFORMA SUCUPIRA (2017). Adaptado pela autora.

A área de Ciência Política apresenta uma maior oscilação de conceitos, contendo também um maior número de programas com conceitos 6 e 7.

Abaixo o quadro com os Programas de Sociologia avaliados pela quadrienal da Capes com conceitos 6 e 7.

**Quadro 25** - Programas Capes/Proex de Sociologia - Avaliação Quadrienal de 2017

| Ano  | UFRGS | UNB | UFPE | USP | UNICAMP | UFSCAR | UFRJ | UERJ |
|------|-------|-----|------|-----|---------|--------|------|------|
| 1998 | 5     | 5   | 4    | 7   | 5       |        | -    |      |
| 2001 | 5     | 6   | 5    | 7   | 5       |        | 6    |      |
| 2004 | 5     | 5   | 5    | 7   | 5       |        | 6    |      |
| 2007 | 6     | 5   | 4    | 7   | 5       | 5      | 6    |      |
| 2010 | 6     | 5   | 5    | 7   | 6       | 5      | 7    | 5    |
| 2013 | 7     | 6   | 5    | 7   | 6       | 6      | 7    | 5    |
| 2017 | 7     | 7   | 6    | 6   | 6       | 6      | 7    | 6    |

Fonte: PLATAFORMA SUCUPIRA (2017). Adaptado pela autora.

Os Programas de Sociologia, apresentados no quadro, apontam para um crescimento em relação aos conceitos considerados de excelência. Observa-se uma linearidade quanto ao crescimento dos programas da UFRGS, UNICAMP, USP, UNICAMP e UFRJ.

O quadro a seguir apresenta ano de fundação dos cursos de mestrado e doutorado dos referidos Programas Proex.

**Quadro 26 – Ano de criação dos cursos**

| <b>Antropologia</b>     | <b>Mestrado</b> | <b>Doutorado</b> |
|-------------------------|-----------------|------------------|
| <b>UFRGS</b>            | <b>1979</b>     | <b>1991</b>      |
| <b>UNB</b>              | <b>1972</b>     | <b>1981</b>      |
| <b>IFCS</b>             | <b>1968</b>     | <b>1977</b>      |
| <b>USP</b>              | <b>1972</b>     | <b>1972</b>      |
| <b>Ciência Política</b> | <b>Mestrado</b> | <b>Doutorado</b> |
| <b>UnB</b>              | <b>1984</b>     | <b>2008</b>      |
| <b>UFPE</b>             | <b>1982</b>     | <b>2002</b>      |
| <b>USP</b>              | <b>1974</b>     | <b>1974</b>      |
| <b>UNICAMP</b>          | <b>1974</b>     | <b>1974</b>      |
| <b>UFMG</b>             | <b>1969</b>     | <b>2006</b>      |
| <b>IESP/UERJ *</b>      | <b>2010</b>     | <b>2010</b>      |
| <b>Sociologia</b>       | <b>Mestrado</b> | <b>Doutorado</b> |
| <b>UFRGS</b>            | <b>1973</b>     | <b>1994</b>      |
| <b>UnB</b>              | <b>1970</b>     | <b>1984</b>      |
| <b>UFPE</b>             | <b>1967</b>     | <b>1995</b>      |
| <b>USP</b>              | <b>1971</b>     | <b>1971</b>      |
| <b>UNICAMP</b>          | <b>1974</b>     | <b>2003</b>      |
| <b>UFSCAR **</b>        | <b>2008</b>     | <b>2008</b>      |
| <b>UFRJ</b>             | <b>1980</b>     | <b>1993</b>      |
| <b>UERJ ***</b>         | <b>1973</b>     | <b>2010</b>      |

Fonte: PLATAFORMA SUCUPIRA (2017). Adaptado pela autora.

\* O Programa de Pós-Graduação em Ciência Política do IESP-UERJ foi fundado no antigo IUPERJ.

\*\* Antes o Programa era junto com o PPG em Ciências Sociais.

\*\*\* Os docentes do antigo programa de Mestrado e Doutorado em Sociologia do IUPERJ, que foi fundado em 1973, migraram para o Programa de Pós-Graduação em Sociologia do IESP-UERJ, em junho de 2010, formando o corpo docente do novo programa.

## 5.2 As diretrizes dos Documentos de Área da Capes

Como foi visto, os Planos Nacionais de Pós-Graduação estabelecem as orientações gerais da pós-graduação. Com a finalidade de ajudar especificamente no processo de avaliação do desempenho dos Programas foram elaborados os Documentos de Área, que têm como objetivo definir as diretrizes e metas para as respectivas áreas, assim como elaborar um mapa da situação das mesmas, indicando pontos fortes e onde necessitam melhorar. De certa forma, esse instrumento se torna um referencial para os coordenadores de programas de pós-graduação, sendo construído com base na representação das áreas.

Os Documentos de Área da Capes são elaborados pelas comissões coordenadoras de cada área com a finalidade de ajudar os Programas/Área a atingirem os objetivos propostos pela Comissão e, ao mesmo tempo, avaliar o conjunto da área, fazendo um diagnóstico dos avanços e das metas para o próximo triênio/quadrênio. Sua avaliação é realizada por dois avaliadores de áreas distintas e na reunião do CTC (Comitê Técnico Científico) o texto é discutido com o representante da área até que se chegue a um acordo, o que faz deste um documento referendado/legitimado por áreas diferentes. As recomendações são realizadas de forma diferenciada, podendo haver, por exemplo, uma recomendação específica para determinada área que não teria sentido se dirigida a uma outra, seja porque esta já incorporou tal ação como procedimento ou por outra razão diversa.

Nos Documentos de Área estão descritos o estado atual, as características e as perspectivas, assim como os quesitos considerados prioritários na avaliação dos programas de pós-graduação pertencentes a cada uma das áreas de avaliação. Juntamente ao Relatório de Avaliação e as Fichas de Avaliação, os Documentos de Área constituem o trinômio de documentos que expressam critérios e resultados da avaliação de cada uma das 49 áreas existentes hoje, divididas entre três colégios e nove grandes áreas, como mostrado abaixo.

**Quadro 27** – Distribuição das áreas em Colégios e Grandes Áreas

| <b>COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA</b>                                 |  |  |
|--|--|--|
| <b>CIÊNCIAS AGRÁRIAS</b>   | <b>CIÊNCIAS BIOLÓGICAS</b>   | <b>CIÊNCIAS DA SAÚDE</b>                   |
| Ciência de Alimentos   | Biodiversidade   | Educação Física                            |
| Ciências Agrárias I  | Ciências Biológicas I  | Enfermagem                                 |
| Medicina Veterinária   | Ciências Biológicas II   | Farmácia                                   |
| Zootecnia/Recursos<br>Pesqueiros                                   | Ciências Biológicas III  | Medicina I                                 |
|  |  | Medicina II                                |
|  |  | Medicina III                               |
|  |  | Nutrição                                   |
|  |  | Odontologia                                |
|  |  | Saúde Coletiva                             |
| <b>COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLINAR</b> |  |  |
| <b>CIÊNCIAS EXATAS E DA<br/>TERRA</b>                              | <b>ENGENHARIAS</b>   | <b>MULTIDISCIPLINAR</b>                    |
| Astronomia/Física  | Engenharias I  | Biotecnologia                              |
| Ciência da Computação  | Engenharias II   | Ciências Ambientais                        |
| Geociências  | Engenharias III  | Ensino                                     |
| Matemática/Probabilidade e<br>Estatística                          | Engenharias IV   | Interdisciplinar                           |
| Química  |  | Materiais                                  |
| <b>COLÉGIO DE HUMANIDADES</b>                                      |  |  |
| <b>CIÊNCIAS HUMANAS</b>  | <b>CIÊNCIAS SOCIAIS<br/>APLICADAS</b>                                      | <b>LINGÜÍSTICA,<br/>LETRAS E<br/>ARTES</b> |
| Antropologia/Arqueologia   | Administração Pública e de<br>Empresas, Ciências<br>Contábeis e<br>Turismo | Artes/Música                               |
| Ciência Política e Relações<br>Internacionais                      | Arquitetura, Urbanismo e<br>Design   | Letras/Linguística                         |
| Educação   | Comunicação e Informação   |  |
| Filosofia  | Direito  |  |
| Geografia  | Economia   |  |
| História   | Planejamento Urbano e<br>Regional/Demografia                               |  |
| Psicologia   | Serviço Social   |  |
| Sociologia   |  |  |
| Teologia   |  |  |

Fonte: CAPES (2017). Adaptado pela autora.

A grande área de Ciências Humanas compreende diversas áreas, entre elas destacamos a área de Ciências Sociais, que por sua vez engloba as áreas de conhecimento de: Antropologia, Ciência Política e Sociologia, as quais

foram selecionadas para a análise de seus relatórios, a fim de verificar como expressam a internacionalização.

Neste documento – Documento de Área - geralmente é feita uma comparação da área em relação às demais, e uma descrição do seu estágio atual de desenvolvimento. Também há uma apresentação dos Programas, sua distribuição regional, as tendências e algumas apreciações, sendo utilizado como guia, para informar como foi realizada a avaliação. Assim como são responsáveis pela definição de critério, dentro de cada área, para a escada de conceitos a serem atribuídos para cada Programa. Dessa forma, são estabelecidos indicadores que serão utilizados para avaliar os programas, entre eles os indicadores relacionados à internacionalização, necessários para os programas alcançarem os conceitos 6 e 7. As metas são elaboradas de maneira diferenciada para cada área, e podem ocorrer diferenças dentro da própria área. Os documentos abrem-se, também, à possibilidade de mudanças que venham a ocorrer no decorrer do tempo.

Como forma de entender a difusão, a prática das ações de internacionalização dos Programas analisados no próximo capítulo, é necessário trazer os principais avanços no tempo e nas diretrizes em relação à questão internacional, nos documentos de área, como principais norteadores das práticas realizadas pelos programas.

**Quadro 28** – Documentos de Área analisados: Antropologia, Ciência Política e Sociologia

| <b>Avaliações/Ano</b> |
|-----------------------|
| 2000 (1998 a 2000)    |
| 2003 (2001 a 2003)    |
| 2007 (2004 a 2006)    |
| 2009 (2007 a 2009)    |
| 2013 (2010 a 2012)    |
| 2017 (2013 a 2016)    |

Fonte: CAPES (217). Adaptado pela autora.

Observa-se que o documento de área é publicado no final do período da avaliação

### 5.3 A Proposta do Programa – Relatório Capes

A proposta do programa é um dos itens do Relatório que os Programas de Pós-Graduação preenchem, com periodicidade definida previamente, para a Capes. É o item descritivo, no qual o programa informa o seu planejamento futuro, com alguns tópicos específicos, incluindo as informações sobre internacionalização. A Proposta descreve as características particulares do programa, apontando informações que merecem maior ênfase ou ainda trazendo algum esclarecimento. Esse documento é constituído de subdivisões, na última avaliação quadrienal de 2017 uma das mudanças foi a divisão do item Intercâmbios Institucionais em Intercâmbios Nacionais e Internacionais, e o acréscimo do item referente à Internacionalização. Apesar da importância da Proposta do Programa, ela não possui peso na avaliação, porém, passou a funcionar como uma trava na definição da nota final.

O conjunto de dados, informados neste relatório para a CAPES, têm por objetivo informar as ações praticadas pelos programas no decorrer do ano e subsidiar a avaliação no final do período estipulado, quando vão receber um conceito pela CAPES. Apesar da importância da Proposta do Programa, ela não possui peso na avaliação.

Os quesitos que foram utilizados na avaliação quadrienal da pós-graduação, são: 1 – Proposta do programa; 2 – Corpo docente; 3 – Corpo discente, teses e dissertações; 4 – Produção intelectual; 5 – Inserção social.<sup>62</sup>

A Internacionalização e/ou Inserção Internacional, não é avaliada em separado, não sendo atribuído um peso específico na Ficha de Avaliação, mas se configura como um importante elemento para diferenciar os programas de excelência (Proex). O quadro abaixo mostra o número total de Programas de Pós-Graduação distribuídos por região: são 18 Programas Proex na área de Ciências Sociais (a saber: Antropologia, Ciência Política e Sociologia), área que será utilizada na análise da prática da internacionalização dos Programas, conforme a metodologia suprarreferida.

<sup>62</sup> Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>>.

**Quadro 29** – Total de Programas de Pós-Graduação das Universidades que detêm os Proex da área de Ciências Sociais 2017.

| Região       | Instituições | Número de PPGs com ME e DO |
|--------------|--------------|----------------------------|
| Centro-Oeste | UNB          | 68                         |
| Nordeste     | UFPE         | 50                         |
| Sul          | UFRGS        | 73                         |
| Sudeste      | UFRJ/MN      | 89                         |
| Sudeste      | UERJ         | 43                         |
| Sudeste      | UFMG         | 69                         |
| Sudeste      | USP          | 135                        |
| Sudeste      | UFSCAR       | 32                         |
| Sudeste      | UNICAMP      | 59                         |
|              | <b>Total</b> | <b>618</b>                 |

Fonte: PLATAFORMA SUCUPIRA (2017). Adaptado pela autora.

Observe-se que, para obter os conceitos 6 e 7 o programa <sup>63</sup> deve possuir os dois níveis: mestrado e doutorado. Portanto, o quadro abaixo mostra o número de programas elegíveis para serem avaliados como Proex na área específica de Antropologia, Ciência Política e Sociologia, que será foco analítico deste estudo.

**Quadro 30** – Número de Programas de Pós-Graduação, na área de Ciências Sociais, no Brasil.

| Área de Ciências Sociais | Total de Programas de Pós-Graduação |
|--------------------------|-------------------------------------|
| Antropologia             | 18                                  |
| Ciência Política         | 11                                  |
| Sociologia               | 16                                  |
| <b>Total</b>             | <b>45</b>                           |

Fonte: PLATAFORMA SUCUPIRA (217). Adaptado pela autora.

<sup>63</sup> A denominação de Programa no lugar de curso, para a pós-graduação *stricto sensu*, foi adotada em função do elemento definidor da pós-graduação *stricto sensu* ser além do ensino, a pesquisa é tomada como elemento central. Daí o termo Programa para contemplar tanto as atividades de ensino, como de pesquisa. (Cf: <https://www.fe.unicamp.br/dermeval/texto2001-3.html>)

## 6 A INTERNACIONALIZAÇÃO NOS PROGRAMAS PROEX DA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

A partir do entendimento de Knight (2005), de que a internacionalização é um processo que vai sendo construído e reconstruído ao longo dos anos e se, portanto, adaptando às mudanças sociais, políticas e culturais, procuramos mostrar nos capítulos anteriores como este processo foi ocorrendo até se tornar uma política para a pós-graduação brasileira, especificamente com as metas e diretrizes de incentivo à internacionalização e cooperação internacional do PNPG 2011-2020. Neste capítulo veremos como tal processo foi sendo incorporado pelos Programas de Excelência Acadêmica - PROEX, que receberam os conceitos 6 e 7 na última avaliação quadrienal da Capes, realizando a análise das subáreas de: Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

Partiremos dos Documentos de Área para verificar como foram elaboradas as diretrizes para os programas obterem os conceitos 6 e 7. Após, recorreremos aos Programas para acompanhar como a questão internacional foi ganhando centralidade nos seus discursos e na sua prática através da análise das informações disponibilizadas para fins de avaliação da Capes nos Cadernos de Indicadores. Por último, será utilizada a Plataforma Sucupira, especificamente os itens *Pontos Fortes*, o que o *Programa Pode Melhorar* e *Planejamento Futuro*, da avaliação quadrienal de 2017 para analisar se é possível identificar níveis diferentes de internacionalização no conjunto de Programas PROEX de uma mesma área, as Ciências Sociais – em nosso caso, Ciências Sociais como uma subárea de Ciências Humanas – de acordo com as informações disponibilizadas pelos Programas.

Embora Knight (2014) diga que não existe uma “receita ou conjunto de indicadores” que cada instituição deva estabelecer suas próprias estratégias e objetivos de internacionalização, observamos que as respectivas áreas vão paulatinamente somando critérios específicos com o intuito de promover o padrão de qualidade dos programas de pós-graduação.

## 6.1 As diretrizes de internacionalização nos Documentos de Área da Capes (2000-2013)

Neste sentido, vamos verificar como foi ocorrendo a elaboração de critérios e metas relacionados à questão internacional para a obtenção dos conceitos 6 e 7 nas avaliações da Capes, junto aos Documentos de Área, responsáveis por definir as metas e as diretrizes das respectivas áreas. Para isto, foi realizada uma busca de palavras com o auxílio do *software* NVivo, com relação à “internacionalização”, “cooperação”, “intercâmbios”, “excelência” e “inserção internacional”.

Para analisar como a internacionalização foi sendo construída na prática da pós-graduação do Brasil, as primeiras fontes pesquisadas foram os Documentos de Área, que estabeleceram gradualmente as diretrizes para todos os Programas de Pós-Graduação sob a gestão acadêmica da Capes. Estes documentos de orientações diferenciadas nas diversas áreas de conhecimento tiveram uma contribuição decisiva para transformar as políticas dos Planos Nacionais de Pós-Graduação – PNPGs – em orientações mais concretas para os programas adotarem ações no campo da internacionalização até esta se tornar uma política com indicadores constituíram-se como requisitos obrigatórios, especialmente para os Programas de nível 6 e 7.

Como não foi possível acessar os Documentos de Área de 1998 para fins de comparação, o próximo documento disponível é do ano de 2000, no qual já constam os critérios estabelecidos para a adoção dos conceitos 6 e 7.

Para facilitar a análise dos Documentos de Área em relação aos critérios relativos à internacionalização para os conceitos 6 e 7, eles foram organizados por área de conhecimento e por ordem alfabética: Antropologia, Ciência Política e Sociologia referentes aos anos de 2000, 2003, 2007, 2009 e 2013. O documento de 2017 será analisado posteriormente com o conjunto de dados da Plataforma Sucupira.

Deve-se levar em conta que os Documentos de Área são elaborados com a finalidade de ajudar os Programas/Área a atingir os objetivos propostos pela Comissão e, ao mesmo tempo, avaliar o conjunto da área, fazendo um diagnóstico dos avanços e das metas para o próximo período que será avaliado. A busca foi realizada com o objetivo de identificar como ocorreu a incorporação

de critérios relacionados à “internacionalização”, a partir de elementos comuns e divergentes, nas três subáreas de Ciências Sociais, a começar pela Antropologia.

No documento de área da **Antropologia do ano de 2000**, observa-se que não há referências à palavra “internacionalização” nem à expressão “inserção internacional”, mas a comparações em nível internacional. É indicado um estímulo para o estabelecimento de convênios com centros e instituições internacionais considerados de “excelência”.

Há várias referências à excelência acadêmica, principalmente relacionada à produção científica de discentes e docentes de alguns programas, associada a padrões internacionais, “demonstrando uma competitividade em nível internacional”. Tais referências relacionam-se com uma das metas do III PNPG (1986-1989), de tornar o país internacionalmente competitivo através da produção de padrão internacional. Observa-se que, ainda hoje, uma das principais formas de promover a internacionalização da ciência brasileira é através da circulação das publicações em periódicos de reconhecimento internacional nas respectivas áreas.

Em 2000 já são detalhados vários critérios específicos para os programas de antropologia obterem os conceitos 6 e 7. Se levarmos em consideração o período em que foram estabelecidos e o estágio em que se encontrava a pós-graduação brasileira, as exigências eram bastante abrangentes, incluindo:

- 6.1.1 Recrutamento de estudantes nacionais e estrangeiros;
- 6.1.2 Contribuição significativa para a formação de quadros nacionais e estrangeiros de excelência;
- 6.1.3 A ampla circulação de docentes em outras universidades no país e no exterior;
- 6.1.4 Produção e divulgação de conhecimentos em publicações nacionais e internacionais de mérito reconhecido e avaliadas pelos pares;
- 6.1.5 Ser reconhecido como par por outros centros de excelência internacionais em pesquisa e ensino;
- 6.1.6 Exercer liderança nacional reconhecida;
- 6.1.7 Possuir revista de circulação internacional, citada por pesquisadores brasileiros e internacionais;
- 6.1.8 Produzir teses e livros premiados;
- 6.1.9 Manter convênios ativos com centros de excelência de outros países;
- 6.1.10 Manter programa de pós-doutorado;

6.1.11 Possuir uma biblioteca de referência nacional com obras básicas e coleções completas e atualizadas das revistas principais da área;

6.1.12 Deve ter um bom tempo médio de titulação (respeitada as especificidades da área).

Neste mesmo ano, a área de **Ciência Política** menciona a busca por uma maior cooperação na direção da interdisciplinaridade. Como critérios mínimos, que deviam constar no padrão de excelência dos Programas, foram feitas recomendações em relação à Estruturação do Programa, à Composição do Corpo Docente, e à Produção Científica, sendo que somente neste último critério há referência à questão internacional especificada a seguir:

Produção Científica - deve ser privilegiada a publicação de artigos em periódicos de circulação nacional, classificados nos níveis A e B no Programa Qualis-Capes e/ou com pareceristas externos, periódicos internacionais de reconhecida qualidade e, também, a produção de livros por editoras reconhecidas e com distribuição nacional. (DocÁrea Capes, 2000, p. 1)

Na área de **Sociologia**, em 2000, não existe detalhamento para a obtenção das notas 6 e 7, apenas aos programas com conceitos superiores a 5, os quais a inserção internacional está, sobretudo, ligada à produção intelectual.

Os programas que obtiveram conceitos superiores a 5 tornaram-se mais densos, sobretudo no campo da produção intelectual, visível no volume das publicações, na qualidade dos veículos e na persistente tendência de buscar periódicos de inserção internacional. Na verdade, a produção intelectual tornou-se o grande diferenciador entre os programas. (DocArea Capes, 2000, p.1)

Cabe observar, nessa primeira comparação, que a Antropologia se destaca com um documento de área em que as exigências são maiores do que a Ciência Política e a Sociologia. A única explicação possível é a liderança na área pelo Museu Nacional, que ao adotar sua pós-graduação em Antropologia Social, com forte apoio financeiro da Fundação Ford e seu acordo internacional com a Universidade de Harvard<sup>64</sup>, tinha condições de ambicionar em termos comparativos com as outras áreas, as exigências propostas.

<sup>64</sup> Desde 1960 o Museu tem importantes convênios internacionais: acordo com o *Summer Institute of Linguistics*, projeto de pesquisa sobre tribos indígenas; Projeto Harvard Brasil Central, coordenado por Roberto Cardoso de Oliveira (MN/UFRJ) e David Maybury-Lewis (Harvard University). Maiores detalhes ver TRINDADE, Helgio (org.), op. cit., capítulo "Ciências Sociais no Brasil em perspectiva: fundação, consolidação e expansão", p. 71-169.

No documento do próximo **triênio, de 2003**, a área de **Antropologia** estabelece que o aumento da procura dos programas brasileiros por alunos estrangeiros é um “índice” que comprova o aumento da internacionalização. Comparando os **indicadores gerais de inserção para obter uma nota 6 e 7**, em relação ao documento do triênio anterior, constata-se que em alguns itens ocorreu um maior detalhamento das atividades, embora não indique necessariamente novas exigências. Contudo, novos itens foram incorporados, como:

- Receber alunos, professores e pesquisadores estrangeiros e participar em programas de fomento internacional, recebendo alunos e/ou recursos dos mesmos;
- Alunos do programa devem realizar atividades de formação em equipes de pesquisa no exterior (estágio sanduíche);
- O programa deverá promover regularmente eventos científicos internacionais;
- Participação qualificada (conferências, mesas-redondas, organização de grupos de trabalho, membro da comissão organizadora) em eventos internacionais de relevância para área;
- Ser membro de conselhos editoriais e/ou elaborar pareceres para periódicos estrangeiros e comissões de avaliação internacionais.

Ocorre também o incentivo para as ações de cooperação internacional, incluindo com países da América Latina e África, não deixando de mencionar os países europeus. Chama a atenção a observação a seguir: “com o intuito de aumentar o número de convênios formalizados e informais visando promover a circulação, como o envio e o recebimento de docentes e discentes, com centros de excelência.”

Observa-se, assim, o reconhecimento, por parte da Capes, da existência de convênios informais entre docentes brasileiros e estrangeiros, de acordo com o que foi visto nas fases da cooperação internacional no capítulo 2.

Na área de **Ciência Política**, que no triênio anterior fez referência à cooperação e à produção científica, agora nesse documento relaciona algumas atividades, em formato de tópico, de inserção internacional, que foram destacadas nos programas que receberam a nota 6<sup>65</sup>, como:

- Produção bibliográfica;
- Convênios de pesquisa ativos;

<sup>65</sup> Nesse Documento existe apenas a referência a critérios para conceitos 6, tendo em vista que não teve curso avaliado com nota 7.

- Organização de eventos internacionais;
- Participação em comissões e associações;
- Presença de professores visitantes;
- Estudantes estrangeiros;
- Bolsistas sanduíche.

Na **Sociologia** não há referência a critérios de inserção internacional para a classificação dos programas 6 e 7, permanecendo a ênfase nas publicações em periódicos de padrão internacional.

Nesse triênio, a Antropologia se mantém com o maior número de atividades específicas para os programas de excelência acadêmica, incluindo novos critérios e detalhando outros já citados anteriormente. Mantendo a ênfase na circulação, através da participação em programas de estágio sanduíche, na promoção de eventos e na participação “qualificada” em eventos.

No documento de **2007**, a área de **Antropologia** segue mantendo o padrão de exigências superior aos das duas outras áreas: Ciência Política e Sociologia. Se referindo sete vezes ao termo “internacionalização” e dez à “inserção internacional”. Os termos são utilizados como sinônimos e se referem a indicadores de inserção internacional para o triênio. Para a obtenção das **notas 6 e 7** nas recomendações para os Programas, destacam-se os critérios abaixo, que não tinham sido mencionados nos documentos anteriores ou não tinham sido tão específicos, como podemos observar, indicando o número de vezes que a atividade deve ser realizada:

- Ter um programa de fomento internacional, recebendo alunos e/ou recursos dos mesmos;
- Ter realizado ou estar em andamento pelo menos um convênio com instituições internacionais;
- Ter pelo menos um bolsista-sanduíche com atividades de formação em equipes de pesquisa no exterior;
- Ter pelo menos três alunos que fizeram pesquisa no exterior;
- Ter promovido pelo menos dois eventos científicos internacionais.

Entre outros critérios, a diferença entre as notas 6 e 7 está na exigência do número de vezes que a atividade ocorre.

A orientação para ter uma biblioteca de referência com coleções completas dos principais periódicos internacionais da área segue fazendo parte

das recomendações. Reforça-se a capacidade do Programa de recrutar discentes em diferentes regiões do país e no exterior, bem como na presença de ex-alunos inseridos como docentes-pesquisadores em outros programas de pós-graduação.

Na **Ciência Política**, é somente a partir de um sucinto documento de **2007** que a internacionalização começa a ser mencionada como um critério de avaliação, indicando que os programas devem valorizar esforços neste sentido.

Como requisito para alcançar o **conceito 7**, as publicações internacionais continuam a ser exigidas em primeiro lugar como critério:

Para o programa qualificar-se ao conceito 7, 50% dos docentes do núcleo do permanente de um programa devem ter, pelo menos, uma publicação internacional A no triênio (podendo ser em periódico, capítulo de livro internacional ou livro de autoria individual ou internacional). (DocÁrea 2007, p. 1)

A seguir, aparecem os demais critérios:

- Uma publicação internacional A ou nacional A no triênio;
- 70% dos professores do núcleo permanente devem ter apresentações em congressos, conferências ou seminários internacionais;
- O programa deve ter ainda a presença de projetos e convênios efetivamente implementados, que evidenciem a relação com outras instituições internacionais e propiciem experiências internacionais aos discentes.

De forma diferente, em **2007**, na **Sociologia** a internacionalização entra com mais com frequência, sendo mencionada sete vezes. Observa-se que em um item específico sobre a “Internacionalização dos programas avaliados”, foi referido o programa em sociologia da UFRGS como sendo o único a passar do conceito 5 para o 6, pelo critério de produção bibliográfica:

O único programa a evoluir do conceito 5 para o conceito 6 (UFRGS) atende aos critérios de internacionalização. Foi constatada elevada concentração de artigos publicados na revista editada pelo programa (*Sociologias*, ISSN 1517-4522), classificada no Qualis da área como Internacional B. Em decorrência, o CA decidiu, para efeitos de classificação, glosar 50% dessa produção. Ainda assim, o programa manteve produção bibliográfica compatível com os critérios de internacionalização. (DocArea, Capes, 2007, p. 38)

Agregue-se que a indicação de critérios para os conceitos 6 e 7 aparece de forma explícita a partir desde documento de 2007, recebendo maior destaque, indicando que o corpo docente deve apresentar participação em:

- Convênios e intercâmbios ativos firmados com instituições estrangeiras de reconhecido prestígio científico, em regime de reciprocidade e com divulgação no exterior;
- Programas institucionais de cooperação internacional exigindo missões bilaterais de trabalho;
- Conferências, mesas-redondas, organização de grupos de trabalho e grupos de pesquisa em eventos científicos internacionais de grande relevância para a área;
- Promoção de eventos científicos internacionais;
- Prêmios internacionais (como láurea e/ou como participação em júris internacionais);
- Consultorias a organismos internacionais;
- Comitês editoriais e como pareceristas de periódicos internacionais;
- Redes internacionais de pesquisa com publicação de resultados;
- Corpos diretivos de comitês em associações científicas internacionais de grande relevância para a área;
- Oferta de cursos e colaboração em atividades de ensino em instituições de reconhecido nível de excelência no exterior;
- Estágios de formação pós-doutoral no exterior;
- Obtenção de bolsas de pesquisa ou financiamento de agências internacionais.

Observamos que, no ano de 2007, aumenta consideravelmente as exigências aos programas em relação aos critérios para os conceitos 6 e 7, relativos à internacionalização. A área de Antropologia, que vinha despontando em relação às exigências, vai fazendo esta incorporação anualmente. Porém, neste ano, a Sociologia, que só havia se referido à produção, agora insere vários e novos critérios. Entre eles podemos destacar “convênios e intercâmbios com instituições estrangeiras”, que agora acrescenta que devem ser realizados “regime de reciprocidade”. Cabe lembrar que esta avaliação ocorre na vigência do V PNPG 2005-2010, período em que houve um aprimoramento do processo de avaliação, com a revisão do Qualis e a introdução do Proex, o que se reflete na preocupação dos programas em aumentar a visibilidade em relação à questão internacional.

A internacionalização aparece pela primeira vez como uma nova exigência, no documento de área da **Antropologia de 2009**, da seguinte forma:

“o reconhecimento do programa no exterior, para valorizar mais ainda a internacionalização da área”. Porém, a referência ao termo “inserção internacional” é o que mais aparece, e na maioria das vezes está relacionada à produção acadêmica, que se manifesta como forma de explicitar a obtenção da diferença entre os conceitos 6 e 7. Enfatizando, para os Programas ampliarem suas relações com o exterior, onde muitas das atividades já eram recomendadas nos anos anteriores.

Nos requisitos para os Programas com conceito 6 e 7, assim como para os docentes, alguns critérios novos foram introduzidos, e outros incorporam novas recomendações, salientadas (em negrito) nos tópicos abaixo.

- Convênios e intercâmbios ativos firmados com instituições estrangeiras de reconhecido prestígio científico, **em regime de reciprocidade e com divulgação no exterior.**
- Programas institucionais de cooperação internacional **exigindo missões bilaterais de trabalho.**
- Consultorias a organismos internacionais.
- Redes internacionais de pesquisa com **publicação de resultados.**
- Oferta de cursos e colaboração em atividades de ensino em instituições de reconhecido nível de excelência no exterior.
- Estágios de formação pós-doutoral no exterior.
- Obtenção de bolsas de pesquisa ou financiamento de agências internacionais.

O recrutamento de estudantes estrangeiros segue como prioridade, além de serem introduzidos novos indicadores, e os que já estavam relacionados nos anos anteriores são mais detalhados. Por exemplo, em 2000 era recomendado que houvesse “convênios ativos com centros de excelência de outros países”. Em 2009, é indicado que tenha “convênios e intercâmbios ativos firmados com instituições estrangeiras de reconhecido prestígio científico, em regime de reciprocidade e com divulgação no exterior, além de programas institucionais de cooperação internacional exigindo missões bilaterais de trabalho”.

A área de **Ciência Política, em 2009**, relata que, para obter os conceitos 6 e 7, os programas devem ter reconhecida influência nacional e internacional efetiva, e a influência dos docentes destes programas será aferida pela:

- Formação de doutores com participação ativa em outros programas de pós-graduação;
- Participação na presidência de instituições acadêmicas relevantes no país e no exterior;

- Pela presença de docentes que tenham publicações expressivas no extrato a1 e a2 ou publicações individuais fortemente citadas no Brasil e no exterior;
- Uma parte dos docentes desses programas pertença a conselhos editoriais de revistas internacionais e nacionais (a1 e a2);
- Tenham participação significativa em congressos de associações de referência na área.

Na **Sociologia**, em 2009, a área manteve os mesmos critérios do período anterior nos itens solicitados para o corpo docente dos programas elegíveis para os conceitos 6 e 7.

Na apresentação dos itens, observa-se que os mesmos vão aumentando, com novas diretrizes para os PPGs, em relação ao que vinha sendo recomendado nos triênios anteriores, ocorrendo também uma maior sistematização das atividades. O foco na internacionalização, nesse período, relaciona-se com as exigências para que os Programas integrem o Proex.

No documento de área de 2013 foi incorporado um item novo: **Considerações e definições sobre internacionalização/inserção internacional**, com alguns subitens, estabelecidos de forma diferenciada, por cada área, assim como os critérios para os conceitos 6 e 7.

Na área de **Antropologia**, em 2013, o uso do termo “internacionalização” continua a crescer, citando a relação com os países africanos, com a atração de estudantes estrangeiros e uma maior clarificação sobre o real significado de internacionalização/inserção internacional na área de Antropologia.

Embora o documento de 2007 coloque de forma explícita que a diferença para um programa obter o conceito 6 e 7 tem como base a produção bibliográfica, está só aparece explicitamente como um critério no documento de 2013.

No que diz respeito aos docentes, os itens abaixo foram acrescentados, em relação às indicações do mesmo item, para os dos programas elegíveis para 6 e 7, comparando com os itens de 2009.

- Publicações qualificadas com inserção internacional e em periódicos internacionais.
- Convênios e intercâmbios ativos firmados com instituições estrangeiras na relação Sul-Sul em que os pesquisadores brasileiros

visam implementar a área em países com pouca consolidação de pesquisa.

- Pesquisas realizadas por docentes e discentes brasileiros nos mais diversos continentes.
- Orientação de doutorados-sanduíche no exterior e supervisão de doutorados completos no exterior.

Nesse ano de 2013, o Documento de Área da **Ciência Política** aumenta, tanto em número de páginas como em orientações para a área. Podemos citar o PNPG 2011-2020 como responsável pelo estabelecimento de um conjunto de metas para o desenvolvimento da pós-graduação na próxima década. Entre elas, destaca-se a busca por aprofundar a internacionalização com as seguintes ações:

- Internacionalização dos periódicos científicos brasileiros;
- Consolidar a inserção internacional dos Programas de Pós-Graduação de excelência;
- Utilização do Qualis – como mecanismo de indução de publicações;
- Estimular a internacionalização das revistas brasileiras;
- Valorizando as redes, convênios e parcerias firmados com instituições de excelência internacional;
- O recrutamento internacional de docentes;
- A proporção de alunos estrangeiros, como medida da capacidade de cada Programa em constituir referência internacional e atrair estudantes de outros países;
- A proporção de alunos enviados para missões internacionais ou estágios de doutorado-sanduíche no exterior;
- Internacionalização.

Como medida de sua capacidade em constituir inserção internacional, os programas de excelência devem possuir:

- Utilização do Qualis como mecanismo de indução de publicações nas principais revistas científicas na área;
- Deve-se estimular a **internacionalização das revistas** brasileiras, tornando-as referências efetivas no debate científico;
- Consolidação de **convênios internacionais** e redes de cooperação acadêmica entre Programas brasileiros e Instituições e centros de excelência internacionais dos Estados Unidos e Europa;
- Incremento na circulação internacional de alunos através do uso do estágio doutoral;
- Atração de alunos estrangeiros pelos Programas da área;
- Redes e parcerias com centros internacionais de excelência na área;
- Circulação internacional discente;

- Ações de recrutamento internacional de pesquisadores para seu corpo docente;
- Participação institucional de docentes na direção de instituições internacionais, editoria internacional ou peer review em revistas com alto fator de impacto e na presidência ou diretoria executiva de associações científicas internacionais.

A **Sociologia, em 2013**, dentro das considerações e definições para alcançar os conceitos 6 e 7, recomenda que a internacionalização seja fortalecida e ampliada. Observa-se mais referências à “inserção” do que à “internacionalização”, como em anos anteriores, estando essa vinculada à produção científica, convênios e intercâmbios, também relacionados com “cooperação”. Destaca-se a definição de internacionalização, que aparece pela primeira vez:

A área entende como internacionalização, a cooperação interinstitucional com universidades e centros de pesquisa no exterior, numa perspectiva de reciprocidade, contribuindo para a produção de conhecimento e se beneficiando qualitativamente a partir das experiências obtidas com esses intercâmbios. Considera importante também a internacionalização solidária com instituições e centros de pesquisa no exterior para os quais possa contribuir na implantação e consolidação da pós-graduação. (DocÁrea, Capes, 2013, p.39)

Examinando as três áreas, constata-se que dentre os critérios de internacionalização, há uma referência persistente à necessidade dos Programas possuírem uma biblioteca de referência com periódicos internacionais da área. No início da pós-graduação havia dificuldades financeiras por parte das universidades, em geral, para ampliar as suas bibliotecas, principalmente com a assinatura de periódicos e compra de livros internacionais nas áreas de Ciências Sociais, salvo alguns programas que tiveram financiamento internacional da Fundação Ford.

Outro critério que é enfatizado nas três áreas e referido praticamente em todos os documentos é a atração de estudantes estrangeiros: No que concerne à participação de estudantes de outros países, o Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação, PEC-PG, foi, e continua sendo, um reforço importante para a atração de estudantes estrangeiros na pós-graduação brasileira, provenientes, principalmente, de países da América Latina e África.

O recrutamento de estudantes internacionais se configura como um dos indicadores mais estimulados pela Capes, sendo enfatizado desde o documento de 2000. Cabe lembrar dos cinco mitos elaborados por Knight (2012), e os sete equívocos, por de Wit (2013), referindo-se a situações que parecem promover a internacionalização, mas que, de fato, não asseguram, por si só, que ela ocorra – como é o caso da presença de estudantes internacionais. Porém, consideramos, no caso da pós-graduação brasileira, a presença dos estudantes estrangeiros, apesar de ainda fazer-se necessária uma política mais efetiva de acolhimento e acompanhamento dos mesmos, configura-se como uma forma importante de trocas entre culturas, conhecimentos e abertura de novas perspectivas acadêmicas.

Outro critério, presente nas recomendações, é o incentivo para a cooperação, desde a sua forma mais abrangente até a sua sistematização. Em 2009 se observa uma mudança em relação à cooperação, manifestando a preocupação com uma relação mais simétrica, o que não ocorria na sua fase inicial, quando o mais usual era a vinda de pesquisadores estrangeiros ao Brasil para a realização de pesquisas ou a ida de pesquisadores brasileiros com o intuito de adquirir conhecimentos – não havendo, portanto, a ideia de troca mútua.

Ao concluir a análise do perfil dos Documentos de Área dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais, caberia uma observação geral para explicar, em grande medida, sem negar os méritos próprios, os níveis diferenciados de exigências e sua evolução entre as diferentes áreas de conhecimento.

O caso mais saliente é o dos Programas de Antropologia que, entre as três áreas analisadas é a que inicialmente apresenta maior detalhamento dos requisitos referentes à inserção internacional em seus documentos. Tal fato tem como referência principal é o curso de Antropologia Social, criado em 1968, no Museu Nacional, com forte apoio da Fundação Ford, instituição de reconhecimento internacional, fundada por Dom João VI em 1818<sup>66</sup>. Embora a área de antropologia social tenha sido inovadora na tradição do Museu, tradicionalmente mais voltado para a História Natural e Antropologia Física,

---

<sup>66</sup> Com o nome original de Museu Real, foi fundado por Dom João VI em 1818. A mais antiga instituição científica do país foi incorporada à Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1946.

havia uma forte tradição de intercâmbio internacional (por exemplo, com o Museu do Homem em Paris) e no papel do Museu Nacional em autorizar os pesquisadores estrangeiros para realizarem pesquisas no território brasileiro.<sup>67</sup> E, aos poucos, Ciência Política e Sociologia também vão se apropriando do discurso da internacionalização.

Na área de Ciência Política, que teve uma implantação mais tardia do que as outras duas áreas, o primeiro curso de mestrado foi criado também com o financiamento da Fundação Ford, vinculado à reitoria da UFMG (1966)<sup>68</sup>, sem nenhuma tradição acadêmica prévia, na qual a internacionalização pudesse ser vislumbrada como uma meta de curto prazo, o que explica o pouco nível de exigências previstas nos Documentos de Área. Enquanto isso, a Sociologia instituída na USP por uma “Missão Francesa”, voltou-se posteriormente para estudos focados numa perspectiva comparativa nacional (o Projeto da UNESCO na Bahia)<sup>69</sup>. Recente artigo de Helgio Trindade, “‘Disciplinarização’ e construção institucional da Sociologia nos países fundadores e sua reprodução na América Latina”, nos mostra que apesar de, no contexto brasileiro, a disciplina de sociologia ter sido inaugurada na USP, foi no Rio de Janeiro, com a criação do Centro da FLACSO (1967), que será lançado o primeiro periódico latino-americano no Brasil do CLAPCS: a *Revista América Latina*.<sup>70</sup>

Resta observar que esta análise, apesar de basear-se em documentos integrais da Capes, pesquisados em seus arquivos, merece a seguinte qualificação: os Documentos de Área, que contribuíram decisivamente para que as políticas sobre internacionalização baixassem da generalidade dos PNPGs para a concretude das ações no campo internacional foram elaboradas pelo Comitês Acadêmicos e deve-se observar que eles, pela composição plural de seus representantes escolhidos pelos programas, carregam também um pouco da “cultura própria” das diferentes áreas de conhecimento. Noutra perspectiva

---

67 Ver tese de doutorado sobre o papel do Museu Nacional na gestão de Heloisa Alberto Torres: MIGLIEVICH, Adelia. *Heloisa Alberto Torres e Marina de Vasconcelos: entrelaçamento de ‘circuitos’ e formação das ciências sociais na cidade do Rio de Janeiro*, tese de doutorado em Sociologia e Antropologia da UFRJ, ago. 2000.

68 Ver artigo de FORJAZ, Maria Cecília Spina. A emergência da Ciência Política no Brasil: aspectos institucionais, In: São Paulo, *Bras.C.Soc.*, v. 12, n.35, fev. 1997.

69 Ver sobre o referido projeto MAIO, Marcos Chor. O Projeto da UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50, In: São Paulo, *Bras. C. Soc.*, v.14, n. 41, out.1999.

70 Ver TRINDADE, Trindade. Op.cit, “FLACSO/CLACSO: a estratégia internacional da sociologia”, Dossiê: Sociologia dos Intelectuais, Porto Alegre, *Sociologias*, ano 20, n. 47, p. 240-249, jan.- abril 2018. Esta *Revista América Latina* teve ampla circulação na região e nela escreveram os sociólogos das principais instituições e centros de pesquisa em sociologia

latino-americanos.

analítica, pode-se também explicar algumas diferenças entre as exigências das áreas de Ciências Sociais, nas quais é legítimo e inevitável supor que há diferentes réguas, por mais objetivos que sejam os critérios adotados entre os Documentos de Área.

Neste sentido, a partir do panorama das áreas sobre os critérios para os programas serem avaliados com os conceitos 6 e 7, será analisado a seguir como estas recomendações são incorporadas pelos programas das respectivas áreas e apresentadas nos relatórios anuais que são elaborados para a avaliação da Capes. Cabe reiterarmos ainda que os programas analisados foram os avaliados como Proex na última avaliação quadrienal.

## **6.2 A construção da internacionalização na prática de Programas em Ciências Sociais (2000-2013)**

No item anterior foi analisada a construção dos critérios para os programas com conceitos 6 e 7 em relação à questão internacional nos Documentos de Área. Na continuidade, serão analisados como estes critérios foram se traduzindo em atividades internacionais, sendo incorporadas pelos programas a partir da adoção da inserção internacional como indicador de qualidade pela Capes. Verificando quais as atividades se destacam e seus níveis de ocorrência. Esta análise foi realizada com dados disponíveis nos Cadernos de Indicadores da Capes<sup>71</sup>, do período de 2000 a 2012, checando as informações que se salientam relacionadas com a internacionalização dos Programas e de que forma estas foram surgindo e sendo descritas nos relatórios.

No período de 1998 a 2012, quando o Relatório dos Programas ainda não era contemplado com um item específico sobre internacionalização, os Programas procuravam destacar as suas atividades na **Proposta do Programa – Visão Geral, Evolução e Tendências e Intercâmbios Institucionais**.

Ao analisar os Cadernos de Indicadores da Capes, o objetivo foi buscar de que forma a internacionalização foi sendo apropriada pelos Programas, e o

---

<sup>71</sup> Os Cadernos de Indicadores são os relatórios utilizados pela Capes no processo de avaliação, emitidos a partir das informações que eram preenchidas anualmente pelos programas e enviadas à Capes por meio do Coleta Capes, disponível no site da Capes <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>.

que era caracterizado como tal no período de 2000 a 2012, antes da implantação da Plataforma Sucupira, tomando como parâmetros para análise o uso de alguns termos relacionados ao tema, como: “internacionalização” e “inserção internacional”, além de “convênio”, “cooperação”, “acordo” e “intercâmbio”, por serem usados, muitas vezes, nos relatórios, como sinônimos, embora tenham características diferentes, porém relacionados à mobilidade de pessoas.

Partindo do pressuposto que mesmo em uma mesma área, no caso de Ciências Sociais, pode haver diferenças entre os Programas, a análise será desenvolvida por subárea: Antropologia, Ciência Política e Sociologia, iniciando-se pela subárea de Antropologia.

Nos Programas analisados da área de Antropologia observa-se, desde o início, a existência de uma preocupação em apresentar um maior detalhamento das atividades internacionais que já estavam sendo realizadas, embora nesse período ainda não ocorresse na prática com grande efetividade. Levou-se em consideração que, em alguns casos especiais, a pós-graduação, desde a sua constituição, com o melhor exemplo do Museu Nacional, contou com uma tradição e cultura institucionais internacionalizada. No caso do PPGAS/MN esta herança reforçada, pela importância do aporte substantivo da Fundação Ford, desde a implantação do programa em 1968 até 1994, e da FINEP, como a principal fonte de recursos para as pesquisas a partir de 1973. Além, naturalmente, do apoio das duas principais agências responsáveis pelo desenvolvimento da pós-graduação brasileira, a CAPES e o CNPq.

Em relação à criação de seu curso de doutorado, além do suporte recebido da CAPES e do CNPq, o Programa da UnB faz referência ao importante apoio da Fundação Ford. Essa última, junto com a Comissão Fulbright, apoiaram também a visita prolongada de vários professores estrangeiros.

O Programa do Museu Nacional tem a tradição de ser o programa de Antropologia mais antigo no Brasil, iniciando o mestrado em 1968, e apresentando, desde a sua fundação, intercâmbios com outros países, principalmente com a França, como vemos na indicação do convênio mencionado em 2000:

Sedia um Convênio Capes-Cofecub de um lado, o PPGAS e o IFCS/UFRJ e, por outro, a Ecole Normale Supérieure e a Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales em Paris. (Capes, 2000, p.10)

O Acordo Capes/Cofecub, conforme já foi referido no capítulo 2, tem reconhecida a sua importância, além de se configurar em um dos mais tradicionais acordos com um país estrangeiro, segundo Neddermeyer (2011), é o pioneiro na cooperação entre as universidades brasileiras e francesas.

Neste período também o PPGAS da UFRGS se refere ao Capes/Cofecub e à Comissão Fulbright por sua importância na doação de livros e periódicos recebidos para incrementar o acervo bibliográfico da pós-graduação na área de Antropologia. Conforme foi relatado nos Documentos de Área, esta era uma das diretrizes para os programas neste período, “possuir uma biblioteca de referência nacional com obras clássicas e coleções completas e atualizadas das revistas principais da área” (Capes, 2000, p.6). Em relação aos convênios, consta o “Acordo com IDES Argentina – intercâmbio de professores e estudantes”, e o “Programa ALPHA coordenado pela Universidade de Amsterdam, com vários países da América Latina”.

O programa da USP, se refere a “contatos”, não ficando claro se já se configuravam em convênio/intercâmbio:

[...] a circulação de professores, no plano internacional, vários contatos vêm sido firmados. Citamos à guisa de exemplo apenas alguns vínculos. Universidade de Leiden (Holanda), Museu de etnografia (Lisboa), ISCTE (Lisboa), Fundação Gulbenkian (Lisboa), Oxford University, Chicago University, Moçambique, Angola, Manchester. Para uma visão mais detalhada sugerimos a leitura da parte referente à "Produção Acadêmica". (Capes, 2000, p.5)

Além do Cofecub, outras duas agências internacionais que são destacadas pelos programas neste período, como mostra o PPG de Antropologia da UNB, são a Fundação Ford e da Comissão Fulbright, que juntamente com a Capes e o CNPq, através de doações financeiras possibilitaram a aquisição de publicações no exterior; a realização de pesquisas de campo por parte de docentes e alunos, além do intercâmbio docente com universidades europeias e norte-americanas, este “sendo eleito pela Fundação Ford como o programa para receber alunos da América Latina”.

No ano de 2003 já se observa um avanço no discurso dos Programas em relação à questão internacional, passando a existir um maior detalhamento dessas atividades, com ênfase na atração de estudantes internacionais e nas revistas publicadas pelos Programas. Esse avanço pode corresponder a novas atividades ou simplesmente uma nova maneira de apresentar o relatório, que procura se adequar ao Documento de Área, assim como o foco no aumento de convênios e, principalmente, de intercâmbios.

A “inserção internacional”, em 2003, aparece como um novo item dentro do relatório do PPGAS/MN, como uma forma de destacar as atividades internacionais, apresentando os tópicos das ações que são recomendadas e avaliadas posteriormente como uma espécie de “resumo” do que ficou definido pelo Documento de Área:

No período de 2001 a 2003, fizemos avanços importantes em termos de nossa inserção internacional, tanto ao nível do Programa, como de cada docente. Os docentes do PPGAS continuaram publicando no exterior, participando de congressos e missões internacionais, assim como o Programa continuou recebendo conferencistas estrangeiros e pesquisadores visitantes, bem como alunos estrangeiros de mestrado, doutorado e pós-doutorado. "Mana. Estudos de Antropologia Social" continuou publicando artigos inéditos de pesquisadores internacionais, e segue indexada em 5 indexadores internacionais” (Cadernos de Indicadores, 2003, p.44).

Nesse período, o Programa do MN informa a realização de mais um convênio, com o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE-Lisboa), e mantendo o Capes/Cofecub.

Na USP, o programa de Antropologia menciona pela primeira vez o termo “internacionalização”, relacionado a bolsas-sanduíche, “Além do intercâmbio nacional, o programa intensificou suas relações internacionais, dando continuidade ao seu esforço de internacionalização” (Cadernos de Indicadores, 2003, p. 21), e refere-se também como um dos objetivos do programa, “o reforço à internacionalização”:

Entre os objetivos do Programa para os próximos anos, pode ser citado o reforço à internacionalização, na forma de convênios, participação em eventos internacionais, doutorados-sanduíche e pós-doutorados, projeto que tem sido implementado ao longo dos últimos anos.” (Cadernos de Indicadores, 2003, p. 10).

Conforme mencionado acima, percebemos que algumas ações já estavam ocorrendo, o que houve foi uma qualificação destas ações para responder a uma diretriz da Capes. Isso parece reforçar a ideia de que um conceito novo pode qualificar práticas antigas, como a menção aos periódicos, a atração de estudantes internacionais e a ênfase aos intercâmbios e convênios.

Em 2007, na área de Antropologia em geral, observa-se que a internacionalização começa a aparecer nos relatórios como um item específico, aumentando também as informações sobre convênios e intercâmbios, como visto no PPGAS do Museu Nacional, que no triênio anterior se referiu a “convênios” nove vezes, e em 2007, citou 17 vezes, uma vez que um dos objetivos foi a ampliação do número de convênio e de cooperação com instituições estrangeiras.

Por sua vez, o relatório do PPG em Antropologia da USP menciona um item chamado de “construção de redes e de convênios”, mas não explicita se se elas foram efetivamente implementadas (ou se eram apenas um objetivo). Contudo, houve um avanço indiscutível no manejo dos conceitos que se tornou prioritário.

A internacionalização do Programa se expandiu sensivelmente ao longo deste ano tanto do ponto de vista da quantidade de participações de nossos pesquisadores em eventos e redes de cooperação quanto na variedade de formas de colaboração com instituições de pesquisa no exterior. Podemos enumerar as seguintes atividades para o ano de 2007:<sup>72</sup> (Cadernos de Indicadores, 2007, p. 9-11)

Houve também no PPG de Antropologia uma expansão da pesquisa para outros continentes, “A realização de pesquisa etnográfica inovadora na Ásia e África por parte dos corpos docente e discente aprofunda a internacionalização

---

72 1) pesquisa de campo no exterior; 2) orientação de alunos estrangeiros e cotutela; 3) Intercâmbios internacionais; 4) pós-doutoramentos e estágios no exterior; 5) bolsas sanduíche; 6) construção de redes e de convênios; 7) participação em seminários e congressos internacionais; 8) promoção de eventos internacionais; 9) professores do Programa convidados para conferências internacionais; 10) convites do Programa para a vinda de professores estrangeiros; 11) membro de comitês e comissões editoriais de revistas internacionais; 12) membro de júris internacionais; 13) External reviewer; 14) Membro de Instituições Científicas no Exterior; 15) Cursos Ministrados no Exterior; 16) Prêmios e honorarias. (Cadernos de Indicadores, 2007, p. 9-11).

do Programa;” (Cadernos de Indicadores, 2007, p.30), descrevendo como está sendo feita esta expansão:

Para tal, disponibilizamos recursos para tradução e revisão de textos em línguas estrangeiras, de modo a aumentar ainda mais a internacionalização de nossa produção através da publicação nos principais periódicos internacionais da antropologia e áreas afins. (cadernos de indicadores, 2007, p.17)

Em 2009, o Documento de área adiciona nova exigência, que os convênios e intercâmbios com instituições estrangeiras sejam em “regime de reciprocidade e com divulgação no exterior” (Doc.Área, 2009, p. 14), o que denota uma preocupação com a forma em que estavam sendo conduzidas as relações de cooperação internacional. Neste período, chama a atenção o detalhamento das informações, também constatado no Documento de Área desse ano. Observa-se excessiva minúcia nos convênios/intercâmbios, sendo referidos trinta e duas vezes, enquanto no triênio anterior, foram apenas dezesseis. Não fica claro, contudo, se se trata exclusivamente de convênios novos ou se, apenas, se passou a dar mais importância para a divulgação dessas informações como uma maneira de dar visibilidade para atividades progressas. Essas recorrências são observadas, sobretudo, no PPGAS/MN e da UFRGS. O PPGAS/MN em seu planejamento, quer intensificar os acordos de cooperação com as instituições estrangeiras, após uma longa tradição de cooperação com instituições europeias e norte-americanas, agora procura por direcionar suas as relações para a América Latina (Cadernos de Indicadores, 2009)

O documento da USP é muito sucinto em relação aos outros programas, salvo a referência da “Construção de redes e convênios”, não esclarecendo nos documentos posteriores se foi efetivado esse ambicioso objetivo ou se ainda estão em processo de construção.

Nas informações disponibilizadas pelos programas para a avaliação de 2012, observa-se que as diretrizes dos documentos de área podem ter influenciado a linguagem utilizada pelos programas, levando a um maior detalhamento das atividades. Conforme mostramos abaixo, os itens sobre convênios e intercâmbios foi sendo modificado ao longo dos documentos de área, conforme quadro a seguir:

**Quadro 31** – Modificações no Documento de Área da Antropologia nas diretrizes sobre “convênios e intercâmbios” 2000-2017

| Ano  | Descrição   |
|------|---|
| 2000 | Manter <b>convênios</b> ativos com centros de excelência de outros países   |
| 2003 | Manter <b>convênios</b> regulares com instituições internacionais   |
| 2007 | Ter realizado ou estar em andamento <b>convênios</b> com instituições internacionais  |
| 2009 | <b>Convênios e intercâmbios</b> ativos firmados com instituições estrangeiras de reconhecido prestígio científico, em regime de reciprocidade e com divulgação no exterior  |
| 2012 | <b>Convênios e intercâmbios</b> ativos firmados com instituições estrangeiras de reconhecido prestígio científico, em regime de reciprocidade e com divulgação no exterior<br><b>Convênios e intercâmbios</b> ativos firmados com instituições estrangeiras na relação Sul-Sul em que os pesquisadores brasileiros visam implementar a Área em países com pouca consolidação de pesquisa<br>Programas institucionais de <b>cooperação internacional</b> exigindo missões bilaterais de trabalho |
| 2017 | Idem 2012   |

Fonte: CAPES (2017). Adaptado pela autora.

O Relatório de 2012 já está voltado para as metas do PNPG 2011-2020, que visam a promover a internacionalização, principalmente através da cooperação internacional. Observa-se também, nos programas, uma ênfase nesse sentido, com um detalhamento dessas atividades. O foco no incremento da cooperação internacional foi muito enfatizado nos objetivos dos programas, por exemplo, no caso do PPGAS/MN<sup>73</sup>.

O PPGAS/UFRGS também coloca como objetivo:

[...] incremento do processo de internacionalização por meio do contínuo investimento nos acordos e projetos com instituições estrangeiras desenvolvidos no triênio (Capes/NUFFIC, Capes/FIPSE), assim como no estabelecimento de novos protocolos e projetos de cooperação internacionais que estão em fase de elaboração e/ou de avaliação por agências de fomento (Capes/COFECUB, Capes/CAPG, PPGAS/UFRGS-Roma TRE). (Cadernos de indicadores, 2012, p. 3)

<sup>73</sup> “Intensificação de acordos de cooperação internacional que permitam o desenvolvimento de projetos de pesquisa conjuntos, em igualdade de condições e responsabilidades, ou cooperação na consolidação de instituições da América Latina. O PPGAS possui uma longa história de cooperação com instituições europeias e norte-americanas, como Harvard, por exemplo, que esteve envolvida nas origens do programa, através da figura do prof. David Maybury-Lewis; e a Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais, em Paris”. (Cadernos de indicadores, 2012, p. 3)

Outro aspecto que vai mudando em relação aos convênios e demais formas de relações com o exterior era o de focar apenas na cooperação internacional com os países mais desenvolvidos, buscando sempre uma reciprocidade entre os pares. Também parece legítimo, contudo, olhar para a América Latina e África com uma proposta de cooperação horizontal, segundo Didriksson (2005), com base na solidariedade e na consciência internacional, onde a cooperação e a busca por uma maior simetria nas relações. Neste sentido, temos a autoavaliação do PPGAS/UFRGS<sup>74</sup>.

No último período, tanto nos documentos de área como nos relatórios, ficou difícil separar o discurso da internacionalização de sua prática, porque o uso transformou-se quase oficial entre os dirigentes da Capes, o conteúdo do tema foi crescente nos Documentos de Área e nos Relatórios dos Programas. Poder-se-ia, neste viés, falar dos abusos do conceito de internacionalização porque pouco a pouco ele virou uma valiosa moeda de entrada nos Proex.

Estabelecer uma comparação de ações de internacionalização, mesmo em relação a um critério específico, como os convênios/acordos/cooperação, transformou-se numa tarefa muito complexa, na medida em que os documentos, a partir de 2009, são apresentados de forma repetitiva e com diferentes jargões para se referir à mesma ação internacional. Existe uma sobreposição de informações, como se quanto mais enfatizadas fossem, elas contassem em dobro, como é o caso de alguns relatórios em que os convênios são listados em três itens diferentes e apresentados com formatos diversos.

### **Área de Ciência Política**

Ao observar a área de Ciência Política, nota-se um comportamento diferente em relação à Antropologia, no caso, a primeira área analisada. Esta diferença ocorre tanto em relação aos Documentos de Área, quanto aos Relatórios dos Programas, na quantidade de dados e maneira de explicitar. O

---

74 “Ao proceder a autoavaliação do PPGAS/UFRGS ao longo do triênio 2010-2012, o aspecto que mais se destaca é o movimento de internacionalização que ocorreu em dois sentidos. O primeiro consiste na manutenção e consolidação de relações com universidades e laboratórios de pesquisa da Europa e dos Estados Unidos. O segundo caracteriza-se pela ampliação das parcerias com a América Latina e com os países da África, especialmente aqueles de língua portuguesa. Em relação ao primeiro sentido, observa-se uma mudança na qualidade da relação com os pesquisadores europeus e norte-americanos, que vem se tornando cada vez mais simétrica.”

documento de área de 2000 apenas se refere à produção científica internacional e à busca por uma maior cooperação. Entendendo que o documento de área elabora diretrizes para os programas, observa-se que ao analisar as informações dos programas neste período, alguns chamam a atenção para a quantidade de convênios internacionais listados, como é o caso do Programa da UFPE, citando convênios com várias universidades de diversos países, como: Argentina, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, Holanda, e ainda citando o CAPES/Cofecub, que deverá ser renovado.

Cabe salientar que na área de Ciência Política o CAPES/Cofecub fez parte dos convênios nos programas de várias universidades brasileiras, entre elas alguns dos programas analisados, como UFMG, UFPE e IUPERJ, o qual foi citado nos anos de 2000 a 2003. A USP, em 2000, possuía também um “acordo de pesquisa” USP/Cofecub<sup>75</sup> e dois convênios internacionais:

[...] of Latin America Studies da Universidade de Londres, no marco do acordo Capes/BRITISH COUNCIL; Instituto Ortega Y Gasset, ligado à Universidade Complutense de Madri. Uma docente participa também de um acordo de pesquisa com o apoio do programa USP-Cofecub. (Cadernos de indicadores, 2000, p.3)

É visível que existe uma diversidade de países com os quais os programas mantêm relações no exterior. Por exemplo, a UFMG já possuía um convênio com a Universidade de Michigan, nos EUA, desde 1999, e com a Universidade Hebraica de Jerusalém e a Universidade de Coimbra. Outro programa que já mantinha convênios internacionais é o IUPERJ, com o Centro de Estudos Latino-Americanos de Berkeley – Stanford.

Chama a atenção, também, o Programa da UNB, que em 2000 já apresentava uma listagem de aproximadamente 26 universidades internacionais com as quais mantinha relações, em sua maioria americanas. Por outro lado, temos o caso da UNICAMP, que não faz nenhuma referência a convênios, cooperações, intercâmbios. Entre os programas de Ciência Política, em 2000, apenas a UFPE menciona a inserção internacional.

Em 2003, a USP cita nos relatórios os termos “internacionalização” e “inserção internacional”, mas é o programa do IUPERJ que se destaca por usar no seu relatório desse ano cinco vezes o termo “internacionalização” e

---

uma

<sup>75</sup> Programa firmado entre a Universidade de São Paulo (USP) e o Comité Français d'Evaluation de la Coopération Universitaire avec le Brésil (Cofecub).

vez, inserção internacional, além de mencionar que “está alinhada com uma política de internacionalização do departamento com centros da América Latina, EUA e Europa”, listando os convênios internacionais, onde entre outros, aparece o CAPES/Cofecub e o CAPES/BRITISH COUNCIL. Atendendo também a diretriz do documento de área, salienta que a biblioteca é uma das mais complexas e atualizadas na área, no Rio de Janeiro. A UFPE destaca que o programa tem demonstrado uma destacada vocação para a inserção internacional, fazendo referência ao acordo CAPES/Cofecub.

Na área da Ciência Política aparece como primeira preocupação trabalhar na cooperação no sentido de formação e pesquisa em nível nacional, e em um segundo estágio, a busca do intercâmbio com os centros internacionais que são referência na área, mencionando centros da América Latina, Estados Unidos e Europa.

Enquanto alguns programas enfatizam que estão buscando a internacionalização, outros demonstram que estão conseguindo alcançá-la. Esse é o caso do IUPERJ, que se define como passando por um processo de internacionalização crescente, mencionando que os seus vínculos com as instituições estrangeiras foram fortalecidos pela criação de uma rede acadêmica no Cone Sul, na comunidade de países de língua portuguesa, bem como na Europa e nos Estados Unidos. Outro momento importante da internacionalização do programa se deu em 1999, quando o IUPERJ foi convidado para fazer parte do ISSP (International Social Survey Program)<sup>76</sup> representando o Brasil.

No ano de 2007 aparece um outro indicador de internacionalização, referenciado pela USP que aponta que o objetivo de internacionalização se evidencia na presença dos seus docentes na condição de *visiting professors* em instituições como a Oxford University, a Stanford University, a University of London, a Université de Montréal e o Instituto Ortega y Gasset (Madri). A USP salienta também a participação de seus professores na diretoria de associações científicas internacionais, tais como a IPSA e a LASA.

<sup>76</sup> Desde 1999 o IUPERJ é a instituição que representa o Brasil no International Social Survey Program - ISSP, programa de colaboração entre países para realização de surveys sobre tópicos relevantes para pesquisas em ciências sociais. (Cf. [https://www.clacso.org.ar/red\\_de\\_posgrados\\_2016/instituciones\\_programas/exibir\\_detalle\\_cursos.php?CodigoCurso=316&Codigo\\_Centro=267](https://www.clacso.org.ar/red_de_posgrados_2016/instituciones_programas/exibir_detalle_cursos.php?CodigoCurso=316&Codigo_Centro=267)).

A UFMG traz um elemento novo, informando que o Programa de Pós-Graduação em Ciência Política se beneficia de acordos formais e informais que vinculam o DCP a instituições brasileiras e estrangeiras, quer de modo direto ou por meio de convênios e acordos de cooperação universitária que têm a UFMG como signatária. Destacando os intercâmbios de professores e estudantes com as Universidades de Salamanca, Coimbra, Michigan, Torcuato di Tella, Buenos Aires e com o IUPERJ. Ressalte-se, ainda, a participação de docentes do programa no projeto Social Hubble, que vincula as universidades de Michigan, de Cape Town (África do Sul), de Beijing (China) e a UFMG. (2007, p. 8)

O IUPERJ, no ano de 2007, destaca os vínculos significativos com instituições do Cone Sul, da comunidade de países de língua estrangeira, da Europa e Estados Unidos, listando 21 convênios institucionais. Lembrando que, em 2003, eram referidas dez instituições internacionais, logo, houve um aumento considerável em um triênio.

No ano de 2009, a USP foca nos convênios, destacando que vem dando uma atenção à ampliação do intercâmbio científico internacional. Informa ainda que o Departamento tem liderado, junto ao International Political Science Association (IPSA) e o Instituto de Relações Internacionais (IRI) da USP, o desenvolvimento de um "Summer School" sobre técnicas, métodos e conceitos na pesquisa da Ciência Política, cujo objetivo é manter o PPG conectado à produção e ao debate contemporâneo da ciência política.

Nos Cadernos de Indicadores de **2012**, a UFMG explicita que aumentou consideravelmente o grau de internacionalização do programa, observando-se várias atividades relatadas, entre as quais a cooperação aparece em primeiro lugar, podendo-se conceber que as demais atividades ocorrem como uma consequência da relação entre instituições:

[...] a cooperação com diversas Universidades e Organizações Internacionais por meio de projetos de pesquisas compartilhados, intercâmbio de alunos e professores em redes de pesquisas internacionais, doutorado sanduíche no exterior, pós-doutorado no exterior, atração de alunos para o doutorado em cotutela e publicações individuais e coletivas em periódicos internacionais de grande. (cadernos de indicadores, 2012, p.2).

Nesse mesmo ano de 2012, a Unicamp tem um item sobre "Internacionalização" do Programa, constando que a maior internacionalização

se verifica pelo aumento do número de publicações, a participação em comitês de associações e de revistas acadêmicas e a presença de pesquisadores e discentes estrangeiros (Detalhes em Atividades Complementares e Pontos Fortes do Programa). Sobre as publicações, o programa passou a apoiar a tradução de textos produzidos pelos docentes da instituição docentes.

### **Área de Sociologia**

Na área de Sociologia, não há referência à internacionalização nos anos de 2000 e 2003, como já foi visto no item 5.1, na análise dos Documentos de Área. Partindo da análise das informações do ano de 2000, observa-se que ações inerentes ao contexto internacional já faziam parte da rotina de alguns programas, porém, com a devida proporção, levando em consideração as condições para que estas ocorressem.

No ano de 2000, os programas de Sociologia apresentavam as suas atividades internacionais basicamente relacionadas a convênios e grupos de pesquisa – alguns detalhavam as fontes de financiamento. Essas informações eram elencadas muitas vezes em lugares diferentes dentro do relatório, o que dificulta sua análise. Por exemplo, a UFPE não apresenta estas informações no item "intercâmbios institucionais", mas as coloca em "atividades complementares", relacionando os vários intercâmbios com instituições estrangeiras nesse período. Vários professores externos que participaram de bancas no programa são mencionados, porém, não é indicada a origem dos mesmos, assim não se pode avaliar se, neste período, o programa já contava com professores oriundos do exterior, convidados a tomar parte de bancas.

Outra dificuldade observada é quanto à apresentação dos convênios e congêneres, listados de forma similar ou sinônima, não indicando as diferenças entre eles, como se verifica nos relatórios da UNICAMP.

A maneira de relacionar as atividades com os acordos ou convênios, também não ocorre de forma clara, como fez a UFSCAR ao citar uma bolsa de doutorado sanduíche relacionada ao CAPES/Cofecub, mas não explica se tem convênio ou outra forma. Também no item "Outras Informações", se refere de maneira geral a "prestígio internacional", sem especificar o significado do termo

ou quais ações resultam do emprego deste critério. Constatam-se, por esses exemplos, que os relatórios são muito genéricos, não detalhando as ações.

No ano de 2003, as informações sobre internacionalização são mais centradas nos itens “Intercâmbios Institucionais”, “Atividades Complementares” e “Outras Informações”. O relatório do Programa de Sociologia da UFRGS, é apresentado com um grande detalhamento das informações. Neste período, parece ainda não haver um esclarecimento por parte da Capes de onde colocar os dados, o que pode ser visto no relatório da UnB, ocorrendo uma repetição de informações presentes no item "Outras Informações" e no item "Atividades Complementares".

Ainda assim, é possível perceber o foco nos convênios, a UFPE salienta o apoio financeiro de projetos, como o Capes-Cofecub e o Capes-DAAD, mencionando também o Capes-ICCTI. Outros convênios e fontes são citados, como CAPES/SECYT e CNPq/Conicet, sem que se detalhem minúcias sobre as atividades. É mencionada a participação em congressos no exterior, mas sem especificações, citando-se apenas as universidades onde foram realizados.

Alguns programas listam os eventos promovidos em “Outras Informações”, mas sem especificar se houve participação de pesquisadores estrangeiros. Da mesma forma, aparecem informações no item “Intercâmbios Institucionais”, mas sem explicitar se fazem parte de algum acordo ou se quem participou do intercâmbio foi professor ou aluno do programa, ou se, em sentido contrário, foi recebido um pesquisador ou aluno externo ao Programa.

Nesse ano de 2003, mesmo não contemplando a totalidade dos projetos relatados, a USP detalha algumas informações importantes sobre os convênios (fonte financiadora/edital, pesquisadores e universidades envolvidos, período, valores, o que está incluído).

O CAPES/Cofecub aparece como um importante suporte para o desenvolvimento de alguns programas. Na UFPE é salientada a sua relevância para o desenvolvimento de linhas de pesquisa do Programa. Como vemos no trecho “Interessante assinalar sua contribuição para o desenvolvimento da Sociologia das comunicações e compreensão da relação mídia/sociedade e as parcerias estabelecidas no âmbito do acordo internacional CAPES /Cofecub”.

No PPGSOC da UFRGS, a palavra “internacionalização” aparece primeiro como referência à revista *Sociologias*. Merece destaque a referência a um convênio com a África, pois, até então, as referências da área eram em relação a países do Norte.

Nome do Convênio: Cooperação com Instituto Nacional de Cabo Verde. Prof. responsável: José Carlos dos Anjos: Início: 2001. (Cadernos de indicadores, 2003, p. 11)

Nesse período também estavam sendo preparados outros convênios, como o “Acordo de Cooperação Internacional entre PPG Sociologia e a Université de Montréal (Quebec, Canadá)”. (Cadernos de indicadores, 2003, p. 12)

O PPG em Sociologia da UFRGS também informa o sentido aferido a “Inserção internacional” pelo programa, definindo o termo da seguinte forma:

Um dos principais objetivos do PPGS no triênio foi o de ampliar e consolidar sua inserção internacional, não apenas através da participação em congressos internacionais mas, principalmente, pela atuação de seus professores e alunos em atividades internacionais tais como: convênios, participação em comissões e cargos em órgãos representativos da área de Sociologia, produção científica internacional; e pela presença de alunos estrangeiros no Programa, e publicação de autores estrangeiros na revista *Sociologias*. (Cadernos de indicadores, 2002, p. 5)

A partir dos acordos de cooperação, outros indicadores de internacionalização são promovidos, como publicações conjuntas, doutorado sanduíche, professores visitantes, entre outros desdobramentos de uma cooperação entre instituições.

O programa da UnB também informa o seu Acordo Capes/Cofecub: Universidade de Brasília/Universidade Federal de Pernambuco/Universidade Federal da Bahia pelo lado brasileiro e Université de Nanterre e CNRS, pelo lado francês. O coordenador brasileiro é o prof. Brasilmar Ferreira Nunes e pela França o prof. Alain Caillé; a temática do Acordo é "Anti-utilitarismo e as Ciências Sociais no Brasil".

Como pode ser constatado pelas informações fornecidas pela maior parte dos programas, o Acordo CAPES/Cofecub continua sendo um importante vetor de cooperação. A USP é exemplo entre as universidades que possuíam um

acordo direto com o Cofecub, destinando atividades importantes para o programa<sup>77</sup>.

Ainda no caso da USP, a universidade relaciona a publicação acadêmica a seu grau de internacionalização, explicitando que, para promover a sua contínua inserção na comunidade científica internacional, estão em curso “convênios de intercâmbio científico que preveem visitas de pesquisadores e alunos, realização de projetos de investigação científica, publicações conjuntas e co-orientação”.

Em 2006, temos muitas informações dispersas em diferentes partes do relatório, e no caso da UFSCAR, o relatório está bem limitado.

A UFPE caracteriza os programas de intercâmbio de professores e discentes como agentes responsáveis pelo aumento do nível de internacionalização<sup>78</sup>. Destaca, ainda, que na ampliação e consolidação dos “convênios e ações de cooperação acadêmica nacional e internacional”, deve ser dado destaque para os “países como a França, a Alemanha e a Argentina, que não somente foram visitados por professores do Programa, mas também alguns de seus pesquisadores visitaram a UFPE”. (Cadernos de indicadores, 2007, p.6). Pontua-se que neste período estava sendo renovado o acordo Capes/DAAD/Probal.

Em 2006, o PPG em Sociologia da UFRGS utiliza o termo “internacionalização”, que até agora era pouco usado pelos programas, cinco vezes, mas na maioria das vezes ele está relacionado à revista *Sociologias*, “Durante o ano de 2006, dando continuidade ao projeto editorial da revista *Sociologias*, foram lançados os números 15 e 16, confirmando sua tendência de internacionalização”.

Destacando o alto número de artigos escritos por autores estrangeiros, apresentando os números - 24%, até 2002, 40%, em 2003, 35%, em 2004, 41%, em 2005 e 38%, em 2006.

---

<sup>77</sup> Esse corpo de professores vem desenvolvendo intensa atividade acadêmica, que se reflete na grande quantidade de trabalhos publicados, parte significativa deles em língua estrangeira. São resultados que têm permitido posição de destaque ao PPGS-FFLCH/USP, quando comparado aos demais programas de pós-graduação em sociologia do Brasil, no referente ao nível de produção científica e ao seu coeficiente de internacionalização.

<sup>78</sup> Presença institucional importante e de qualidade no plano regional, nacional e internacional, mediante os Convênios e Ações de Cooperação e da atuação dos grupos e núcleos de pesquisa. Os programas de intercâmbio de professores e alunos do PPGS com universidades estrangeiras caracterizam uma melhoria considerável no nível de internacionalização do Programa.

Outra informação que aparece com destaque, no PPG da UFRGS, são os convênios:

- 1) Convênio de cooperação entre o PPG-Sociologia e a Faculté des Sciences Sociales da Université Laval Québec Canadá Prof. Responsável: Antonio Cattani.
- 2) Convênio de cooperação entre o PPGS e o Département de Sociologie de l'Université de Montreal.
- 3) Convênio de cooperação entre o PPGS e o Conservatoire National des Arts et Métiers. (Cadernos de indicadores, 2007, p.10)

O PPG enfatiza os objetivos alcançados em relação à avaliação e que estes levaram a consolidação através da inserção internacional:

De modo especial registramos a consolidação da inserção internacional. Através de convênios e intercâmbios internacionais, professores têm realizado missões de trabalho no exterior, docentes estrangeiros têm participado de atividades de pesquisa e ensino no Programa e alunos têm realizado doutorados-sanduíche. Todos os docentes integram alguma rede de pesquisa internacional ou mantêm vínculos estreitos de intercâmbio com alguma instituição de pesquisa ou ensino no estrangeiro, conforme pode ser atestado no corpo deste relatório. Além disso, docentes e discentes, em menor grau, têm: (a) participado de eventos internacionais, (b) integrado redes de pesquisa internacionais e (c) participado da direção de associações científicas/acadêmicas nacionais e internacionais e de corpo editorial de revistas nacionais e internacionais. A presença de alunos e de egressos de origem geográfica bem diversificada demonstra o papel nucleador do PPGS na Região Sul, no País e em países do Cone Sul. Outro indicador é internacionalização da revista *Sociologias*. (Cadernos de indicadores, 2007, p. 8)

A UFRJ também relaciona a consolidação da inserção internacional do programa através “de um conjunto de atividades que resultam em intercâmbios extremamente profícuos”. Tenderíamos a dizer que é o contrário, que intercâmbios bem administrados podem levar a um conjunto de atividades relevantes.

A UNB, além de citar o acordo Capes/Cofecub, menciona ainda que “neste ano a inserção internacional recebe uma valorização, *reconhecendo a importância desse item*”, recomendando que, além das informações desse item, sejam também considerados os outros itens, “em separado e em conjunto, de acordo com o perfil de cada programa”, chamando ainda a atenção para a diversidade acadêmica, que inclui a inserção em vários países, como a França,

Alemanha, Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Argentina e México.

A UNB menciona, também, que outra forma de demonstrar a inserção internacional é a “publicação de artigos em periódicos internacionais, bem como as apresentações de trabalhos em congressos internacionais como evidenciam os registros do DATA/ Capes”.

Uma observação do programa chama a atenção:

O Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UnB tem inserção internacional em todos os itens requeridos pelo Documento da Área de Sociologia, conforme pode-se verificar no próprio relatório do programa e na avaliação feita pelo Comitê. Naturalmente, em alguns itens o Programa tem mais inserção do que em outros. (Cadernos de indicadores, 2007, p.12)

A USP deixa claro que os convênios são a forma de promover a inserção internacional, e

outra proposta do PPGS-FFLCH/USP é promover sua contínua inserção na comunidade científica internacional. Para tanto, estão em curso convênios de intercâmbio científico que preveem visitas de pesquisadores e alunos, realização de projetos de investigação científica, publicações conjuntas e co-orientação. (2007, p. 4)

No ano de 2009, algumas informações deixam de ser apresentadas por alguns programas em seus relatórios, entre elas, a menção aos professores externos participantes de bancas. Parece que houve uma mudança na prioridade dada a algumas informações em detrimento de outras. Nesse ano, a USP informa que recebeu 17 convidados estrangeiros, mas não especifica nomes e nacionalidades.

Desse momento em diante, o termo “inserção internacional” passa a prevalecer entre os programas como um demonstrativo de internacionalização.

Na UFRGS, a internacionalização aparece novamente relacionada à revista *Sociologias*, sendo enfatizada como uma qualidade destacada do periódico. A UFRGS relata os seus convênios como: 1) Convênio de cooperação entre o PPGS e o Département de Sociologie de l'Université de Montréal e 2) Convênio de cooperação entre o PPGS e o Conservatoire National des Arts et Métiers.

Nesse período, o PPG Sociologia da UFRGS enfatiza que está consolidando suas relações com os “países da América Latina (em especial, do Cone Sul) e da África através de convênios e intercâmbios, e da formação de recursos humanos para pesquisa e pós-graduação desses países”. Esta observação demonstra que pode estar ocorrendo debates sobre um novo olhar para a cooperação, voltada não só para os países do norte, mas para os países da América Latina e África, surgindo uma cooperação mais solidária. O PPG elenca as atividades que considera importantes para promover a inserção internacional.

De modo especial registramos a intensificação da inserção internacional. Através de convênios e intercâmbios internacionais, professores têm realizado missões de trabalho no exterior, docentes estrangeiros têm participado de atividades de pesquisa e ensino no Programa e alunos têm sido incentivados à realização de doutorados-sanduíche. (Cadernos de indicadores, 2012, p.7)

Observa-se que, de modo geral, a inserção internacional é intensificada através do movimento de ir e vir de docentes, discentes e pesquisadores.

O Programa da UFRJ também vincula a consolidação da inserção internacional com atividades de intercâmbio, destacando dois acordos Capes/Cofecub.

Pontua-se que os programas demonstram preocupação constante com a busca da “inserção internacional”, onde alguns definem o que chamam de “indicadores” que consideram para alcançar a inserção, praticamente listando todos os tópicos do documento de área.

O programa da UNICAMP já menciona como prioritários outros indicadores de inserção internacional.

A inserção internacional dos membros do Programa de Pós-Graduação em Sociologia não se confirma apenas pela quantidade de artigos em periódicos internacionais, capítulos de livros e participação em projetos. Outro forte indicador é a quantidade de participação em eventos internacionais, tanto por parte dos docentes como dos discentes.

O programa da USP utiliza tanto a expressão “internacionalização”, como “cooperação”, e informa que no triênio 2007-2009 tinha como objetivo aprimorar as metas sobre a crescente internacionalização.

Em 2012, os relatórios são mais sucintos, porém, parecem melhor organizados, com as informações um pouco mais centralizadas. Trazem um item mais genérico sobre internacionalização na apresentação do programa.

O programa da UFPE diz que acelerou o processo de internacionalização, relacionando com uma política do PPGS em fortalecer e fomentar intercâmbios nacionais e internacionais:

Em acordo com esta política, pode-se afirmar que o Programa vem mantendo sua posição de liderança regional, atuou em parcerias importantes no âmbito nacional e mantém estreita relação de cooperação com um número expressivo de instituições estrangeiras, configurando sua inserção internacional.

O PPG Sociologia da UFRGS, indica no relatório como intensificou a internacionalização:

Uma das iniciativas para a intensificação da internacionalização do PPGS, em 2012, foi um significativo aumento no investimento na atração de pesquisadores de referência internacional para participarem de atividades acadêmicas no Programa, o qual foi tornado possível pelo importante aporte de recursos viabilizado pelo ingresso no PROEX. Através de palestras, grandes eventos ou encontros de trabalho, dezenas de pesquisadores estrangeiros circularam pelo Programa, enriquecendo a formação dos alunos, além de criarem os vínculos para a realização de futuros convênios e parcerias acadêmicas. (Cadernos de indicadores, 2012, p.7)

A UFRJ indica que o amplo processo de internacionalização se dá através do recebimento de professores estrangeiros, pós-doutorados, estadias de curta duração no exterior dos docentes do programa. Além da recepção de alunos estrangeiros e a realização de estadas no exterior de doze doutorandos através das bolsas sanduíches do CAPES-CNPq. Menciona, ainda, os convênios internacionais que tornam possível a realização desses intercâmbios.

Em 2012, a universidade manteve cinco convênios internacionais que contavam com financiamento de várias agências de fomento, como as internacionais, Ford, Cofecub e Universidade de Padova. Chama a atenção que a referência à Fundação Ford e ao Cofecub, permanecem desde, pelo menos, o primeiro relatório analisado, em 2000.

A UnB enfatiza a relação da internacionalização do programa através dos convênios: “Internacionalização do programa por meio da Produção de artigos, capítulos e livros no exterior que resultam de intercâmbios, convênio e programas conjuntos de pesquisa”.

### **6.3 Os diferentes graus de internacionalização na avaliação quadrienal**

Com o objetivo de identificar graus diferenciados de internacionalização nos Programas Proex na avaliação quadrienal de 2017, serão utilizados os dados apresentados na Plataforma Sucupira, nos itens: Pontos Fortes, o que o Programa Pode Melhorar e Planejamento Futuro, analisando as informações referentes à questão internacional explicitada pelo conjunto de Programas Proex – assim avaliados em 2017.

A avaliação da pós-graduação realizada em 2017 é a primeira em que se utilizou a Plataforma Sucupira e sob a mudança da periodicidade para quadrienal. Destaca-se, também, pela inclusão dos itens “Internacionalização” e “Intercâmbios Internacionais”. Com a seguinte descrição para o formulário de internacionalização “informações sobre ações, projetos e resultados que indiquem o nível de internacionalização das atividades do Programa para além dos intercâmbios internacionais já apresentados”.<sup>79</sup>

Como já foi apontado nos Documentos de Área dos anos de 2000 a 2013, os critérios para os Programas obterem os conceitos 6 e 7 foram sendo descritos de maneira cumulativa a cada avaliação e incorporados de forma diferenciada pelas áreas, muitas vezes sobrepostos em distintos contextos nos relatórios dos Programas.

Assim, iniciaremos com as diretrizes dos Documentos de Área em relação aos critérios para aferição dos conceitos 6 e 7 no ano de 2017, trazendo uma comparação do uso dos termos “internacionalização” e “inserção internacional”, em relação aos documentos dos anos anteriores.

---

<sup>79</sup> Cf.: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/ColetaDados-PlataformaSucupira-Manual-Abr14.pdf>> p. 34

**Quadro 32** – Frequência de uso dos termos – Inserção Internacional e Internacionalização nos Documentos de Área (2000-2017)

| Ano          | Antropologia           |                     | Ciência Política       |                     | Sociologia             |                     |
|--------------|------------------------|---------------------|------------------------|---------------------|------------------------|---------------------|
|              | Inserção internacional | Internacionalização | Inserção internacional | Internacionalização | Inserção internacional | Internacionalização |
| 2000         | 0                      | 0                   | 0                      | 0                   | 2                      | 0                   |
| 2003         | 14                     | 4                   | 1                      | 0                   | 2                      | 0                   |
| 2007         | 10                     | 7                   | 0                      | 2                   | 10                     | 7                   |
| 2009         | 5                      | 2                   | 3                      | 2                   | 6                      | 0                   |
| 2013         | 9                      | 5                   | 4                      | 7                   | 6                      | 16                  |
| 2017         | 7                      | 6                   | 6                      | 16                  | 6                      | 16                  |
| <b>TOTAL</b> | <b>45</b>              | <b>24</b>           | <b>14</b>              | <b>27</b>           | <b>32</b>              | <b>39</b>           |

Fonte: CAPES (2017). Adaptado pela autora.

A utilização desses dois termos em algumas situações, sugere sua ocorrência como sinônimos, embora não sejam usados com a mesma frequência. No início dos anos 2000, a inserção internacional era mais empregada, principalmente pela Antropologia e Sociologia. Porém, o que realmente chama a atenção é o uso da “internacionalização” nos documentos de área de 2013 e 2017, possivelmente relacionado às novas diretrizes de incentivo para internacionalização, postas a partir da publicação do PNPG 2011-2020; à elaboração de uma política de internacionalização e ao PNE 2014-2024, que contempla diretrizes referentes à pós-graduação, introduzindo metas e estratégias direcionadas para a política de internacionalização. Além de repercutirem nos documentos de área, estas orientações podem ser observadas também nos relatórios dos programas, (como já foi visto no ano de 2012, aumentando a referência aos dois termos), e à tentativa de organizar as informações em um item específico no relatório.

De modo geral, nos Documentos de Área de 2017 não ocorreram mudanças significativas em relação aos critérios e recomendações já estipulados no documento de 2013. O que houve foram pequenos ajustes na descrição ou acréscimo de algum tópico.

Na área de Antropologia, os critérios descritos para medir a internacionalização dos programas são praticamente os mesmos elencados no último documento, incluindo os itens abaixo.

Nas recomendações da área de Antropologia:

- Incremento de publicações disponíveis em língua estrangeira, preponderada, mas não unicamente, inglês, espanhol e francês;
- A colaboração com programas de pós-graduação no país e no exterior em processo de consolidação ou reformulação por meio de convênios, programas científicos de cooperação, acolhimento de pesquisadores associados, de estudantes bolsistas;
- A liderança de seus docentes como dirigentes de associações científicas da área e a coordenação de projetos multi-institucionais;
- A participação de seus docentes como membros titulares em conselho e entidades nacionais públicas ou privadas de interesse social;
- a realização de consultorias voltadas à implementação de políticas públicas junto a populações em condição de vulnerabilidade.

Porém, destaca que “a efetiva inserção internacional é um dos requisitos para alcançar as notas mais altas de avaliação na Área”.

No documento da área de Ciência Política não existem diferenças que chamem a atenção em relação aos critérios dos anos anteriores. Destacam-se os convênios, a atração de alunos estrangeiros e a internacionalização das revistas. Observa-se um maior detalhamento das atividades no item de reconhecimento internacional, já citadas no decorrer do documento de área de 2013. A observação de que deve ser levado em consideração o “perfil dos parceiros internacionais nas ações de cooperação ou mobilidade”, propõe uma Escala de Ações de Internacionalização, devendo ser estabelecidos níveis mínimos para os programas da área.

## **Perfil Parcerias**

### **Reconhecimento**

- Colaboração em projetos e publicações
- Financiamento internacional
- Publicações periódicos impacto internacional
- Recrutamento pesquisadores e alunos estrangeiros
- Participação direção organizações científicas

## **Mobilidade/circulação**

- Professores visitantes estrangeiros
- Missões internacionais
- Estágios pós-doutorais
- Proporção de alunos com doutorado sanduíche

No documento de 2017, da Sociologia, também não existe uma mudança significativa nas recomendações, mas foram incluídos os itens:

- Presença de bolsistas doutores ou em treinamento sabático no Programa;
- Participação de docentes em bancas no exterior;
- Participação na consultoria e julgamento de editais internacionais;
- Teses orientadas no exterior ou em cotutela.

A cooperação aparece com um maior detalhamento, mas sempre relacionada a convênios, intercâmbios e programas entre instituições, destacando-se, ainda, que se caracteriza por reciprocidade de ações. Um fato importante nesse documento é a abordagem da internacionalização, entendida como um processo a ser ampliado e aprofundado. Para tanto, são valorizadas estratégias que permitam alcançar uma posição de destaque e maior consolidação no cenário mundial.

Em 2017, observa-se que as referências à “internacionalização” e à “inserção internacional”, presentes nos documentos das três subáreas são apresentadas ao longo do texto, e não apenas em um item específico, o que ocasiona, em alguns casos, a duplicidade de recomendações ou a ocorrência de um mesmo critério sendo expresso de formas diferentes, dificultando um pouco a identificação das recomendações novas.

Com o intuito de examinar como é apresentada a internacionalização nos relatórios dos programas, será priorizado dentro da Proposta do Programa, os itens: “Pontos Fortes”, “O que Pode Melhorar” e “Planejamento Futuro”. Observe-se que o preenchimento do Relatório deve atender aos critérios atribuídos pelos Documentos de Área.

Detendo-nos nas informações do item correspondente, analisamos como os programas apresentaram as suas informações nos itens respectivos. Procuramos destacar as ações mais relevantes e comuns a vários programas, assim como aquelas que se diferenciam como características da área como um todo. Foram contemplados pela análise os Programas Proex de Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

Concebendo a internacionalização como algo que não tem um modelo comum a todos, e que cada programa deve encontrar os seus próprios objetivos, buscamos analisar o que os programas de uma mesma área apresentam como o Planejamento Futuro do Programa, procurando identificar metas relacionadas à internacionalização.

Ao analisar os relatórios dos 18 Programas de Antropologia, Ciência Política e Sociologia, vemos que eles têm diferentes percepções acerca de seu processo de internacionalização, podendo chamar a atenção para diferentes itens. Procuramos pelos itens que se destacam, não sendo meramente citados como critérios para cumprir as diretrizes dos documentos de área.

Iniciamos pela área de Antropologia, observa-se que o curso da UnB é o que mais detalha as informações referentes à internacionalização nos três itens, a saber: “pontos fortes”, “o que pode melhorar” e “planejamento futuro”. Enquanto o PPGAS/Museu Nacional é o programa que mais informações apresenta no relatório, em média três páginas por item, mas poucas referências à internacionalização.

Como itens convergentes podemos observar que nos pontos fortes são citados os projetos, intercâmbios, participação em redes de pesquisa, destacando os países com os quais mantém relações, ou aqueles com os quais está expandindo relacionamento, entre estes são citados:

- Para ampliar relações: Índia, China, Austrália
- Em expansão: África do Sul, África, Ásia, Canadá, Caribe, América do Norte, América Latina, Europa, Oceania e Estados Unidos.

Ainda como pontos fortes, os programas apontam para os intercâmbios, convênios e cooperações com países estrangeiros. Neste sentido, o PPGAS do Museu Nacional cita, entre outros, os projetos de pesquisa internacionais que se destacam desde o primeiro relatório do programa, levando

em consideração ser o programa de Antropologia mais antigo no Brasil. Traz, ainda, os egressos que se tornaram docentes no exterior, a qualidade da *Revista Mana* e a atração de estudantes estrangeiros para o processo seletivo. A USP também cita como ponto forte a sua revista, sendo a mais antiga na área<sup>80</sup>.

A UnB menciona a relação Sul-Sul, destacando a colaboração de docentes em diversas atividades no exterior. Este é um critério que parece acompanhar a pós-graduação brasileira, mas a visão mais solidária da cooperação com a indicação da relação Sul-Sul, especialmente na área de Antropologia, foi incluída no Documento de Área de 2013:

[...] convênios e intercâmbios ativos firmados com instituições estrangeiras na relação Sul-Sul em que os pesquisadores brasileiros visam implementar a Área em países com pouca consolidação de pesquisa. (Capes, 2013, p.44)

Os programas, em geral, não mencionaram problemas relativos à falta de recursos, apenas um deles citou dificuldade em implementação de projetos internacionais, devido à limitação de orçamento reduzido. Observe-se que os programas que fazem parte do Proex recebem uma dotação orçamentária própria, que proporciona um gerenciamento diferenciado, sendo o uso dos recursos estabelecido pelo próprio programa.

Foi salientada pelo PPGAS e PPGS/UFRGS a necessidade de financiamento pelo Proex para pesquisa de campo de média e longa duração no exterior. Este item foi modificado na revisão do regulamento, em 2017, conforme foi destacado na página da Capes, no item “Coleta de dados ou estágio no país e exterior”, passando a permitir sua concessão.

A atração de estudantes estrangeiros e de professores visitantes é citada por dois programas, sendo mencionado tanto no item “O que precisa melhorar” como em “Planejamento futuro”. Estes itens serão recorrentes para vários programas, de diversas áreas.

Na área de Antropologia, o PPGAS do Museu Nacional se destaca pela quantidade de informações que faz constar três itens, porém com quase nenhuma menção a ações de internacionalização. Em relação a “O que precisa

---

80 A *Revista de Antropologia*, da USP, foi fundada por Egon Schaden em 1953, é o primeiro periódico de Antropologia do Brasil.

melhorar”, as necessidades são descritas em três páginas, não citando nenhum item relacionado à internacionalização. No planejamento futuro, que também é explicitado em três páginas, consta o seguinte, quanto à internacionalização:

- Incrementar a participação de docentes em corpos editoriais de revistas científicas nacionais e internacionais;
- Expansão de convênios para outras universidades da América Latina e do Caribe, lugares com concentração significativa de pesquisas de docentes e alunos do Programa;
- Formalização de diálogos em convênios ou protocolos de intensões interinstitucionais;
- Incrementar os convênios vigentes e de grande atividade. (Capes/Cofecub e Convênio com a Universidade de Princeton).

O programa da USP menciona que foi criada, em 2014, uma linha de apoio à tradução de artigos de professores e alunos, assim como foi definido um incremento no auxílio para a participação de discente em congressos nacionais e internacionais da área, priorizando a circulação internacional, de discentes e docentes.

Na área de Ciência Política, o programa da UFMG se destaca em quantidade de informações apresentadas, citando como pontos fortes a ampliação da inserção internacional do programa, o aumento do número de acordos de cooperação, das publicações e pesquisas comparadas juntamente com universidades estrangeiras, tanto na modalidade *cross-country* como na *cross-region*.

Chama a atenção certa inconformidade com os processos administrativos do seu programa. Informa ainda que é necessário aumentar o recrutamento de estudantes estrangeiros, aparecendo como meta e como algo que pode melhorar, indicando que para isto seria necessário desburocratizar o processo seletivo. No Planejamento Futuro, também se enfatiza a meta de incrementar a internacionalização através da atração de estudantes estrangeiros via seleção regular e através de editais de bolsas. Destacando-se também pelos itens

citados, inovando em relação aos itens tradicionais, não que eles não apareçam, apenas chama a atenção pelos novos itens. Outra meta é a de expandir a oferta regular de disciplinas ministradas em língua estrangeira, por professores visitantes e docentes do Programa.

Alguns programas discorrem sobre seus pontos fortes, mas sem citar ação de internacionalização, como é o caso do Programa da UnB, mas menciona que precisa ampliar os convênios e parcerias, e que os já institucionalizados se consolidem cada vez mais, resultando em produtos – eventos conjuntos, artigos, livros. No planejamento futuro coloca “aumento da presença nacional e internacional”, um item genérico e vago, mas ainda mencionando o objetivo de incentivar intercâmbios e a construção de redes.

Os desafios em relação à internacionalização se apresentam nas menções a intensificar e acelerar o processo através de convênios, redes, mobilidade internacional e cooperação. A atração de estudantes estrangeiros segue como uma prioridade por parte dos programas. Um outro item que se destaca como meta entre os programas na área de ciência política, é ministrar disciplinas em inglês, assim como a atração de professores visitantes estrangeiros.

O programa de Ciência Política da UFPE, além de colocar como meta o oferecimento de disciplinas em inglês, tem como intenção divulgar internacionalmente o processo seletivo, adaptando o edital para a participação de um número maior de candidatos estrangeiros. Como pontos que precisa melhorar, a internacionalização aparece como um dos principais desafios, juntamente ao incremento de publicações internacionais.

A política de atração de professores visitantes estrangeiros é um dos pontos fortes da USP, assim como as publicações em inglês, indicando que a internacionalização é um dos seus principais desafios. Entre as atividades que precisam melhorar, destacam-se o aumento das publicações internacionais, oferecer condições para que os professores visitantes estrangeiros permaneçam por mais tempo. Outro diferencial é em relação à mobilidade, enquanto grande parte dos programas coloca como desafio a atração de professores e estudantes internacionais, a USP propõe ações na direção oposta, oferecendo condições institucionais para atrair professores e estudantes de universidades americanas e europeias, para visitas e estágios.

Indicando ainda que todas as ações de internacionalização terão êxito confirmado se refletirem na produção intelectual docente e discente, importante item para medir a capacidade de inserção internacional dos programas.

Embora a maioria dos programas procure reforçar as suas atividades internacionais, chama a atenção quando um Programa não faz nenhuma menção a atividades internacionais, como é o caso do Programa da UERJ, só referindo no Planejamento Futuro a internacionalização da revista *Dados*.

No PPG da Unicamp, aparece como ponto forte um indicador novo, “manter o compromisso de fornecer afastamento, para os docentes, de até um ano a cada cinco anos para a realização de pós-doutorado em importantes centros do exterior”. Refere-se também ao incremento da língua inglesa: “propor a instâncias superiores da universidade a admissão de aulas e teses em língua estrangeira, para facilitar a atração de alunos estrangeiros”.

Na área da Sociologia, destaca-se o Programa da UFRGS, com a maior quantidade de referências nos três itens selecionados, parecendo cumprir todas as diretrizes dos documentos de área. O programa elenca uma série de indicadores em cada um dos 3 itens, destacando a realização de novos convênios internacionais, e a intensificação das atividades já existentes.

A importância dada aos *sites* dos programas mantidos na internet destaca-se como uma preocupação geral. Vários programas citaram a necessidade de adequar o conteúdo de seu site, publicando-o também em outros idiomas. O PPG em Sociologia da UFRGS já menciona como um ponto forte a criação de um site em inglês com o maior número de informações possíveis.

O PPG da Sociologia destaca ainda que as metas de internacionalização anteriores já foram alcançadas, citando: elevação do número de acordos internacionais, incremento da presença dos professores em instituições e eventos internacionais. Com isto, o programa propõe partir para outros desafios, focando em projetos conjuntos com centros de excelência. Como também é o primeiro programa que menciona a necessidade de contar com pessoal capacitado para atendimento do público estrangeiro, como secretários bilíngues.

O PPG Sociologia é o segundo programa que menciona a necessidade de mecanismos para estimular que professores/pesquisadores estrangeiros

permaneçam por períodos maiores no Programa. Menciona também a necessidade de que fosse financiado pelo Proex o trabalho de campo no exterior, assim como o incentivo à cooperação com novos países, como a China e a Índia, e ampliar a cooperação com a América Latina.

Como Planejamento Futuro, aparece a ampliação dos convênios e acordos principalmente com o investimento na constituição de uma rede de parcerias na América Latina, com Argentina e Equador; na África, com Cabo Verde e Moçambique; na Europa, com França, Espanha, Inglaterra, Holanda, Itália e Alemanha, e com os países integrantes do grupo denominado BRIC.

Citando ainda pelos outros programas como pontos fortes a seleção de estrangeiros e o doutorado sanduíche.

Após o rol de atividades de internacionalização apresentados pelo PPG da Sociologia da UFRGS, os outros relatórios ficaram muito sucintos.

A sociologia da UNICAMP, como meta para o futuro, indica a necessidade de ampliar os mecanismos de recepção de alunos estrangeiros com um edital mais atraente para os interessados, traduzindo-o para outras línguas e o divulgando nos diversos centros acadêmicos do mundo.

Na área de Sociologia, o PPG da UFRGS é o responsável pela maioria dos indicadores de internacionalização, tanto nos Pontos Fortes, no que Pode Melhorar e no Planejamento Futuro. Este programa já foi destacado no Documento de área de 2007, no item específico sobre Internacionalização, como o único programa a passar do conceito 5 para o 6 pelo o critério de produção bibliográfica.

Em 2013, a área de Sociologia faz uma definição do que é entendido por “internacionalização”, conforme já mencionado no item 2.1, que deve ocorrer numa perspectiva de reciprocidade, assim como o incentivo para a internacionalização solidária. Como foi visto no início deste capítulo, ao trazer os dados de 2017, a Sociologia se destaca por tratar da internacionalização como um “processo”.

O intuito de trazer todas estas informações, foi de entender porque no relatório de 2017 da UFRGS a internacionalização e suas variantes aparecem com tanto protagonismo.

Apesar da questão da internacionalização ter ganhado ainda mais relevância na avaliação quadrienal e estar sendo levada em consideração na

avaliação dos programas, aliada ao fato ter um item próprio dedicado no relatório, não há um padrão por parte dos programas em apresentar suas ações de internacionalização, o que fica claro pela discrepância entre os relatórios. Enquanto um programa possui quase três páginas de indicadores e atividades de internacionalização, outros sequer mencionam como um objetivo ou meta. Se considerarmos que existe um nivelamento entre os programas 6 e 7, explicaríamos que alguns se destacam tanto em relação a atividades internacionais e outros parecem não ter nenhuma informação, chegando a não fazer nenhuma referência.

Em relação aos anos anteriores, com a dedicação de um item específico com algumas delimitações (mesmo que não resultem em padronização), menos itens são citados. Passam a ter destaque convênios, redes de pesquisa, doutorados sanduíche, cotutela, vinda de pesquisadores estrangeiros.

Ao analisar os programas da área de Antropologia, destacam-se como avanços no processo de internacionalização da área a grande formação do corpo docente no exterior; a apresentação de uma página web moderna, em inglês, francês e espanhol; e qualidade dos intercâmbios e diversidade e abrangência dos locais de pesquisa de campo dos discentes, se expandindo para a África, América e Europa. Além da diversificação de parcerias de projetos, com a cooperação Sul-Sul. A participação em redes internacionais.

Em relação a ter uma página web em outro idioma, o PPGAS da UFRGS faz a seguinte afirmação:

O Programa conta com uma página web moderna, em três idiomas – português, inglês e espanhol – a qual é constantemente atualizada. A página confere transparência à estrutura, às suas regras de funcionamento e aos procedimentos administrativos do Programa. (Capes, Plataforma Sucupira, 2016)

Em relação a “O que precisa melhorar”, são destacados: a concessão, por parte da Capes, de auxílio para pesquisa de discentes no exterior; mecanismos para atração de professores visitantes estrangeiros de longa duração; ampliar o leque de candidatos estrangeiros; divulgação de material impresso bilíngue para divulgação dos programas; aumentar a expansão dos convênios.

À guisa de conclusão, temos que o item sobre internacionalização os programas discorrem sobre as atividades internacionais por eles realizadas. Iniciando pelos “Pontos fortes que chamam a atenção”, elencamos alguns entre os considerados mais importantes: a ampliação da inserção internacional através da consolidação de redes, convênios e intercâmbios e a produção científica com respaldo de agências nacionais e estrangeiras. Chama a atenção, neste item, uma forma nova de cooperação mencionada como “inclusão de pesquisas comparadas em cooperação” - tanto na modalidade *cross-country*, como na *cross-region*. A maioria das referências está ligada ao aumento da participação em intercâmbios, convênios e cooperações. Menciona-se também a necessidade de ampliar e diversificar as estratégias de seleção de estudantes estrangeiros, além dos nacionais, enfatizando-se, contudo, que, para isto, deveria ocorrer uma desburocratização da universidade, pois o modelo adotado dificulta a candidatura de estrangeiros, sobretudo quanto ao pagamento de taxas e recebimento de documentos. A ampliação dos intercâmbios aparece como uma das prioridades, assim como o recrutamento de alunos estrangeiros.

A produção intelectual se apresenta como um item que necessita ser intensificado, principalmente a produção com inserção internacional. Também é apontada a necessidade de melhorar a atração de estudantes estrangeiros e mudar o fluxo da mobilidade, oferecendo condições institucionais para atrair professores e estudantes das universidades americanas e europeias para estágios e visitas ao programa. Propõe-se que as instâncias acadêmicas da universidade admitam a realização de aulas e teses em línguas estrangeiras como forma de atrair alunos de outros países. Dá-se ênfase às publicações em inglês. De forma recorrente, sugere-se aumentar a mobilidade internacional dos discentes. Ao mesmo tempo que aparece nos Pontos Fortes a consolidação da internacionalização como um objetivo alcançado, nos Pontos Fracos também é mencionada a necessidade da sua continuidade e a ampliação da inserção internacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, cabe desde logo resgatar que, levando em conta a ampla literatura internacional, tão qual sua “importação” por autores nacionais, introduzindo-se no contexto nacional das universidades e, sobretudo, na pós-graduação, as principais conclusões se relacionam com a definição do que é internacionalização e a sua emergência na pós-graduação brasileira. Discussões a respeito do seu conceito ou definição, em nível internacional, conduziram a um consenso, apesar de persistirem divergências, de que não existe uma definição concreta única do que seja “internacionalização”.

No caso da pós-graduação, constata-se que é neste nível de ensino que a sua prática é mais efetiva, porém podendo haver diferenças na condução deste processo entre as diferentes áreas, e mesmo dentro de uma mesma área, podendo significar várias coisas, para diferentes pessoas, em contextos variados, dependendo do país, região e instituição.

Na análise das práticas dos programas, compreendemos que a internacionalização se constitui em um processo de várias etapas, dependendo de vários fatores que estão condicionados, seja pela localização dos programas (centro e periferia), seja por sua cultura institucional (tradicional, intermediária ou recente), entre outros. Contudo, observamos também que, com o tempo, a prática dos programas, por mais diferenciadas que tivessem sido em suas primeiras etapas, eles realizaram um aprendizado nas respectivas áreas e tenderam, por influência mútua ou competição, a convergir em suas práticas de internacionalização.

Para entender como se construiu o processo de internacionalização da pós-graduação brasileira, foram trazidos elementos que demonstram que ações isoladas foram ao longo do tempo se constituindo em um processo cumulativo de internacionalização. No caso do Brasil, o estabelecimento de padrões internacionais foi sendo incorporado desde o início da pós-graduação,

como foi observado na análise dos primeiros relatórios dos programas, antes mesmo da política proposta pelo PNPG da Capes. Este nível de ensino emergiu em um contexto de influências internacionais – financiamentos de fundações internacionais –, que posteriormente, aceitando para a sua regulamentação, a participação de pesquisadores estrangeiros e apoio de agências internacionais. A composição do seu corpo docente, inicialmente com uma formação no exterior trouxe muito de suas experiências de formação pós-graduada internacional. Foram fundamentais as políticas de incentivo da Capes para que ocorressem estas relações, através da concessão de bolsas de doutorado sanduíche, o apoio para intercâmbio de docentes e alunos, com o programa de doutorado. Além da intensidade em que ocorrem, acompanhamos também uma mudança do valor que essas relações adquiriram, tornando-se um indicador crucial para a avaliação de sua inserção internacional.

Outro fator importante foi o estabelecimento da avaliação da Capes, que introduziu padrões de nível internacional, inclusive com a presença de consultores internacionais, nos anos 1990 e início dos anos 2000, para avaliar a pós-graduação brasileira. As modificações no processo de avaliação tinham o intuito de melhorar a sua qualidade, inclusive adotando critérios mais elevados à medida que muitos programas adquiriam o mesmo conceito, passando a estabelecer exigências maiores e, dentre estas exigências, estava a comparação com programas de nível internacional.

A análise do processo de internacionalização da pós-graduação brasileira, calcada em informações buscadas nos próprios relatórios elencados pelos programas para fins de avaliação da Capes, envolveu alguns problemas. O primeiro deles decorre da dificuldade dos programas de pós-graduação em sistematizar ações implementadas em um período em que a emergência deste tema ainda não tinha ganhado a centralidade que ocupa hoje. Por outro lado, os dados informados não permitem analisar a efetividade das informações que constam nos relatórios. Com certeza foi um tema que adquiriu importância nas instituições, mas no caso do Brasil, ainda teria que avançar mais, apesar dos esforços e das políticas.

Em avaliações efetivadas pela Capes entre 1998 a 2013, por exemplo, evidencia-se que há uma dificuldade em identificar as ações que os programas relacionam com a internacionalização, porque estão diluídas ao longo do relatório. Parece não haver um entendimento único e claro por parte dos

Programas de como apresentar estas informações, que vão sendo reportadas também em consonância com as diretrizes dos documentos de área. Nesse sentido, alguns programas começam timidamente indicando algumas ações e,

aos poucos, vão incorporando novos critérios, principalmente para os Programas conceito 6 e 7.

Esta exigência adquiriu um estatuto de competitividade com a implantação do Programa de Excelência Acadêmica – Proex que estabeleceu maior exigência aos programas e levou a disputas por melhor posicionamento. A autonomia financeira dos Proex pode ser refletida também em uma autonomia de gestão em relação às instituições às quais estão vinculados os programas, já que a maioria das ações se dá através de relações diretas entre Capes e Programas. O processo de avaliação dos Programas leva a uma disputa pelas melhores notas para alcançar o nível internacional, gerando uma preocupação em demonstrar o quanto o aspecto “internacional” valoriza as ações e a visibilidade de cada curso.

Ao observar como a questão internacional vinha ocorrendo desde 2000, com a indicação da CAPES da inserção internacional como um indicador de qualidade, podemos concluir que o conjunto de programas que hoje são Proex já contavam com iniciativas de ações internacionais, em maior ou menor grau. Os programas tinham sistemáticas diferentes de demonstrar a sua interlocução com parceiros estrangeiros, manifesta principalmente através de acordos, convênios e intercâmbios. Até mesmo o uso dos termos “internacionalização” e “inserção internacional”, foram sendo aos poucos incorporadas na linguagem dos programas, até se tornarem uma política interna, visando a intensificação de suas relações com o exterior.

A produção acadêmica ocupa papel de indiscutível destaque na internacionalização dos programas, assim como é um dos indicadores mais avaliados pela Capes. Ela é um tema central e consensual entre todos os programas, onde a busca pela qualidade, assim como a produção em língua inglesa, aparece como um dos pontos fortes mencionados por alguns. É reconhecido o papel central da produção acadêmica no processo de internacionalização da pós-graduação brasileira, como forma de geração e disseminação de conhecimentos. Devemos mencionar, ainda, que as publicações científicas são o maior diferencial na avaliação dos Programas,

sendo utilizadas para estabelecer a diferença entre os conceitos 6 e 7.

O atual modelo de internacionalização, estabelecido prioritariamente pela Capes, que determina padrões para serem seguidos pelos programas, parece

ser alvo de críticas e sugestões. Pelo protagonismo que tem assumido, suscita discussões sobre a forma de realizar esta internacionalização, onde não prevaleça a visão econômica e elitista e instiga discussões sobre novas alternativas de estabelecer relações com o exterior de forma mais solidária. Como outro fator, podemos estabelecer que, ao mesmo tempo que, parece haver uma maior conscientização da necessidade de dialogar com os países da América Latina e da África, ainda existe uma preocupação em alcançar patamares ditados pelos europeus e estadunidenses.

Temos ainda que, na última avaliação quadrienal de 2017, mesmo não tendo sido estipulado um peso para a internacionalização, há um item específico destinado a ela, o que facilita a visualização das ações. Mesmo havendo situações como essa, em que o conceito é tratado com maior objetividade, pode-se dizer que não existe uma fórmula específica para quantificar a internacionalização, pois as ações que a tomam como princípio ou objetivo se produzem ao longo da trajetória do programa. Conclui-se, daí, que a internacionalização se caracteriza como um processo em evolução qualitativa na educação superior brasileira. Após a reconstituição histórica empreendida no corpo desta pesquisa, que reviu tanto a trajetória da pós-graduação brasileira, quanto do processo mundial de internacionalização, é possível afirmar que nossos PPGs já atuavam de forma internacionalizada antes mesmo desse objetivo ser institucionalizado. Seguindo esse raciocínio, entendo que a internacionalização foi se construindo empiricamente pelos PPGs e, a partir disso, a Capes formulou e fomentou políticas públicas para que esse processo se desenvolvesse e chegasse a se tornar um critério de avaliação. Observa-se que alguns programas que foram criados com o apoio financeiro da Fundação Ford, durante a segunda metade dos anos 1960 – Ciência Política e Antropologia Social –, são exemplos de experiências internacionalizadas antes da política estabelecida pela CAPES.

Ao analisar os Boletins da CAPES, os *InfoCapes*, concluímos que a questão internacional sempre esteve presente, principalmente relacionada à

excelência acadêmica. Isso se evidencia na atenção dada pela CAPES em verificar se os programas de pós-graduação melhor avaliados poderiam ser comparáveis com programas em nível internacional, como foram vistas as experiências com a presença de consultores estrangeiros.

Alguns autores são da opinião que as universidades por si só já são internacionais, pela divulgação da cultura, dos saberes e pela circulação das pessoas. Contudo, a implementação e sustentação de um processo consciente de internacionalização requer políticas e estratégias, e não apenas ações isoladas, pressupondo-se que estas devam estar interligadas, conectadas em uma mesma direção, com definição de caminhos a seguir.

Como já foi observado, no Brasil, a pós-graduação parece ter avançado sozinha no processo de internacionalização, ou seja, a pós-graduação se internacionaliza de forma independente da instituição. Uma nova direção parece ter sido sinalizada pelo lançamento do Capes/PRINT e, também, pela mudança implementada na Ficha de Avaliação da Capes para o quadriênio 2017-2020. Isso sugere que, em ambos os casos, a intenção da Capes de vincular o planejamento estratégico dos programas de pós-graduação aos de suas instituições.

Ainda em relação à Capes, notamos que, assim como a própria internacionalização, a avaliação dos programas também é um processo em constante evolução e que necessariamente se adapta a eventuais demandas, como a inclusão e diversificação de critérios relativos à inserção internacional. O retorno dos programas é, sem dúvida, importante ao contribuir para uma necessária reflexão sobre como vem se produzindo a inserção em uma ordem global, e sobre a necessidade de avaliar propostas oriundas da conjuntura internacional antes de adaptá-las a um modelo nacional.

Embora alguns mecanismos de internacionalização existam desde o início da pós-graduação, houve uma mudança significativa na intensidade e na quantidade das ações, incentivadas principalmente através de recursos da CAPES. Observamos, também, que o órgão desempenha a supervisão dos programas inclusive de forma punitiva, pois aqueles que não atendem de forma satisfatória os critérios estabelecidos pela CAPES, entre eles o de internacionalização, podem ter um conceito estacionado ou mesmo rebaixado nas avaliações.

Chegando ao final desta investigação, retornamos a uma pergunta

recorrente quando se debate o tema que foi seu objeto: afinal o que é internacionalização? Como vimos ao longo da pesquisa, não existe uma definição única, se trata de um processo, formado por um conjunto de ações em

constante construção e evolução, dependente dos objetivos de cada instituição onde se desenvolve e pelos quais se desenvolve este processo. Mesmo havendo um entendimento diferente do que seja internacionalização para cada área, existem ações que são inerentes a todas elas, seja o envio de alunos para o exterior, o recebimento destes, a participação de eventos no exterior, publicações com pesquisadores estrangeiros, etc. Tendo-se localizado estas como as mais recorrentes ou necessárias ações de internacionalização no contexto da pós-graduação, ao avaliar se um programa está ou não internacionalizado, o que parece fazer a diferença é a intensidade com que ocorrem estas ações.

Após a análise dos documentos de área da Capes, relacionando com as informações disponibilizadas nos Cadernos de Indicadores dos anos 2000-2012, juntamente aos dados da Plataforma Sucupira de 2017, pode-se estabelecer que a internacionalização na pós-graduação brasileira começou a ser incentivada com mais ênfase com a adoção de critérios específicos para os programas obterem os conceitos 6 e 7, em que deveriam, entre outros requisitos, demonstrar a sua inserção internacional, como um critério de qualidade, a partir de 1998.

Nota-se que, a emergência das ações que devem ser realizadas pelos programas Proex ocorre nos documentos de área de 2013, não havendo muitas modificações em relação ao documento de 2017. Da mesma forma, é observado nos relatórios dos Programas, a resposta a estas diretrizes, traduzindo-se no detalhamento das atividades internacionais.

Durante a análise dos dados dos Programas, podemos identificar alguns trechos nos relatórios que explicitam algumas críticas à internacionalização. Ao analisar os relatórios, principalmente da última avaliação quadrienal, observa-se que a internacionalização se tornou o eixo central da pós-graduação, pelo menos é o que se constata no conjunto de programas Proex da área de Ciências Sociais.

Ao retomar as hipóteses da pesquisa, de modo particular, a primeira hipótese, verificamos que o exame das fontes documentais referidas trouxe a

compreensão de que, no contexto brasileiro, ao menos na Antropologia, Ciência Política e Sociologia, a “internacionalização” é um processo que se desenvolve em ritmos e etapas distintas, variando de programa a programa.

Isso não exclui a possibilidade de que, em outras áreas de conhecimento, a internacionalização tenha uma dimensão mais consolidada e homogênea.

Apesar dos Programas analisados se constituírem um grupo específico dentro de uma mesma área, indo de acordo com a segunda hipótese, as iniciativas e práticas de internacionalização não se produziram de forma homogênea entre eles. Mas embora não tenha havido uniformidade, há convergência na busca dos objetivos estabelecidos pelas diretrizes da Capes em diferentes momentos e pela atual política apresentada no último PNPG.

Quanto aos reflexos da internacionalização como política pública para os programas de pós-graduação, observa-se que, sob orientação dos Planos da Capes, os programas vêm promovendo a internacionalização principalmente através de ações de cooperação internacional, onde a sua importância é evidenciada pelos dados coletados nos relatórios dos programas. E, ainda conforme o caderno de indicador da Ciência Política da UFMG do ano de 2012, a Capes construiu uma política de internacionalização que tem como base a cooperação internacional, entendendo-a como um conceito tradicional e cumulativo de diversas formas de relações internacionais implementadas pelos diferentes programas.

Ocorrendo a preocupação com a ampliação e otimização da cooperação internacional, através do incentivo para o estabelecimento de acordos, convênios, intercâmbios, observa-se que muitas vezes aparece a referência à necessidade de “institucionalizar”, com relação a ações individuais. Os convênios e seus derivados, apresentam-se como um ponto de partida para as demais ações de internacionalização, destacando-se a menção ao convênio Capes/Cofecub, que desde o início das ações da pós-graduação foi e continua como um importante referencial para o desenvolvimento da cooperação.

Ao final do trabalho, podemos concluir que a internacionalização da pós-graduação brasileira continua em construção. Analisando o seu histórico dentro do contexto brasileiro, constatamos que isso evidencia que o que nasceu como

um caminho espontâneo do conhecimento, o “ganhar mundo” hoje é considerada uma qualidade não apenas destacada, mas que permite às universidades e seus Programas de Pós-Graduação adquirirem visibilidade e trânsito no meio acadêmico mundial.

## REFERÊNCIAS

AGULHON C.; BRITO A. **Les étudiants étrangers à Paris. Entre affiliation et repli Paris**: L'Harmattan, 2009, 284 p.

ALTBACH, P. G. Knowledge and education as international commodities: the collapse of the common good. In: **International Higher Education**, v. 28, p. 2-5, 2002.

\_\_\_\_\_.; KNIGHT, Jane. The internationalization of higher education: motivation and realities. **Journal studies in international education**, v. 11, n. 3/4 (Fall/Winter), p. 290-305, 2007.

BALBACHEVSKY, E.. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BARTELL, M. Internationalization of universities: A university culture-based framework. **Higher Education**. Manitoba, Winnipeg, p. 37-52, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 1975-1979**. Brasília, DF: CAPES, 1975.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **II Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 1982-1985**. Brasília, DF: CAPES, 1982.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **III Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 1986-1989**. Brasília, DF: CAPES, 1986.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília, DF: CAPES, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2011.

BROVETTO, J. International cooperation in higher education. In: **Higher education in the XXI century: view of Latin America and the Caribbean**. Caracas: UNESCO-IESALC, 1998. p. 1119-1134.

\_\_\_\_\_.; MIX, M.; PANIZZI, W. (Org.). **A educação superior frente a Davos**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.

BUCCI, M. P. D. (Org.). **Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

BURCH, S. Sociedade da Informação/Sociedade do conhecimento. In: AMBROSI, A.; PEUGEOT, V.; PIMENTA, D. (Org.). **Desafios de palavras: enfoques multiculturais sobre as sociedades da informação**. C&F Éditions, 2005.

CANÊDO, L.; GARCIA JR, A. R. Les boursiers brésiliens et l'accès aux formations d'excellence internationales. **Cahiers du Brésil Contemporain**, n. 57/58-59/60, p. 21-48, 2004-2005.

CANTO, I. O Brasil e a evolução da colaboração científica internacional. In: SARAIVA, Cerco (Org.). **O crescimento da Relações Internacionais no Brasil**. Brasília: Teixeira Gráfica e Editora Ltda., 2005. p. 173-194.

CAPELLA, A. C. N. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. **BIB: Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, n. 61, p. 25-52, 2006.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **História e missão**. Brasília, 17 de jul. de 2008. Disponível em: <capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 18 de jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Brasília. Disponível em: <capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 20 nov. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Revista Comemorativa Capes 60 Anos**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/ACS), v. 8, n. 15, 2011.

CASANOVA, H. C. **Nuevas políticas de educación superior**. Netbiblo. 1 ed. 2003.

CASTELLS, M. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v.1.

CASTRO, C. de M.; SOARES, G. A. As avaliações da Capes. In: SCHWARTZMAN, C. (Org.). **Pesquisa universitária em questão**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1986.

CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. **Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHARLE, C. La Loi LRU dans une perspective européenne. **Mouvements**, n. 55-56, p. 94-101, 2008.

\_\_\_\_\_. **L'université, parente pauvre de l'enseignement supérieur**. 2017. Disponível em: <[http://www.lamontagne.fr/paris/opinion/education/2017/02/03/luniversite-parent-pauvre-de-l-enseignement-superieur\\_12270099.html](http://www.lamontagne.fr/paris/opinion/education/2017/02/03/luniversite-parent-pauvre-de-l-enseignement-superieur_12270099.html)>. Acesso em: 15 jun. 2017.

\_\_\_\_\_; SOULIÉ C. (dir.). **La dérégulation universitaire: La construction étatisée des «marchés» des études supérieures dans le monde.** Paris; Québec: Syllepse/M Éditeur, 2015. 366 p.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (dir.). **Les ravages de la “modernisation” universitaire en Europe.** Paris: Syllepse, 2007.

\_\_\_\_\_; VERGER, J. **História das Universidades.** São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Histoire des Universités: XII-XXI Siècle.** Paris: PUF, 2012.

CHARLES, N.; DELPECH, Q. Investir dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur. **France Stratégie.** Janvier 2015. Disponível em : <[http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/fs\\_rapport\\_internationalisation\\_enseignement\\_12022015\\_web.pdf](http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/fs_rapport_internationalisation_enseignement_12022015_web.pdf)> Acesso em: 9 jul. 2018.

CHARLIER, J. É. Qui veut encore harmoniser l'enseignement supérieur européen?. **Reflets et Perspectives**, n. 2, p. 23-30, 2006.

CHERMANN, L. de P.. **Cooperação internacional e universidade: uma nova cultura no contexto da globalização.** São Paulo: Educ, 1999.

COLEMAN, J.S. **Foundations of Social Theory.** Cambridge: The Belknap Press of Harvard, University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology.** Supplement/94, 1998.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). GeoCapes. **Distribuição de discentes de pós-graduação no Brasil por Estado.** Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em: 20 julh. 2019.

CROCHÉ, S.; CHARLIER, J. É. Le processus de Bologne et ses effets: Bologne dix ans après. **Education et Sociétés**, n. 24, p. 5-10, 2/2009.

CUNHA, C. da; WERTHEIN, J. Fundamentos da Nova Educação. **Cadernos da UNESCO: Série Educação**, v. 5. Brasília, fev. 2005. 84p.

D`ARAÚJO, M. C. S. **Capital social.** São Paulo: Jorge Zahar, 2003.

DE WIT, H. Rationales for internationalization of higher education. **Millenion**, n. 11, 1998a.

\_\_\_\_\_. Internationalisation of Higher Education: an introduction on the why, how and what. In: DE WIT, Hans de (editor). **An Introduction to Higher Education Internationalisation.** Milan: Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI). Università Cattolica del Sacro Cuore, 2013.

DE WIT, Hans. **Internationalisation of Higher Education in the United States of America and Europe**. Amsterdam: University of Amsterdam, UvA-DARE (Digital Academic Repository), 2001.

\_\_\_\_\_. **Reconsidering the concept of internationalization. In international higher education**. Boston, 2013. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/8703>. Acesso em: 12 ago. 2017

\_\_\_\_\_; HOWARD, L.; HUNTER, F. ; POLAK, E-E. Comprendre l'internationalisation de l'enseignement supérieur dans le contexte européen. In: DE WIT, H.; HOWARD, L.; HUNTER, F.; POLAK, E-E. **L'internationalisation de l'enseignement supérieur**. Direction Générale des Politiques Internes – Département Thématique B: Politiques Structurelles et de Cohésion. Culture et Éducation. Étude, Mai 2015. Disponível em: <[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL\\_STU\(2015\)540370\\_FR.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_FR.pdf)> Acesso em: 20 jul. 2017.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DICK, T. Depoimento. **InfoCapes - Boletim Informativo da CAPES**, v. 10, n. 4, Brasília, CAPES, p. 43-52, out/dez, 2002.

DIDRIKISSON, A. **La universidad de la innovación: una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro**. México: Universidad Autónoma del México, Plaza y Valdés Editores, 2005. 2 ed.

\_\_\_\_\_. Reformulación de la cooperación internacional en la educación superior de América Latina y el Caribe. In: **La Educación superior en el siglo XXI: visión de América Latina y el Caribe**, CRESALC-UNESCO (Org.), v. 2, 2005.

ENCONTRO. **As Universidades Latino-americanas perante os Rankings Internacionais: Impactos, Alcances e Limites**. Declaração Final. Disponível em <<http://www.encuentro-rankings.unam.mx/Documentos/Final-declaration-portugues.pdf>> Acesso em: 22 set. 2017. (rascunho acordado em 14/05/2012)

FARIA, Carlos A. P. Idéias, conhecimentos e políticas públicas: Um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Rev. Bras. Ci. So.**, v. 18, n. 51, p. 21-30, fev., 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092003000100004>.

FENSTERSIFER, J. **InfoCapes - Boletim Informativo da CAPES**, Brasília, CAPES, v. 9, n. 4, out./dez. 2001.

FERNANDES, F. L. **A Política Nacional de Pós-Graduação e sua implementação na UFRGS: formulação, desempenho e perspectivas**. 2019. 152p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2019.

FIORIN, J. L. Considerações em torno do novo processo de avaliação. **InfoCapes - Boletim Informativo da CAPES**, Brasília, CAPES v. 6, n. 2, p. 33-35, abr./jun, 1998.

FLIGSTEIN, N. Habilidade social e a teoria dos campos. São Paulo, **Revista de Administração de Empresas**, v. 47, n. 2, abr/jun 2007.

FRANÇA, I, A. **Avaliação da Capes e Gestão de Programas de Excelência na Área da Educação**. 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universitária Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), Rio de Janeiro - RJ, 2014.

GARCIA, A. Fundamentos empíricos da razão antropológica: a criação do PPGAS e a seleção das espécies científicas. Rio de Janeiro, **Mana**, v.15, n. 2. out. 2009.

GEOCAPES - Sistema de Informações Georeferenciais. 13 jun. 2019. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 20 set. 2018.

GUADILLA, C. G. **Cátedra Andrés Bello Educación Superior Comparada**. Estudos Avançados da Universidade Federal da Integração Latino Americana/IMEA-UNILA, 2013.

\_\_\_\_\_. Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior. Reflexiones para el caso de América Latina. In: VESSURI, H. **Universidad e investigación científica**. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educación superior comparada: el protagonismo de la internacionalización**. Caracas, UNESCO/IESALC, CENDES/UCV y Bid & Co. Editor, 2010.

\_\_\_\_\_. et al. **Universidad e investigación científica**. Colección Secretaria Ejecutiva. Buenos Aires: CLACSO. 2006.

HARVEY, L. G. Defining quality. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, 18, p. 9-34, 1993. Disponível em: <[http://ressources.campusfrance.org/publi\\_institu/etude\\_prospect/chiffres\\_cles/fr/chiffres\\_cles\\_n10\\_essentiel.pdf](http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_n10_essentiel.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2019.

HUDZIK, J. K. **Comprehensive internationalization: from concept to action**. Washington, EUA: NAFSA - Association Of International Educators, 2011.

HUGONNIER, B. L'évaluation de l'enseignement supérieur dans l'optique des deux excellences: élitiste ou social et sociétale. In: DE KETELE, J-M.; et al. (dir.). **Pédagogies en développement: Quelle excellence pour l'enseignement supérieur?** De Boeck, 2016.

HUISMAN, J.; MAASSEN, P.; NEAVE, G. (ed.). **Higher Education and the Nation State: The international dimension of higher education**. Amsterdam: Pergamon/Elsevier, 2001.

KAWASAKI, B. C. Critérios de avaliação Capes para Programas de Pós-Graduação. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 60, maio 2017.

KNIGHT, J. **Cinco verdades a respeito da internacionalização**. Ensino Superior Unicamp. Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Five myths about internationalisation. **International Higher Education**. Boston College. Center for International Higher Education, issue 67, 23 fev. 2011.

KNIGHT, J. **Internationalization: Elements and Checkpoints**. CBIE Research n.7 - Canadian Bureau for International Education, 1994.

\_\_\_\_\_. Internationalisation: Key concepts and Elements. In: EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. **Internationalisation of European Higher Education**. Berlin: Raabe, 2010.

\_\_\_\_\_. Internacionalização da educação superior: novos desenvolvimentos e consequências não intencionadas. **Boletimlesalc**, n. 211, out. 2010.

\_\_\_\_\_. **Universidades apostam na internacionalização**. Entrevista: Jornal Extra Classe. Jul. 2014. ([extraclasse.org.br](http://extraclasse.org.br)). Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/edicoes/2014/07/universidades-apostam-na-internacionalizacao/>>

\_\_\_\_\_. Un modelo de internacionalización: respuestas a nuevas realidades y retor. In: DE WIT, H. et al. **Educación Superior en América Latina: La dimensión internacional**. Bogotá, Colômbia, v.1, p. 1-38, 2005.

\_\_\_\_\_; DE WIT, Hans. Internationalisation de l'enseignement supérieur. In: **Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur**. OCDE, 1999.

LAUS, S. **A internacionalização da Educação Superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2012. 331f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador - BA, 2012.

LAUS, S. P.; MOROSINI, M. L'internationalisation de l'enseignement supérieur au Brésil. In: WIT, H. et al. (Org.). **L'enseignement supérieur en Amérique Latine: la dimension internationale**. Washington, DC: The World Bank, Editions OCDE, 2005. p. 111-147.

LE GALL, Brice; SOULIÉ, Charles. Massification, Professionnalisation, Réforme du Gouvernement des Universités et Actualisation du Conput des Facultés en France. In: CHARLE, Christophe ;SOULIÉ, Charles Soulié (dir.). **Les Ravages de la «modernisation» universitaire en Europe**. Paris: Syllepse, 2007.

LERRESCHÉ, J. P.; PHILIPPE, L.; WEBER, K. Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation: France, Suisse et Union européenne. 2009. **Presses polytechniques et universitaires romandes**, Lausanne, 2009.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. S. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. Campinas, Sorocaba, SP: **Revista Avaliação**, v. 14, n. 3, p. 583-610, 2009.

LINDBLOM, C. E. The Science of Muddling Through. **Public Administration Review**, 19: 78-88. 1959.

LORENZ, C. L'économie de la connaissance, le nouveau management public et les politiques de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne. In: CHARLE Christophe; SOULIÉ Charles (dir.). **Les ravages de la "modernisation" universitaire en Europe**. Paris: Syllepse, 2007, 21p.

LOYOLA, Maria Andréa. O papel do acordo CAPES/COFECUB na formulação da política de cooperação internacional e de formação pós-graduanda no exterior: 1992-1994. In: MARTINS, C. B. (Org.), **Diálogos entre o Brasil e a França: Formação e Cooperação Acadêmica**, 2005, p. 125-144.

LOYOLA, Maria Andréa. Perfil dos cursos A, cursos novos e outras novidades. **InfoCapes Boletim Informativo da CAPES**, Brasília, CAPES, v. 2, n. 3, p. 05-06, jul/set, 1994.

LUCE, M. B.; FAGUNDES, C. V.; MEDIEL, O. G. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação: Revista da avaliação da educação superior**, Campinas/Sorocaba, v. 21, n. 2, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200002>. Acesso em: 21 ago. 2019.

LYNN, L. E. **Designing public policy**: a casebook on the role of policy analysis. Santa Monica, Calif.; Goodyear, 1980.

MADEIRA, R. M.; MARENCO, A.. Os desafios da internacionalização: mapeando dinâmicas e rotas da circulação internacional. **Rev. Bras. Ciência Política** [online]. n. 19, p. 47-74, 2016.

MARGINSON, S.; RHOADES, G. Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. **Higher Education**. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, v.43, 2002.

MARTIN, M. de S. Introdução. In: ALMEIDA, Ana Maria F et. al. **Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

MARTINS, C. B. A pós-graduação no contexto do ensino superior brasileiro. In: MORHY, L. (Org.). **Universidade em questão**. Brasília, DF: UnB, 2003.

\_\_\_\_\_. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc** [online], v. 30, n. 106, 2009, p. 15-35.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Diálogos entre o Brasil e a França**: formação e cooperação acadêmica. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2005.

MASCRET, A. **Enseignement supérieur et recherche en France**: une ambition d'excellence. Paris: La documentation Française, 2015.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 118, p. 89-117, mar. de 2003.

\_\_\_\_\_.; BASTOS, R. S. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 333-342, 2017. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84854915008>>. Acesso em: 21 out., 2018.

**Ministère de l'Éducation nationale**, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Disponível em: <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

MIRANDA, J. A. A. de; STALLIVIERI, L. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 589-613, dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000300002>>

MOROSINI, M. C. Apresentação. In: **Internacionalização da educação superior**. Educação: Porto Alegre, v. 40, n.3, set/dez, 2017, p. 288-292.

\_\_\_\_\_. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior : conceitos e práticas. Curitiba, **Educar**, n. 28. p. 107-124, 2006. Editora UFPR.

\_\_\_\_\_. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. Belo Horizonte, **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 93-112, abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. Campinas, **Avaliação**, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Qualidade da educação superior e internacionalização: estado de conhecimento sobre indicadores. In: CUNHA, M. I.; BROILO, C. (Orgs.). **Qualidade na educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo**. São Paulo: Marin & Junqueira, p. 29-62, 2012.

MUÑOZ, M. C. Compétence linguistique et mobilité internationale: les doctorants brésiliens boursiers. Synergies. **Pays riverains de la Baltique**, n°7, 2010, p. 49-58.

MUSSELIN, C. Les politiques d'enseignement supérieur. In: BORRAZ, O.; GUIRAUDON, V.. **Politiques Publiques**. 1, La France dans la gouvernance européenne. Science PO, 2008.

NEDDERMEYER, D. de M. Mais de 600 projetos são apoiados pela CAPES no exterior. In: **Revista CAPES 60 anos**. Revista Comemorativa, Jul. 2011.

NEVES, A. B. Metas da atual gestão da Capes. Brasília, **Infocapes Boletim Informativo**, v. 3, n. 1-2, p. 14-18, 1995.

NEVES, C. E. B. **Desafios da educação superior**. Porto Alegre, **Sociologias**, ano 9, n. 17, jan./jun., p. 14-21, 2007.

\_\_\_\_\_. Reforma e desafios da educação superior: processo de Bolonha dez anos depois. **Sociologia & Antropologia**, v. 1, p. 181-207, PPGSA/UFRJ, 2011.

\_\_\_\_\_; MARTINS, C. B. Ensino Superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, T.; et al (Org.). **Jovens Universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. 1. ed. Brasília: IPEA. v. 1., 2016, pp. 95-124.

NEYRAT, Frédéric. Enseignement supérieur : la grande transformation?. **Mouvements**, n. 55-56, p. 62-71, 2008.

NICOLAS C.; QUENTIN, D. **Investir dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur**. Janvier 2015, France Stratégie.

NICOLATO, M, A. A evolução da concepção e da linha de ação do Programa Capes/Cofecub. Brasília, **Infocapes - Boletim Informativo da CAPES**, CAPES, v. 7, n. 4, p. 6-36, out/dez, 1999.

NOVAIS, F.. **Braudel e a "Missão Francesa"**. Entrevista publicada em Estudos Avançados/USP, 2005.

NÓVOA, A. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? São Paulo, **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 1, p. 263-272, jan./mar. 2015.

ODORIKA, I. Rankings universitários. Buenos Aires, **Revista de la Educación Superior**, ANUIES, v. XLIV, n. 1, p. 7-9, mar. 2015.

OLIVEN, Arabela.C. **A paroquialização do ensino superior**. Petrópolis: Vozes, 1990.

\_\_\_\_\_. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana (Org.). **Educação Superior no Brasil**. Brasília: CAPES/Unesco, p. 31-42, 2002.

PAREDES, Mely Paula Cimadevila. **Políticas públicas universitárias na ditadura civil-militar brasileira (1966-1972): o impacto da nova legislação para a UFRGS**. 2018. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre - RS, 2018.

PARMENTIER, P.; et al. (dir.). **Pédagogies en développement: quelle excellence pour l'enseignement supérieur?** De Boeck, 2016.

PLATAFORMA SUCUPIRA. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 20 set. 2017.

PLATAFORMA SUCUPIRA. **Cursos avaliados e reconhecidos**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.xhtml>. Acesso em: 20 nov. 2017a.

RAMA, Claudio. La Tendencia a la Internacionalización de la Educación Superior. In: LAMARRA, F. **Universidad, sociedad e innovación**. Buenos Aires: Edumtref. 2009.

RAMOS, M. Y. **Formação de doutores no país e no exterior: impactos na internacionalização da ciência brasileira**. Tese de Doutorado, 2014, 280 p. Campinas, SP.

\_\_\_\_\_. **Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos**. **Educ. Pesqui**, v.44. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201706161579>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

**RELATÓRIO DA NAFSA** (Associação dos Educadores Internacionais). “Internacionalização Abrangente: do Conceito à Ação”. Disponível em: <[www.nafsa.org/cizn](http://www.nafsa.org/cizn)>. Acesso em: 25 abr. 2017.

ROGERS, E. M.. **Diffusion of Innovations**. 4th. Ed. New York: Free Press, 1995.

ROSA, L.O.B. **Cooperação acadêmica internacional: um estudo da atuação da CAPES**. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília (UNB), Brasília - DF, 2008.

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

SCHMIDT, B.; MARTINS, C. B., **O Acordo Capes/Cofecub no Contexto da Pós-Graduação Brasileira**. Jan. de 2006. Acesso em: 15 de jul. de 2017. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo\\_11\\_01\\_06.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_11_01_06.pdf). Acesso em: 25 maio 2017.

SECCHI, L. **Políticas Públicas. Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

SEGRERA, F. L. Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe. Ediciones IESALC/UNESCO, Caracas, **Colección Respuestas**, n. 18, 2001.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil–1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 1021-1056, out. de 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a18v2796>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

SILVA JÚNIOR, J. R.; KATO, F. B. A política de internacionalização da educação superior no plano nacional de pós-graduação (2011-2020). **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, v. 2, n. 1, p.138-151, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.22348/riesup.v2i1.7543>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

SILVA, D.. Cooperação internacional em ciências tecnologia: oportunidades e riscos. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 50, n. 1, p. 5-28.

SKOCPOL, T. Why I am an Historical Institutional. **Polity**, n. 28, p. 103-106, 1995.

SOUTO, Á. J.; REINERT, J. N. **Cooperação Internacional Interuniversitária: o caso da UFSC**. Florianópolis: INPEAU, 2004.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Porto Alegre, **Sociologias**, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SPAGNOLO, F. Bolsas de estudo no exterior: um programa estratégico e os ajustes necessários. Brasília, **InfoCapes Boletim Informativo da CAPES**, CAPES, v. 3, n. 3-4, p. 07-17, jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_.; CALHAU, M. G. Observadores internacionais avaliam a avaliação da CAPES. Brasília, **Infocapes - Boletim Informativo da CAPES**, CAPES, v. 10, n. 1, p. 7-34, jan./mar. 2002.

STALLIVIERI, L. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. Brasília, **Ed. Brasileira**, v.24, n. 48-49, p. 35-57, jan./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **Ser internacional não é luxo**. São Paulo: Ensino Superior. Entrevista concedida a Lucia Jahn. [02/2012].

Disponível em: <<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12108>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

TEICHLER, U. The changind debate on internationalization of higher education. **Higher Education**, n. 48, p. 5-46, 2004.

THELEN, K.; STEINMOS, S. Historical Institutionalism in Comparative Politics. In: THELEN, K; STEINMOS, S.; LONGSTRETH, F. (orgs.). **Structuring Politics: historical institutionalism in comparative analysis**. Cambridge University Press, 1992. p.1-32.

TRINDADE, H. Ciências sociais no Brasil em perspectiva: fundação, consolidação e expansão. In: TRINDADE, Hégio et. al. **As ciências sociais na América Latina em perspectiva comparada 1930-2005**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

\_\_\_\_\_. Institucionalização e internacionalização das ciências sociais na América Latina em questão. In: ALMEIDA, Ana Maria F. et. al. **Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

UNESCO. **Declaração da Conferência Mundial de Ensino Superior no século XXI: Visão e Ação**. Disponível em: <<http://www.preal.cl>>. Acesso em: 22 nov. 2009.

VASQUEZ, A. A chegada na CAPES. **InfoCapes Boletim Informativo da CAPES**, Brasília, CAPES, v. 10, n. 4, out./dez. 2002.

VAN DAMME, D.. Quality issues in the internationalization of higher education. **Higher Education**, n. 41, p. 415-441, 2001.

VESSURI, H., et al. (Org.) **Universidad y investigación científica**. Colección Secretaria Ejecutiva. Buenos Aires: CLACSO, 2006.