

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN – RS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JÉSSICA DE MARCO

**INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS
UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS DO RIO GRANDE DO SUL: PERSPECTIVAS
E DESAFIOS**

**FREDERICO WESTPHALEN – RS
2019**

JÉSSICA DE MARCO

**INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS
UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS DO RIO GRANDE DO SUL: PERSPECTIVAS
E DESAFIOS**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Canan

**FREDERICO WESTPHALEN – RS
2019**

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Câmpus de Frederico Westphalen – RS

Rua Assis Brasil, nº 709, Bairro Itapagé, CEP 98400-000, Frederico Westphalen – RS.

Direção do Câmpus

Diretora Geral: Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Prof.^a Dr.^a Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Prof. Clóvis Quadros Hempel

Departamento/Curso

Chefe do Departamento de Ciências Humanas: Prof.^a Dr.^a Luci Mary Duso Pacheco

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em

Educação: Prof.^a Dr.^a Luci Mary Duso Pacheco

Disciplina

Dissertação

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Canan

Mestranda

Jéssica de Marco

Linha de Pesquisa

Políticas Públicas e Gestão da Educação

Temática

Internacionalização da Educação Superior

JÉSSICA DE MARCO

**INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS
UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS DO RIO GRANDE DO SUL: PERSPECTIVAS
E DESAFIOS**

**Dissertação apresentada como
requisito à obtenção do grau de Mestre
em Educação, Departamento Ciências
Humanas da Universidade Regional
Integrada do Alto Uruguai e das
Missões – Câmpus de Frederico
Westphalen.**

**Frederico Westphalen, 09 de agosto de
2019.**

BANCA EXAMINADORA

**Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Canan – URI/FW
(Orientadora)**

Prof.^o Dr. Jaime Moreles Vázquez – UCOL/MÉXICO

Prof.^a Dr.^a Tatiane de Freitas Ermel – UCM – ESPANHA

Prof.^a Dr.^a Luci Mary Duso Pacheco – URI/FW

**FREDERICO WESTPHALEN – RS
2019**

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, pelas bênçãos recebidas e por ser minha fortaleza em todas as horas.

À minha família, base de tudo, pelo apoio incondicional, compreensão e amor durante essa trajetória de intenso estudo e dedicação.

Ao meu namorado e companheiro, pela paciência nas minhas ausências, por ter acolhido meus dias turbulentos com carinho e palavras de incentivo, por estar ao meu lado nas alegrias e nas tristezas, por todo amor e cuidado, por vibrar em cada conquista.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, pela ajuda, pelo incentivo, pelas palavras de carinho e pela compreensão nos momentos em que estive ausente.

À minha orientadora, de longas jornadas, pelo desafio aceito em me acompanhar nesse caminho, pelas suas valiosas contribuições, enquanto pesquisadora e professora, pelo incentivo, pela parceria em publicações, pelas experiências, pelos diálogos e pelo seu lado humano, sempre atento e acolhedor.

À URI, pela oportunidade em mais uma etapa de minha formação. Aos professores do Mestrado em Educação pelo conhecimento construído, pelas orientações e experiências compartilhadas. Aos meus colegas de aula, especialmente os da Linha 2, pela parceria, pela amizade, pelo apoio nos momentos difíceis, pelas risadas, pela presença em cada conquista, pela alegria do encontro e do reencontro.

À banca avaliadora, pelas contribuições que foram fundamentais na qualificação deste trabalho.

E como meu senso de justiça não me permite nomear aqueles e aquelas que ajudaram nessa caminhada, quero dizer que todos (você sabem quem são) foram fundamentais para a construção dessa dissertação.

Minha eterna gratidão!

[...] uma busca de chaves da história passada, que contribui para explicar o tempo presente (que também faz história), a partir da base de que a primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la.

(Eduardo Galeano)

RESUMO

Se o processo de internacionalização tem ganhado espaço, cada vez maior nas universidades, e provocado debates e estudos em grupos de pesquisadores do mundo todo, é porque tem, igualmente, tido importância no processo de formação de estudantes e docentes, sobretudo, na inserção das universidades no mundo globalizado. E seja por conta da necessidade de inserção das universidades no processo de globalização mundial, seja para oportunizar experiências de conhecimentos, cultura, trocas de vivências, ou ainda para realizar estudos na modalidade *strictu sensu*, na dupla titulação, na formação sanduíche, na formação em cotutela, na formação integral em outro país, nos diplomas conjuntos, dentre outros, a internacionalização pode ensejar novos campos de atuação. A partir de tais reflexões, a presente Dissertação apresentou a seguinte problemática: como tem acontecido o processo de internacionalização dos Programas de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação das Universidades do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG/RS), num contexto educacional marcado pela lógica do mercado? Teve como objetivo geral compreender como esse processo tem se efetivado ou não, a partir da análise das perspectivas, das ações estratégicas e dos desafios, num contexto educacional marcado pela lógica do mercado, a partir do estudo dos Relatórios de Dados Enviados do Coleta/CAPES. A concepção teórico-metodológica e epistemológica que balizou essa pesquisa circunscreveu-se no campo do materialismo histórico e da pedagogia histórico-crítica, fundamentada na dialética de base marxista. Além disso, a abordagem utilizada foi a qualitativa, mediante dois enfoques: o bibliográfico e o documental, tendo a análise de conteúdo como instrumento de análise dos dados. A partir da pesquisa realizada, foi possível chegarmos a algumas conclusões que consideramos relevantes: a) a institucionalização e a consolidação da internacionalização ainda são desafios para as Universidades do COMUNG-RS; b) as instabilidades políticas e econômicas vividas no país impactam diretamente no cenário internacional, dificultando o processo de internacionalização; c) é fundamental a inserção da internacionalização no orçamento anual das IES para que ela se institucionalize, efetivamente, podendo vir a ser considerada, futuramente, uma quarta, ou uma missão da Universidade que transversaliza o ensino, a pesquisa e a extensão; d) é de suma importância a compreensão de todos os atores da Universidade sobre o que seja internacionalização para que ela possa ocupar seu lugar institucional; e) a Universidade precisará manter os dados da internacionalização atualizados e inseridos num Sistema Integrado de Informação; f) o conjunto da Universidade precisa entender a internacionalização não como um fim em si mesmo, mas como a possibilidade de ampliar oportunidades de aprendizagem em todos os sentidos; g) no âmbito da Instituição é necessário ampliar a compreensão do que seja a internacionalização incluindo: a construção de convênios, eventos, acordos e termos que tenham seus nascedouros a partir dos desejos e necessidades de professores ou acadêmicos, que se constituam no bojo dos grupos de pesquisa, das relações profissionais e pessoais entre colegas que comungam de temáticas de pesquisa e interesses de estudos comuns; h) as Universidades precisam apostar na construção de uma política que contribua para o amadurecimento científico da instituição, a fim de alcançar um padrão de universidade com prestígio acadêmico internacional; i) ampliar a participação das IES no processo de internacionalização e globalização, buscando combater os aspectos negativos, gerados pelo desconhecimento dos processos e os interesses meramente mercadológicos, fatores que levarão a um

maior aproveitando das oportunidades, com vistas à melhorar a qualidade e a autonomia universitária. Eis alguns dos grandes desafios que cercam as Universidades neste século XXI.

Palavras-chave: Internacionalização. Educação Superior. Pós-Graduação. Universidades Comunitárias Gaúchas. Globalização.

ABSTRACT

If the internationalization process has been gaining ground larger in the universities and promoted debates and studies among the researchers around the world, this is because the subject is very important in the training process, to teachers and students, especially in the insertion of the universities in the globalized world. And, whether because of necessity of insert the universities in the worldwide globalization process, or to give opportunity experiences related to knowledge, culture, experiences exchanges, or to carry out studies in the *strictu sensu* level, in search for double title, in a sandwich course, in cooperation, or in the integral formation in another country, in joint degrees, among other examples, the internationalization could opens new opportunities. Starting from this thoughts, this dissertation presents the question: how have been done the internationalization process in the Postgraduate Program in Education in the higher education institutions which belong to the *Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas* (COMUG/RS), in an educational context marked by the market logic? This work aims to understand how this process has been accomplished, or not, in these universities, analyzing the perspectives, and the strategic actions and its challenges, from the study of the CAPES' Sent Data Report. The theoretical, methodological and epistemological framework, which marked this research, is defined by the historical materialism and the historical-critic pedagogy, both based on Marxism. Besides that, the research approach was qualitative, considering two ways: bibliographic and documental, analyzing the data through the content analysis. From the research, it was possible to reach some conclusions that we consider relevant: a) The institutionalization and the strengthening of internationalization are still challenges to universities of COMUNG-RS; b) the political and economic instability experienced in the country have a direct impact on the international scenario, making the internationalization process difficult; c) It is essential to include internationalization in the annual budget of the HEI so that it can be effectively institutionalized and may in future be considered a fourth or a mission of the University that cuts across teaching, research and extension; d) understanding is of utmost importance of all the subjects who made the university about internationalization so that it can occupy its institutional place; e) The University will need to keep the data he maintenance of data related to internationalization refreshed on an Integrated Information System; f) University as a whole needs to understand internationalization not as an end in itself, but as a possibility of improve the learning; g) within the Institution, it is necessary to broaden the understanding of internationalization, including: the construction of covenants, events, agreements, and deals that come from the desires and necessities of the professors and students, from the research groups and the personal and professional relationship among workmates; h) Universities need to bet on building of a policy that contribute to the scientific development of the institution, in order to get the

scholar international standard; i) expand participation of the institutions in the globalization and internationalization process, in an attempt to combat the negative aspects, generated by ignorance of processes and merely market interests, factors that will lead to greater taking advantage of opportunities, with a view to improving quality and university autonomy. Here are some of the great challenges surrounding universities in this 21st century.

Keywords: Internationalization. Higher Education. Post-graduation. Universidades Comunitárias Gaúchas. Globalization.

RESUMEN

Si el proceso de internacionalización viene logrando espacio, cada vez mayor en las universidades, y provocado debates y estudios en grupos de investigadores del mundo todo, es porque tiene, igualmente, conquistado importancia en el proceso de formación de estudiantes y profesores, incluso, en la inserción de las universidades en el mundo globalizado. Y sea por cuenta de la necesidad de inclusión de las universidades en el proceso de globalización mundial, sea para oportunizar experiencias de conocimientos, cultura, cambios de vivencias, o aún para realizar estudios en la modalidad *strictu sensu*, en dupla titulación, en la formación sándwich, en la formación en cotutela, en la formación integral en otro país, en los diplomas conjuntos, entre otros, la internacionalización puede alcanzar nuevos campos de actuación. Partir de tales reflexiones, la presente Disertación presentó la siguiente problemática: cómo viene ocurriendo el proceso de internacionalización de los Programas de Post-grado *Strictu Sensu* en Educación de las Universidades del Consórcio de las Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG/RS), en un contexto educacional marcado por la lógica del mercado? Tuvo como objetivo general comprender cómo ese proceso se efectivó o no, a partir del análisis de las perspectivas, de las acciones estratégicas y de los desafíos, en un contexto educacional marcado por la lógica del mercado, a partir del estudio de los Relatórios de Dados Enviados del Coleta/CAPES. La concepción teórico-metodológica y epistemológica que orientó esa pesquisa fue circunscrito en el campo del materialismo histórico y de la pedagogía histórico-crítica, fundamentada en la dialéctica de base marxista. Además, el abordaje utilizada fue la cualitativa, mediante dos enfoques: el bibliográfico el documental, teniendo el análisis de contenido como instrumento de análisis de los datos. A partir de la pesquisa realizada, fue posible llegamos a algunas conclusiones que consideramos relevantes: a) la institucionalización y la consolidación de la internacionalización aún son desafíos para las Universidades del COMUNG-RS; b) las instabilidades políticas y económicas vividas en el país impactan directamente en el cenário internacional, dificultando el proceso de internacionalización; c) es fundamental la inscripción de la internacionalización en el presupuesto anual de las IES para que ella se institucionalize, efectivamente, podendo vir a ser considerada, futuramente, una cuarta, o una misión de la Universidad que transversaliza la enseñanza, la pesquisa y la extensión; d) es de fundamental importancia la comprensión de todos los actores de la Universidad sobre lo que sea internacionalización para que ella pueda ocupar su espacio institucional; e) la Universidad precisará mantener los datos de la internacionalización actualizados e inseridos en un Sistema Integrado de Información; f) el conjunto de Universidad precisa entender la internacionalización

no como un fin en si mismo, pero como la posibilidad de ampliar oportunidades de aprendizaje en todos los sentidos; g) en el alcance de la Institución es necesario ampliar la comprensión de lo que sea la internacionalización incluyendo: la construcción de pactos, eventos, acuerdos y termos que tengan sus criaderos a partir de los deseos y necesidades de profesores o estudiantes, que se constituyan en el centro de los grupos de pesquisa, de las relaciones profesionales y personales entre compañeros que presentan interese en temáticas de pesquisa y estudios comunes; h) las Universidades necesitan creer en la construcción de una política que contribuya para el amadurecimiento científico de la institución, a fin de alcanzar un padrón de universidad con prestigio de enseñanza internacional; i) amplia participación de las IES en el proceso de internacionalización y globalización, buscando combatir los aspectos negativos, generados por el desconocimiento de los procesos y los intereses meramente mercadológicos, factores que llevarán a un mayor aprovechamiento de las oportunidades, con vistas a la mejoría de la calidad y de la autonomía universitária. Esos son algunos de los grandes desafíos que rodean las Universidades en este siglo XXI.

Palabras-clave: Internacionalización. Educación Superior. Posgraduación. Universidades Comunitárias Gauchas. Globalización.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Panorama geral – todas as categorias | 48 |
| Gráfico 2 – Classificação geral, das DM e TD, por ano..... | 50 |
| Gráfico 3 – Programas Acadêmicos..... | 115 |
| Gráfico 4 – Pesquisa e Colaboração Científica..... | 118 |
| Gráfico 5 – Atividades Nacionais e Transnacionais (domésticas e estrangeiras) ... | 120 |
| Gráfico 6 – Governança | 122 |
| Gráfico 7 – Principais Pontos Fortes | 125 |
| Gráfico 8 – Principais Pontos a Melhorar | 127 |
| Gráfico 9 – Planejamento Futuro..... | 130 |

QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Classificação dos trabalhos selecionados por autor/título/IES, ano, tipo, metodologia e palavras-chave | 51 |
| Quadro 2 – Principais tensões emergentes..... | 71 |
| Quadro 3 – Categorias de estratégias programáticas e organizacionais de internacionalização no nível institucional | 112 |
| Quadro 4 – Dados Gerais | 113 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – 2017 | 19 |
| Tabela 2 – Crescimento dos cursos de pós-graduação | 20 |
| Tabela 3 – Matriculados 2013 – 2017 | 21 |
| Tabela 4 – Identificação, por categoria, das DM e TD | 48 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAPEPG Câmara de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação
- CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPQ Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico
- COMUNG/RS Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas do Rio Grande do Sul
- DM Dissertações de Mestrado
- GIEPES Grupo Internacional de Estudos e Pesquisa sobre Educação Superior
- IES Instituição de Ensino Superior
- NEPPES Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior
- PIBIC Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PPGEDU Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação
- PUCRS Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- SBPC Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
- TD Teses de Doutorado
- UCOL Universidade de Colima
- UCS Universidade de Caxias do Sul
- UFBA Universidade Federal da Bahia
- UFMG Universidade Federal de Minas Gerais
- UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
- UNILASSALLE Centro Universitário La Salle
- URI Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
- USP Universidade de São Paulo
- UNIJUÍ Universidade Regional Integrada do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
- PNPG Plano Nacional de Pós-Graduação
- UNISC Universidade de Santa Cruz do Sul
- UNISINOS Universidade do Vale do Rio dos Sinos
- UPF Universidade de Passo Fundo
- OMC Organização Mundial do Comércio

GATS/AGCS Acordo Geral sobre Comércio e Serviços

BM Banco Mundial

OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

FMI Fundo Monetário Internacional

EEES Espaço Europeu de Educação Superior

PBO Processo de Bolonha

EUA Estados Unidos da América

ECTS European Credit Transfer System

UE União Europeia

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 4 |
| 2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA . | 15 |
| 2.1 Concepções e caminhos metodológicos..... | 15 |
| 2.3 O materialismo histórico-dialético e a prática social..... | 19 |
| 2.4 A pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani | 24 |
| 2.5 O desenho metodológico da pesquisa | 28 |
| 2.6 A escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa | 30 |
| 2.7 A escolha do método de análise de dados | 32 |
| 2.8 Delimitação do contexto da pesquisa | 36 |
| 2.8.1 A produção sobre Internacionalização da Educação Superior | 41 |
| 3 DE BEM PÚBLICO À MERCADORIA: A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A INTERNACIONALIZAÇÃO | 55 |
| 3.1 A internacionalização da educação superior e sua relação com a globalização | 56 |
| 3.2 A atuação dos organismos multilaterais: alguns apontamentos e discussões | 62 |
| 3.3 O Processo de Bolonha para além da Europa: seus impactos e suas influências | 66 |
| 3.4 O Estado: um campo de lutas..... | 67 |
| 3.5 O Processo de Bolonha e a construção do EEES..... | 70 |
| 4 A INTERNACIONALIZAÇÃO E AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRE O GLOBAL E O LOCAL..... | 78 |
| 4.1 A Internacionalização da Educação Superior: conceitos e práticas | 78 |
| 4.2 A Internacionalização da Pós-Graduação..... | 84 |
| 4.3 Os mitos e as verdades sobre Internacionalização da Educação Superior em destaque | 87 |
| 4.4 A mobilidade acadêmica como estratégia de Internacionalização..... | 94 |
| 5 O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO: O QUE DIZEM OS RELATÓRIOS?..... | 100 |
| 5.1 Categoria 01: Ações e Estratégias de Internacionalização | 103 |
| 5.2 Categoria 02: Formas de adaptação ao ambiente acadêmico internacional | 114 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 125 |
| REFERÊNCIAS..... | 136 |

INTRODUÇÃO

[está desencadeada] “... uma batalha por mentes e mercados.”

(Susan Robertson, 2009)

A presente Dissertação de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação – PPGEdU, da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, insere-se na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, que investiga questões atinentes às políticas e gestão da educação e seus impactos socioeducacionais/culturais, nos diferentes níveis e modalidades da educação. Almeja antever possibilidades emancipatórias decorrentes das contradições inerentes ao contexto em que se situam, alicerçadas nas epistemologias e metodologias de estudo das políticas educacionais. A partir dos propósitos da Linha, apresentamos como discussão central um tema que tem sido frequente em discussões e debates no Brasil e no mundo: a Internacionalização da Educação Superior.

Discorrer sobre o referido tema, significa dialogar sobre uma questão que não é recente em se tratando de Educação Superior, uma vez que compõe o campo das relações estabelecidas dentro das universidades desde sua gênese medieval, com a criação das primeiras escolas europeias. Se considerarmos a trajetória histórica das universidades, vamos perceber que os mestres dessas escolas tinham como ofício pensar e ensinar seu pensamento a partir do ensino (atividades de ensino e pesquisa). Como afirma Le Goff (2003, p. 23),

Entre tantas palavras: eruditos, doutos, clérigos, pensadores (a terminologia do mundo do pensamento sempre foi vaga), essa designa um meio de contornos bem definidos: o dos mestres das escolas. Anuncia-se na Alta Idade Média, desenvolve-se nas escolas urbanas do século XII, desabrocha a partir do século XIII nas universidades. Designa aquele cujo ofício é pensar e ensinar seu pensamento. Essa aliança da reflexão pessoal e de sua difusão num ensino caracteriza o intelectual.

No processo de identificação e percepção do homem como natureza e sua atividade transformadora, os intelectuais vão reivindicar, também, sua atividade de ensinar como um ofício, uma *arte*:

O intelectual urbano do século XII se sente como um artesão, como um homem de ofício comparado aos outros das cidades. Sua função é o estudo e o ensino das *artes liberales*. Mas o que é uma *arte*? Não é uma ciência, é uma técnica. *Ars* é *techné*. É tanto a especialidade do professor como a do carpinteiro ou do ferreiro (Le Goff, 2003, p.88).

Ao identificar-se como artesão, o intelectual vai lutar por seus direitos de atuação e autonomia profissional. Esse processo de identificação vai se estruturar de forma significativa no século XIII e levará à identificação de um estatuto jurídico-profissional, a *universitas*, um espaço específico de atuação do intelectual, a universidade. Assim, como lembra Stallivieri (2004), esse espaço contará com professores e estudantes de diferentes regiões e países, apresentando, em sua constituição, comunidades internacionais em busca de conhecimento.

Portanto, o que antes eram atividades de ensino e pesquisa pontuais, hoje, num movimento ampliado das universidades, se transforma em uma rede de relações fortemente construídas, passando a considerar a dimensão da internacionalização, através da mobilidade acadêmica até o fortalecimento de parcerias com organismos internacionais e desenvolvimento de políticas públicas, educacionais e econômicas.

Assim, as estratégias e as ações que visam à internacionalização têm se tornado realidade na educação superior, com destaque para as pós-graduações, não apenas na perspectiva da inovação nos processos de formação de pessoas e na realização de pesquisas, mas também por se tornarem item importante nos critérios de avaliação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, conseqüentemente, na distribuição e disponibilização dos recursos.

Além disso, a economia globalizada, movida pelas grandes empresas transnacionais, ganha destaque a partir do século XX, e impacta diretamente no sistema acadêmico internacional, pressionando as universidades a se adaptarem frente a essas novas circunstâncias. Conforme Dias Sobrinho (2014, p.644), “[...] é assegurada financeira, política e ideologicamente pelos organismos multilaterais, é

motorizada pelos conhecimentos utilitários potencializados pelas onipresentes tecnologias informacionais”.

Dessa forma, mantém-se da instrumentalidade do conhecimento e das competências técnicas associadas a ele e impõe à educação superior a incumbência de fortalecer o sistema produtivo e potencializar as riquezas econômicas. Segundo Altbach (2001), as universidades, além de fornecerem a formação e o treinamento dos recursos humanos requeridos pelas empresas, são responsáveis pela produção de pesquisas básicas e aplicadas que impulsionam a inovação em diferentes áreas do conhecimento, assumindo um papel central na sociedade do conhecimento do século XXI. Assim, constata-se que o atual cenário da internacionalização da educação superior não emerge do espaço universitário, e, sim, das instâncias econômicas e políticas, conforme apontam Castro e Neto (2012).

Portanto, entendemos que a internacionalização pode ser considerada como um processo complexo, com relações múltiplas e simultâneas, e considerando que, dependendo do grau de autonomia governamental, as razões, abordagens e estratégias de Internacionalização da Educação Superior podem ser interpretadas e seguidas de forma particular em cada IES. Essa foi uma das perspectivas que motivaram nosso estudo e a partir dela formulamos a seguinte problemática de pesquisa: como tem acontecido o processo de internacionalização nos Programas de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação das Universidades do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG/RS), num contexto educacional marcado pela lógica do mercado, a partir das descrições dos Relatórios de Dados Enviados do Coleta/CAPES (2018)?

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa buscou investigar como tem acontecido o processo de internacionalização dos Programas de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação das Instituições de Educação Superior do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG/RS), analisando as perspectivas, as ações estratégicas e desafios, a fim de compreender como esse tem se efetivado ou não, no contexto educacional marcado pela lógica do mercado, a partir do estudo dos Relatórios de Dados Enviados do Coleta/CAPES.

Para abranger a problemática em tela, partimos dos seguintes questionamentos que orientaram esta pesquisa: Qual é a relação entre a internacionalização da Educação Superior e a globalização, e como os organismos multilaterais e o Processo de Bolonha estão influenciando na agenda política da

Educação Superior, entendida a partir de uma perspectiva mercadológica? Considerando os diferentes conceitos e práticas, qual lugar que a internacionalização ocupa na agenda das políticas educacionais voltadas para a pós-graduação *Strictu Sensu* a partir das descrições dos Relatórios de Dados Enviados do Coleta/CAPES? Quais as principais ações e estratégias de internacionalização, em níveis organizacionais e de desenvolvimento institucional, desenvolvidas por cada Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação das Universidades do COMUNG/RS? De que forma os Programas de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação estão se adaptando ao ambiente acadêmico internacional e respondendo aos desafios impostos no contexto educacional?

A partir da problemática e do objetivo geral, elegemos quatro objetivos específicos que orientaram a construção dos capítulos da presente Dissertação de Mestrado, a saber: - Historiar sobre o processo da internacionalização da educação superior e a sua relação com a globalização, evidenciando as influências dos organismos multilaterais e do Processo de Bolonha nos sistemas de ensino superior; - Compreender sobre a internacionalização na agenda das políticas educacionais voltadas para a pós-graduação *Strictu Sensu*, apresentando alguns dos conceitos sobre esse processo que podem levar a diferentes formas, abordagens e práticas de internacionalização e, conseqüentemente, a diferentes resultados alcançados;- Analisar as ações e estratégias de internacionalização desenvolvidas por cada Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação das IES do COMUNG/RS e que servem de instrumentos para cumprir, ou não, com os objetivos estratégicos que procedem da missão da universidade e das políticas públicas; - Estudar sobre a maneira como as IES estão se adaptando ao ambiente acadêmico internacional, destacando as políticas e os programas específicos organizados pelos Programas de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação das universidades do COMUNG/RS, que buscam se adaptar ou explorar de forma criativa os desafios impostos no contexto educacional.

Levando-se em conta os objetivos supracitados, a concepção teórico-metodológica e epistemológica que balizou essa pesquisa circunscreveu-se no campo do materialismo histórico e da pedagogia histórico-crítica, fundamentada na dialética de base marxista. Com apoio nessa concepção epistemológica e metodológica, realizamos a pesquisa a partir da abordagem qualitativa – a qual possibilitou análise do contexto pesquisado, envolvendo diferentes abordagens,

propiciando o esclarecimento e a tomada de consciência sobre os problemas e contradições, na busca de meios para solucioná-los (CHIZZOTTI, 2001) – mediante dois enfoques: o bibliográfico e o documental. Como instrumento de análise dos dados, a fim de que o material selecionado para essa investigação fosse amplamente explorado, optamos pela análise de conteúdo (BARDIN, 1979).

As inquietações ora apresentadas oportunizaram o entendimento de que a Educação Superior à medida que cumpre a função de produtora e propagadora de conhecimentos é essencial para o crescimento tanto de países desenvolvidos quanto para aqueles em desenvolvimento. Para os autores, a internacionalização da educação superior é “entendida como uma das formas para que os países em desenvolvimento possam enfrentar os desafios da globalização” (CASTRO; NETO, 2012, p.73). Nesse ínterim, verificamos que o processo de globalização a que estamos submetidos é profundo e intenso e pode ser definido como:

O conjunto de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais. A desigualdade de poder no interior dessas relações (as trocas desiguais) afirma-se pelo modo pelo qual as entidades ou fenômenos dominantes se desvinculam dos seus âmbitos ou espaços e ritmos locais de origem, e, correspondentemente, como o modo ou as entidades ou fenômenos dominados depois de desintegrados e desestruturados são (re)vinculados aos seus âmbitos, espaços e ritmos locais de origem. Neste duplo processo, quer as entidades ou fenômenos dominantes (globalizados) quer os dominados (localizados) sofrem transformações internas (SOUSA SANTOS, 2005, p.85).

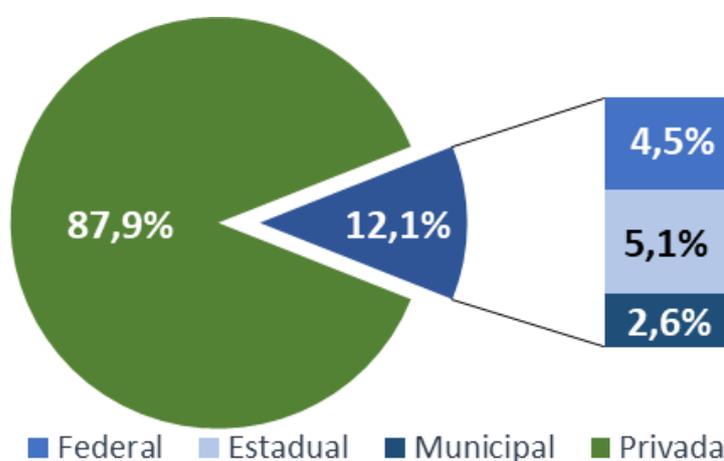
Podemos dizer que o contexto globalizado tem impulsionado as políticas de internacionalização da educação superior no Brasil. A década de 1990, marcada pela ênfase na globalização, inaugura o fortalecimento dos processos para internacionalizar as IES. Além disso, segundo Dias Sobrinho (2005), o fato da educação ser categorizada e regulamentada pela Organização Mundial do Comércio (OMC) como um serviço, corrobora para que haja a internacionalização e a comercialização do ensino superior.

Nesse viés, surgem os incentivos para o desenvolvimento das políticas privatistas, deixando a maior parte da oferta em nível superior nas instituições privadas e não fomentando de maneira suficiente a expansão das universidades públicas. Segundo Friedman (1998), aquele que deseja ocupar postos de trabalho mais altos e mais bem qualificados deve se responsabilizar com as despesas

necessárias para a formação exigida, justificando que essa formação só traz benefícios para o indivíduo em particular e não para a sociedade, não havendo substantivo retorno para o Estado. Na tabela abaixo podemos visualizar dados do Censo do INEP 2017 que retrata essa realidade:

Tabela 1 – Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – 2017

| Ano | Total | Universidade | | Centro Universitário | | Faculdade | | IF e Cefet | |
|------|-------|--------------|---------|----------------------|---------|-----------|---------|------------|---------|
| | | Pública | Privada | Pública | Privada | Pública | Privada | Pública | Privada |
| 2017 | 2.448 | 106 | 93 | 8 | 181 | 142 | 1.878 | 40 | n.a. |



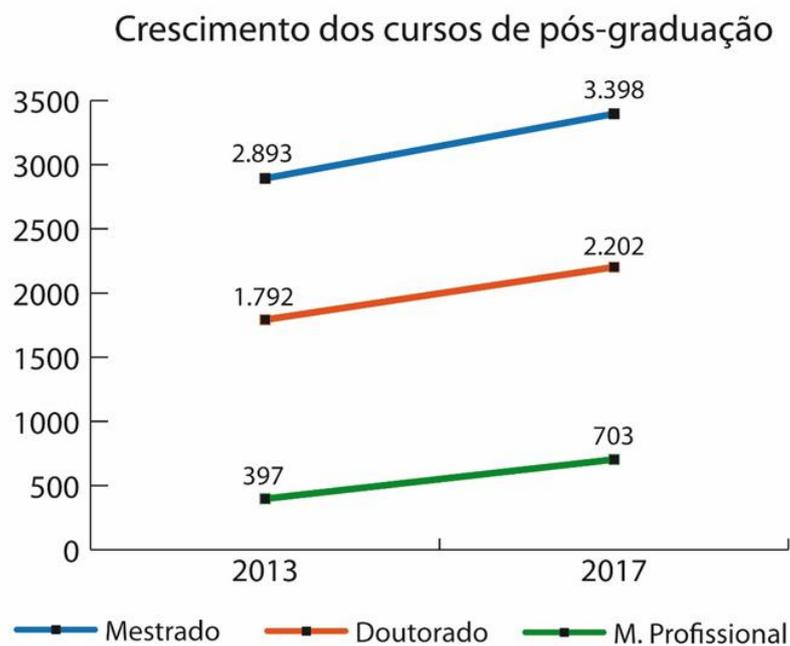
Fonte: Censo do INEP 2017

Portanto, é a partir dessa constatação que se encontra o aspecto mais contraditório da sociedade atual e das políticas públicas destinadas a ela. Segundo Oliveira (2013) há um discurso de que principalmente os países de terceiro mundo devem investir mais em educação, no entanto, adotam-se cada vez mais políticas privatistas, baseadas no livre mercado, deixando de lado os que não podem pagar por essa educação, que gradativamente torna-se um serviço. As estratégias neoliberais surgem como forma de superar as políticas de bem-estar social, as quais se caracterizam por defender o Estado como provedor de todos os serviços públicos. Elas influenciam na delimitação das políticas para a educação superior brasileira, intervindo, com isso, nas condições de oferta desse nível educacional.

Nesse sentido, a pós-graduação passou a ser um campo profícuo, tendo como objetivo a centralidade do conhecimento no atual estágio do capitalismo, a formação docente e a preparação de indivíduos especializados e aptos ao mercado

de trabalho. Dessa forma, as tendências para o desenvolvimento da pós-graduação nos últimos anos são: a) diversificação; b) expansão; e c) internacionalização. Visualizamos tal panorama a partir de números coletados na base de dados da CAPES, que mostra o movimento de criação de Programas de Pós-graduação no Brasil a partir da avaliação do quadriênio 2013 e 2017, conforme a tabela abaixo:

Tabela 2 – Crescimento dos cursos de pós-graduação

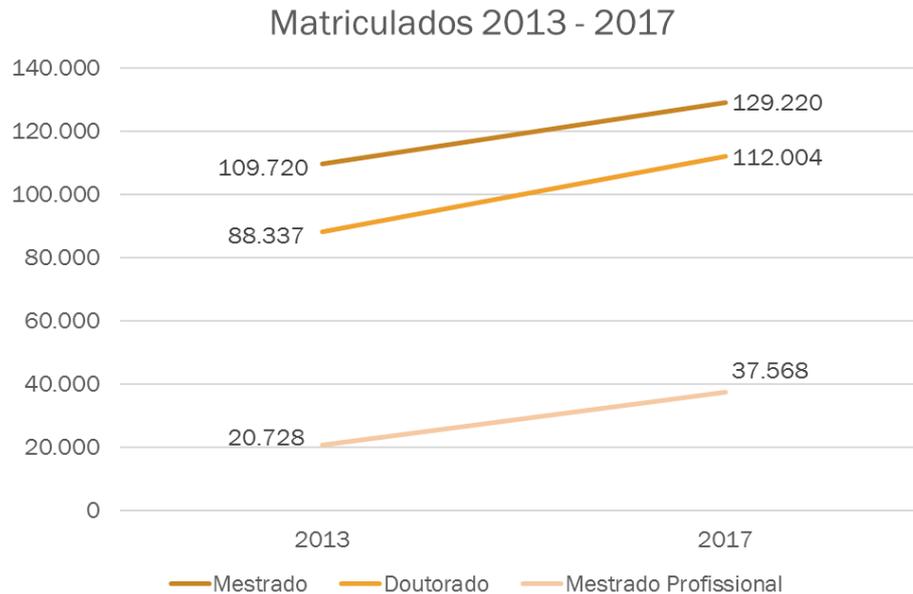


Fonte: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8558-avaliacao-da-capes-aponta-crescimento-da-pos-graduacao-brasileira>

No quadriênio apurado por essa avaliação, houve um aumento de 77% no número de cursos de mestrado profissional. O mestrado acadêmico e o doutorado também evoluíram atingindo um percentual de aumento de 17% e 23%, respectivamente. Mais da metade (51%) dos programas avaliados possuem mestrado e doutorado, totalizando 2.128. O Sistema Nacional de Pós-Graduação tem hoje 1.270 programas dedicados exclusivamente ao mestrado acadêmico (30%); 703 são mestrados profissionais (17%) e 74 programas de pós-graduação possuem apenas o curso de doutorado (2%).

Quanto à expansão da pós-graduação *strictu sensu*, ou seja, ao aumento do acesso a esse nível de formação, podemos observar a evolução do número de matrículas nos mestrados e doutorados de acordo com a tabela:

Tabela 3 – Matriculados 2013 – 2017



Fonte: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>

É nesse cenário, que a internacionalização da pós-graduação tem se configurado segundo diretrizes disseminadas pelos organismos internacionais, como UNESCO, Banco Mundial e OMC, voltadas não somente para a internacionalização, mas também para o sistema educacional. Esses organismos têm buscado fortalecer uma cultura de produção do conhecimento que é utilizada pelos setores de ciência e tecnologia dos Estados nacionais, a partir de um discurso ideológico de que o desenvolvimento econômico das regiões depende dos esforços investidos nas instituições que produzem conhecimento científico-tecnológico, pautando-se no que é mais emergente nas bases produtivas.

Diante da discussão exposta até o presente momento, entendemos que inquietações e questionamentos fazem parte do espaço da educação superior e é preciso buscar compreender o porquê de algumas situações. A reflexão, a curiosidade, a criticidade, o movimento e a pesquisa precisam estar presentes nesse processo. Do ponto de vista dialético marxista, o saber é considerado trabalho (força de produção) uma vez que está em constante construção; não se reduz à realidade dada, mas admite o conflito e a contradição. É a compreensão do mundo como construção e constante mudança.

Assim, retomando a epígrafe que abre o presente capítulo, o atual contexto educacional vive uma verdadeira batalha por mentes e mercados e, logo, postula-se que um dos grandes desafios da Universidade neste século é a sua participação no processo de globalização, visando à implementação do processo de internacionalização, procurando combater os aspectos negativos, interesses mercadológicos e aproveitar ao máximo as oportunidades, buscando qualidade e autonomia universitária.

A qualidade aqui é entendida a partir da perspectiva de Bertolin (2007), quando afirma que inevitavelmente a qualidade no ensino superior é reconstruída conforme as especificidades de cada instituição de educação, tais como a autonomia e aspectos que impedem a formalização das atividades acadêmicas e científicas. Nesse sentido, busca-se por uma qualidade social que, segundo Demo (2001, p.38), é “[...] a capacidade de identificação comunitária, local e regional, bem como com relação ao problema do desenvolvimento [...] Trata-se de colocar à Universidade a necessidade de ser consciência teórica e prática do desenvolvimento.”

Portanto, percebe-se que a qualidade da educação superior também está ligada às oportunidades que os acadêmicos têm de realizarem atividades de extensão, estágios curriculares, intercâmbios, atividades acadêmicas extraclasse, pelas quais o conhecimento produzido, pelo ensino e pela pesquisa, ganha sentido e cumpre seu papel de ajudar no desenvolvimento da sociedade.

É dessa perspectiva qualitativa de internacionalização, com vistas ao que caracteriza as instituições nos contextos em que elas se encontram e atenta a missão que desempenham, que intensificamos nossas discussões, compreendendo os tensionamentos e problematizamos os desafios inerentes às IES. Logo, justificamos o interesse pela investigação de tal problemática, e sobretudo pela relevância social do tema para a educação superior.

Além do mais, destacamos que a proposta da pesquisa, ora apresentada, dialogou com a trajetória da acadêmica. Desde a formação inicial, no Curso de Pedagogia, sob orientação da professora doutora Sílvia Regina Canan, vem realizando pesquisa a respeito do ensino superior. Desde que ingressou na universidade, sempre demonstrou profundo interesse, responsabilidade e dedicação pela Educação, pela pesquisa científica, pela busca constante de qualificação e saberes.

Durante a formação profissional, participou como bolsista do Programa PIBID/URI – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, atuando no projeto na área da Pedagogia, com bolsa de iniciação à Docência da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; atuou no Programa de Iniciação Científica PIBIC/CNPq, resolução 080/CAPEPG/2012, como bolsista do projeto de pesquisa intitulado: “A docência universitária: contrassensos nas políticas de formação de professores”; na monografia da graduação em Pedagogia deu continuidade ao tema Docência Universitária, pois entre tantas inquietudes, a contrariedade existente nas políticas públicas de educação em relação à formação de professores para o Ensino Superior foi uma das questões que nortearam as leituras e investigações.

Nesse momento, finalizando o Mestrado em Educação, acreditamos que o tema proposto para a dissertação oportunizou grandes debates e reflexões sobre como a universidade está se inserindo no mundo globalizado e construindo relações com outras universidades. Ainda, a pesquisa proposta está relacionada à atuação junto ao grupo de pesquisa GIEPES – Grupo Internacional de Estudos e Pesquisa sobre Educação Superior, que busca responder ao seu tempo histórico com a integração de pesquisadores oriundos de várias universidades dos países que o integram, além de favorecer a possibilidade de intercâmbios de pesquisa e de produção científica, fortalecendo vínculos acadêmicos entre as universidades e países. Dentre suas temáticas de estudos e pesquisas está a internacionalização. Também, vincula-se ao NEPPES – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior que tem uma de suas linhas de pesquisa situada no campo da internacionalização denominada de Internacionalização e Educação Superior.

Todas as questões abordadas pautaram o presente estudo, contribuindo com os diálogos sobre o desenvolvimento da internacionalização no espaço universitário e na compreensão de como esse processo vem se constituindo no campo da pesquisa. Para maior aprofundamento, no segundo capítulo “Fundamentos epistemológicos e metodológicos da pesquisa” descrevemos a concepção teórica e o desenho metodológico que orientou a realização dessa investigação. Além disso, construímos o Estado do Conhecimento sobre o tema a ser investigado a fim de analisar e identificar alguns aspectos relevantes já pesquisados nesta linha de

estudo e quais dimensões vêm sendo destacadas e privilegiadas em diferentes épocas e localidades.

No terceiro capítulo, discorreremos sobre o processo de internacionalização, evidenciando a sua relação com a globalização e a mercantilização da educação superior, bem como sobre as influências do Processo de Bolonha nos sistemas de ensino superior e a atuação dos organismos multilaterais, realizando alguns apontamentos importantes nessa discussão. Já no quarto capítulo, provocamos reflexões sobre a internacionalização na agenda das políticas educacionais voltadas para o ensino superior, especificamente na pós-graduação, a partir de alguns conceitos e práticas, analisando determinados mitos e verdades que perpassam esse processo. Além disso, dialogamos sobre as principais estratégias, dando ênfase mais detalhada na mobilidade acadêmica. E, finalmente, no quinto e último capítulo apresentamos a análise documental dos Relatórios de Dados Enviados do Coleta/CAPES, na Plataforma Sucupira, sobre o processo de internacionalização dos Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação das Universidades que fazem parte do COMUNG-RS.

2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo inicial, apresentamos as concepções teóricas e os caminhos metodológicos que serviram de orientação para a investigação que desenvolvemos, bem como descrevemos o contexto das produções existentes na área, através do Estado do Conhecimento, subsidiando a construção balizadora do trabalho.

2.1 Concepções e caminhos metodológicos

Uma pesquisa em educação pressupõe a articulação de diversos elementos que constituem uma investigação científica. Portanto, segundo Gamboa (2012, p.11), “a pesquisa educacional não pode limitar-se a ser mera aplicação mecânica de instrumentos, técnicas e procedimentos [...], todo método implica uma teoria da ciência, que, por sua vez, se lastreia numa teoria do conhecimento.”

Neste mesmo viés, conforme alerta Triviños (1987, p.13),

O enfoque teórico das pesquisas em Ciências Sociais necessita ter uma disciplina intelectual, isto é, a vinculação do pesquisador a uma concepção de vida, do homem e do mundo. Há no meio acadêmico uma frequente indisciplina intelectual que se refere à mistura de correntes de pensamento, as citações avulsas fora de contexto [...] o pesquisador, por coerência, por disciplina, deve ligar a apropriação de qualquer ideia à sua concepção do mundo, em primeiro lugar, e, em seguida, inserir essa noção no quadro teórico específico que lhe serve de apoio para o estudo dos fenômenos sociais.

A partir dessa perspectiva, dialogamos com o objetivo geral da pesquisa que foi o de investigar como tem acontecido o processo de internacionalização dos Programas de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação das Instituições de Educação Superior do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG/RS), analisando as perspectivas, as ações estratégicas e desafios, a fim de compreender como esse tem se efetivado ou não, no contexto educacional marcado pela lógica do mercado, a partir do estudo dos Relatórios de Dados Enviados do Coleta/CAPES, bem como com os objetivos específicos que foram: - Historiar sobre o processo da internacionalização da educação superior e a sua relação com a globalização, evidenciando as influências dos organismos

multilaterais e do Processo de Bolonha nos sistemas de ensino superior; - Compreender sobre a internacionalização na agenda das políticas educacionais voltadas para a pós-graduação *Strictu Sensu*, apresentando alguns dos conceitos sobre esse processo que podem levar a diferentes formas, abordagens e práticas de internacionalização e, conseqüentemente, a diferentes resultados alcançados; - Analisar as ações e estratégias de internacionalização desenvolvidas por cada Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação das IES do COMUNG/RS e que servem de instrumentos para cumprir, ou não, com os objetivos estratégicos que procedem da missão da universidade e das políticas públicas; - Estudar sobre a maneira como as IES estão se adaptando ao ambiente acadêmico internacional, destacando as políticas e os programas específicos organizados pelos Programas de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação das universidades do COMUNG/RS, que buscam se adaptar ou explorar de forma criativa os desafios impostos no contexto educacional.

Nesse sentido, entendendo a importância do rigor e da qualidade da produção do trabalho científico, a concepção teórica da realidade e a metodologia utilizada na investigação circunscreve-se no campo do materialismo histórico e da pedagogia histórico-crítica, fundamentada na dialética de base marxista. Sendo assim, estabelecemos a seguinte trajetória: a) opção e concepção epistemológica de pesquisa; b) o desenho metodológico da pesquisa; c) a escolha do método de análise dos dados.

Toda e qualquer pesquisa educacional exige do pesquisador a escolha de um enfoque teórico que possa responder contextualmente às demandas da investigação em questão, apresentando uma concepção de vida, de homem e de mundo, além de buscar pelo rigor e qualidade na produção do conhecimento científico. Como apregoa Gil (2010, p.1)

[...] pesquisa como procedimento racional e sistemático tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso de conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos e técnicas de investigação científica. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequação formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

Assim, é preciso aliar-se a uma concepção de ciência que organize os fenômenos educacionais e a pesquisa, a partir de uma opção teórico-metodológica que seja sustentável e evidenciada a partir dos caminhos da pesquisa. Busca-se atingir um quadro de referências que nos possibilite tomar determinadas decisões, e a olhar com clareza a busca e a criação de verdades, entendendo como afirma Triviños (1987) que os fenômenos e objetos do mundo não constituem um amontoado de coisas acabadas, mas em constante transformação.

Sendo assim, compreendemos que o conhecimento especializado, científico, que é construído historicamente através do exercício da atividade da pesquisa, da reflexão sobre o que se conseguiu apreender através dela, dos resultados a que se chegou e das ações que foram desencadeadas a partir destes resultados, devem relacionar as concepções teóricas e metodológicas, visto que “caminham juntas, intrincavelmente inseparáveis.” A metodologia precisa contemplar um “instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática” (MINAYO, 2001, p.16).

De tal modo, embasar a pesquisa no materialismo histórico-dialético de Marx, que é princípio filosófico da pedagogia histórico-crítica de Saviani, é realizar um trabalho científico que vai buscar compreender as transformações sociais que ocorrem no decorrer da história, através de um movimento da sociedade e um processo histórico que se transformam por meio da ação do homem sobre a natureza. Ou seja, numa perspectiva epistemológica,

é compreender a educação no contexto da sociedade, considerando sua função política. Abrange o movimento e as transformações expressas no materialismo histórico, que é, portanto, “a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo” (SAVIANI, 2011, p.141).

Portanto, a pesquisa em educação deve considerar o homem como um sujeito histórico que ao apropriar-se da cultura historicamente produzida modifica o que já foi construído num processo dialético da realidade que está em constante mudança, ou seja, deve compreender a prática social como uma atividade objetiva, material, fundamental, capaz de modificar a sociedade e a natureza, ao mesmo tempo, que é desenvolvida pelo homem, e modifica a este. A seguir apresentamos a opção e a concepção epistemológica de pesquisa escolhidas para a realização da

nossa investigação, refletindo sobre os pressupostos do materialismo histórico e a pedagogia histórico-crítica que embasarão o desenvolvimento da pesquisa educacional.

2.2 Opção e concepção epistemológica de pesquisa

No decorrer da História da Humanidade, mais especificamente na trajetória histórica da Filosofia bem como dos avanços da ciência, os fenômenos e objetos do mundo não se constituíram em algo pronto, acabado, mas sempre estiveram em constante transformação. O ser humano, por sua vez, no seu tempo e espaço, buscou responder aos acontecimentos da sua realidade por meio das suas concepções do mundo, do homem e da vida. Triviños (1987, p.17) afirma que “o pensar filosófico que possa alimentar-se de hipóteses e teorias sempre partirá de determinadas bases científicas.” Destarte, no presente estudo vamos suscitar a discussão referente à dialética. E, qual será a dialética abordada nessa investigação?

Sabemos que muitos foram os intelectuais que se debruçaram na construção de concepções sobre a dialética. Fazendo referência a Grécia Antiga, podemos falar de Zênon de Eleia (aprox. 490-430 a.C.) ou de Sócrates (469-399 a.C.) considerados fundadores da dialética entendida como “arte do diálogo”, ou a “arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão” (KONDER, 2008).

Poderíamos debater sobre a dialética de Heráclito de Éfeso (aprox. 540-480 a.C.), cuja acepção incorporou o sentido moderno da palavra, ou seja, dialética aqui é entendida como “o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2008). Ou ainda, falar da metafísica de Parmênides, pensador da mesma época, que ensinava que a essência profunda do ser era imutável e dizia que o movimento (a mudança) era um fenômeno de superfície (KONDER, 2008). Esta concepção metafísica que,

De maneira geral, independentemente das intenções dos filósofos, prevaleceu, ao longo da história, porque correspondia, nas sociedades divididas em classes, aos interesses das classes dominantes, sempre preocupadas em organizar duradouramente o que já está funcionando,

sempre interessadas em “amarrar” bem tanto os valores e conceitos como as instituições existentes, para impedir que os homens cedam à tentação de querer mudar o regime social vigente (KONDER, 2008, p.09).

Assim, a metafísica se tornou hegemônica, mas a dialética não desapareceu. Foi reprimida historicamente, empurrada para posições secundárias, condenada a exercer uma influência limitada. Para sobreviver, precisou renunciar às suas expressões mais drásticas, precisou conciliar com a metafísica, porém manteve espaços significativos nas ideias de diversos filósofos de enorme importância (KONDER, 2008).

Diante do exposto, chegamos num momento peculiar, onde precisamos deixar claro de onde partimos, qual será o pano de fundo que embasará as nossas análises no decorrer da pesquisa, afinal, não vamos trabalhar com as mais diversas e diferentes concepções referentes à dialética. Até porque, propor-se falar da dialética segundo Frigotto (1987, p. 71), “como método de investigação é, ao mesmo tempo, abordar um tema candente e relevante política, ideológica e teoricamente, e, contraditoriamente, expor-se a um conjunto de riscos dos quais o fundamental é o da banalização ou simplificação.”

Dessa forma, vamos delimitamos nossa investigação à dialética do materialismo histórico, ou, mais precisamente, ao *materialismo histórico*. Para tanto, buscamos demarcar a mesma, de acordo com o que afirma Frigotto (1987, p. 73),

enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Além disso, buscamos desenvolver nossa investigação na prática de uma pesquisa educacional, incorporando uma perspectiva materialista histórico-dialética. Ao adotar o materialismo histórico como quadro de referência, enfatizamos a dimensão histórica dos processos sociais e abrangemos o movimento e as transformações da educação no contexto da sociedade, considerando a sua função política.

2.3 O materialismo histórico-dialético e a prática social

Com o avanço das concepções neoliberais e gerencialistas no processo de definição de políticas educacionais, sobretudo a partir da década de 90, ao focalizar o estudo no materialismo histórico-dialético opta-se por um enfoque metodológico que será capaz de contribuir no desenvolvimento deste campo de investigação, uma vez que,

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. [...] Ressalta a força das ideias, capaz de introduzir mudanças nas bases econômicas que as originou. Por isso, destaca a ação dos partidos políticos, dos agrupamentos humanos etc., cuja ação pode produzir transformações importantes nos fundamentos materiais dos grupos sociais. (TRIVIÑOS, 1987, p.51)

O pensador alemão Karl Marx (1818-1883), ligado desde muito cedo ao movimento operário e socialista, lutou na política ao lado dos trabalhadores e teve sua vida marcada pela pobreza e pelo exílio (na Inglaterra). Iniciou seus trabalhos a partir de uma concepção materialista do real, superando – dialeticamente – as posições de Hegel (1770-1831), tendo escrito que em Hegel a dialética estava, por assim dizer, de cabeça para baixo; ele decidiu, então, colocá-la sobre seus próprios pés.

O materialismo histórico de Marx funda-se, portanto, na dialética da realidade. É ele quem vai instituir uma nova dialética, que parte do conceito de que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos. As coisas e suas representações refletem conceitos na mente, os quais estão em mudanças contínuas e ininterruptas de devir.

Para Marx, a dialética se pauta no movimento de superação e transformação, tanto do mundo exterior como do pensamento humano. Portanto, só existe dialética se houver movimento, e só há movimento se existir processo histórico. Como afirma Frigotto (1987, p.79), “há, pois, um tríptico movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo”, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação.”

A dialética é um atributo da realidade e não do pensamento. Como assinala Kosik (1969, p.9),

“A dialética trata da coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*. Por este motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa [...]”

Dessa forma, o objeto de Marx é o objeto histórico, efetivo, é a sociedade burguesa, a sociedade que se engendra, que se constitui com a dominância daquilo que Marx chamava de modo capitalista de produção. Ele busca saber como se movimenta essa sociedade. Ele quer apreender o seu movimento, as suas regularidades universais, aquilo que ele vai chamar de leis.

E como compreender os movimentos dessa sociedade? Como vai se dar esse *détour* defendido por Kosik (1969)? Como apreender as leis dos fenômenos na sua concretude, na sua totalidade concreta? Esse *détour* implica ter como ponto de partida os fatos empíricos, partir daquilo que é resultado da experiência sensível, partir de um cuidadoso inventário da aparência, daquilo que é dado imediatamente. Como afirma Frigotto (1987, p.79), implica ainda,

superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado. Essa trajetória demanda do homem, enquanto ser cognoscente, um esforço e um trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos.

Nessa lógica, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado (KOSIK, 1969). Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada.

De acordo com Saviani (2000, p.11),

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica

dialética. A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto.

Por isso mesmo, “o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos – processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos” (KOSIK, 1969, p.45). Portanto, devemos conhecer as teorias que originam essa prática, não esquecendo que as bases teóricas nasceram da prática, ou seja, de diversas tentativas práticas realizadas pelo ser humano em seu devir.

É necessário destacar que:

[...] quando falamos da prática como fundamento da teoria deve entender-se: a) que não se trata de uma relação direta e imediata, já que uma teoria pode surgir para satisfazer direta e imediatamente exigências teóricas, para resolver dificuldades de outra teoria; b) que, em consequência, apenas em última instância, como parte de um processo histórico-social, a teoria responde a necessidades práticas, e tem a sua fonte na prática (VAZQUEZ, 1980, p.40).

Segundo Triviños (2006), um dos pensadores contemporâneos que mais deu destaque à categoria da prática, foi o filósofo marxista italiano Antonio Gramsci. Inclusive, em seus escritos, utiliza a expressão *filosofia da práxis* para referir-se ao marxismo histórico. Sem eliminar os sentidos que o conceito de práxis tem no materialismo histórico-dialético, Gramsci colocou em relevo a ideia de prática como atividade político-social.

No Caderno 11, Gramsci retrata a filosofia da práxis como uma reformulação original do marxismo, cuja fundamentação historicista e dialética é a base da defesa de um processo de formação filosófica dos trabalhadores, em um projeto educativo emancipatório, em que reconhece que a filosofia e o filosofar não são privilégio de um grupo de especialistas:

[...] A experiência sobre a qual se baseia a filosofia da práxis não pode ser esquematizada; ela é a própria história em sua infinita variedade e da multiplicidade, cujo estudo pode dar lugar ao nascimento da ‘filologia’ como método de erudição na verificação dos fatos particulares e ao nascimento da filosofia entendida como metodologia geral da história [...] (GRAMSCI, 1999. p. 146).

Nesta linha, Horkheimer, filósofo, sociólogo alemão e um dos fundadores da Escola de Frankfurt, atento aos acontecimentos de seu tempo ressalta que “é

inconcebível que o intelectual pretenda previamente realizar, ele mesmo, um trabalho intelectual difícil, para só depois poder decidir entre metas e caminhos revolucionários, liberais ou fascistas” (1991, p.54).

Assim, segundo Pucci (1994, p.37), Horkheimer ressalta,

[...] a função de dois segmentos políticos fundamentais na condução do processo de transformação social: os intelectuais e as minorias dirigentes. Em relação aos intelectuais, aproxima-se de Gramsci na caracterização dos intelectuais orgânicos. A importância de uma *intelligentsia*, de uma camada social especial, com possibilidade de uma visão maior, que a partir de interesses políticos desenvolve sua atividade histórica concreta de uma maneira não-neutra.

A relação teoria-prática é caracterizada por Horkheimer como fundamental no processo de emancipação do homem. Portanto, o que dá organicidade à essa relação é sua vinculação com os ideais de transformação portados pela classe trabalhadora (PUCCI, 1994):

[...] a função da teoria crítica torna-se clara se o teórico e sua atividade específica são considerados em unidade dinâmica com a classe dominada, de tal modo que a exposição das contradições sociais não seja meramente uma expressão da situação histórica concreta, mas também um fator que estimula e que transforma. (HORKHEIMER, 1991, p.50)

Pucci (1994), também traz à luz da discussão as concepções de Adorno referente à relação teoria-prática. Para Adorno, a prática sem teoria, mesmo sob a condição mais progressista do conhecimento, está destinada ao fracasso, torna-se falsa prática, deixa de ser prática. Ressalta ainda a autonomia da teoria em relação à prática, mas reafirma que nem a prática transcorre sem a teoria, nem esta independente da prática.

A aversão à teoria, característica de nossa época, seu enfraquecimento nada casual, sua proscricção pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo (...), tal aversão à teoria constitui a fraqueza da prática. Que a teoria deva curvar-se à prática significa anular o conteúdo da verdade e condenar a prática à loucura – enunciar isto hoje em dia é algo prático. (ADORNO *apud* PUCCI, 1994, p.44)

Podemos analisar, portanto, que a categoria da prática social é uma das mais relevantes do materialismo dialético. Marx a considerou como uma atividade objetiva, material, fundamental, capaz de modificar a sociedade e a natureza, ao mesmo tempo, que era desenvolvida pelo homem, modificava a este. Assim, a

dialética, de base materialista, busca a compreensão das transformações sociais que ocorrem no decorrer da história. Quando ocorre uma mudança, ocorre um movimento da sociedade e um processo histórico que se transformam por meio da ação do homem sobre a natureza.

Portanto, o materialismo histórico-dialético é um método de análise do desenvolvimento humano uma vez que por meio do trabalho o homem produz os materiais necessários à sua sobrevivência, e ao transformar a natureza por meio da sua ação, modifica a si próprio, evolui, muda a realidade em que vive. Como afirma Frigotto (2001), o que importa para o materialismo histórico-dialético é a produção de um conhecimento crítico que altere e transforme a realidade anterior, tanto no plano do conhecimento como no plano histórico social, de modo que a reflexão teórica sobre a prática se dê em função de uma ação para transformar.

Nesse sentido, embasado em tais concepções, nos anos 70, Dermeval Saviani foi o responsável por elaborar as bases da pedagogia histórico-crítica, contribuindo significativamente no sentido de superar o caráter crítico reprodutivista das análises críticas no contexto educacional da sua época. Portanto, a seguir, dialogamos sobre os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, uma vez que nosso trabalho circunscreveu-se nessa linha teórica que está fundamentada no materialismo histórico.

2.4 A pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani

Para a pedagogia histórico-crítica, educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

(Dermeval Saviani, 2011).

Discorreremos nas sessões anteriores sobre o materialismo histórico-dialético entendido como base filosófica para o desenvolvimento da pesquisa educacional. Nesta perspectiva, sob o ponto de vista teórico-metodológico da nossa pesquisa, apresentamos a seguir considerações importantes sobre a metodologia histórico-

crítica, a qual está fundamentada nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, embasada na dialética materialista marxista, na relação do movimento, das transformações e da prática social.

Como linha epistemológica, a concepção histórico-crítica busca compreender a educação no contexto da sociedade, considerando o importante papel político que compreende o ambiente educacional. “A compreensão histórico-crítica surge no quadro das tendências críticas da educação brasileira, objetivando a superação das teorias crítico-reprodutivistas” (DOZOL, 1994, p.106).

Ainda de acordo com Dozol (1994, p.107), a concepção histórico-crítica define a escola enquanto “uma agência socializadora do saber sistematizado, produzido e acumulado historicamente pela humanidade, entendido como uma ferramenta cultural a ser utilizada pelos sujeitos em função dos seus interesses de classe no processo de transformação social.”

No Brasil, Dermeval Saviani foi o responsável pelas contribuições em relação à pedagogia histórico-crítica, a partir do seu fundamento teórico ancorado no materialismo histórico dialético de Marx, que buscou responder as exigências das análises do problema do contexto educacional, marcado pelas teorias crítico-reprodutivistas que não se fundamentavam numa visão dialética da realidade:

Diante da insatisfação com essas análises crítico-reprodutivistas foi se avolumando a exigência de uma análise do problema educacional que desse conta do seu caráter contraditório, resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade” (SAVIANI, 1986, p.17)

Saviani buscou uma teoria que pudesse superar as teorias pedagógicas crítico-reprodutivistas, a fim de superar a articulação mecanicista entre educação e sociedade, pensando essa relação como essencialmente dialética e contraditória, transformando assim o quadro educacional e social. De acordo com Saviani (2011), é preciso resgatar um discurso crítico, embasado nas relações entre educação e condicionamentos sociais, de tal forma que não se possa dissociar prática social de prática educativa. O objetivo da prática educativa é orientar-se numa direção transformadora das desigualdades que vêm marcando a sociedade brasileira. Nas palavras do autor:

É nesse contexto que emerge a pedagogia histórico-crítica como uma teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas. (SAVIANI, 2011, p.101)

Portanto, a escola como instituição de ensino deve promover o processo de democratização, possibilitando que os alunos se apropriem do conhecimento e da cultura historicamente produzida, ou seja, “[...] o ato educativo é o ato de produzir, direto e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2011, p.06).

Na perspectiva histórico-crítica o trabalho educativo encarrega à escola o saber elaborado, a transmissão-assimilação do conhecimento científico, uma vez que o conhecimento popular não necessita de espaço escolar. Assim, ao avaliar os currículos escolares, Saviani (2011) aponta que não se deve deixar de trabalhar o que está no currículo, para trabalhar conteúdos baseados em datas comemorativas ou atividades que fogem ao objetivo de transmissão-assimilação do conhecimento elaborado. E afirma,

[...] em nome desse conceito ampliado de currículo, a escola tornou-se um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais etc.), e uma nova inversão opera-se. De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E neutraliza-se, mais uma vez, agora por outro caminho, o seu papel no processo de democratização. (SAVIANI, 2011, p.16)

Dessa forma, reconhecemos o aspecto materialista na teoria de Saviani (2011, p.14), quando ele diz que: “Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado.” É a base materialista que defende a ideia de que é a ciência que nos proporciona a sabedoria que necessitamos, por isso mesmo a existência da escola justifica-se pelo conhecimento científico, pois sem o mesmo não haveria a necessidade de uma instituição de ensino.

Nesta perspectiva, podemos afirmar ainda, que o método dialético pode ser observado sob outro aspecto: a passagem do senso comum para a consciência filosófica.

“Passar do senso comum à consciência filosófica, significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (SAVIANI, 2000, p.02).

Uma das preocupações centrais da pedagogia histórico-crítica é como o aluno se apropria do conhecimento que é historicamente produzido e, a partir daí busca, na dialética, não apenas uma teoria do conhecimento, mas a adapta como um método de ensino-aprendizagem por compreender que o movimento gerado pela dialética é o mesmo que o pensamento faz para apropriar-se da realidade. Desta maneira, Saviani (2007) organiza a dialética em uma metodologia de ensino dividida em cinco passos: prática social (ponto de partida), problematização, instrumentalização, catarse e prática social (ponto de chegada).

Nessa metodologia, o ponto de partida e o ponto de chegada são a prática social. Porém, o ponto de chegada é diferente da partida, é a realidade não como um caos, mas como totalidade, porque o aluno apreendeu e reelaborou a realidade por meio do conhecimento.

Depois de passar pela teoria, isto é, pelo abstrato, o educando pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática, pois modificou sua maneira de entendê-la. Em consequência, sua prática também não seria a mesma. Seu pensar e agir podem passar a ter uma perspectiva transformadora da realidade. Ao colocar em prática os conhecimentos adquiridos, o sujeito modifica sua realidade imediata (GASPARIN, 2009, p.07).

Os cinco passos provocam o educador a uma mudança na forma de pensar os conteúdos uma vez que eles precisam estar articulados, contextualizados, interligados em todas as áreas do conhecimento, ressaltando que estes são históricos e produzidos pelos homens nas relações sociais de trabalho. Assim, Saviani (2007, p.74), ao correlacionar a teoria dialética do conhecimento com a correspondente metodologia de ensino-aprendizagem, afirma que:

O movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações de relações numerosas”) pela mediação da

análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

Portanto, parte-se da realidade imediata, empírica, até a abstração, ideal e teórica, e retorna à realidade. Assim, ao utilizar o método dialético, a atividade educativa faz com que os sujeitos cognoscentes se apropriem do conhecimento produzido historicamente pelo homem e assim, se instrumentalize para modificarem a si próprios e, ao mesmo tempo, transformarem a realidade. Nesse sentido, conforme Martins (2008, p.137) “é por isso que se pode dizer que o método marxiano é um processo que nos leva do empírico ao concreto pensado, mediado pelos movimentos heurísticos de abstração, análise e síntese.”

Assim sendo, o método dialético que é a base epistemológica da Pedagogia Histórico-Crítica é de fundamental importância uma vez que ao expressar-se no movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, influencia de forma significativa na compreensão dessa teoria.

Tratando-se o presente estudo da área educacional, especificamente apresentando como discussão central a internacionalização da educação superior, com o objetivo de investigar como tem acontecido o processo de internacionalização nas instituições de ensino superior do COMUNG/RS diante de um contexto marcado por inúmeros desafios impostos pela globalização, é de fundamental importância que o trabalho apresente relevância científica e social, buscando inserir-se num quadro teórico que proporcione ao pesquisador realizar uma análise crítica da realidade, visando sua transformação e possibilitando contribuições para a prática social.

2.5 O desenho metodológico da pesquisa

Com base na temática, nos objetivos de pesquisa e na sua relevância para a área da educação, o desenho metodológico dessa investigação compreenderá o enfoque qualitativo, através de uma abordagem bibliográfica e documental. Para Chizzotti (2001, p.104), “a pesquisa qualitativa objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisadores dos seus problemas e das contradições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los”.

Enquanto pesquisa bibliográfica, é considerada a base para o desenvolvimento de uma investigação científica, haja visto que se faz necessário situar o atual estágio do conhecimento referente à temática, bem como construir um quadro teórico e epistemológico que norteará todos os momentos da pesquisa, levantamento de informações, análise e confronto de ideias. Assim, “o apoio de revisões bibliográficas sobre os estudos já feitos ajuda a mapear as perguntas já elaboradas naquela área de conhecimento, permitindo identificar o que mais tem se enfatizado e o que tem sido pouco trabalhado” (MINAYO, 2001, p. 40).

Ainda, segundo Gil (2010), ao optar pela pesquisa bibliográfica as principais vantagens residem no fato de permitir ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Além disso, esse tipo de pesquisa é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, “não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos” (GIL, 2010, p.30).

A pesquisa documental, como delineamento, é muito semelhante à pesquisa bibliográfica, uma vez que as duas se constituem de dados já publicados. A diferença entre essas abordagens de pesquisa está na origem das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza, basicamente, do aporte teórico, resultado das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2010).

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos:

Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize (GAIO, CARVALHO e SIMÕES, 2008, p. 148).

Com efeito, a pesquisa documental subsidiou o alcance dos propósitos do estudo, notadamente a análise dos Relatórios de Dados do Envio do Coleta, na Plataforma Sucupira.

2.6 A escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa

Considerando a proposta de estudo para essa investigação, compreendendo a internacionalização do ensino superior como um processo complexo e, partindo da premissa de que as razões, abordagens e estratégias de internacionalização ocorrem de forma diferenciada em cada IES, o presente trabalho propôs-se analisar os Relatórios de Dados do Envio do Coleta/CAPES, na Plataforma Sucupira, que apresentam dados referentes aos Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação ofertados nas Instituições de Educação Superior que fazem parte do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG/RS. Ressaltamos que a escolha se deu por serem instituições representativas da Educação Superior no Estado do Rio Grande do Sul e por abrangerem parte significativa dos municípios do Estado.

De acordo com o que consta no site institucional do COMUNG/RS, as instituições que formam o Consórcio representam uma verdadeira rede de educação, ciência e tecnologia, que abrange quase todos os municípios do estado, sendo integrado por 15 instituições de ensino e é considerado o maior sistema de Ensino Superior do Rio Grande do Sul (RS). Atualmente, são oito as IES que integram o COMUNG/RS e ofertam cursos de Mestrado e Doutorado em Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade La Salle (UNILASSALLE), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade Regional Integrada do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade de Passo Fundo (UPF) e Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI).

O COMUNG/RS representa hoje a materialização de uma série de conquistas para as instituições: programas e experiências compartilhadas, avaliação institucional, intercâmbios de professores e de alunos, qualificação e treinamento de funcionários e professores e fóruns de tecnologia da informação, além da integração entre diversos segmentos, como assessorias jurídicas, recursos humanos,

assessorias de comunicação e bibliotecas. Também, busca, de forma conjunta, por meio de convênios e políticas públicas, incentivos à formação acadêmica da população, à promoção de atividades culturais e ao desenvolvimento de ações de inovação. Mais recentemente, tem dado especial atenção também a internacionalização, enquanto possibilidade de inserção das universidades comunitárias no mundo globalizado, permitindo o acesso à novas experiências que possam qualificar os processos de ensino, pesquisa e extensão.

Além disso, durante a sua história, o Rio Grande do Sul, Estado localizado no extremo sul do Brasil, consolidou outra modalidade de ensino superior: o ensino comunitário. Diferente das universidades públicas, mantidas pelo governo, e das privadas, que visam ao lucro, as universidades comunitárias constituem-se de um patrimônio público e são marcadas pelo forte vínculo com suas comunidades. Sem fins lucrativos, com gestão democrática e participativa, as universidades comunitárias são autênticas instituições públicas não estatais.

Nesse sentido, segundo Frantz e Silva (2002, p.24), em estudo realizado sobre quais características do público não-estatal as universidades comunitárias expressam, as distinções são nítidas e são essas que as diferem das IES privadas,

- Criação impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil e, em alguns casos, de órgãos públicos, a quem pertence o patrimônio (mantenedora);
- Ausência de fins lucrativos, sendo que os resultados econômicos são reinvestidos na própria universidade;
- Profunda inserção na comunidade regional, interagindo com seus diversos segmentos;
- Órgãos deliberativos integrados por representantes de diversos segmentos da comunidade acadêmica, tais como, professores, acadêmicos e técnicos administrativos, além da comunidade regional;
- Dirigentes (Reitoria) são professores da universidade, eleitos pela comunidade acadêmica e por representantes da comunidade regional;
- A forma jurídica da mantenedora é a fundação de direito privado, de associação ou de sociedade civil;
- Controle administrativo e gestão financeira feito pela mantenedora;
- Patrimônio, em caso de encerramento das atividades, destinado a uma instituição congênera.

De modo geral, gestão democrática, ausência de fins lucrativos, patrimônio pertencente à uma comunidade, transparência administrativa e desenvolvimento regional, distinguem as universidades comunitárias das demais instituições de ensino superior. E são tais características que se tornam relevantes quando tratamos de assuntos relacionados à internacionalização da educação superior, pois

diante de tais pressupostos podemos analisar de que forma estas instituições pensam e desenvolvem o processo de internacionalização frente as pressões de um contexto globalizado e mercantilista.

Na sequência, apresentamos a escolha do método utilizado na análise dos dados.

2.7 A escolha do método de análise de dados

Para analisar, compreender e interpretar os dados coletados, penetramos nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade utilizando a análise de conteúdo de Bardin (2016). A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa e, como tal, tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência. Segundo Bardin (2016, p. 44),

ela representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo inicia pela leitura dos dados, realizada por meio das transcrições de documentos/relatórios. Geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem (BARDIN, 2016).

Esse conjunto analítico visa dar consistência interna às operações (MINAYO, 2007). Existem várias modalidades de análise de conteúdo, dentre as quais destacamos: análise lexical, análise de expressão, análise de relações, análise temática e análise de enunciação. No entanto, será definida aqui a análise temática, porque, além de ser a mais simples, é considerada apropriada para as investigações qualitativas.

A análise temática trabalha com a noção de tema, o qual está ligado a uma afirmação a respeito de determinado assunto; comporta um feixe de relações e pode ser graficamente representada por meio de uma palavra, frase ou resumo. Para

Minayo (2007, p. 316), “a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado”.

A análise de conteúdo, atualmente, pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais). Quanto à interpretação, a análise de conteúdo transita entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. É uma técnica refinada, que exige do pesquisador, disciplina, dedicação, paciência e tempo (BARDIN, 2016). Faz-se necessário também, certo grau de intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na definição das categorias de análise. Jamais esquecendo, do rigor e da ética, que são fatores essenciais.

A condução da análise dos dados abrange várias etapas, a fim de que se possa conferir significação aos dados coletados (MINAYO, 2001). No que tange às diferentes fases inerentes à análise de conteúdo, autores diferenciam no uso de terminologias, entretanto, apresentam certas semelhanças (TRIVIÑOS, 1987). Tendo em vista tamanha diversidade, mas ainda assim, aproximação terminológica, optou-se por tomar como balizador, deste estudo, as etapas da técnica propostas por Bardin (2016), uma vez que, é a obra mais citada em estudos qualitativos na área de Educação. Essas etapas são organizadas em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A primeira fase, pré-análise, é desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas. A fase compreende a leitura geral do material eleito para a análise. Para Bardin (2016, p. 125), “esta primeira fase possui três missões: a *escolha dos documentos* a serem submetidos à análise, a *formulação das hipóteses* e dos *objetivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. De forma geral, efetua-se a organização do material a ser investigado, tal sistematização serve para que o analista possa conduzir as operações sucessivas de análise. Sendo que esta fase compreende:

a) *Leitura “flutuante”*: é o primeiro contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer os textos deixando-se invadir por impressões e orientações.

b) *Escolha dos documentos*: consiste na definição do corpus de análise (em nossa pesquisa serão as respostas do questionário). É importante ressaltar que a escolha dos dados a serem analisados, obedeça a orientação das seguintes regras:

- *Exaustividade*: refere-se à deferência de todos os componentes constitutivos do *corpus*. Bardin (2016) descreve essa regra, detendo-se no fato de que o ato de exaurir significa não deixar fora da pesquisa qualquer um de seus elementos, sejam quais forem as razões.
- *Representatividade*: no caso da seleção um número muito elevado de dados, pode efetuar-se uma *amostra*, desde que o material a isto se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial (BARDIN, 2016).
- *Homogeneidade*: os documentos retidos devem ser homogêneos, obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios (BARDIN, 2016).
- *Pertinência*: significa verificar se a fonte documental corresponde adequadamente ao objetivo suscitado pela análise (BARDIN, 2016), ou seja, esteja concernente com o que se propõem o estudo.

c) *Formulação das hipóteses e dos objetivos*: a partir da leitura inicial dos dados. Para Bardin (2016, p.128), “*hipótese* é uma afirmação provisória que nos propomos verificar, recorrendo aos procedimentos de análise. [...] *objetivo* é a finalidade geral a que nos propomos, o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão realizados”.

d) *Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores*: a fim de interpretar o material coletado. Segundo Bardin (2016, p.130), “se se considerarem os textos uma manifestação que contém índices que a análise explicitará, o trabalho preparatório será o da escolha destes e sua organização sistemática em indicadores”.

e) *Preparação do material*: trata-se de uma preparação material e formal (“edição”).

Concluída a primeira fase, acima descrita, parte-se para a exploração do material, que constitui a segunda fase. A exploração do material consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas. Bardin (2016)

define codificação como a transformação, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo.

Nessa fase, o texto de todo o material coletado, é recortado em unidades de registro. Serão considerados como unidades de registro os parágrafos de cada relatório. Desses parágrafos, as palavras-chaves são identificadas, faz-se o resumo de cada parágrafo para realizar uma primeira categorização. Essas primeiras categorias, são agrupadas de acordo com temas correlatos, e dão origem às categorias iniciais. As categorias iniciais, são agrupadas tematicamente, originando as categorias intermediárias e estas últimas também aglutinadas em função da ocorrência dos temas resultam nas categorias finais. Assim, o texto dos relatórios é recortado em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos), agrupadas tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e finais, as quais possibilitam as inferências. Por este processo indutivo ou inferencial, procura-se não apenas compreender o sentido das informações, mas também buscar-se-á outra significação ou outra mensagem através ou junto da mensagem primeira (BARDIN, 2016).

A terceira fase compreende o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado. A análise comparativa é realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes. Sintetizando, conforme Bardin (2016), o método de análise de conteúdo compreende as seguintes fases:

- 1) Leitura geral do material coletado (relatórios/CAPES – Plataforma Sucupira);
- 2) Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral;
- 4) Recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico;
- 5) Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados). A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na

mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza).

- 6) agrupamento das unidades de registro em categorias comuns;
- 7) agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais);
- 8) inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico.

Vale ressaltar, que para fins desta pesquisa, seguimos com rigor a sequência de passos da análise de conteúdo preconizada por Bardin (2016), tendo em vista sua ampla utilização e popularidade nas investigações da área de ciências humanas, a fim de obter resultados profícuos e confiáveis. Destaca-se também, que considerando a escolha do método de análise dos dados, descrevemos e interpretamos, representando num conjunto um modo de compreensão e teorização do fenômeno investigado, visando que o trabalho científico ultrapassasse o nível de simples compilação de textos ao estabelecer as relações entre os dados coletados, permitindo o avanço na elaboração do conhecimento científico.

A seguir, apresentamos o estudo que realizamos a partir do *Estado do Conhecimento*, que teve por objetivo investigar o contexto das produções existentes sobre o tema *Internacionalização da Educação Superior* a fim de subsidiar a construção teórica do trabalho. De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p.155),

[...] *estado de conhecimento* é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Inicialmente nos servimos de estudos anteriores, dos quais fizemos pequenos apanhados ou, mesmo, transcrições textuais com as adaptações necessárias. Para aprofundar algumas questões relativas ao tema da internacionalização da educação superior, buscamos subsídios em publicações recentes que traduziram o estado do debate promovido em diversos fóruns nacionais e internacionais.

2.8 Delimitação do contexto da pesquisa

O presente estudo foi desenvolvido a partir da seleção de 04 (quatro) categorias: *Internacionalização da Educação Superior*, *Mobilidade Acadêmica*, *Políticas de Educação Superior* e *Internacionalização da Pós-graduação*. A escolha

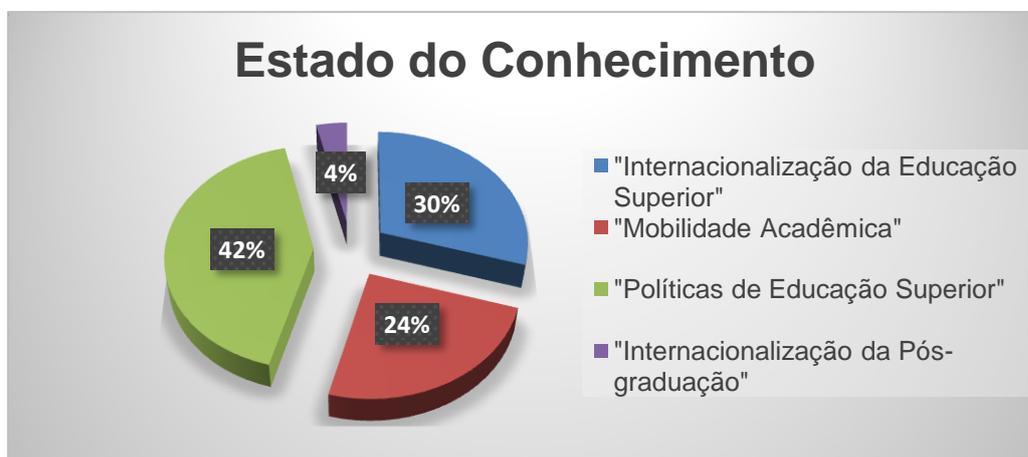
das mesmas ocorreu pelo fato de estarem ligadas ao tema de investigação proposto na pesquisa.

A metodologia utilizada na compilação dos dados buscou mapear, identificar, classificar e analisar Dissertações de Mestrado (DM) e Teses de Doutorado (TD) de universidades brasileiras de natureza pública e privada, coletadas no *Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES*, correspondentes ao período de 2007 a 2017, ou seja, dez anos. Do total, foram coletados 192 trabalhos, sendo 144 DM e 48 TD. Após leitura dos resumos e tendo por critério de seleção a relevância dos temas para nosso estudo, selecionamos 06 trabalhos, sendo 05 DM e 01 TD.

Após analisarmos os trabalhos coletados, com base na leitura dos resumos, descrevemos os objetivos e as propostas das pesquisas, analisando em que perspectivas, conceitos e práticas o tema *Internacionalização da Educação Superior* foi abordado. A partir dessa compilação dos dados coletados, apresentamos a seguir a análise quantitativa dos dados.

O gráfico 1, fornece um panorama geral do Estado do Conhecimento incluindo as quatro categorias: “*Internacionalização da Educação Superior*”; “*Mobilidade Acadêmica*”; “*Políticas de Educação Superior*” e “*Internacionalização da Pós-graduação*”. A quantidade de trabalhos é apresentada mostrando o total, em porcentagem, de cada categoria, tendo por referência a totalidade de DM e TD coletadas. A cor azul representa a categoria “*Internacionalização da Educação Superior*”, a cor vermelha “*Mobilidade Acadêmica*”, a cor verde “*Políticas de Educação Superior*” e a cor lilás “*Internacionalização da Pós-graduação*”.

Gráfico 1 – Panorama geral – todas as categorias



Fonte: gráfico elaborado pela autora (2017)

A categoria “*Políticas de Educação Superior*” totalizou 81 trabalhos, representando a maior quantidade de produções, ou seja, 42% do total. Para “*Internacionalização da Educação Superior*” foram encontrados 57 trabalhos, referentes a 30% do total das investigações com essa temática. Na busca pela categoria “*Mobilidade Acadêmica*” encontramos 47 trabalhos que totalizaram 24%. Já para “*Internacionalização da Pós-graduação*” foram coletados apenas 07 trabalhos representando 4% das pesquisas.

Compreendemos que, no que se refere às categorias “*Políticas de Educação Superior*” e “*Internacionalização da Educação Superior*” existem um número maior de pesquisas dedicadas a esses temas, até mesmo por não serem delimitados, possibilitam uma abordagem maior devido a sua complexidade. Se compararmos às categorias “*Mobilidade Acadêmica*” e “*Internacionalização da Pós-graduação*” percebemos que sobre estes há poucas investigações. Na Tabela 01, podem ser visualizadas todas as dissertações e teses, encontradas, através das categorias.

Tabela 4 – Identificação, por categoria, das DM e TD

| Categoria | DM | % | TD | % | Total |
|--|------------|------------|-----------|------------|-------------------|
| Internacionalização da Educação Superior | 42 | 29 | 15 | 31 | 57 (30%) |
| Mobilidade Acadêmica | 39 | 27 | 08 | 17 | 47 (24%) |
| Políticas de Educação Superior | 56 | 39 | 25 | 52 | 81 (42%) |
| Internacionalização da Pós-Graduação | 07 | 05 | 00 | 00 | 07 (4%) |
| Total | 144 | 100 | 48 | 100 | 192 (100%) |

Fonte: tabela elaborada pela autora (2017)

Com a pesquisa e levantamento de dados através do Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, conforme apresenta a Tabela 4, foram encontradas 144 dissertações e 48 teses. Como podemos visualizar, a predominância se dá pelas dissertações de mestrado com 75% do total das produções, enquanto as teses representam 25%. Esses dados podem ser atribuídos à oferta de programas de pós-graduação em nível de mestrado, que tem crescido consideravelmente nos últimos anos, bem como por ser a etapa inicial da formação do pesquisador.

Ainda, com base nos dados apresentados na Tabela 4 podemos analisar a quantidade de produções por categoria. Em relação à categoria “*Internacionalização da Educação Superior*”, encontramos 42 DM e 15 TD. Quando pesquisamos a categoria “*Mobilidade Acadêmica*”, identificamos 39 DM e 08 TD. Sobre a categoria

“Políticas de Educação Superior” obtivemos 56 DM e 25 TD. Referente à categoria “Internacionalização da Pós-Graduação” localizamos apenas 07 DM e nenhuma TD. Concluimos que, todas as categorias apontam ser foco de pesquisa, principalmente, em programas de Mestrado. Se somarmos todas teremos um total de 144 DM e apenas 48 TD, ou seja, as DM são responsáveis por 75% das produções, enquanto que o percentual de pesquisas realizadas em Doutorado representa 25%, prevalecendo as dissertações em detrimento das teses. No gráfico 02, apresentamos a classificação geral, das DM e TD, defendidas no período compreendido entre 2007-2017.

Gráfico 2 – Classificação geral, das DM e TD, por ano



Fonte: gráfico elaborado pela autora (2017)

Analisando os dados, no período de 2007-2017 encontramos produções em todos os anos. Como podemos perceber 2007 foi o ano de menor número de trabalhos defendidos, ou seja, apenas 03. Entre 2008 e 2011, encontramos 07 trabalhos defendidos em cada ano, seguidos de 2010 e 2017 com 09. No ano de 2009, foram localizados 10 trabalhos no total. Em seguida, do ano de 2012 a 2013 observamos um aumento considerável de produções, respectivamente, 15 e 24 pesquisas. No ano de 2014, as produções decresceram e chegaram a 18 trabalhos, sendo que novamente aumentaram significativamente em 2015 e 2016, totalizando, respectivamente, 33 e 57 entre DM e TD. E em 2017, uma queda considerável para 09 trabalhos. Diante do exposto, podemos constatar que os anos de 2015 e 2016 apresentaram o maior número de trabalhos defendidos na área. Dessa forma,

podemos concluir que o maior investimento público em programas de incentivo a intercâmbio e pesquisa, a busca por estratégias e ações de internacionalização visando à qualidade das Instituições de Ensino Superior, a criação de grupos de pesquisas, entre outros parâmetros, são aspectos que podem ser considerados na justificativa do aumento significativo das produções nos referidos anos.

Com base nos títulos, foram selecionados 43 trabalhos que consideramos importantes para nosso projeto e, após a primeira leitura dos resumos, identificamos os mais significativos, ou seja, aquelas pesquisas que tinham maior proximidade com o tema de investigação. Sendo assim, foram analisados 06 trabalhos, destes 05 DM e 01 TD. No quadro 01, classificamos os trabalhos selecionados pelo autor/título/IES, ano, tipo, metodologia e palavras-chaves. Após, buscamos descrever os objetivos e propostas dos mesmos que têm alguma aproximação com o projeto que estamos desenvolvendo.

Quadro 1 – Classificação dos trabalhos selecionados por autor/título/IES, ano, tipo, metodologia e palavras-chave

| AUTOR/TÍTULO/IES | ANO | TIPO | METODOLOGIA | PALAVRAS-CHAVE |
|---|------|---|--|---|
| LAGE, Thelma Silva Rodrigues. Políticas de internacionalização da Educação Superior na região norte do Brasil: uma análise do Programa Ciência sem Fronteiras na Universidade Federal do Tocantins. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. | 2015 | Mestrado em Desenvolvimento Regional | - Pesquisa exploratória e bibliográfica; - Análise documental; - Entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários. | Internacionalização. Ensino Superior. Programa Ciência sem Fronteiras. Universidade Federal do Tocantins. |
| BATISTA, Janaina Siegler Marques. O processo de internacionalização das instituições de Ensino Superior: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/ RIBEIRÃO PRETO. | 2009 | Mestrado em Administração de Organizações | - Pesquisa qualitativa, de natureza exploratória; - Estudo de caso, baseado nos roteiros de entrevistas propostos por Miura (2006). | Ensino Superior. Estratégias de Internacionalização. Internacionalização. Mobilidade acadêmica. |
| CHRISTINO, Adriana Maria. Internacionalização de Ensino Superior: estudo de casos em cursos de Administração de | 2013 | Mestrado em Administração de Organizações | - Análise utilizando os modelos de Knight (1994) e Rudzki (1998) | Internacionalização de Ensino Superior. Mobilidade acadêmica. |

| | | | | |
|--|------|--|--|--|
| instituições públicas de ensino superior. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/ RIBEIRÃO PRETO. | | | | Ações para internacionalização. |
| NOBREGA, Lutecia Maciel. Internacionalização da Educação Superior: Estudo de Caso dos Cursos de Pós-Graduação da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. | 2016 | Mestrado Profissional em Administração | - Revisão de literatura por meio de uma pesquisa de natureza exploratória descritiva com utilização do método de estudo de caso. | Internacionalização da Educação Superior. Cooperação internacional. Cursos de pós-graduação. |
| OLIVEIRA, Larissa Maria Da Costa Fernandes. A internacionalização da educação superior: contributos da mobilidade estudantil na Pós-Graduação em Educação da UFRN (2001-2010). Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. | 2013 | Mestrado em Educação | - Revisão bibliográfica; - Análise de documentos; - Tabulação de dados quantitativos; - Entrevistas semiestruturadas. | Educação superior. Pós-graduação. Internacionalização. Mobilidade estudantil. |
| MARTINEZ, Juliana Zeggio. Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. | 2017 | Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês | - Entrevistas; - Aplicação de questionários; - Análise documental. | Internacionalização. Educação Superior. Língua Inglesa. Colonialidade. Interculturalidade. |

Fonte: quadro elaborado pela autora (2017)

2.8.1 A produção sobre Internacionalização da Educação Superior

Apesar do conhecimento de seus benefícios e da crescente expansão no Brasil, o processo de internacionalização da Educação Superior ainda pode encontrar diversos obstáculos (MOROSINI, 2012). Em face de tais obstáculos e, com o intuito de através de uma pesquisa documental olhar panoramicamente as questões sobre o processo de internacionalização das IES no país, é relevante analisar os trabalhos realizados anteriormente a respeito do tema. Esta revisão oferece rumos para o estudo mais específico.

A partir de uma leitura dinâmica e com intencionalidade, buscou-se encontrar quais são as abordagens realizadas pelos autores quando o tema em debate é a internacionalização da Educação Superior num contexto marcado pela perspectiva mercadológica. No cenário acadêmico brasileiro, é possível citar seis trabalhos realizados sobre a Internacionalização da Educação Superior, que são os estudos selecionados a partir do Estado do Conhecimento.

Na DM de Lage (2015), a autora apresenta inicialmente a tendência de relacionar a globalização com a educação, afirmando que os países de todo o mundo buscam promover alterações em seus sistemas educacionais, se inserindo num multifacetado processo de diversificação da educação superior que vem se acentuando em especial nos centros hegemônicos e que diante deste cenário a internacionalização da educação superior surge como tema central nas instituições de ensino superior, fazendo com que as universidades empenhem-se em ampliar suas fronteiras visando não somente impulsionar o desenvolvimento de sua nação, mas também consolidar laços, onde permanecerão imbuídas da responsabilidade de apresentar respostas concretas à sociedade.

Desta forma, propõe em sua investigação analisar, no âmbito da região norte do Brasil, o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) como uma política pública do governo brasileiro que foi implementada visando se inserir na dimensão internacional e intercultural do mundo globalizado.

Segundo Lage (2015), a globalização, associada à competitividade em âmbito econômico, passa a direcionar o conceito de eficiência aos sistemas educacionais, em especial, à educação superior, que se vê incumbida da missão de alcançar novos públicos frente à adesão aos novos modelos e formatos institucionais. Neste cenário, novas necessidades formativas são postas às instituições de Ensino Superior, em especial às universidades, consideradas como lócus privilegiado de formação e produção de pesquisa e conhecimento, dimensões essas que permitem aos países a se inserirem no cenário de competição instalado em âmbito global.

A partir de Lima e Contel (2011), a autora afirma que ao analisar as principais tendências da internacionalização da educação superior, nota-se que as mesmas apontam para um complexo processo de diversificação do ensino superior que vem se acentuando cada vez mais, em especial nos centros hegemônicos, e ainda, verifica-se também um amplo processo de mercadorização como núcleo político

gerador de consequências adversas e também profundas alterações nas organizações institucionais.

Juntamente com Philip Altbach e Jane Knight salienta a distinção entre globalização e internacionalização da educação superior. Os autores acreditam que a globalização está relacionada ao contexto das tendências econômicas e acadêmicas do século XXI, enquanto a internacionalização se constitui como o conjunto de políticas e práticas empreendidas por sistemas acadêmicos, instituições e indivíduos para lidar com o ambiente acadêmico global (ALTBACH; KNIGHT, 2006).

Altbach (2002) adverte sobre o novo neocolonialismo que se apresenta no cenário atual, onde as corporações multinacionais, os conglomerados de mídias e as grandes universidades são os atores principais, os quais procuram dominar não por razões políticas e ideológicas, mas prioritariamente por negociações comerciais. Verifica-se, portanto, que a internacionalização da educação superior tem se tornado, cada vez mais, um conjunto de esforços proativos das universidades em resposta às demandas competitivas e econômicas do mundo globalizado (LAGE, 2015).

Nesse cenário, Dias Sobrinho (2005) discorre sobre os dilemas que estão postos à educação superior pela manifestação da crise estrutural do Estado, o qual não é capaz de prover suas instituições das condições necessárias para que a equidade, a justiça social e a democratização sejam promovidas. O referido autor descreve um cenário de contradições, onde está situado o grande dilema da educação superior hoje: educação como direito social e bem público ou educação como negócio e mercadoria?

Dessa maneira, conforme conclui Lage (2015), fica cada vez mais evidente que a atual manifestação da internacionalização da educação superior pode adquirir tanto o sentido humanista da solidariedade quanto o da expansão capitalista e da mercadorização em decorrência das profundas transformações ocorridas no cenário mundial.

Nesta mesma linha, a DM de Batista (2009), da USP, enfatiza os impactos da globalização na educação, realizando um estudo de caso da Universidade Federal de Uberlândia a fim de compreender como a mesma está desenvolvendo a internacionalização que, segundo ela, inclui tanto aspectos locais como internacionais, ou seja, elementos interculturais. Introduce o tema a partir das

palavras de Miura (2006, p.2), “somente nas últimas décadas, a internacionalização do ensino superior tem ganhado força nas discussões acadêmicas, tendo em vista os impactos da globalização na educação”.

Nessa perspectiva, destaca que a formulação de estratégias e de políticas de internacionalização para nortear o planejamento da estruturação organizacional e apoio às ações como reforma curricular, pesquisas conjuntas, acordos internacionais, intercâmbio de estudantes e professores são pontos cruciais que definirão um processo sustentável de internacionalização da instituição.

A análise também sugere pontos importantes sobre as fragilidades e conseqüente ameaça para um processo sustentável de acordo com o círculo para a internacionalização proposto por Knight (2004). E ainda, alerta para que a internacionalização seja um processo autossustentável, contínuo e enraizado na cultura da instituição, fomentando o que Knight (2004) define como sendo a cultura que encoraja a internacionalização.

Alerta através de Witt (2010), que a internacionalização não deve ser confundida com a globalização por ela mesma, uma vez que inclui tanto aspectos locais como internacionais, ou seja, elementos interculturais. A partir de Harman (2004) sugere que apesar da imprecisão na definição, o termo internacionalização é frequentemente usado para referir-se a um ou uma combinação das seguintes atividades: a) movimento internacional de estudantes e professores entre países; b) internacionalização curricular do ensino superior; c) reconhecimento da educação superior e qualificação de programas de pesquisa em níveis bilaterais, regionais e internacionais.

Ainda, citando Miura (2006), esclarece que a abordagem reflete os valores, prioridades e ações que são adotadas durante o processo de promoção e implementação da internacionalização. E nesse sentido, Knight (2004), acredita que não exista a abordagem correta. Segundo a autora, abordagens não são fixas nem excludentes, ou seja, podem ser mutáveis dependendo dos diferentes estágios de desenvolvimento e, muitas vezes, várias abordagens podem estar sendo utilizadas simultaneamente por instituições ou países.

Para finalizar, Batista (2009) conclui afirmando que é interessante notar que a internacionalização é compreendida por muitos como um processo, algo dinâmico, que ainda não atingiu o seu fim e que especialmente a esse respeito a internacionalização não deve ter como finalidade apenas o enriquecimento curricular

e profissional, mas sempre a busca do crescimento do indivíduo como cidadão e a busca do entendimento mútuo entre os povos (razões sócio-políticas) em complementaridade às razões acadêmicas e econômicas.

No que concerne à Internacionalização da Educação Superior nas suas funções principais: ensino, pesquisa e extensão universitária, Christino (2013), sob orientação da professora doutora Irene Kazumi Miura, investiga em sua DM, oriunda da USP, o entendimento de como ocorre esse processo de Internacionalização de Ensino Superior nas escolas de Administração: USP, UFRJ e UFMG. Ressalta também a globalização como um fenômeno que impõem mudanças sociais, assim como a demanda de países menos desenvolvidos em estabelecerem alianças com países mais desenvolvidos e nesse contexto, as Instituições de Ensino Superior também são influenciadas pela globalização, no que se refere ao ensino, propriedade intelectual, e avanço do conhecimento.

Dessa forma, afirma que estas instituições precisam se preparar para a Internacionalização de Ensino Superior, que envolve adaptações no currículo, preparação de seus alunos para trabalharem e desenvolverem competências no contexto global, e a realização de parcerias para o desenvolvimento de pesquisas. chama atenção para uma certa confusão na literatura quando se fala nos desafios da globalização. Afirma que alguns autores defendem o tema “globalização da educação”, o que é desaconselhado e por isso, deve ser clara a relação entre globalização e internacionalização da educação superior (KNIGHT, 2008).

Citando autores como Ninomiya, Knight e Watanabe (2009), a autora compreende que dados os desafios impostos pela globalização, as IES precisam ter iniciativa individual para se adaptarem e explorarem todo o universo de oportunidades que a internacionalização pode oferecer. Assim, uma estratégia cada vez mais valorizada para a expansão e a sobrevivência destas instituições se compreende na internacionalização de suas atividades.

O processo de internacionalização passa a ser encarado como uma questão primordial, o que cria a necessidade de internacionalizar para se igualar às melhores instituições de ensino superior, nacionais e internacionais (STALLIVIERI, 2004). Diante disso, é possível verificar que os aspectos internacionais e interculturais do currículo e do processo de ensino e aprendizagem são importantes pela sua contribuição para a qualidade e relevância do ensino superior (KNIGHT, 2008). Para

tanto, Christino (2013), afirma ser crucial que cada IES formule estratégias e políticas para definir um processo duradouro de internacionalização.

De outra perspectiva, a autora traz De Wit (2000) para ressaltar que mesmo num cenário globalizado a internacionalização da educação superior pode ser vista não apenas como uma resposta à globalização e indica algumas razões que podem motivar as IES ao processo de internacionalização, tais como: razões políticas, razões econômicas, razões socioculturais e razões acadêmicas. Nessa lógica, destaca o que diz (KNIGHT, 2008, p.1), “a internacionalização está mudando o mundo da educação superior, e a globalização está mudando o mundo da internacionalização”.

A partir dos resultados finais do trabalho, Christino (2013), conclui que a Internacionalização da Educação Superior é um processo complexo, que deve envolver a estruturação de políticas (como declarações, diretrizes e planejamentos) da Universidade quanto à inserção da abordagem internacional no seu nível estratégico, explicitado em Missão, Propósitos e Valores, por exemplo.

Em outra perspectiva, Nobrega (2016), em sua DM da UFBA, apresenta a internacionalização enquanto processo de cooperação internacional que deve ser pensado pelas universidades a fim de que tracem estratégias de melhoria e qualidade institucional. A investigação analisou como ocorre a internacionalização dos cursos de pós-graduação da UNIVASF tendo em perspectiva os critérios de internacionalização da Capes e o modelo de Knight (2004) denominado círculo da internacionalização.

Faz referência a Capes como catalisador relevante no processo de internacionalização da educação superior, uma vez que publica sua avaliação nacional por meio desses critérios, atribuindo notas para melhor conceituar os cursos de pós-graduação das universidades brasileiras. No decorrer do trabalho, traz à luz as opiniões divergentes no cenário da internacionalização da educação superior e quando se trata do tema da globalização na área educacional.

De um lado, os críticos que “temem a invasão dos espaços locais, o deterioro da identidade, o fim das tradições, o definhamento dos valores”, adicionada a perda da autonomia nacional, incluindo riscos para as economias locais e regionais. Em contrapartida, os favoráveis apontam com entusiasmo “a integração de países e regiões isoladas, a disseminação das conquistas da ciência e tecnologia e, a perspectiva de uma governança mundial” (GOERGEN, 2012, p. 248).

E alerta que, de qualquer maneira, independente de qual seja o posicionamento, a globalização apresenta-se como um fenômeno incontestável e as universidades precisam se apropriar das oportunidades e benefícios advindos desse processo. Para tanto, ignorar completamente os efeitos da globalização pode ser prejudicial à sobrevivência das instituições, visto que o ambiente acadêmico é altamente afetado por padrões internacionais por meio da difusão do conhecimento, levando em consideração a propriedade intelectual, o recebimento de recursos, dentre outros aspectos.

A partir de Knight (2012, p.1), entende que inicialmente a internacionalização do ensino superior partiu de um processo cuja base estava solidamente firmada em “valores de cooperação, parceria, troca, benefícios mútuos e aprimoramento de capacidade”. Porém, na atual conjuntura, a internacionalização também vem sendo caracterizada pela “concorrência, pelo mercantilismo, pelo interesse individual e pela construção de status”.

Conclui, afirmando que o cenário investigado serviu de pano de fundo para identificar que, antes de qualquer coisa, é importante saber quais sejam as razões, motivações, estratégias e benefícios institucionais para a internacionalização, bem como, estar ciente dos riscos e obstáculos advindos desse processo. Desse modo, é necessário que as instituições e os atores envolvidos tenham clareza desses aspectos para a construção de uma política que atenda aos objetivos institucionais previamente estabelecidos por toda comunidade acadêmica, contribuindo para o amadurecimento científico da instituição como um todo.

Entretanto, é preciso se atentar para as diferenças que podem existir em relação às razões e motivações para a internacionalização quando se analisam as ações dos cursos de pós-graduação. Diante desse contexto, as informações adquiridas sinalizam que a internacionalização da educação superior constitui um dever para as universidades brasileiras, principalmente no que tange aos cursos de pós-graduação.

Com a mesma temática, mas destacando a mobilidade estudantil, no trabalho de Fernandes (2013), que é uma DM oriunda da UFRN, por sua vez analisa como se configura o processo de mobilidade de doutorandos em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, procurando investigar as suas contribuições na formação do pesquisador e na consolidação do Programa de pós-graduação em Educação. Alerta para a questão de que apesar de a mobilidade em nível de

doutorado estar proporcionando maior visibilidade das pesquisas e pesquisadores em âmbito mundial, não tem garantido a formação de redes de pesquisa conjuntas entre instituições, ficando as práticas de pesquisa em conjunto submetidas a ações temporárias proporcionadas pelas agências de fomento às pesquisas brasileiras.

Martinez (2017) trata das concepções de internacionalização nas teorias sociais e educacionais da contemporaneidade. Cita Sousa Santos (2011) para afirmar que os efeitos da internacionalização da Educação Superior parecem atualmente mais acentuados e visíveis em virtude do neoliberalismo e do desinvestimento da educação pública, e, conseqüentemente, da Educação Superior, por parte do Estado. Critica o fato de que não é raro encontrar práticas pedagógicas e políticas institucionais justificadas a partir do entendimento de que internacionalizar a universidade seja um imperativo, ou seja, a internacionalização aparece de forma naturalizada, como vocabulário recorrente.

Baseada em Altbach (2006), corrobora com a ideia de que a partir do entendimento de que é impossível evitar a globalização, a internacionalização da Educação Superior é vista como uma alternativa de políticas e de programas específicos, criados e explorados por governos e instituições, para dar conta das exigências da globalização. Dessa forma, contextos da Educação Superior buscam estratégias e abordagens que tratem da internacionalização, tanto em seus locais quanto em situações transfronteiriças (KNIGHT, 2004).

Essa aproximação entre internacionalização e globalização, segundo Martinez (2017), que parece enfatizar a crença de que a qualidade da Educação Superior possa ser melhorada diante da integração de diferentes parceiros internacionais, bem como da unificação de sistemas de educação e de avaliação que venham a seguir os mesmos critérios educacionais.

Diante deste cenário, a partir do entendimento de Altbach e Knight (2007), a integração da pesquisa, o uso de inglês como língua franca na comunidade científica, o crescimento do mercado internacional de trabalho para acadêmicos, o crescimento das empresas de comunicações e multinacionais de publicação, bem como o uso de tecnologias de informação são resultados da globalização que se materializam em práticas de internacionalização nas universidades.

Citando Beck (2012), há o questionamento sobre o fato de grande parte das pesquisas sobre internacionalização apenas constatarem os efeitos da globalização e da internacionalização, sem chegar a uma análise mais complexa da relação entre

os dois fenômenos. Segundo a autora, estes estão imbricados em uma racionalidade mercadológica, fundamentadas em lógicas de competitividade, que vem alimentando a visão da educação como produto e serviço, e que pode ser, portanto, vendida e distribuída mundo afora.

De forma semelhante, Menezes de Souza (2016) argumenta que apesar do contexto de conexão estabelecido entre internacionalização da educação e globalização, pouca atenção é dada ao contexto político e econômico da globalização em si, desconsiderando por completo o imbricamento da globalização com a colonialidade.

Martinez, portanto, defende a lógica de que a globalização modifica as dinâmicas sociais, culturais e políticas e amplia a abertura de contato, de mobilidade e de integração entre diferentes pessoas, povos e nações. É nessa lógica que se constata a necessidade de se criar estratégias para responder aos efeitos da globalização e conseqüentemente de seus fluxos. É uma forma de interpretar a interdependência de economias e sociedades como natural, apagando por completo a violência irracional da modernidade. Uma forma que parece esquecer que a livre circulação é do mercado e não das pessoas, como bem disse Rancière (s/d).

Além disso, a autora defende a ideia de que a operacionalização do sistema mundial ocorre, concomitantemente, por forças e tensões impostas pela globalização neoliberal, bem como pela reprodução e pela manutenção das relações de colonialidade que continuam a se alastrar ao longo dos séculos. Pautando-se nos estudos da colonialidade, afirma que o mundo lhe parece mais complexo do que apenas constatar relações de interdependência e de mobilidade. Para ela análises mais cautelosas deveriam ser priorizadas interrompendo a racionalidade ocidental que pauta-se na história única da humanidade em busca de progresso e de desenvolvimento.

Assim, de acordo com Sousa Santos (2011), aquilo que se denomina por internacionalização requer análise crítica, uma vez que se caracteriza por desafios globais, mas se configura de forma muito distintas, em virtude das diferenças entre os países participantes e de seus recursos que variam dependendo da posição que ocupam no sistema mundial moderno.

O trabalho proposto por Martinez (2017) pode ser descrito como, ela bem enfatiza, como possibilidades, e não determinismos, sobre a internacionalização da Educação Superior. Sua curiosidade se pautou nas discussões de que se havia

tanto esforço para atender as demandas da internacionalização, era relevante tratar das suas razões de ser, a favor de quem e contra quem ela acontecia. Suas indagações atrelavam-se às tensões e contradições que percebia quando se falava em internacionalização.

Segundo Martinez (2017), o primeiro fio da sua curiosidade era o fio da colonialidade, o qual mostrou o rastro da racionalidade da modernidade ocidental e ofereceu pistas para ressignificar a educação emaranhada na globalização e no neoliberalismo. Após, unindo-se com a colonialidade, a interculturalidade apareceram como oportunidades de problematizar o fato de a internacionalização, simultaneamente, estar atrelada ao livre mercado, aos fluxos, às mobilidades, à superdiversidade, às competências interculturais, ao multiculturalismo, ao mundo sem fronteiras e esconder as hierarquias histórico-sociais entre diferentes países, povos, nações, línguas, culturas. Se problematizar a internacionalização envolve ressignificar sentidos de mundo, de educação e o papel da universidade na contemporaneidade, se está tratando de questões de ética, justiça social, cidadania global e democracia.

Oliveira (2013) vai tratar em seu trabalho sobre os contributos da mobilidade estudantil na pós-graduação em educação. Para ela a internacionalização da educação superior via mobilidade tem sido considerada instrumento para se garantir o acesso ao conhecimento construído em outras instituições e países que possam contribuir para o desenvolvimento da pesquisa nacional e, portanto, para a resolução de problemas locais. Nesse sentido, esse movimento de pesquisadores em vários âmbitos de produção do conhecimento tem como principal objetivo a integração e cooperação entre os povos.

Entretanto a autora alerta que a dinâmica da internacionalização está inserida em um processo mais amplo, o da globalização, que, por sua natureza polarizadora, propaga e acentua as desigualdades, fazendo com que os países com instituições de excelência continuem como tais e os que não as possuem mantenham-se como consumidores dos processos e produtos desenvolvidos nas instituições com sistemas de pós-graduação bem consolidados mundialmente.

Embasada nas ideias de Knight (2002), vai considerar que a internacionalização, de modo geral, é, ao mesmo tempo, força propulsora e resultado do acentuado processo de globalização e, por isso, possui uma natureza contraditória, podendo ser associada a ações que proporcionem integração nacional

e internacional bem como que conduzam ao aumento das assimetrias econômicas, culturais, sociais e educacionais em todo o mundo.

Ainda, citando Barbalho (2007), afirma que o processo de internacionalização como forma de melhorar e expandir a pós-graduação brasileira tanto em nível de pesquisa quanto em nível de ensino, vem se firmando paralelamente ao processo de globalização e vem se configurando como uma conjuntura delineada pela tendência de categorizar a educação como serviço.

Oliveira (2013) trata também que a internacionalização da educação superior vem tomando forma conforme diretrizes que são advindas dos organismos internacionais. Segundo ela, entre esses organismos está a UNESCO que compreende que o processo de internacionalização deve se basear na solidariedade e na cooperação entre os países e as instituições, visando a integração e o Banco Mundial que afirma que a internacionalização deve se desenvolver com foco na liberação de um verdadeiro comércio de educação superior em nível global, semelhante ao que propõe a OMC que corrobora com a acentuação da desigualdade entre produtores e consumidores.

Nesse sentido, a autora afirma que na busca pela consolidação das pesquisas e seus espaços acadêmicos de produção do conhecimento, os países em desenvolvimento têm se organizado em blocos e o grande exemplo que se desponta é o Processo de Bolonha, que objetiva estabelecer o Espaço Europeu de Ensino Superior (1999).

Partindo desse contexto, a autora adota em seu estudo a visão de internacionalização da educação superior como um fenômeno em correlação com o processo de globalização, ou seja, como uma das formas encontradas pela educação superior para reagir a possibilidades e desafios impostos pela globalização da economia e do conhecimento (MIRANDA, 2008; SIUFI, 2009).

Dessa maneira, Oliveira (2013) defende que a internacionalização no âmbito educacional se configura como um processo próprio da educação de nível superior, especialmente no que concerne ao nível de pós-graduação, por se relacionar intimamente com o processo de pesquisa e produção do conhecimento e ser capaz de gerar inovação passível de mercadorização.

Na atualidade, o fenômeno da internacionalização deve ser visto como consequência da intensificação que o processo da globalização vem sofrendo em contexto neoliberal. Todavia, é importante compreender que ela não acontece de

forma linear nem unidirecional, mas sim dialética, passando a ser agente e causa desse fenômeno (KNIGHT, 2002). Portanto, ao analisarmos o processo de internacionalização da pós-graduação, devemos retratá-la como agente influenciado e influenciador, objeto e processo (SIUFI, 2009), já que a troca e a circulação contínuas de pessoas, conhecimentos e instituições, através das fronteiras geográficas, são inerentes a ela, caracterizando-a como agente de legitimação da globalização nos patamares que a temos hoje.

E para concluir, Oliveira (2013) alerta que precisamos entender melhor como os modelos de internacionalização da educação superior em nível de pós-graduação são concebidos e veiculados pelas agências supranacionais, os quais se tornam cada vez mais presentes nas formas de se conceber e nas práticas da vida acadêmica.

No cenário acadêmico internacional, destaca-se um trabalho encontrado na base de dados ERIC, através da busca com as palavras 'Internationalization of higher education', utilizando os critérios 'peer reviewed' e 'full text', intitulado 'New Phase of Internationalization of Higher Education and Institutional Change', de Rashim Wadhwa.

Wadhwa (2016) em seu artigo vai tratar das mudanças ocorridas nas últimas duas décadas, em que o processo de internacionalização que se baseava na cooperação internacional e raramente era uma atividade lucrativa, passa a emergência de uma nova fase de internacionalização do ensino superior que é caracterizada pelo interesse econômico de maximizar o lucro e capturar o mercado estudantil através da expansão do alcance institucional em outros países.

Os últimos anos mostraram um aumento considerável no volume de estudantes com mobilidade internacional e os padrões mudaram significativamente (Bhandari & Blumenthal, 2011). A governança por comparação e competição fez mudanças radicais no funcionamento das instituições e o trabalho restante é feito pela "globalização da educação superior, essencialmente motivada pelos lucros, e não pela política ou boa vontade do governo" (Yang, 2003, p. 15).

Bhandari and Blumenthal (2011, p. 1) destacam que "o que mudou, no entanto, são os impulsionadores da mobilidade estudantil e a nova modalidade através da qual essa migração ocorre" na nova fase de internacionalização do ensino superior. O principal impulsionador da mudança é a globalização econômica, com financiamento reduzido para universidades e instituições em geral. A liberação

do comércio no ensino superior e a recente busca da "economia do conhecimento" também são fatores determinantes para mudar o papel das instituições e, como resultado, "aplicar pressões nas universidades para mercantilizar o ensino e a aprendizagem e" vendê-las "no mercado internacional de educação. '(Ninnes & Hellsten, 2005, p. 38).

No cenário atual, o papel das universidades se tornou mais complexo e diversificado. Isso se refletiu em visões que enfatizam a necessidade de vínculos universidade-empresa, levando à marginalização do ensino e da aprendizagem. As universidades estão promovendo cursos profissionais para gerar receita adicional. Esse novo papel da instituição é o vínculo universidade-indústria, no qual as universidades estão constantemente orientando suas pesquisas para o ganho industrial.

O novo papel das instituições subservientes à ideologia neoliberal está transformando os benefícios da educação superior como bem privado, e eles mesmos como produtores dessa autonomia maior e privada, em nível institucional, em relação ao processo de internacionalização. Na nova fase de internacionalização, universidades e instituições estão herdando a migração qualificada e a abordagem geradora de receita no meio da mobilidade internacional de estudantes. A abordagem de migração habilidosa ajuda a permitir que as universidades aprimorem sua capacidade de pesquisa e conhecimento, atraindo bons alunos e a abordagem de geração de receita ajuda as universidades e instituições a gerar receita para sua sobrevivência, cobrando altas mensalidades dos estudantes internacionais.

A governança das instituições fez uma mudança radical no cenário atual, que é impulsionado pela comparação e competição, em vez de cooperação e, portanto, definição de currículo, a gestão das instituições segue em grande parte as regras do mercado. Numa perspectiva mais ampla, deve-se notar que a internacionalização do ensino superior, na sua forma atual, ocupa um papel forte na diversificação do papel das universidades e instituições. Sob a égide das regras do mercado, a pesquisa nas universidades está caminhando para as demandas das indústrias.

O sistema educacional está se tornando um banco onde os estudantes retiram o conhecimento necessário para participar de empreendimentos econômicos modernos. A produção de conhecimento em si trata os alunos como clientes e não coprodutores de conhecimento. As instituições estão adotando atividades

comercializadas para atrair mais estudantes, a fim de ganhar mais receita e uma relação mais nova pode ser encontrada em termos de relação consumidor-produtor entre alunos (clientes) e universidades / instituições (produtores).

A revisão documental possibilitou a identificação de algumas questões centrais nesta produção. Analisando o foco temático das publicações, que é o principal objetivo, constatou-se que o enfoque dado à internacionalização universitária, bem como a forma de alcance de tais objetivos, são identificáveis no período analisado – o século XXI. Entretanto, nos dez anos em estudo, ocorrem variações e é possível identificar dois momentos: o primeiro deles, de construção do conceito de internacionalização e, no segundo, mesmo que a discussão sobre o conceito se faça presente, surge como tendência a busca de estratégias para a implantação e melhoria da internacionalização da educação superior, buscando responder aos desafios impostos pela globalização e ao discurso ideológico que insiste exaustivamente em considerar a educação como serviço.

Além disso, como podemos perceber, os estudos focaram suas análises em determinadas universidades. Sendo assim, não encontramos nenhum trabalho que abordasse o tema *Internacionalização da Educação Superior* visando à investigação referente às universidades do COMUNG-RS, que é a nossa pretensão nessa pesquisa. Portanto, destacamos a importância desse Estado do Conhecimento que contribuiu para nossa reflexão, demonstrando que são poucas as investigações nessa categoria, o que nos aponta para a direção da delimitação e delineamento do nosso problema de pesquisa, ou seja, as premissas teóricas têm relação com as pesquisas selecionadas, uma vez que perpassa essas temáticas.

Destarte, compreendemos que é a partir das pesquisas já existentes que são analisadas através dessa investigação que temos a possibilidade de delimitar a problemática da nossa pesquisa a partir de uma nova perspectiva, por aquilo que ainda não foi investigado ou apresenta um número inferior de pesquisas. Portanto, é trazer para a discussão um tema que cause problema e que a pesquisa permitirá compreender e, até mesmo, modificar por meio de uma solução ou de outra abordagem de estudo. Destarte, concluímos que o presente estudo nos deu suporte para prosseguirmos na Pesquisa, nos desafiando a pensar a partir dessa ótica.

3 DE BEM PÚBLICO À MERCADORIA: A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A INTERNACIONALIZAÇÃO

Uma nova epistemologia da Educação Superior surge no século 21. Esta epistemologia sustenta as razões pelas quais as universidades devem trilhar caminhos globais e internacionais, redesenhar seu perfil em direção aos mercados e desenvolver modalidades de capitalismo acadêmico.

(Denise Leite e Maria Elly H. Genro, 2012)

Escolhemos a epígrafe de Leite e Genro para iniciar nossos diálogos por considerarmos a relação com ela pertinente à discussão dessa investigação. A atual sociedade marcada por processos de globalização e de mercadorização da educação superior, se define como contextos nos quais se estabelecem as políticas educacionais que têm consequências sobre os caminhos futuros da educação superior, gerando novos modelos de instituições e induzindo à formação de valores que fortalecem o conhecimento como uma mercadoria de grande valor. Nesse ínterim, as instituições de ensino superior são chamadas a desempenhar novos papéis diante das demandas criadas por essa sociedade, sobretudo aqueles referentes às necessidades do mercado de trabalho e de desenvolvimento da economia europeia.

Dessa forma, neste capítulo, vamos discorrer sobre o processo de internacionalização, evidenciando a sua relação com a globalização e a mercantilização da educação superior, bem como sobre as influências do Processo de Bolonha nos sistemas de ensino superior e a atuação dos organismos multilaterais, realizando alguns apontamentos sobre como estão se inserindo na constituição das universidades, ditando normas, interferindo na autonomia universitária e reforçando a internacionalização a fim de expandir fronteiras e atender aos interesses políticos e econômicos.

3.1 A internacionalização da educação superior e sua relação com a globalização

A internacionalização da educação superior vem crescendo de forma contínua nas últimas décadas e ganhando destaque no cenário nacional e internacional, sendo palco de estudos e debates em eventos, e, cada vez mais, tem estado presente na produção científica que investiga as questões referentes à qualidade, à autonomia universitária, à inovação, às redes de conhecimento, à profissionalização docente, à solidariedade entendidos como elementos balizadores das políticas e gestão da Educação Superior. No contexto contemporâneo aparece como uma nova perspectiva, um fenômeno complexo por se inserir em um amplo contexto da globalização e das políticas públicas e, portanto, sem uma clara definição de seus objetivos.

Dessa forma, considerando que a universidade sempre foi uma instituição global (ALTBACH, 1998), o processo de globalização reforça a internacionalização dos sistemas educativos, visando a expansão das suas fronteiras, com a mobilidade de alunos e professores, a fim de atender às necessidades que surgem mediante o avanço para o mundo contemporâneo. Portanto, o atual contexto de internacionalização da educação superior não emerge do espaço universitário, e sim, das instâncias econômicas e políticas, conforme apontam Castro e Neto (2012). Para os autores, a internacionalização da educação superior é entendida “como uma das formas para que os países em desenvolvimento possam enfrentar os desafios da globalização” (CASTRO; NETO, 2012, p. 73).

Nesse sentido, Morosini (2006) considera a internacionalização como qualquer esforço sistemático que tenha como objetivo tornar a Educação Superior mais concernente às exigências e aos desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho, ou seja, a internacionalização está baseada nas relações entre nações e suas instituições. Assim, com forte influência econômica e política, a educação passa a estar baseada no entendimento da Organização Mundial do Comércio (OMC), por meio da criação do GATS/ AGCS (Acordo Geral sobre Comércio e Serviços), como um serviço, uma mercadoria passível de ser comercializada e regulada pelo mercado, perdendo a sua dimensão de direito humano, e, portanto, de bem público, universal e de responsabilidade do

Estado (SEGRERA, 2009). A partir dessa concepção, a educação recebe o seguinte entendimento, conforme Abreu (2005, p.507),

Os bens são “tangíveis, visíveis, armazenáveis e seu comércio é efetuado pela passagem física, pelas fronteiras”, diferente dos serviços, que “são considerados intangíveis, invisíveis, não duráveis, transitórios, indivisíveis, esgotáveis e, até mesmo, porque sua produção e consumo acontecem ao mesmo tempo”.

A regulamentação da educação como serviço abriu uma porta que permitiu a transformação desse bem em uma “mercadoria valiosa e, como tal, cobiçada por um grande número de empresários que veem nela a oportunidade de aumentar seus lucros, tendo em vista a imensa clientela disponível em todo o mundo” (MAUÉS e BASTOS, 2016, p. 702). Logo, a transformação da educação em mercadoria, num contexto marcado pela globalização, impulsionou a sua internacionalização global que pode ser considerada o resultado da “mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914” (CHESNAIS, 1996, p.34).

Destarte, os processos da globalização produziram profundas alterações a partir do século XXI para a Educação Superior, amparados por expansões de mercados e fluxos de pessoas, produtos, serviços e informações. Segundo Wielewicki e Oliveira (2010), tais movimentos repercutiriam não apenas para a mobilidade de estudantes, mas para a mobilidade de instituições de educação superior, visando novos mercados no exterior. Diante deste cenário, há uma relação que se estabelece entre às perspectivas de financiamento e o papel do Estado:

Falar de mercados na educação pode parecer absurdo. Depois de tudo, a educação segue sendo considerada quase em todo o mundo como uma necessidade social que é financiada, ao menos em parte, pelo erário público e que traz benefícios que não podem medir-se simplesmente em termos econômicos. E, ainda, há poucas dúvidas com respeito ao fato de que a economia é um fator impulsionador, cada vez mais importante, na internacionalização da educação (KEELEY, 2012, p.94)

Assim sendo, o processo da internacionalização da educação superior como já anunciado, surge de uma forte motivação econômica e política. Naturaliza-se e intensifica-se graças ao contexto de supervalorização do conhecimento. Assim, os governos dos diversos países são pressionados a se ajustarem às novas demandas da economia mundial e a integrarem ao sistema econômico global e,

conseqüentemente, a empreenderem reformas nos seus sistemas educacionais para se tornarem mais competitivos. Conforme Santos e Almeida Filho (2012, p.22),

[...] a internacionalização universitária encontra maior e mais promissor espaço de desenvolvimento, porque ainda praticamente inexplorado, é no campo da chamada terceira missão da universidade, pela qual esta responde ao seu compromisso com a sociedade através de práticas de extensão, da prestação de serviços especializados, da transferência de tecnologia, do empreendedorismo, da inovação e da cultura. A internacionalização dessas atividades abre muitas oportunidades tanto para as universidades como para as empresas.

Em escala mundial o que ocorre é uma mudança sutil. Reconhece-se a importância da Educação Superior como instrumento para se manter o poder na sociedade do conhecimento em que este é mais importante do que a produção, mas enfrentam todos os governos, mesmo os dos países ricos e industrializados, dificuldades financeiras que os levam a reduzir investimentos em educação. Todos esses fatores explicam a aceitação, inclusive por instituições públicas, da adoção de uma lógica de serviço/mercadoria (DIAS, 2012). Assim, para Akkari (2011, p.24),

Uma das questões mais relevantes em relação às consequências da globalização sobre a Educação é se o poder do Estado é enfraquecido pela globalização. Por um lado, os Estados são obrigados a favorecer a competitividade econômica global em detrimento da coesão social interna e a abandonar algumas de suas prerrogativas. Por outro lado, o poder do Estado não é totalmente reduzido pela globalização, pois ele ainda exerce influência sobre o espaço territorial onde ocorrem as atividades socioeconômicas nacionais. O Estado dispõe ainda de um forte poder de controle (padrões, normas, regulação).

Nesse sentido, para Sudbrack e Nogaro (2017), fica muito claro o papel do Estado, que mesmo tendo promovido a expansão da educação superior pública, não conseguiu conter ou fazer frente à política de mercantilização da educação, reforçada por ações que beneficiaram o setor privado, seja através de incentivos fiscais garantidos via renúncia tributária, seja pela isenção de impostos, contribuições ou redução de alíquota (Lei nº 5.172 – Código Tributário Nacional).

Nesse contexto, questões como a expansão das universidades e cursos de Ensino Superior, a pressão entre inserir a universidade, ou não, a um modelo de economia de mercado, a considerar o aluno como um cliente, a necessidade de atendimento a alunos com perfis diferenciados, a complexidade da elaboração de conhecimentos para além da informação, levantam outras demandas, fazendo com

que a universidade repense inclusive as suas missões. Santos e Almeida Filho (2012, p.23), apresentam uma quarta missão da universidade, que estaria relacionada à internacionalização na sociedade do conhecimento.

[...] mostrar que a internacionalização pode proporcionar um campo inteiramente novo de atuação que, embora respirando desejavelmente em conjunto com as outras três missões, igualmente abre caminho às universidades por uma via autônoma de atuação ao serviço da sociedade, no quadro do que aqui se designa por agenda de diplomacia cultural universitária que, pelo menos para algumas delas, se especula poder constituir a sua quarta missão.

Portanto, diante desse cenário, como afirma Knight (2004, p. 5), a “internacionalização está mudando o mundo do ensino superior e a globalização está mudando o mundo da internacionalização.” O crescimento contínuo da internacionalização dos sistemas educativos e a similaridade existente entre as reformas educativas implementadas por diversos países fomenta o debate sobre as diretrizes que tem se sobressaído na promoção da internacionalização e acerca das reais intenções do fenômeno sobre o ensino superior.

Segundo Cunha (2017), a globalização vem impactando nos processos educativos, especialmente após a segunda grande guerra, com vistas à recuperação da Europa. Nos discursos contemporâneos, e nas atuais políticas relacionadas a economias nacionais e de gestão do Estado, se tornou um conceito de legitimação. Com o fim da guerra fria, fortaleceu-se como agenda principal a partir dos anos noventa, encontrando forte aliada na revolução tecnológica que facilitou as comunicações, definiu mercados globais e deu nova configuração aos fenômenos locais. No entendimento de Sousa Santos (2002, p.49),

Aparentemente transparente e sem complexidade, a ideia de globalização obscurece mais do que esclarece o que se passa no mundo. E o que obscurece ou oculta é, quando visto de outra perspectiva, tão importante que a transparência e simplicidade da ideia de globalização, longe de serem inocentes, devem ser considerados dispositivos ideológicos e políticos dotados de intencionalidades específicas.

Nesse viés, no campo das políticas educacionais, a globalização pode ter significados diferentes e às vezes contraditórios. “Por isso mesmo, uma análise das políticas sociais no âmbito educacional se obrigaria a considerar não apenas a dinâmica do capital, seus meandros e articulações, mas os antagônicos e complexos

processos sociais que com ele confrontam” (SHIROMA, 2011, P. 9). Assim, segundo Akkari (2011, p.23),

por um lado, a globalização, para alguns, pode produzir a ilusão de que existem algumas receitas universais que funcionariam em todos os sistemas educacionais. Por outro lado, a globalização torna possível empréstimos em matéria de inovações educacionais e permite a circulação de ideias pedagógicas nunca vistas antes.

Nesse ínterim, o mesmo autor afirma que a globalização apresenta várias implicações sobre a Educação, estando no centro das tensões entre o global e o local. No quadro a seguir, visualizamos as principais tensões entre essas duas dimensões.

Quadro 2 – Principais tensões emergentes

| Global | | Local |
|---|---|---|
| Universal |  | Singular |
| Modernidade | | Tradição |
| Curto prazo | | Longo prazo |
| Competição | | Colaboração |
| Conhecimentos e competências padronizados | | Conhecimentos e competências localmente apropriados |
| Material | | Espiritual |

Fonte: quadro elaborado por Akkari (2011, p. 24).

Nessa perspectiva, Lima e Maranhão (2009) constroem o conceito de “internacionalização ativa e passiva” para explicar a relação desigual entre os países centrais e periféricos no desenvolvimento da educação superior inserida na realidade da globalização. Para os autores, internacionalização ativa é a “implantação de políticas de Estado voltadas para a atração e acolhimento de acadêmicos, a oferta de serviços educacionais no exterior envolvendo a mobilidade de experts em áreas de interesse estratégico” (p.586), que seria característica básica dos países centrais, enquanto que nos países periféricos a relação é diferente e ocorre através da

Emissão de acadêmicos (principalmente professores-pesquisadores) para se formar nos grandes centros, objetivando investir no desenvolvimento de

uma elite intelectual capaz de influir sobre o processo de modernização de alguns setores, apesar do elevado risco de perde-la frente à reduzida capacidade de oferecer atrativas condições de trabalho e remuneração ao término da formação (LIMA e MARANHÃO, 2009, p. 586).

Pesquisas recentes sobre a relação entre globalização e Educação destacam a ideia de que a “nova ordem educacional mundial” (LAVAL & WEBER, 2002) deve ser relativizada mediante as dinâmicas sociais em nível nacional e local. Segundo Akkari (2011), cada contexto apresenta suas particularidades no que diz respeito à Educação para além da pressão crescente das tendências globalizantes.

Como explica Seixas (2001), a globalização econômica aumenta a competição internacional e a necessidade de investir em novas tecnologias. Portanto, o ensino superior ganha destaque uma vez que se exige dele a descoberta de novos produtos e processos necessários para manter a posição nacional na economia mundial. Assim, a globalização coloca a educação superior como ponto estratégico de consolidação e disseminação de diretrizes nacionais e supranacionais, a partir da atuação dos organismos multilaterais (CUNHA, 2017).

Para Maués e Bastos (2016, p.699),

No mundo capitalista, o interesse pelo processo de internacionalização se intensifica, tendo em vista a possibilidade de ampliação de mercados; da terceirização de mão de obra, sempre à procura daquela que possa ser a mais barata; da utilização das inovações tecnológicas que permitem, dentre outros fatores, a disseminação das informações; da livre circulação de mercadorias; enfim, da possibilidade de o capital passar a uma etapa mais avançada que é a da financeirização, forma mais veloz de acumulação de riqueza, dentro da lógica do modo de produção capitalista.

Além disso, Morosini (2006) reflete que as características da educação estão intimamente ligadas com as determinações oriundas de organismos internacionais multilaterais. No seu entender, as questões relativas à regulação estão imbricadas ao Estado Avaliador que adquire a conotação de avaliador de todos os aspectos da realidade educacional e em todos os níveis do sistema. Assim,

[...] é no sistema de ensino superior que se verifica o maior impacto. Isto porque a globalização considera como um dos principais valores o conhecimento e, neste, o advindo de patamares superiores, onde a busca de educação e certificação continuada se faz presente. A universidade adquire valor máximo e a concepção de liberdade acadêmica, símbolo da intocabilidade do ensino superior, passa a sofrer impacto (MOROSINI, 2006, p.112).

Nesse contexto, os organismos multilaterais que exercem forte influência no contexto da globalização, progressivamente entram em jogo nas políticas nacionais de Educação, colocando em questão o papel dos atores históricos em Educação: o Estado e a sociedade civil. Como principais agências que transitam nesse cenário estão a UNESCO, o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Cada uma dessas organizações apresenta sua própria história e sua própria visão de Educação.

3.2 A atuação dos organismos multilaterais: alguns apontamentos e discussões

Há cerca de duas décadas, os organismos multilaterais têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos com o objetivo, segundo Mota Junior e Maués (2014), de responder à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores. Este movimento, que também é conhecido como a globalização das políticas educacionais, insere-se numa dinâmica de expansão da produção e do mercado mundial capitalista, o que é apresentado por Libâneo (2016) quando afirma a internacionalização das políticas educacionais como um movimento que faz parte da globalização, onde os organismos internacionais multilaterais de tipo monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento.

Essa interferência produz o fenômeno de homogeneização das políticas educacionais, reduzindo a soberania dos países às decisões tomadas em âmbito externo, na maioria das vezes, sob a égide dos organismos multilaterais (BM e FMI) que são os financiadores dos programas educativos em escala mundial.

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc (LIBÂNEO, 2016, p.43).

Segundo Neves e Pronko (2008, p. 116), os organismos internacionais designam à educação superior, na sociedade do conhecimento, a tarefa de formar “intelectuais urbanos”, que ensinem o consenso dessa “nova” sociedade de acordo com as demandas capitalistas, não só na fábrica, mas em toda a sociedade. Assim, o crescimento econômico deve ser o grande objetivo de um sistema educacional, concepção esta que perpassa pela Teoria do Capital Humano definida pelo BM. Conforme Mota Junior e Maués (2014), o BM reivindica essa teoria nas suas pesquisas internacionais afirmando que o capital humano, considerado como a média de escolaridade da força do trabalho, é um elemento crítico para esse crescimento. Para Frigotto (2000), a ideia do Capital Humano é que se possa educar até certo limite, uma quantidade ou um grau de educação e qualificação de mão de obra, que possam potencializar a capacidade de trabalho e produção.

De acordo com Azevedo et al. (2015), estão em atuação três grandes mercados transnacionais de educação superior: Estados Unidos, Europa e Oceania/Ásia. As forças destes espaços mundiais estão imbricadas na supremacia da língua inglesa na academia e nas publicações, alçando essa língua à condição de oficial do espaço acadêmico; do reconhecimento destas instituições via *rankings*; das publicações científicas e dos prêmios, entre outros; do apelo ao conhecimento, à ciência, à tecnologia e à inovação, como carros-chefes. Sendo consideradas potências econômicas, culturais e militares, atraindo assim estudantes e professores, pesquisadores, artistas, empresários, etc. Conforme o autor ainda, a mobilidade em tais universidades é demonstrada por indicadores da OCDE: os Estados Unidos recebem 16% de todos os estudantes estrangeiros; a Alemanha, 15%; o Reino Unido, 13%; a França, 6%; a Austrália, 6%; e o Canadá, 5%.

Pode-se compreender tal realidade, através das características do Banco Mundial que é um organismo multilateral de financiamento, que surgiu no pós-guerra, e conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. Entretanto, são cinco os países que definem suas políticas: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido. Nas palavras de Shiroma (2011, p.61), “na verdade, o Banco Mundial tem sido auxiliar da política externa americana. [...] Há especial interesse tanto na venda de projetos para os países quanto no financiamento de projetos por eles apresentados, respeitadas suas “condicionalidades”. Dessa forma, o BM transformou-se, segundo a autora, no maior captador mundial, não soberano, de

recursos, movimentando em torno de 20 bilhões de dólares ao ano, tendo posto em circulação, entre 1985 e 1990, 20 trilhões de dólares.

Sobre tais “*condicionalidades*”, Leher (1999) afirma que o BM tornou-se uma espécie de ministério da educação dos países periféricos ao estabelecer as metas em termos das políticas sociais a serem adotadas pelos países tomadores de empréstimos do FMI e do BM. As condicionalidades, portanto, estariam a serviço da estratégia do BM de promover o ajuste estrutural macroeconômico necessário à inserção dos países periféricos no processo de globalização neoliberal. Nesse viés, Mota Junior e Maués (2014), deixam claro que há uma motivação política que é exatamente a de seguir orientando o caráter e os rumos das políticas educacionais, mantendo e aprofundando a hegemonia de seu modelo de educação e sociedade em todo o mundo.

Nesse sentido, Dale (2008, p. 20), defende que as organizações internacionais cada vez mais “assumem o papel de definidores de problemas e menos como provedores de soluções”, bem como a sua influência que se situa não apenas na segunda dimensão de poder de Steven Lukes¹ – “poder como definição de agenda” –, mas, sobretudo, em sua terceira dimensão – “poder de moldar e controlar as regras do jogo e de formatar as preferências”. Para Teodoro (2011, p. 101) o poder das organizações internacionais nos tempos atuais vai além do papel de fixação da agenda global da educação e apregoa:

Este é o paraíso da governação neoliberal: uma ação política baseada em *evidências* apontadas pela *expertise* dos técnicos e cientistas, em vez da participação dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, associada à livre e democrática afirmação e concorrência de projetos políticos contrastantes. É, em suma, o velho sonho conservador de *fazer políticas sem política*, de um governo de *sábios* que conhece os caminhos e as soluções para tornar o “povo” feliz.

Dessa forma, os organismos multilaterais exercem forte influência na educação superior, orientando as políticas globais para a educação tendo em vista o desenvolvimento econômico e social e, portanto, se inserindo cada vez mais na constituição das universidades, ditando normas e interferindo na autonomia universitária. Nesse contexto, a internacionalização assume dimensões econômicas e produtivistas, especialmente porque vivemos numa condição social atingida pela

¹ Dale refere-se ao livro de Steven Lukes, *Power, a radical view*. (London: Macmillan, 1. Ed., 1974; 2. Ed., 2005)

racionalidade neoliberal, que produz relações de concorrência, visando obter lucros rápidos e acelerados (PINTO, ROCHA & VOLPATO, 2017).

O processo de globalização a que estamos submetidos é profundo e intenso, podendo ser definido como:

O conjunto de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais. A desigualdade de poder no interior dessas relações (as trocas desiguais) afirma-se pelo modo pelo qual as entidades ou fenômenos dominantes se desvinculam dos seus âmbitos ou espaços e ritmos locais de origem, e, correspondentemente, como o modo ou as entidades ou fenômenos dominados depois de desintegrados e desestruturados são (re)vinculados aos seus âmbitos, espaços e ritmos locais de origem. Neste duplo processo, quer as entidades ou fenômenos dominantes (globalizados) quer os dominados (localizados) sofrem transformações internas (SOUSA SANTOS, 2005, p.85)

Nesse contexto, a Comunidade Europeia, visando sua inserção nesse processo de internacionalização do ensino superior e objetivando auferir os dividendos daquilo que se anunciava como um rentável negócio, foi construindo as bases para a criação de um espaço educacional comum entre os países que a integram e assim revitalizar a educação superior. Conforme Castro e Neto (2012, p.76),

[...] essa é uma estratégia da globalização que está focalizada nos movimentos de capitais, na informação, na tecnologia e que, agora, se expande para a mobilidade de recursos humanos especialmente de alta qualificação, demarcando uma transferência internacional de conhecimentos e tecnologias.

A partir do Processo de Bolonha (1999) e a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior, a definição de internacionalização do ensino superior passou de uma visão tradicional, baseada exclusivamente à mobilidade de acadêmicos, para uma mais estratégica de análise de um engajamento de políticas institucionais, nacionais e internacionais (MULLER, 2013). A internacionalização ao longo destes anos passou de uma atividade reativa para uma questão estratégica proativa (WIT, 2010). Pela importância desse Processo, em relação a internacionalização da educação superior e a sua influência nos sistemas de ensino superior, realizaremos a seguir uma breve análise, com o objetivo de destacar alguns pontos considerados

fundamentais a fim de analisar qual está sendo o real compromisso assumido pela educação superior diante de um contexto marcado pela globalização.

3.3 O Processo de Bolonha para além da Europa: seus impactos e suas influências

Não há como dialogar sobre internacionalização da educação superior sem fazer uma retomada sobre a Reforma Universitária Europeia e a construção do Espaço Europeu de Educação Superior discutindo sobre o chamado Processo de Bolonha, que envolve basicamente a integração acadêmica de mais de 40 países membros e a Comissão Europeia de uma Europa ampliada e suas influências em outros países, para além do próprio EEES.

Nesse sentido, faz-se necessário discutir sobre a sua influência nos sistemas de ensino superior e o papel assumido pelos atores sociais nesse processo, analisando qual está sendo o real compromisso assumido pela educação superior diante de um contexto marcado pela globalização e pelas políticas neoliberais: como um serviço a ser explorado na construção de um mercado educativo transnacional ou como um bem público, imprescindível e insubstituível, direito de todos e dever do Estado e catalisador da solidariedade internacional (AZEVEDO, 2006).

Ao entender como o Processo de Bolonha foi apropriado pela União Europeia, para fins supra e extra educacionais, Ruiz (2004, p.32) é enérgico: “no es arriesgado señalar que ésta es la iniciativa más importante que Europa há desarrollado en el área de la Educación Superior en los últimos cien años”. Dessa forma, precisamos compreender o que se pretendia com o Processo de Bolonha e em que se transformou este projeto de estruturação do ensino superior no contexto da UE, particularmente via EEES.

Para discutir as bases e características do mesmo, optamos por pontuar os elementos que elucidam a sua relação com a internacionalização da educação superior, entendendo que na medida em que a Europa manifestou o desejo de estabelecer parcerias internacionais que ampliassem suas opções para a educação superior, passou a apontar para os seus próprios interesses políticos e econômicos (WIELEWICKI e OLIVEIRA, 2010).

Para os objetivos aqui propostos, seria desnecessário historiar o Processo como um todo, o que já foi realizado por Erichsen (2007), Bastos (2008), Dias

Sobrinho (2008), Lima, Azevedo e Catani (2008), Santos e Almeida Filho (2012), Pereira e Passos (2018), entre outros. Portanto, em nossa análise, buscaremos contextualizar as influências e os impactos sobre a educação superior, desse complexo processo de reforma no campo do ensino superior europeu denominado de *Processo de Bolonha*.

Para tanto, vamos iniciar nossas reflexões trazendo alguns conceitos importantes sobre Estado, afinal como defende Azevedo (2006) o Estado é um campo de lutas e qualquer estudo sobre políticas públicas, como, por exemplo, o Processo de Bolonha, deve vir acompanhado de um debate sobre o conceito de Estado.

3.4 O Estado: um campo de lutas

O papel do pesquisador enquanto um “intelectual orgânico”, deve ser o de estar engajado na luta política e na luta de classes, compreendendo o espaço da Universidade como um campo social, em que os atores sociais travam relações, fazem alianças e lutam entre si e, com atores externos, que são capazes de interferir no arranjo espacial desse campo (AZEVEDO, 2006). Conforme Bourdieu (1996, p. 48-49),

A noção de *espaço* contém, em si, o princípio de uma apreensão *relacional* do mundo social: ela afirma, de fato, que toda a realidade que designa reside na *exterioridade mútua* dos elementos que a compõem. Os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela *diferença*, isto é, enquanto ocupam *posições relativas* em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real (*ens realissimum*, como dizia a escolástica) e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos.

Nesse viés, a Universidade deve assumir um campo duplo e articulado de atuação, ou seja, como “incremento da força produtiva e como um confronto político-ideológico, da busca de hegemonia e de supremacia (momento para unificar o consenso e a conquista do poder de “fato”)” (ALMEIDA et al, 2015, p.11). Partindo desses pressupostos, à universidade é sempre válido lembrar as palavras de Marx (1845, p.208-209):

Os homens são produtos das circunstâncias e da educação [...] portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado.

Partindo dessas premissas, podemos compreender que as reformas nas políticas educacionais ancoram-se no âmbito das políticas públicas sociais, e são forjadas em meio à críticas, pressões, conflitos; atendem a interesses, quer sejam externos (no que diz respeito, por exemplo, às recomendações oriundas de organismos multilaterais aos países em desenvolvimento), quer sejam internos, inerentes à tentativa dos governos nacionais em implementar suas decisões; e vinculam-se a um projeto de Estado e a um contexto histórico que as sustentam (SHIROMA, 2011).

Compreendemos o Estado como uma organização de origem política e, como tal, efetiva seu caráter no desempenho de suas funções políticas, sociais e econômicas. Numa acepção mais ampla, Estado envolve sociedade civil e política, “seus embates e os percursos históricos, tendo por marco as condições objetivas em que se efetivam a relação educação e sociedade, os processos sistemáticos ou não de gestão, bem como o papel das instituições educativas e dos diferentes atores que constroem seu cotidiano.” (DOURADO, 2010, p. 679).

Em se tratando do Processo de Bolonha como uma política pública, deve-se ter em conta que o Estado é um meta-ator das políticas públicas, onde a própria União Europeia pode ser considerada um Estado transnacional, ou seja, os países reunidos na Comunidade Europeia cedem parte de sua soberania com vistas à construção de uma região integrada em termos econômicos, sociais, políticos, culturais e educacionais (AZEVEDO, 2006). Além disso, o Estado

[...] por excelência, é o organizador, executor e garantidor dessas mesmas políticas [...] isso porque o Estado é uma construção histórica e uma criação própria da luta entre classes e atores sociais. Dessa forma, o Estado é um campo de contradições e lutas, logo as políticas geradas no campo estatal, também, carregam a mesma marca, são fruto da luta entre as classes sociais e entre os atores implicados, isto é, as políticas públicas portam o consenso e a contradição das diversas forças que agem na sociedade (AZEVEDO, 2006, p.137).

Em *O capital*, Marx (1988) afirma o Estado como uma violência concentrada e organizada da sociedade, ressaltando a relação entre sociedade civil (conjunto das relações econômicas) e Estado (sociedade política). Conforme Shiroma (2011, p.8),

O Estado institui-se, nesse entendimento, como expressão das formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil, delas é parte essencial, nelas tem fincada sua origem e são elas, em última instância, que historicamente delimitam e determinam suas ações. O Estado, impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto –, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua fase social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades.

Além disso, Bourdieu (1998, p. 10) constrói um interessante conceito do Estado, descrevendo-o como dotado de mão direita e mão esquerda, sendo que, no Estado capitalista, em geral, ocorre o predomínio da mão direita do Estado sobre a mão esquerda:

Eu penso que a mão esquerda do Estado tem o sentimento que a mão direita não sabe mais ou, pior, não quer mais verdadeiramente saber o que a mão esquerda faz. Em todo caso, a mão direita se recusa a pagar a conta. Uma das maiores razões do desespero das pessoas está no fato que o Estado se retirou ou está se retirando de um certo número de setores da vida social que se incumbia e que se encarregava: a habitação popular, a rádio e a televisão públicas, a escola pública, os hospitais públicos etc.

Dessa forma, para se compreender as políticas públicas, deve-se ter a clareza que o Estado não é algo homogêneo, é, na realidade, um campo de contradições e lutas. Para Santos (2001, p. 19), “fala-se na morte do Estado, mas o que estamos vendo é seu fortalecimento para atender os reclamos da finança e de outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações cuja vida se torna mais difícil”. Portanto, o Estado, como um campo social ocupado por atores sociais com interesses comuns e, também, contraditórios, opera políticas públicas que vão influenciar o conjunto da população a ele subordinado. Nesse sentido, Shiroma (2011, p.9) afirma que,

[...] uma análise das políticas sociais se obrigaria a considerar não apenas a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, mas os antagônicos e complexos processos sociais que com ele se confrontam. Compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão.

Diante do exposto, corroboramos com a ideia de Azevedo (2006), ao afirmar que o Processo de Bolonha é um complexo de relações e regulações localizado em uma região, a Europa, caracterizada pela diversidade cultural, social, política e econômica. Apesar da União Europeia aparentar ser um simples mercado comum econômico, é um projeto de solidariedade e de paz. No entanto, a ideia de eliminar a concorrência sanguínea entre às nações pode estar cedendo lugar à lógica da construção de um espaço econômico e de concorrência entre agentes do capital. Dessa forma, para melhor compreensão e na tentativa de aprofundar o diálogo, apresenta-se, a seguir, considerações importantes sobre o Processo de Bolonha e a construção do EEES.

3.5 O Processo de Bolonha e a construção do EEES

O chamado Processo de Bolonha apresenta, conforme Pereira e Passos (2015), muitos antecedentes com os diversos processos que ocorreram em diferentes tempos históricos com seus contextos políticos, econômicos, princípios, objetivos e ações práticas. Os autores defendem a tese de que o EEES assumiu um protagonismo político não apenas na Europa, mas tornou-se apto a anunciar uma reforma no ensino superior mundial. Partindo dos antecedentes do Processo de Bolonha,

Todos os programas europeus no campo educacional contribuíram e efetivamente continuam contribuindo para um ideal de integração no ensino superior, pressupondo inteligibilidade, mútuo reconhecimento, comparabilidade, competitividade, mobilidade, cooperação, aproveitamento de créditos e formação continuada. Assim, é possível crer que dentro de uma noção de sistema – considerando-o como conjunto ordenado de elementos direcionados para a realização de determinados fins, ainda que esses elementos singularmente conservem suas características e funções em face de metas de natureza individual – funcione ora como um todo orgânico, ora como mecanismo meramente propositivo ou estratégico do ponto de vista não apenas educacional, mas também político e econômico. Pode-se, então, supor o Processo de Bolonha como um sistema que teve suas ações voltadas para a realização de metas específicas que, pela sua amplitude, repercussão e significado, foi capaz de congrega, abarcar, direcionar e cooptar os demais processos e programas educacionais europeus em torno de seu relativo pioneirismo e, sobretudo, por conta de sua condição de protagonismo na educação superior (PEREIRA; PASSOS, 2015, p.19)

Dessa forma, o EEES foi um processo em que suas primeiras reflexões surgiram na década de 50, embora sua face mais conhecida tenha sido o Processo

de Bolonha, iniciado formalmente em 1999. O Processo, no desenvolvimento dos dez anos de sua existência, caracterizou uma reforma universitária europeia de grandes dimensões, tanto pelo número de países e instituições educacionais de ensino superior que congregou, como do ponto de vista da modificação da estruturação da universidade europeia e da nova organização curricular (PEREIRA; PASSOS, 2018).

Assim sendo, pode-se dizer que o Processo de Bolonha começa a ganhar após o encontro de ministros responsáveis pela educação superior de quatro países europeus (Alemanha, França, Itália e Reino Unido), que culminou na Declaração de Paris-Sorbonne, de 25 de Maio de 1998, que evidencia o papel preponderante das universidades no desenvolvimento da dimensão cultural da Europa.

Essa reconhecia os progressos na construção europeia e estabelecia as características do intencionado Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES): a criação de uma estrutura de referência para o sistema europeu de educação superior com maior cooperação acadêmica, unidade europeia, respeito à diversidade nacional e intercâmbio de conhecimentos por meio da mobilidade de estudantes e docentes. Os quatro países ratificavam o intuito de encurtar barreiras e encontrar soluções comuns para o aperfeiçoamento do sistema educacional na Europa (PEREIRA; PASSOS, 2018).

No entendimento de Azevedo et al. (2015), o Processo de Bolonha tinha como meta estratégica a formação do EEES, se constituindo em um movimento complexo de europeização da educação superior com o objetivo de alcançar a harmonização dos sistemas nacionais de educação na Europa, a plena mobilidade dos atores acadêmicos e a consolidação de uma Europa do Conhecimento. Em síntese, pode-se dizer que o Processo de Bolonha se caracterizou por ser

O conjunto dos eventos relativos às medidas de implementação dos princípios da reunião havida em Bolonha em 1999 com a finalidade de construir um espaço europeu de educação superior até o ano 2010 cujos objetivos fundamentais encetam, principalmente, para a competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior frente a outras regiões e para a mobilidade e o emprego no Espaço Europeu, com vistas a harmonizar os sistemas universitários europeus, de modo a equiparar os graus, diplomas, títulos universitários, currículos acadêmicos, e adotar programas de formação contínua reconhecíveis por todos os Estados membros da União Europeia (AZEVEDO, 2006, p.171).

O mesmo autor analisa ainda que, na declaração conjunta sobre a harmonização da arquitetura do sistema europeu de ensino superior, está explícito que o EEES não deveria ser uma Europa do Euro, dos bancos e do viés econômico, tendo o compromisso de se constituir em uma Europa do Conhecimento, com vistas as suas dimensões intelectuais, culturais, sociais e tecnológicas, cuja estruturação contaria com a decisiva contribuição das universidades, presentes de há muito no continente europeu. E, ressalta também, que no passado europeu professores e estudantes circulavam pelo continente de maneira livre, propagando o conhecimento, ao contrário daquele momento de 1998 em que muitos alunos concluíam a sua formação sem uma experiência plural capaz de ir além das fronteiras nacionais.

Portanto, o Processo de Bolonha entendido como um fenômeno complexo, situa-se no contexto da União Europeia em um momento histórico específico. Segundo Bianchetti e Magalhães (2015), do ponto de vista da estratégia comunitária da UE, o mesmo se enquadra na agenda política delineada pelos Chefes de Estado e de Governo que durante a reunião de cúpula europeia de Lisboa (2000), prosseguida na de Barcelona (2002), definiu o objetivo de, até o ano de 2010, fazer da Europa: a economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo, capaz de um crescimento econômico duradouro acompanhado de uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e de maior coesão social. Ao atingir tal objetivo a Europa poderia afirmar-se competitiva com outros parceiros em nível mundial, na área de ensino superior e da ciência.

Ainda, para Bianchetti e Magalhães (2015), o Processo de Bolonha localiza-se histórico-geograficamente na gradativa perda da longa hegemonia eurocêntrica do continente, em especial frente aos EUA, no que diz respeito à atratividade de estudantes e de tantas vezes ressaltada superioridade das IES europeias em relação às do restante do mundo. Assim, as reformas e as reorganizações são desencadeadas e buscam, via melhoria, “atratividade, competitividade e possibilidade de exportação da educação superior, resgatar aquilo que muitas vezes parece ter sido um idílio e que se perdeu em função das disputas nas quais a Europa saiu perdendo” (2015, p.229). Conforme os autores, na Declaração de Bolonha (1999) está expresso:

Em especial, deve-se ter em conta o objetivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu de educação superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem medir-se pela atração que a sua cultura exerce sobre os outros países. Precisamos assegurar que o sistema europeu de educação superior consiga adquirir um grau de atração mundial semelhante ao da nossa extraordinária tradição cultural e científica.

Nesse viés, para além da competitividade, especialmente em relação aos EUA, o EEES apresentava como objetivos centrais, segundo Santos e Almeida Filho (2012, p.67),

- a atratividade, a legibilidade e a comparabilidade;
- a adoção de um sistema baseado em dois ciclos principais, tendo o primeiro, no mínimo, três anos de duração;
- o estabelecimento de um sistema internacional de créditos académicos denominado ECTS (European Credit Transfer System);
- a promoção da mobilidade;
- a promoção da dimensão europeia, em conteúdos, orientação e organização;

Sobre a participação dos membros da comunidade universitária (responsáveis institucionais, professores, investigadores, pessoal administrativo e estudantes), Santos e Almeida Filho (2012), afirmam que passada a euforia dos primeiros anos, após algumas reuniões (Governo e universitários) “parecem ter percebido que estavam condenados a trabalhar em conjunto”, uma vez que se não fosse assim o EEES nunca poderia ser uma realidade. Alertam que em determinado momento os ministros tiveram dificuldades e atrasos na realização dos objetivos e tiveram o “mérito de olhar para as coisas na perspectiva já não tanto de quem lança desafios e traça metas, mas antes de quem se dá conta da distância que existe entre a lei e a reforma, entre a mesa do decisor e a Sala de Aula” (2012, p.68).

Nesse sentido, Wielewicky e Oliveira (2010), acreditam que se os impactos do Processo de Bolonha efetivamente passassem a ter mais relevo e importância há nível mundial (e há razões de sobra para não duvidar disso), é imprescindível destacar que o principal objetivo de tal movimento da educação superior europeia é restaurar a Europa como modelo para o mundo. Portanto, paralelamente aos movimentos do cenário europeu, também está posta a questão das novas (ou renovadas) forças de mercado (o Oriente, os países emergentes, ou as distintas situações de crise da África e dos Estados Unidos), no contexto das relações dinâmicas entre local e global.

Dessa forma, a UE mobilizou várias instâncias utilizando a educação superior como estratégia de sua afirmação e da sua globalização, desencadeando uma “competição por mentes e mercados” (GARCÍA MANJÓN, 2009). A corrida pelo resgate da hegemonia eurocêntrica e a luta pela manutenção (ADELMAN, 2008), fizeram com que a UE apostasse na reestruturação do ensino superior como estratégia também para melhorar sua posição no contexto de competição intercapitalista (BIANCHETTI & MAGALHÃES, 2015).

Sobre essa luta, Dias Sobrinho (2009, p.132), afirma que: “a criação e a construção da União Europeia resultam da globalização [...] a constituição desse bloco é uma resposta ao temor de que a Europa possa vir a ser colonizada pelos Estados Unidos e pelos países da região do Pacífico asiático”. Portanto, gradativamente, a Universidade foi recebendo cobranças, ressaltando uma centralidade à educação que impressiona, uma vez que são responsabilidades que somente em parte poderiam ser atribuídas à instituição universitária. Assim, o conhecimento é colocado no centro do desenvolvimento econômico, com uma função instrumental, redefinindo o papel das IES enquanto centros de produção, distribuição e difusão do conhecimento – e da sua missão educativa (BIANCHETTI & MAGALHÃES, 2015).

Para além dos aspectos educacionais, e tomando como análise uma perspectiva crítica, Amaral (2005, p.41) afirma:

O que está por detrás de Bolonha é o problema da competitividade europeia num sistema globalizado e não a criação de uma área de ensino superior competitiva. O que está por detrás de Bolonha são os problemas dos salários europeus muito elevados, agravados pelo que resta do sistema do Estado/Providência, os quais prejudicam a posição da Europa na nova economia global.

Nesse viés, concordamos com Lima, Azevedo e Catani (2013, p. 13), ao afirmar que,

O Processo de Bolonha ficará para a história como um processo político fortemente governamentalizado em termos nacionais, no contexto de certos países, e, externamente, sobre determinado por agendas transnacionais. Voluntariamente, nenhum governo nacional parece disposto a ficar de fora do processo, preferindo aderir, mesmo quando as consequências da criação de um sistema europeu altamente competitivo e internacionalmente avaliado, curso a curso, instituição a instituição, país a país, venham provavelmente a produzir resultados dramáticos para alguns dos participantes como, aliás, exige uma lógica de emulação de tipo mercantil com a correspondente criação de mercados externos e internos. Em

qualquer dos casos, as universidades e outras escolas superiores não só não lideram o processo de integração no sistema europeu, como nem sequer foram auscultadas acerca da sua vontade em participar. Daqui decorrem processos genericamente caracterizados pela pouca consulta, por insuficiente debate público e por pouca ou nula participação no processo de tomada de decisões.

Os autores, Pereira e Passos (2015, p.35), relembram que nos documentos de *soft law* que estruturam o processo de reforma, “há a advertência do reconhecimento que estes foram produzidos em um cenário de profusão social e econômica, em que os valores da economia de mercado e do viés neoliberal eram igualmente pautas de produção de contextos e significados.” E reforçam a ideia de que as análises acerca da aproximação da agenda desses documentos aos temas da OMC devem ser tomadas com atenção. Para Feldfeber (2009), com as diretrizes do Processo de Bolonha, o EEES cumpriria as funções relacionadas a OMC.

Las diferentes interpretaciones acerca del PBO y del desarrollo del EEES, constituyen un ejemplo de las tensiones que atraviesan los procesos de integración y de las discusiones acerca de las posibilidades de que estos procesos definan los escenarios de la mercantilización en el siglo XXI (FERDFEBER, 2009, apud VÁSQUEZ, 2015, p.93).

O Processo de Bolonha carrega consigo um caráter político que envolve muitas discussões e opiniões divergentes. Segundo Santos e Almeida Filho (2012, p.66), é um processo “duramente criticado por uns, que nele viram a criação de mecanismos propiciadores da mercantilização do ensino superior e idolatrado por outros que nele projetaram, exageradamente, todas as suas expectativas de mudança”.

Nas palavras de Vázquez (2015, p. 93), “incluso em países europeus há habido manifestaciones de rechazo al PBO y a la construcción del EEES. [...] las críticas se han centrado en la mercantilización de la universidad.” Nesse viés, Dias Sobrinho (2005, p.186), ressalta:

Nas declarações do Processo de Bolonha o que prevalece não é o sentido explicitamente comercial. O propósito central anunciado no texto é consolidar amplos processos interativos de incorporação de todas as dimensões científicas, pedagógicas, culturais e globais da educação superior. Assim, a educação superior estaria efetivamente enriquecendo a cidadania europeia e aprofundando a consciência de que todos os europeus compartilham valores e pertencem a espaços culturais e sociais comuns (...). Porém, na prática nem sempre prevalecem os bons princípios de caráter democrático e participativo (...). Não se trata só de cooperação, mas

também de uma forte competição, como costuma ocorrer nos âmbitos regidos pela lógica de mercado (...). Os principais temores se ligam especialmente à mercantilização da educação superior de corte transnacional, que pode passar a ser formalmente regulada pelo Acordo Geral de Comércio sobre Serviços (GATS), capítulo da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Portanto, refletir sobre o “Processo de Bolonha” é analisar um fenômeno que se caracteriza como um ponto de convergência, de uma quebra de paradigmas no que diz respeito à concepção, organização e funcionamento da “educação superior da/na UE e da relação, seja das instituições universitárias europeias, seja da própria Europa, com outros países e continentes e suas respectivas instituições superiores de ensino” (BIANCHETTI & MAGALHÃES, 2015, p. 238). Portanto,

Aun sí, no se puede negar la influencia del PBO. Entre otras pautas difundidas y promovidas por organismos multinacionales, há sido evidente em la renovación de conceptos y estrategias para los sistemas educativos. [...] Incluso hay varios ejemplos de integración y de proyectos multinacionales con similares objetivos a la construcción del EEES. Sin embargo, el foco del debate académico se ha situado em la creciente privatización y mercantilización de la ES. Desde luego, no sólo se trata del PBO y lo que ha venido aconteciendo desde entonces. También se debe considerar la escalada de iniciativas promovidas desde entonces, así como de la imbricación de las fuerzas del mercado, los organismos multinacionales, aunado al retraimiento de los gobiernos de los asuntos públicos (VÁZQUEZ, 2015, p.103)

Tais preocupações, de mercadorização da educação superior, de forma transnacional, são reconhecidas como um risco pelos dirigentes das Instituições de Educação Superior (IES). Para Knight (2006, p. 18), segundo relatório preliminar a respeito da internacionalização acadêmico (*IAU 2005 Internationalization Survey*), produzido a pedido da Associação Internacional das Universidades, “a comercialização e a mercadorização da educação superior é considerada como o risco número um para todas as IES (...)”

E não há como ser diferente, uma vez que esta lógica enfraquece o conceito de educação como um bem público que acompanha a construção da Europa do bem-estar. Como afirma Bianchetti (2015, p.114) tal lógica,

[...] adentra ao âmbito da universidade, atravessando-a e submetendo-a, uma característica que era exclusiva do mercado: a concorrência, o pragmatismo utilitário e tudo aquilo que faz perder de vista ou modifica o caráter axiológico e teleológico do ser/fazer universidade, concebida como uma instituição histórico-social.

Diante do exposto, é impossível não percebermos que estamos presenciando uma quebra de paradigmas no próprio ser/fazer das IES. O desafio de se pensar qualquer reforma universitária no mundo de hoje e na “agenda globalmente estruturada da educação” (DALE, 2001), envolve

a compreensão da dinâmica deste próprio mundo, suas configurações em constituição, sua base material de reprodução e suas formas de poder. Trata-se de um desafio intelectual de grande complexidade, como complexo se tornou imaginar a universidade do novo milênio, com suas novas funções e responsabilidades sociais e históricas (MELLO, 2011, p.22).

E, dessa forma, finalizamos nosso diálogo, no intuito de deixarmos algumas provocações sobre o assunto, fazendo referência às palavras de Bianchetti (2015, p.119-120),

É nesse sentido que são promissoras as evidências na direção de posicionamentos e de atitudes concretas de resistência à completa implementação desta instituição “à bolonhesa”, que continua sendo denominada “universidade”, mas que, daquilo que foi Universidade sintetizada na proposta de Humboldt, não passa de uma caricatura. Mais do que em qualquer outro momento, neste em que predomina a irracionalidade, o relativismo, a escatologia, os interesses imediatos do mercado, torna-se imprescindível que os aspectos históricos, epistemológicos, metodológicos, axiológicos e teleológicos não apenas tenham abrigo na Universidade, mas se transformem no seu desiderato central. É isto que justifica a sua existência. De outra forma, é melhor, inclusive, que nem se utilize mais a denominação “Universidade”, uma vez que a inadequação não é apenas terminológica: é histórica e social dessa que é uma das mais longevas Instituições do mundo ocidental.

Portanto, podemos aferir que o sonho da Universidade humboldiana² já está muito distante e, que o mundo da educação e do trabalho tem sido permeado pelas relações entre a tradicional instituição educativa e o mercado, tendo sido, essa, uma das marcas mais importantes do Processo de Bolonha, que trouxe para o campo educacional a presença cada vez mais marcante dos organismos internacionais, das empresas e dos governos.

² O modelo de Universidade Humboldtiana traz em seus princípios a formação através da pesquisa; a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário. Tais princípios defendem a ideia que a Universidade seria uma instituição científica superior e isso implicaria no “(...) desenvolvimento máximo da ciência” (HUMBOLDT, 2003, p.79).

4 A INTERNACIONALIZAÇÃO E AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRE O GLOBAL E O LOCAL

No capítulo anterior, discutimos questões sobre o processo da internacionalização, evidenciando a sua relação com a globalização e a mercantilização da educação superior, bem como sobre as influências do Processo de Bolonha nos sistemas de ensino superior e a atuação dos organismos multilaterais. Vimos que a internacionalização e a globalização são diferentes, uma vez que a primeira, busca a construção de redes e relacionamento entre as nações e, a segunda por sua vez, objetiva atender várias instâncias, economias, políticas, culturas, tecnologias da informação, conhecimento, mercados e outros. Relacionam-se porque a globalização age na internacionalização por meio do rompimento de fronteiras, bem como o crescimento do ensino em âmbito internacional fortalece a globalização (NASCIMENTO, 2017).

Diante dessa realidade, o presente capítulo busca dialogar sobre a internacionalização no contexto educacional marcado pela perspectiva mercadológica, compreendendo que o objeto de estudo desta pesquisa deve ser investigado a partir de uma perspectiva histórica. Destarte, apresenta alguns conceitos e práticas, analisando determinados mitos e verdades que perpassam o processo de internacionalização e discute a internacionalização da educação superior na agenda das políticas educacionais voltadas para o ensino superior, especificamente na pós-graduação. Além disso, realiza reflexões sobre as principais estratégias, dando ênfase mais detalhada na mobilidade acadêmica.

4.1 A Internacionalização da Educação Superior: conceitos e práticas

Como vimos até o presente momento, as discussões sobre a internacionalização da educação superior nas últimas décadas vêm se constituindo em um dos principais motes da universidade. As constantes mudanças no cenário global e local, têm suscitado uma nova demanda para o mundo do trabalho que é a de formar em alto nível os profissionais da área. Em virtude da globalização e da centralidade do conhecimento, como uma necessidade de que os países se insiram no mercado global, surge a exigência de que as instituições de ensino superior se

insiram no contexto internacional, com o objetivo de possibilitar a troca de conhecimentos, ampliando, assim, a concorrência para o nível internacional, conforme apontam Mesquita e Castilho (2014).

Para compreender os processos de internacionalização se faz necessário uma compreensão num âmbito mais amplo. O que se entende por internacionalização? Quais são seus objetivos? O ensino superior enfrenta ao longo de sua trajetória histórica muitos desafios, como os processos de internacionalização em diferentes graus e tensionamentos de diversas ordens. Para Pereira e Almeida (2009, p. 15), a partir do século XVII desponta o conceito de universidade, tendo como contexto “[...] a divisão e especialização dos saberes através da criação de grandes escolas setoriais e profissionais”. Dessa forma, para as autoras, já havia a busca por uma relação entre a universidade e a indivisibilidade dos saberes por ela desenvolvidos, como também o funcionamento dos Estados-nação. Portanto,

É neste contexto que advém a assimilação de universidade como *universalidade*. Este novo modelo espalha-se rapidamente pela Europa da revolução industrial [...]. As universidades passam assim a estar no topo dos sistemas de ensino. [...] assiste-se, assim, ao início sistemático da investigação científica (PEREIRA; ALMEIDA, 2009, p. 15).

De acordo com Castro e Neto (2012), nos anos pós 1945, sob o pretexto e reconstrução da Europa devastada pela Segunda Guerra Mundial, esse processo vai se intensificando, inicialmente com a finalidade de dar assistência técnica aos países afetados pela guerra. Sendo assim, a internacionalização nesse período visava o assessoramento no desenvolvimento de acordos científicos, na mobilidade estudantil e na concessão de bolsas de capacitação.

Denota Knight (2004) que a escassez de universidades foi determinante da peregrinação acadêmica, tendo esse movimento se fortalecido no pós II Guerra Mundial. A mobilidade de discentes e docentes revestiu-se, para além da busca de conhecimento, de caráter econômico, político e cultural, tanto que, nos últimos anos, a globalização econômica tem incrementado o processo de internacionalização das instituições de ensino superior.

Para Santos e Almeida Filho (2012), foi a partir da relação com a indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão, característica primeira da universidade moderna, que essa mobilidade acadêmica se institucionalizou e se

incorporou à internacionalização da Educação Superior, a qual, ora evidenciada por novos conceitos, ora reformulada enquanto suas práticas, desenvolveu-se e se transformou em protagonista na atual sociedade do conhecimento. Nesse sentido, Morosini (2006) estabelece uma classificação para os períodos de internacionalização:

Internacionalização da educação superior é um conceito complexo, com uma diversidade de termos relacionados, apresentando diversas fases de desenvolvimento. São citadas: a) dimensão internacional – presente no século XX, que se caracteriza por ser uma fase incidental mais do que organizada; b) educação internacional – atividade organizada prevalente nos Estados Unidos, entre a Segunda Guerra Mundial e o término da Guerra Fria, preferentemente por razões políticas e de segurança nacional; e c) internacionalização da educação superior, posterior à Guerra Fria e com características de um processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto na educação superior (MOROSINI, 2006, p. 27).

Aproximadamente na década de 1980, o termo internacionalização é definido por atividades que compreendem estudos no exterior e acordos institucionais. Já nos anos 1990, há uma grande mudança marcada por novas características para a internacionalização do ensino superior, compreendendo uma série de atividades mais amplas, como o crescente número de estudantes, professores e pesquisadores realizando mobilidade acadêmica; maior interesse em temas internacionais e pesquisa colaborativa; aumento do número de cursos, programas, entre outros aspectos (KNIGHT, 2008).

Na década de 1990, conforme apontam Castro e Neto (2012), a internacionalização da educação superior despertou grande interesse nos diversos países. A necessidade de inserção dos países na sociedade do conhecimento, a redução dos custos de formação, o melhor aproveitamento da infraestrutura acadêmica, e do desenvolvimento da comunicação e da informação demandou à internacionalização uma nova reconfiguração: o papel de produção e propagação do conhecimento.

Com a integração da diversidade cultural com a universalidade científica por meio de suas várias formas de internacionalização, é que as universidades se compõem e se posicionam no atual mundo globalizado (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). É importante destacar, que foi a partir do século XXI que a globalização suscitou, de forma aligeirada, uma crise pluridimensional, que é de sentidos, de valores e de paradigmas, afetando, com isso, as funções da educação, enquanto

formação e produção do conhecimento (DIAS SOBRINHO, 2005).

Nesse contexto, a universidade luta por sua sobrevivência, que segundo Stallivieri (2002), se faz necessário internacionalizar a fim de poder competir em níveis de igualdade com as melhores instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras. Referente a essa luta, Pereira (2009), dialoga sobre a invencibilidade da universidade, que em todas as épocas e localidades se coloca no seu tempo, a serviço deste e prospecta o futuro de seu tempo, sem ter vendido a sua alma, ou seja, consegue conservar a função que lhe é própria. O autor ainda afirma que, talvez essa é a luta que as IES deverão travar hoje, para fazer frente a demandas mais diferentes, mais imediatas e menos conciliatórias.

Assim, conforme Pereira e Heinzle (2017), evidencia-se o protagonismo da internacionalização nas políticas públicas do século XXI, uma vez que a universidade firmou-se em meio à sociedade capitalista e à globalização, destacando a importância de se pensar em um novo modelo de universidade pautado na interculturalidade e na integração internacional. Nesse sentido, Azevedo (2015), relembra que a educação superior não é internacional por sua própria natureza, porém,

A internacionalização é historicamente construída e necessita de atores sociais comprometidos e de iniciativas, incentivos, movimentos e políticas, de Estados e autoridades regionais (Europa, Mercosul...) para sua emulação, financiamento e efetivação. [...] A internacionalização é um processo de integração, fundado na interculturalidade que fortalece e evidencia, em escala regional e global, as atividades fins das instituições de educação superior. (AZEVEDO, 2015, p. 85-86).

Wit (2013), afirma que o conceito de “internacionalização do ensino superior”, como um processo abrangente, é recente. Até os anos 90, o termo utilizado era o de “educação internacional”, num sentido fragmentado e marginal, relacionado a atividades pontuais, sem relação entre si, tais como orientação de alunos e estudos no exterior.

Até recentemente, a “internacionalização” no sentido da “educação internacional” era predominantemente um fenômeno ocidental, e os países em desenvolvimento desempenhavam nele um papel relativo. As economias emergentes e a comunidade de educação superior de outras partes do mundo estão alterando a paisagem da internacionalização. Afastando-se do conceito ocidental e neocolonial, que orienta a percepção de “internacionalização” de muitos educadores, este princípio precisa incorporar estas visões diferentes e emergentes (WIT, 2013, p. 70).

Wit (2013) também assinala a necessidade de se repensar a concepção de internacionalização e faz uma crítica quanto à visão fragmentada do conceito, quando este é associado apenas à educação internacional. Para o autor, a internacionalização extrapola a conexão entre países, “envolvendo relações entre culturas e entre o global e o local” (WIT, 2013, p.71). Dessa forma, compreende o processo como meio para a qualificação do ensino e da pesquisa, criticando as metas quantitativas que muitos atribuem à internacionalização, reduzindo suas análises a “entradas” e “saídas” através de números.

Dessa forma, ao relacionar o caráter da integração internacional (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012) à necessidade de internacionalizar para competir (STALLIVIERI, 2002) frente às demandas atuais, destaca-se que a internacionalização da educação superior baseia-se “em dois princípios contraditórios: a solidariedade internacional e a concorrência em um mercado global de educação e conhecimento” (AZEVEDO; CATANI, 2013, p.285).

Nesse viés, Azevedo (2006) enfatiza que, a definição de internacionalização está para além do rompimento de fronteiras, mas pressupõe a integração e a cooperação solidária ou as vias de competitividade.

A internacionalização não é um fenômeno metafísico de transposição de fronteiras, mas, sim, um complexo processo de integração a um campo acadêmico mundializado em que os diversos atores sociais travam relações com vistas a intercambiar, a cooperar e a compartilhar solidariamente (ou, opostamente, a competir) no âmbito de suas ações sociais e espaços de influências no que se relaciona ao conhecimento, à ciência, à técnica, às artes e à cultura. (AZEVEDO, 2006, p. 172).

A perspectiva mercadológica que perpassa pelo contexto educacional, está modificando os princípios das universidades buscando respostas que atendam às suas necessidades. Para Morosini (2006, p. 111), “as determinações do mercado de trabalho sobre a universidade vêm transformando os princípios das mesmas, como apontado em inúmeros trabalhos, não só internacionais, mas nacionais”.

A partir dessa lógica, segundo Lima e Maranhão (2009), a internacionalização pode circundar a mobilidade de pessoas, mas também a de serviços no exterior (realização de cursos de curta e longa duração); a prestação de serviços educacionais no exterior (prestação de serviços temporários em outros territórios); a oferta transfronteiriça de serviços (mobilidades de programas de formação

presenciais ou à distância); presença comercial (mobilidade de serviços).

Já na concepção de Knight (2008), a internacionalização da educação superior tem por objetivo a integração da dimensão internacional e intercultural ou global dentro das propostas e funções tradicionais da universidade (ensino, pesquisa, serviços), incluindo a oferta de programas educacionais de ensino superior. Tal conceito está relacionado à capacidade da instituição de ensino superior em tornar-se internacional. Portanto, a internacionalização abarca as políticas e os programas específicos organizados em diferentes níveis: governos, instituições acadêmicas, e mesmo pela iniciativa individual de departamentos e instituições, para se adaptar ou para explorar de forma criativa os desafios impostos pela globalização (PINTO et al., 2017).

Além disso, Knight (2012, p.65), a internacionalização deve considerar o objetivo de prover benefícios à sociedade, em diferentes instâncias:

A internacionalização pode, por exemplo, ajudar no desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e dos valores internacionais e interculturais entre os estudantes – por meio das melhorias no ensino e no aprendizado, da mobilidade internacional e de um currículo que inclua elementos comparativos, internacionais e interculturais. O objetivo não é um currículo mais internacionalizado nem um aumento na mobilidade acadêmica por si mesma. Em vez disso, o objetivo é garantir que os estudantes estejam mais preparados para viver e trabalhar num mundo mais interconectado. A compreensão da internacionalização como um meio para se atingir um fim e não como um fim em si garante que a dimensão internacional seja integrada de maneira sustentável às principais funções do ensino e do aprendizado no ensino superior, da pesquisa e da produção do conhecimento, melhor servindo à comunidade e à sociedade (KNIGHT, 2012, p.65).

Assim, a internacionalização tem o potencial de contribuir para a qualidade do ensino superior e a construção e a disseminação de conhecimentos de modo igualitário e socialmente responsável. Igualmente, pode ser instrumento para a ampliação do capital cultural individual e coletivo. A expectativa amplamente compartilhada é de que a internacionalização contribuirá para a qualidade e relevância do ensino superior em um mundo mais interligado e interdependente. Entretanto, entende-se que o processo de internacionalização precisa ser revisto e constantemente avaliado (KNIGHT, 2008).

Para Cunha (2011), internacionalização da educação superior significa a criação de interstícios permanentes e temporários entre estudantes, e entre eles e professores que pertencem a diferentes países. Para isso, é preciso a construção de

acordos internacionais e de um processo institucional que permita a presença do estudante estrangeiro nos espaços do ensino superior. Portanto, deve-se buscar constantemente um diálogo entre culturas e nações e seus diferentes modos de ensinar e aprender.

Sob a ótica dos conceitos apresentados, podemos analisar que a internacionalização da educação superior é um processo complexo, entendido a partir de concepções díspares, resultando dos esforços das instituições de ensino superior em tornarem-se internacionais, mas que também é resposta para as novas demandas exigidas para este nível de ensino. Segundo Nascimento (2017), o conceito de internacionalização é multifacetado, pois é amplo, e envolve também o currículo, as políticas e a integração entre ensino, pesquisa, extensão e serviços institucionais, entre outros aspectos. Ainda, segundo a autora, a inserção internacional de alunos, professores, gestores e serviços pode contribuir para a aquisição de novos conhecimentos e habilidades quando convergem num movimento de cooperação e não apenas fomentem a competição entre as universidades, pois esse processo prevê prioritariamente a colaboração mútua.

Portanto, a constatação de Morosini (2006, p.18), de que “a internacionalização é marca das relações entre as universidades” se configura em um alerta, em tempos de crise pluridimensional, acelerada globalização e mercantilização da educação, para que a comunidade acadêmica visualize no processo de internacionalização da educação superior não apenas uma quarta missão (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012), mas também reflexões sobre o futuro da universidade (PEREIRA; HEINZLE, 2017).

4.2 A Internacionalização da Pós-Graduação

Compreendendo o intenso debate sobre a internacionalização em cursos de pós-graduação, o presente subtítulo pretende sistematizar questões referentes a esse contexto. Atualmente, um dos maiores desafios enfrentados pelos programas de pós-graduação é a busca por internacionalização. As estratégias e as ações que visam à internacionalização têm se tornado realidade na educação superior, com destaque para as pós-graduações, não apenas na perspectiva da inovação nos processos de formação de pessoas e na realização de pesquisas, mas também por se tornarem item importante nos critérios de avaliação realizada pela Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, conseqüentemente, na distribuição e disponibilização dos recursos, ou seja, ser internacionalizado não significa somente se equiparar aos Centros de Excelência, é, também, um dos componentes principais para obtenção do conceito máximo da avaliação da CAPES.

Segundo Cruz et al. (2017), a inserção internacional de programas de pós-graduação em seus diversos aspectos, principalmente contemplando de forma equilibrada à internacionalização ativa e à internacionalização passiva, é um dos principais objetivos e critérios de avaliação dos cursos de pós-graduação no Brasil e em outros países, sendo diretriz presente em praticamente todos os documentos para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia em nosso país.

A despeito do tipo de conduta adotado, as atividades promovidas no âmbito da educação superior, conforme aponta Marrara (2007), acedem um fenômeno que tem interessado de forma crescente às universidades brasileiras e estrangeiras, bem como às agências de fomento, incluindo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico (CNPq). Trata-se, de fato, do conhecido processo de “internacionalização acadêmica”.

Nesse sentido, a CAPES anunciou, em julho de 2014, na Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a proposta que previu a internacionalização de programas de pós-graduação como forma de ampliar a excelência do ensino e das pesquisas dessa modalidade. Nesse contexto, foi sugerido um novo passo: a internacionalização da pós-graduação de forma setorializada, ou seja, selecionando os melhores cursos que na avaliação da CAPES têm notas 6 e 7 e caracterizando-os como de padrão internacional. Nesta mesma oportunidade, foi ressaltada a importância da pós-graduação como ponto de partida para a internacionalização das universidades. Para que as universidades brasileiras possam avançar rumo ao patamar de nível mundial, ficou estabelecido ser necessária a ampliação de três principais fatores: autonomia, *accountability* e governança.

Dessa forma, a CAPES passou a patrocinar ampla discussão sobre o fato de que as universidades brasileiras têm autonomia limitada, governança reduzida e não respondem inteiramente pelos seus atos. Esses foram os principais obstáculos apontados para a conquista de padrões de excelência. Como vimos acompanhando, o assunto internacionalização cada vez mais faz parte dos principais encontros

organizados pela CAPES. Entre os principais desafios elencados para os próximos anos estão os estímulos à internacionalização das universidades brasileiras, que receberam um destaque importante. A citação a seguir é do seminário com os novos coordenadores de áreas realizado no segundo semestre de 2014 e apregoa,

A comunidade acadêmica deve trabalhar no sentido de reduzir o ensino informativo e aumentar as atividades formativas, como iniciação científica. Internacionalizar os currículos e oferecer cursos em inglês e outras línguas. Além disso, temos que aumentar a colaboração internacional em pesquisa, atrair estudantes e pesquisadores estrangeiros, ter mais estágios em empresas e oferecer residência nos campi.

A busca pela internacionalização da educação o superior está presente no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011 - 2020 da CAPES como uma das metas maiores do sistema. Como afirma Feijó (2014), com o intuito de fortalecer a internacionalização, na próxima década a CAPES deverá priorizar duas ações, em sentidos opostos, porém complementares, atraindo em diferentes programas mais estudantes e docentes estrangeiros, e enviando mais estudantes e pós-doutores ao estrangeiro para realizarem a formação no exterior, visando à dinamização do sistema de captação do conhecimento.

Segundo Cruz et al. (2017), há basicamente três itens fundamentais que os programas de pós-graduação devem levar em conta para conseguir atingir os objetivos propostos pela Capes, e construir uma boa base para o estabelecimento ou incremento de programas de internacionalização, que são:

1. Recomendações: Para que um programa de pós-graduação do sistema nacional de pós-graduação recomendado pela CAPES possa, efetivamente, possuir um bom programa de internacionalização, esse objetivo deve fazer parte do seu planejamento estratégico. Além disso, é fundamental o apoio da respectiva pró-reitoria de pós-graduação, que deve entender os custos iniciais do começo de um processo de internacionalização, como um investimento fundamental para que o programa alcance os estratos mais elevados de avaliação.

2. Estrutura adequada: Os programas de internacionalização não podem ficar sob responsabilidade e execução apenas do coordenador do programa. É necessária a criação de uma estrutura mínima que possa atender a professores e alunos que vão e chegam nas mais diversas iniciativas de internacionalização que possam ser executadas.

3. Mentalidade de Internacionalização: A criação de um ambiente – ou atmosfera – que respire e transpire internacionalização é fundamental para o êxito do processo de internacionalização de um programa de pós-graduação que, não podemos esquecer, será alvo de avaliação pela CAPES. Sendo assim, é de capital importância que os valores da internacionalização sejam intensos e devidamente repassados e absorvidos por professores e alunos. O engajamento destes últimos é condição *sine*

qua non para a criação desta realidade. Docentes que resistam à internacionalização ou que não atuem a seu favor estarão em descompasso com os objetivos fundamentais do programa. Os alunos deverão ser motivados, principalmente pelos professores, muito mais do que pela coordenação. Dissertações e teses, quando concebidas em projeto, já devem levar em consideração os benefícios da internacionalização, com a ampliação das fontes bibliográficas, conhecimentos específicos adquiridos em eventos no exterior e na universidade parceira, bem como, e não menos importante, a participação do coorientador na outra universidade.

Diante desse cenário, surgem os desafios impostos pela globalização, em que segundo Marrara (2007), de um lado há universidades e centros de ensino e pesquisa que se beneficiam tanto de novos “mercados de alunos”, sob a pauta da educação como mercadoria, quanto da drenagem de cérebros, tendo em vista a impossibilidade (ou a falta de vontade) de certos países em oferecerem condições dignas de trabalho para seus pesquisadores. E de outro lado, existem instituições que exploram essa nova realidade dentro de princípios estritamente acadêmicos, buscando utilizar as potencialidades do intercâmbio de pessoas, experiências e informações para desenvolver seus padrões internos de ensino e pesquisa e resolver problemas de interesse comum a diferentes comunidades.

De acordo com Cruz et al. (2017), a internacionalização tem sido considerada uma das principais tendências do desenvolvimento da educação de ensino superior, segundo dados da UNESCO. No entanto, é possível constatar que no Brasil ainda existe uma lacuna muito grande entre a retórica e a verdadeira realidade da internacionalização. Como fomentar as estratégias de cooperação internacional e enfrentar os desafios em nível institucional são ainda questões a serem debatidas com a finalidade de se alcançar respostas efetivas. Uma das atitudes adequadas para que se possa estabelecer no Brasil um processo de internacionalização da pós-graduação é o entendimento de alguns conceitos que parecem básicos, mas são pouco compreendidos entre nós.

4.3 Os mitos e as verdades sobre Internacionalização da Educação Superior em destaque

Nossa investigação tem como objeto de pesquisa a internacionalização da educação superior, com interesse em compreender como as universidades do COMUNG/RS vêm se movimentando na implantação do processo de internacionalização. Como vimos, esse é um processo multifacetado e complexo, englobando variados conceitos sobre a sua prática. No presente subtítulo,

apresentamos uma discussão sobre os diferentes conceitos de internacionalização, alertando para alguns mitos³ – conceitos equivocados – e verdades que circundam esse processo.

Ao analisarmos o processo de internacionalização da educação superior, buscamos como referência os estudos de Knight (2011), que classifica cinco iniciativas de internacionalização como “mitos”. Além disso, Knight (2012), apresenta “verdadeiras” e autênticas práticas de internacionalização da educação superior. De acordo com a autora,

O propósito de identificar e refletir sobre esses mitos e verdades é para garantir que a internacionalização esteja no caminho certo e que estejamos cientes das consequências, previstas ou não, como os setores de educação superior enfrentam estes tempos bastante turbulentos em que a competitividade, rankings e mercantilização parecem ser as forças propulsoras (KNIGHT, 2011, p. 02)⁴.

Os mitos e as verdades apresentados pela autora, buscam através dos valores da solidariedade, interculturalidade e justiça social assegurar que as instituições de ensino superior estão num caminho correto da internacionalização da educação superior, isentando-se de carregar esforços para a formação de um mercado mundializado de ensino superior, em que a competição, os rankings e a educação como mercadoria seriam preponderantes (AZEVEDO, 2015).

Dessa forma, o primeiro mito apresentado por Knight (2011) está relacionado à ideia de que estudantes estrangeiros são agentes da internacionalização. Segundo a autora, um mito de longa data é que mais estudantes estrangeiros nas universidades produzirá cultura institucional e currículo mais internacionalizados. Já a realidade é por vezes é outra. Primeiro pelo fato de que os estudantes internacionais se sentem marginalizados social e academicamente e, muitas vezes, experimentam tensões étnicas ou raciais. Segundo os estudantes estrangeiros tendem a estar sempre juntos e constroem uma experiência intercultural mais

³ Sempre que usarmos no texto os vocábulos “mitos” e “verdades” estamos nos apropriando de termos usados por Knight (2011).

⁴ A presente tradução, bem como as demais, cujos originais constam em nota de rodapé, são de responsabilidade das autoras. Texto original: *The purpose of identifying and reflecting on these myths and truths is to ensure that internationalization is on the right track and that we are aware of intended and unintended consequences as higher education sectors weather these rather turbulent times here competitiveness, rankings, and commercialism seem to be the driving forces (KNIGHT, 2011, p. 02).*

significativa e mais ampla no campus, sem ter qualquer envolvimento profundo com a cultura do país de acolhimento.

Interessante notar, que Knight (2011) deixa claro que esse cenário não se aplica a todas as instituições, mas com frequência há um discurso de que a principal razão para receber estudantes estrangeiros é ajudar a internacionalizar a universidade. Embora este seja um raciocínio bem intencionado, não funciona dessa maneira e, em vez disso, serve para mascarar outras motivações - como geração de receita ou desejo para melhorar os *rankings*.

O segundo mito repousa na crença de que quanto mais internacional a universidade é - em termos de alunos, corpo docente, currículo, pesquisa, acordos e associações à rede – melhor será a sua reputação. Para Knight (2011), o prestígio internacional de uma instituição não atesta automaticamente sua qualidade uma vez que é questionável se avaliações que medem com precisão a internacionalidade de uma universidade e, mais importante, se a dimensão internacional é sempre um indicador robusto de qualidade.

O terceiro diz respeito aos acordos institucionais internacionais, como se estes evidenciassem a internacionalização. É mito compreender que o maior número de acordos ou associações de rede de uma universidade é o mais prestigioso e atraente para outras instituições e estudantes, pois a prática mostra que a maioria das instituições não pode gerenciar ou mesmo beneficiar de mais de cem acordos. De acordo com Knight (2011), manter relacionamentos ativos e frutíferos requer um grande investimento de recursos humanos e financeiros de membros individuais do corpo docente, departamentos e organizações internacionais. Assim, a longa lista de parceiros internacionais reflete acordos baseados em papel, não parcerias produtivas, ou seja, mais uma vez a quantidade é vista como mais importante do que qualidade.

Para Azevedo (2015), a finalidade de um acordo institucional entre universidades é o de legitimar a cooperação acadêmica, respeitando os objetivos em comum e o financiamento. Ao se valorizar o número de acordos, evidencia-se a quantidade como um símbolo de *status*, mas vale ressaltar que é a qualidade que rompe os acordos firmados oficialmente e estabelece parcerias férteis. Esse entendimento põe em dúvida os critérios de avaliação utilizados atualmente.

O quarto mito, segundo Knight (2011), refere-se à busca empreendida pelas instituições de educação superior por selos de acreditação internacional, o que seria

uma prova de internacionalização. Esta discussão aproxima-se do mito anterior, pois a busca por instituições de ensino superior por sua acreditação internacional pelos motivos apresentados no terceiro mito evidenciam que há outros determinantes para uma internacionalização efetiva. Um reconhecimento estrangeiro de qualidade não dialoga com o escopo, a escala ou o valor das atividades internacionais relacionadas ao ensino/ aprendizagem, pesquisa e serviço à sociedade por meio de engajamento público ou iniciativa privada.

E para finalizar, o último mito, que diante de um contexto educacional de mercadorização e competição mundial, está intimamente ligado aos mitos dois e quatro, ou seja, o quinto mito, de acordo com Knight (2011), é concernente à internacionalização como fortalecimento da IES: o esforço da IES em alcançar uma marca global não implica necessariamente em seu fortalecimento enquanto instituição. Isso ocorre porque, há benefícios e riscos não intencionais, devido as consequências negativas como a fuga de cérebros e emissão de títulos de forma fraudulenta. A esse respeito, Knight (2008), já correlacionava os mitos dois, quatro e cinco:

O interesse em branding está levando as instituições a procurar os serviços de acreditação ou de garantia de qualidade por organismos nacionais e internacionais de acreditação, alguns dos quais são muito confiáveis e outros não são tão respeitáveis. A acreditação está se tornando um ramo de serviços e é claro que as instituições e os provedores estão fazendo sérios esforços para criar uma reputação internacional e “brand name” (‘fortalecer a marca da instituição’) para si ou para uma rede de parceiros para ganhar vantagem competitiva. Portanto, o desejo de ter o reconhecimento internacional – seja para fins acadêmicos, econômicos, sociais ou políticos – está em franco crescimento, mas deve-se perguntar a que preço? (KNIGHT, 2008, p.28).⁵

Nesse sentido, Knight (2011) enfatiza que tal concepção não nega o fato de que uma estratégia de internacionalização bem sucedida pode levar a uma maior visibilidade internacional, mas o reconhecimento não é o objetivo desse processo, mas é um subproduto. Diversamente, como aponta Azevedo (2006), respeitados os

⁵ *The interest in branding is leading institutions to seek accreditation or quality assurance services by national and international accrediting bodies, some of which are very trustworthy and some of which are not so reputable. Accreditation is becoming an industry unto itself, and it is clear that institutions and providers are making serious efforts to create an international reputation and “name brand” for themselves or a network of partners to gain competitive advantage. Therefore, the desire to have international recognition—whether it is for academic, economic, social, or political purposes, is clearly growing, but one must ask at what price? (KNIGHT, 2008, p.28).*

princípios da autonomia universitária e da educação superior como um bem público, pode ser construído um modelo progressista de regulação e avaliação voluntária, formativa e participativa, que descarte a facilidade e o imediatismo dos rankings, que se configuram como um caminho rápido que os formuladores de políticas públicas liberalizantes adotam para a formação de um ambiente de mercado de educação superior.

Assim, como apontam Maués e Bastos (2017), pode-se inferir que a internacionalização está sendo considerada como um vetor fundamental para o desenvolvimento da qualidade do ensino superior. No entanto, essa situação precisa ser revista, sendo a avaliação qualitativa, durante o processo e ao final das ações, uma das estratégias que pode ajudar a rever, de forma crítica, o papel que o processo de internacionalização está desempenhando na realidade e no imaginário dos elaboradores das políticas educacionais.

Para finalizar, Knight (2011) explica que um elemento comum em muitos desses mitos é que os benefícios da internacionalização ou o grau de cooperação internacional pode ser medido quantitativamente – número de estudantes e professores estrangeiros, acordos institucionais, projetos de pesquisa, etc. Entretanto, alerta que, embora a tentativa de quantificar os resultados sirvam como indicadores-chave de desempenho e da prestação de contas, eles não captam/capturam os principais fatores humanos (performance) de alunos, professores e da comunidade que trazem benefícios significativos da internacionalização.

Além dos mitos, Knight (2012), apresenta as cinco verdades a respeito da internacionalização. A primeira verdade, diz respeito ao aprimoramento e respeito ao contexto local, ou seja, a atenção dedicada no momento atual à dimensão internacional do ensino superior não deveria se sobrepor à importância do contexto local. Dessa forma, a internacionalização tem como objetivo complementar, harmonizar e estender a dimensão local – e não dominá-la. A autora ainda enfatiza que, se essa verdade fundamental não for respeitada, existe a grande possibilidade de uma reação negativa, levando a internacionalização a ser vista como agente homogeneizante ou hegemônico, ou seja, se ignorar o contexto local, a internacionalização vai perder seu verdadeiro norte, bem como seu valor.

A segunda verdade por Knight (2012), é a de que a internacionalização é um processo adaptável, que leva à integração da dimensão internacional, intercultural e

global às metas, funções e implementação do ensino superior. Portanto, trata-se de um processo de mudança – adaptado para atender necessidades e interesses individuais de cada instituição. A autora alerta que, conseqüentemente, não existe um modelo "genérico" para a internacionalização. A adoção de um conjunto de objetivos e estratégias que estejam "na moda" ou que tragam uma "marca conhecida" nega o princípio segundo o qual cada programa, instituição ou país precisa determinar sua abordagem individual para a internacionalização – com base na articulação coerente de seus próprios objetivos e dos resultados esperados.

Na terceira verdade, Knight (2012) retrata os benefícios, riscos e conseqüências não intencionais. Para ela, focar somente nos benefícios significa ignorar os riscos e as conseqüências negativas não intencionais envolvidas nesse processo, mesmo sabendo que há múltiplos e variados benefícios na internacionalização. Um exemplo que define essa situação, é a fuga de cérebros resultante da mobilidade acadêmica internacional. O atual conceito de circulação de cérebros não reconhece a ameaça da mobilidade acadêmica nem a grande disputa por cérebros provenientes dos países situados no extremo inferior da cadeia intelectual. Além disso,

a busca pela qualificação internacional está levando à recorrente emissão de títulos fraudulentos oferecidos por fábricas de diplomas, à multiplicidade de credenciais associadas a programas de dupla titulação e à ascensão de indústrias de certificação que aprovam operações questionáveis. Em alguns países, tem-se também uma excessiva dependência em relação à renda proveniente das taxas pagas por estudantes internacionais, algo que leva à precarização dos critérios acadêmicos e à ascensão dos "programas de ensino das fábricas de vistos". A crescente comercialização dos programas de certificação e diplomação dupla entre diferentes países e seu tratamento como commodity estão ameaçando a qualidade e a relevância do ensino superior em determinadas regiões do mundo. Estudos recentes mostram que os líderes de ensino superior ainda acreditam que os benefícios da internacionalização superam os riscos. Entretanto, é imperativo manter a atenção concentrada nos diferentes impactos da internacionalização, tanto positivos quanto negativos (KNIGHT, 2012, p. 02).

A quarta verdade, defendida por Knight (2012), é de que a internacionalização não se trata de uma finalidade em si. Como vimos, a internacionalização é um meio para se atingir um objetivo, e não uma finalidade em si mesma. Trata-se de uma verdade incontestável que frequentemente mal interpretada pode levar a um entendimento retorcido daquilo que a internacionalização pode ou não pode fazer.

O sufixo "-ização" significa que a internacionalização é um processo ou um meio de aprimorar ou atingir metas. A internacionalização pode, por exemplo, ajudar no desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e dos valores internacionais e interculturais entre os estudantes – por meio das melhorias no ensino e no aprendizado, da mobilidade internacional e de um currículo que inclua elementos comparativos, internacionais e interculturais. O objetivo não é um currículo mais internacionalizado nem um aumento na mobilidade acadêmica por si mesma. Em vez disso, o objetivo é garantir que os estudantes estejam mais preparados para viver e trabalhar num mundo mais interconectado (KNIGHT, 2012, p. 02).

Portanto, ao compreender a internacionalização como um meio para se atingir um fim e não como um fim em si garante que a dimensão internacional seja integrada de maneira sustentável às principais funções do ensino e do aprendizado no ensino superior, da pesquisa e da produção do conhecimento, melhor servindo à comunidade e à sociedade.

Na quinta verdade, Knight (2012), afirma que globalização e internacionalização são diferentes, mas estão associadas. Conforme a autora, a internacionalização enfatiza o relacionamento entre as nações, povos, culturas, instituições e sistemas, enquanto que a globalização tem seu foco no fluxo mundial de ideias, recursos, pessoas, economias, valores, culturas, conhecimento, bens, serviços e tecnologias. A diferença entre o conceito de fluxo mundial e a noção dos relacionamentos entre as nações é ao mesmo tempo notável e profunda. A internacionalização do ensino superior recebeu da globalização influências positivas e negativas, e embora os dois processos sejam fundamentalmente diferentes, há entre eles um elo de grande proximidade. A pauta de competitividade e comércio, por exemplo, frequentemente associada à globalização, teve um grande impacto no desenvolvimento do ensino transfronteiras. Por sua vez, o crescimento desse ensino e sua inclusão nos acordos comerciais bilaterais e regionais fortaleceram a globalização. Nesse ínterim,

Os princípios fundamentais que orientam a internacionalização sempre representam objetivos distintos para diferentes pessoas, instituições e países. Ainda assim, prevê-se que a internacionalização teria evoluído a partir de algo que foi tradicionalmente visto como um processo, com base em valores de cooperação, parceria, troca, benefícios mútuos e aprimoramento da capacidade. Agora, a internacionalização é cada vez mais caracterizada pela concorrência, pelo mercantilismo, pelo interesse individual e pela construção de status. É necessário dedicar mais atenção à descoberta das verdades e valores subjacentes à internacionalização do ensino superior (KNIGHT, 2012, p. 02).

Diante desse contexto, entendemos que as verdades apresentadas por Knight

(2012) são importantes para o entendimento de que as IES devem basear suas experiências de internacionalização evidenciando o respeito ao seu contexto, num processo adaptável com benefícios e riscos não intencionais, como já mencionado. A internacionalização não é um objetivo em si mesmo, uma vez que faz parte de um contexto maior que compreende as ações institucionais de ensino, pesquisa e extensão, metas e formação de pessoal. Portanto, conforme aponta Azevedo (2015, p. 75), a internacionalização é um “[...] processo de integração das dimensões internacional, intercultural e global das atividades próprias das instituições acadêmicas”. Ou seja, a internacionalização é um conjunto de esforços.

Nesse sentido, a internacionalização do ensino superior compreende estratégias as quais ocorrem de maneiras distintas nas instituições, sendo que algumas focam mais na mobilidade, outras em acordos de cooperação e redes, pois entende-se que a internacionalização do ensino superior pressupõe a cooperação acadêmica, científica e tecnológica. Por fim, ressaltamos que os mitos e as verdades trazidos pela autora são concernentes e acreditamos que, ao estarem na pauta das discussões, facilitam o diálogo com os processos de internacionalização da educação superior.

4.4 A mobilidade acadêmica como estratégia de Internacionalização

Nesse momento, trazemos para discussão questões referentes a mobilidade acadêmica enquanto uma das principais estratégias de internacionalização. Ressaltamos que a mesma não se trata de um fenômeno novo no contexto educacional, uma vez que desde a Idade Média, as populações universitárias realizavam mobilidade, pois, segundo Charle e Verger (1996), naquela época, nenhuma fronteira se opunha à circulação dos homens tampouco à validade universal de diplomas conquistados. De acordo com Castro e Neto (2012), esse processo, no entanto, não englobava da mesma forma todas as universidades, ficando restrito às grandes universidades como Paris e Bolonha, pois eram as mais atrativas para os estudantes de diferentes localidades.

Segundo Santos e Almeida Filho (2012), a movimentação de acadêmicos entre centros de saber pode ser considerada a primeira manifestação de internacionalização universitária. O primeiro objetivo, visava à procura de uma formação que suas comunidades de origem não eram capazes de lhes proporcionar

e depois, progressivamente, em busca de uma genuína e equilibrada partilha de experiências e de conhecimentos, entre instituições que se equivaliam e se respeitavam.

Mesmo não sendo um fenômeno recente percebemos que, no decorrer da história, a mobilidade vai se reestruturando em virtude do processo de globalização e das atuais estratégias de internacionalização da educação superior. Na Declaração Mundial de Educação Superior, aprovada no transcurso da conferência da UNESCO (1998), se afirma ao artigo 11, parágrafo D, que:

A qualidade requer também que o ensino superior esteja caracterizado por sua dimensão internacional: o intercâmbio de conhecimentos, a criação de sistemas interativos, a mobilidade de professores e estudantes e os projetos de investigação internacionais, ainda quando se tenha devidamente em conta os valores culturais e as situações nacionais.

A mobilidade como fenômeno engloba hoje vários fatores e processos que, segundo Castro e Neto (2012), estão na base do sistema produtivo e no cotidiano das pessoas, envolvendo todo o sistema de transporte, a gestão desses espaços, as interações espaciais até as dinâmicas geográficas específicas. A mobilidade não envolve, apenas, o movimento de deslocamento; ela é muito mais ampla, pois é social e envolve estruturas, meios, culturas e significados.

Portanto, não se trata apenas da realização de estudos em outro país, mas compreende a relação internacional em outros aspectos interligados, como o social e o cultural, uma vez que, no caso das universidades, o movimento de mobilidade estudantil surge com o intuito de “[...] estabelecer uma amplitude nas dimensões intelectual, cultural, social, científica e tecnológica para a formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios do novo milênio” (STALLIVIERI, 2004, p. 38), além de ampliar acordos interinstitucionais.

Nesse íterim, o processo de mobilidade acadêmica na pós-graduação ocorre através do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PSDE) que apresenta uma nova vertente, tanto na formatação quanto no seu processo. É um programa da Capes com o objetivo de oferecer cotas institucionais para bolsas de estágio em pesquisa de doutorado no exterior, alinhadas com o Plano de Internacionalização da Instituição de Ensino Superior (IES), de forma a complementar os esforços despendidos pelos programas de pós-graduação (PPG) no Brasil, na formação de recursos humanos de alto nível para inserção nos meios acadêmico, de ensino e de

pesquisa no país. Na modalidade de doutorado sanduíche no exterior, alunos regularmente matriculados em cursos de doutorado no Brasil realizam parte do curso em instituição de ensino superior no exterior, retornando obrigatoriamente ao Brasil, após a finalização da bolsa, para a integralização de créditos e a defesa de tese.

Nesse sentido, a partir de tantas possibilidades, vale lembrar o que afirma Knight (2007), frequentemente o termo *mobilidade acadêmica* é confundido com internacionalização, entretanto, a mobilidade é apenas uma parte do processo e refere-se ao movimento de pessoas, conhecimentos, programas, fornecedores, políticas, ideias, programas, projetos, pesquisas e serviços através das fronteiras jurisdicionais nacionais ou regionais. De acordo com Nascimento (2017), a maneira como a mobilidade ocorre nas IES é reflexo das políticas adotadas pelos países enquanto estratégia para o seu desenvolvimento, considerando as ações desenvolvidas pelos países que são tidos como receptores e emissores de estudantes.

Lima e Maranhão (2009), apontam que o processo da internacionalização em se tratando de mobilidade acadêmica no setor educacional pode desenvolver-se de duas formas: ativa e passiva. Segundo as autoras, a internacionalização ativa é aquela quando os países (predominantemente centrais) mantêm políticas de Estado voltadas para atração e acolhimento acadêmico, oferecem serviços educacionais no exterior, abrangendo mobilidade de *experts* em áreas de interesse estratégico, exporta programas e instalam *campi* no exterior; e pela internacionalização passiva que é a inexistência de uma política criteriosa para o envio dos estudantes para o exterior e que os países (periféricos) possuem pouca capacidade instalada (recursos materiais e humanos) para o acolhimento e a oferta de serviços educacionais. Os resultados desse tipo de internacionalização atendem mais aos interesses econômicos do que culturais.

Portanto, os países periféricos fornecem “cérebros” e recursos financeiros para países centrais, e consomem os “produtos educacionais” dos países considerados ativos no comando da internacionalização. “É possível dizer que nos países periféricos as dificuldades para internalizar o processo de desenvolvimento, ou de acumulação de capital, são bem maiores, pois a maior parte da infraestrutura desses territórios é ‘extravertida’” (LIMA; CONTEL, 2011, p. 31). Algumas dificuldades que caracterizam essa “extraversão” consistem na infraestrutura voltada

para a exportação do que para as necessidades internas, visto que formam circuitos de exportação e dificultam a consolidação de seus respectivos mercados internos; dificuldade nos processos econômicos e políticos dado o contexto de decisão e acumulação no exterior, entre outras.

Para Castro e Neto (2012), a maneira como as regiões e os países se inserem no cenário mundial considerando a sua importância política, desenvolvimento econômico, científico e tecnológico influencia o processo de receptividade dos alunos em mobilidade acadêmica. A valorização do conhecimento na sociedade atual fomenta a pesquisa e a formação de profissionais considerados grandes potenciais aos países, que passam a priorizar o campo tecnológico aumentando as disparidades entre os países centrais e periféricos. Portanto, se faz necessário uma análise mais aprofundada de como alcançar um equilíbrio mais adequado de interesses e necessidades entre o local, o regional, o nacional, o internacional e o global.

Segundo Lima e Maranhão (2009), o entendimento de que a internacionalização ativa é principalmente desenvolvida pelos países centrais justifica-se pela mobilidade internacional de estudantes preferencialmente para os países desenvolvidos, entre os quais se destacam: Estados Unidos da América, Reino Unido, Alemanha, França, Austrália, Canadá e Japão. Ainda, a mobilidade estudantil é acentuada nesses países em razão de haver um sistema de ensino superior consolidado e pelo seu poder econômico.

Os países reconhecidos pela capacidade de atração e acolhimento de acadêmicos além de capitalizar recursos financeiros diretos e indiretos (sem penalizar os estudantes nacionais e o orçamento do Estado), contribui para: ampliar a rede mundial de influência cultural e política (a); selecionar os melhores cérebros (b); beneficiar-se de mão de obra qualificada (mesmo que por tempo determinado) (c); promover transferência de tecnologia (d); criar ambiente de aprendizagem de caráter multicultural (e); renovar a pesquisa e resistir à fuga de cérebros (f); além de enfrentar a imigração não-controlada (g) (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 588).

Knight (2014) alerta sobre os principais problemas e desafios relacionados principalmente com os programas de mobilidade, enfatizando que embora há novos projetos que visem ampliar o acesso ao ensino superior e atender o interesse por credenciais estrangeiras e empregabilidade, há problemas sérios relacionados com a qualidade da oferta acadêmica, a integridade dos novos “prestadores de serviço” e o reconhecimento dessas credenciais. Segundo ela, o aumento do número de

“fábricas de diplomas estrangeiros” e *accreditation Mill* (certificados de programas e instituições não reconhecidas pelo governo) e instituições com fins lucrativos (não reconhecidas pelas autoridades nacionais) são realidades enfrentadas por alunos, pais, empregadores e docentes. E questiona,

Quem há duas décadas imaginaria que a educação internacional estaria lutando para lidar com diplomas falsos e certificados não reconhecidos? Claro, é igualmente importante reconhecer o desenvolvimento de inovações por novas instituições e universidades de valor inquestionável, que estão oferecendo programas de alta qualidade e legítimos através de novos tipos de acordos e parcerias. A eterna questão de equilibrar custos, qualidade e acesso desafia de forma significativa os riscos e benefícios da educação entre fronteiras (Knight, 2014, p. 02).

A partir do surgimento do discurso ideológico baseado na defesa da sociedade do conhecimento, a relação ativa e passiva entre países torna-se bastante intensa no contexto educacional. Nesse contexto, a UNESCO (2008, p. 7) diz que “estamos assistindo à emergência de um novo paradigma econômico e produtivo no qual o fator mais importante deixa de ser a disponibilidade de capital, trabalho, matérias-primas ou energia, passando a ser o uso intensivo de conhecimento e informação”. Também deixa claro que o conhecimento passou a ser considerado força produtiva, levando, na sociedade capitalista, à disputa por sua posse.

Nessa perspectiva, Maués e Bastos (2016), entendem que a internacionalização ganha fórum privilegiado ao estar relacionada a um contexto da globalização e da mundialização da economia, em virtude do entendimento que passa a ser dado a esse processo. Assim, o ensino superior passa a desempenhar o papel de produtora de conhecimentos que se voltem aos interesses do mercado, tratando a relação entre países centrais e periféricos de forma bastante distinta. Como vimos no capítulo anterior, a educação sob o entendimento de serviço altamente comercializável chama a atenção no contexto global, como por exemplo da União Europeia (Processo de Bolonha) que vê na educação uma forma de criação do conhecimento e procura utilizá-la no fortalecimento dos países membros dessa comunidade.

Dessa forma, Rossato (2011), é enfático em afirmar que a universidade parece estar perdendo uma das suas características históricas: está deixando de ser uma instituição formadora de cultura e de pessoas para ceder expressivos espaços

aos jogos dos interesses econômicos, aceitando que o grande determinante seja o mercado, guiado pelas asas e princípios do neoliberalismo. Sobre essa nova realidade, Spears (2014, p. 152), lembra:

O intercâmbio cultural ganhou um tom diferente daquele dominado pelo desenvolvimento da língua estrangeira e de enriquecimento cultural e passou a objetivar a preparação de jovens para uma economia globalmente competitiva, orientada pelas áreas estratégicas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática. [...] a capacidade altruísta é mediada por um conjunto de interesses nacionais e locais que se originam no governo federal para as universidades”.

Nesse sentido, o interesse do país não está somente na formação do estudante que têm a oportunidade de realizar um intercâmbio, mas faz parte de medidas que visam impulsionar a economia do país, através de pesquisas na área da ciência e da tecnologia e que possam ter impactos na indústria e na produção local. Como política pública, a internacionalização pode redundar em democratização (acesso a tecnologias que atendam o interesse da maioria da população), ou pode, simplesmente, estar a serviço dos grandes empreendedores e do mundo capitalista que concentra recursos intelectuais e econômicos (CUNHA, 2017).

Portanto, como podemos analisar, a partir de Knight (2007), a mobilidade tem suas orientações e resultados pautados em diversos fatores que envolvem aspectos políticos, sociais, culturais (compreensão mútua, trocas), econômicas (preocupação com receitas, migração, índices demográficos) e fatores educacionais (necessidades formativas, capacitação). Nesse contexto, Ribeiro et al. (2017), alertam que o que não parece estar claro para a universidade, é o aproveitamento da formação internacional dentro do contexto local e a atribuição do significado para esta internacionalização, via mobilidade acadêmica, tem para as instituições que participam do processo. E finaliza afirmando que “certamente, investimentos nesse sentido se constituirão nos próximos desafios institucionais” (p.96).

Para finalizar a exposição, mas não o debate, compreendemos que há muitos desafios e contradições nesse processo de mobilidade acadêmica enquanto uma estratégia de internacionalização. Nossa expectativa é que a presente pesquisa possa contribuir para a condição da qualidade científica que envolve todas estas questões.

5 O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO A PARTIR DOS RELATÓRIOS

A partir da compreensão do processo de internacionalização das IES, faz-se necessário uma tomada de atitude que seja favorável ao seu desdobramento e execução. Segundo Beed e Shooshtari (1998), aprender a trabalhar em uma economia global não é mais um luxo, mas uma necessidade. Assim, percebe-se que as Instituições de Educação Superior começaram a responder a estas pressões através de diferentes estratégias. Como observa Knight (2004), a internacionalização em nível institucional tem-se traduzido num conjunto de estratégias e atividades que operacionalizam a sua política institucional.

De acordo com Stalivieri (2004), a ausência de uma estratégia, tanto em nível institucional como governamental, pode ser fator de retardamento na obtenção de inúmeros resultados de desenvolvimento e projeção institucional no panorama internacional. Assim, entende-se por estratégias os elementos de planejamento institucional destinados a tornar efetivo o processo de internacionalização da educação superior, ou seja, uma abordagem planejada e integrada às mudanças (BATISTA; MIURA, 2009). Na escolha e definição dessas estratégias, pondera Knight (2004), a universidade deve vinculá-las às razões para a adoção da política de internacionalização e às suas particularidades específicas.

Dessa forma, a partir da revisão da literatura específica, o modelo de estratégias considerado mais abrangente e, portanto, escolhido como base para esta análise, foram as estratégias de internacionalização da educação superior classificadas por Knight (2004). A autora classificou as estratégias em duas categorias: estratégias programáticas e as estratégias organizacionais. As estratégias programáticas abrangem quatro subcategorias: programas acadêmicos, pesquisa e colaboração científica, atividades nacionais e internacionais (domésticas e estrangeiras) e atividades extracurriculares. As estratégias organizacionais também compreendem quatro subcategorias: governança, operações, serviços e recursos humanos. No quadro a autora apresenta as atividades pertinentes a cada subcategoria de estratégia.

Quadro 3 – Categorias de estratégias programáticas e organizacionais de internacionalização no nível institucional

| ESTRATÉGIAS PROGRAMÁTICAS | |
|---|--|
| Programas acadêmicos | <ul style="list-style-type: none"> - Intercâmbios de estudantes - Estudo de idiomas estrangeiros - Dimensão internacional do currículo - Estudos temáticos - Trabalho/estudo no exterior - Processo de ensino-aprendizagem - Programas de duplo diploma - Treinamento intercultural - Mobilidade de docentes/funcionários - Professores e palestrantes visitantes |
| Pesquisa e colaboração científica | <ul style="list-style-type: none"> - Área e centros temáticos - Projetos de pesquisa conjunta - Conferências e seminários internacionais - Artigos e trabalhos publicados - Acordos internacionais de pesquisa - Programas de intercâmbio para pesquisa |
| Atividades nacionais e transnacionais (domésticas e estrangeiras) | <ul style="list-style-type: none"> - Parcerias com grupos de organizações não-governamentais ou grupos do setor público-privado - Serviço comunitário e projeto de trabalho intercultural - Vínculos, parcerias internacionais e redes - Treinamento e programas de pesquisa - Programa a ex-alunos no exterior |
| ESTRATÉGIAS ORGANIZACIONAIS | |
| Governança | <ul style="list-style-type: none"> - Compromisso expresso por líderes - Envolvimento ativo do corpo docente - Razões e objetivos para a internacionalização bem articulados - Reconhecimento da dimensão internacional na missão, planejamento e documentos de política |
| Operações | <ul style="list-style-type: none"> - Vinculado ao planejamento, orçamento e sistemas de revisão de qualidade em nível institucional e departamental - Estruturas organizacionais apropriadas: sistemas formais e informais para comunicação, ligação e coordenação - Equilíbrio entre promoção centralizada e descentralizada e gestão da internacionalização - Apoio financeiro adequado e sistemas de alocação de recursos |
| Serviços | <ul style="list-style-type: none"> - Apoio de unidades de serviços da instituição: acomodação para estudantes, tecnologia da informação - Envolvimento de unidades de apoio acadêmico: biblioteca, ensino e aprendizado, desenvolvimento do currículo, treinamento dos docentes - Serviços de apoio estudantil para estudantes recebidos e enviados: Programas de orientação, conselheiros, treinamento transcultural, conselhos sobre vistos |

Fonte: Knight (2004, p. 14).

As estratégias organizacionais e programáticas (Quadro 4) são consideradas essenciais para dar a sustentabilidade necessária ao processo de internacionalização (Knight, 2004). Portanto, a ausência destas estratégias, ou pelo menos a ausência de parte delas poderia caracterizar-se como um obstáculo ao processo de internacionalização das instituições de ensino superior. Com relação aos obstáculos à internacionalização, a maioria refere-se à fatores relacionados aos aspectos organizacionais das IES, tais como deficiências/carências em: políticas/plano estratégico, escritórios de relações internacionais, orçamento, monitoramento das atividades, corpo administrativo para atender às demandas da internacionalização, entre outros.

Levando em consideração essas questões, o presente estudo teve como *locus* da pesquisa as Universidades do COMUNG/RS, que ofertam Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação. A partir do acesso à Plataforma Sucupira, selecionamos a opção *Coleta CAPES*, e em seguida *Relatórios de Dados do Envio do Coleta*, espaço onde encontramos os dados referentes aos PPGEduc e suas ações no ano de 2018. Abaixo segue o quadro com os dados gerais que apresentam as Universidades e seus Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação com respectivos conceitos via CAPES.

Quadro 4 – Dados Gerais

| | IES | MESTRADO | DOCTORADO |
|----|---|------------------|------------------|
| 1. | UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (UNIJUÍ) | EDUCAÇÃO CAPES 5 | EDUCAÇÃO CAPES 5 |
| 2. | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (UPF) | EDUCAÇÃO CAPES 5 | EDUCAÇÃO CAPES 5 |
| 3. | PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUC/RS) | EDUCAÇÃO CAPES 6 | EDUCAÇÃO CAPES 6 |
| 4. | UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS) | EDUCAÇÃO CAPES 4 | EDUCAÇÃO CAPES 4 |
| 5. | UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL (UNISC) | EDUCAÇÃO CAPES 4 | EDUCAÇÃO CAPES 4 |
| 6. | UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS) | EDUCAÇÃO CAPES 7 | EDUCAÇÃO CAPES 7 |
| 7. | UNIVERSIDADE LA SALLE (UNILASALLE) | EDUCAÇÃO CAPES 4 | EDUCAÇÃO CAPES 4 |
| 8. | UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES (URI) | EDUCAÇÃO CAPES 4 | EDUCAÇÃO CAPES 4 |

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Nos relatórios, as ações selecionadas foram as referentes aos subitens de: *objetivo geral e objetivos específicos* do Programa; *intercâmbios* (nacionais e internacionais); *internacionalização*; *autoavaliação* (pontos fortes e pontos a melhorar) e *planejamento futuro*. Os dados coletados foram planilhados em uma tabela da *Microsoft Excel* e, após, foram classificados e organizados de acordo com o número total de menções de cada ação descrita. Na sequência, a análise dos resultados obtidos foi construída a partir de duas categorias:

- a) *Categoria 01 - Ações e Estratégias de Internacionalização*: diz respeito ao modelo de internacionalização escolhido que são as estratégias programáticas e organizacionais de internacionalização no nível institucional classificadas por Knight (2004). Os dados foram categorizados a partir desse modelo.
- b) *Categoria 02 - Formas de adaptação ao ambiente acadêmico internacional*: refere-se à autoavaliação dos PPGEdus, onde indicam em seus relatórios a internacionalização entre seus pontos fortes, pontos a melhorar e seu planejamento futuro.

A seguir apresentamos a análise dos dados.

5.1 Categoria 01: Ações e Estratégias de Internacionalização

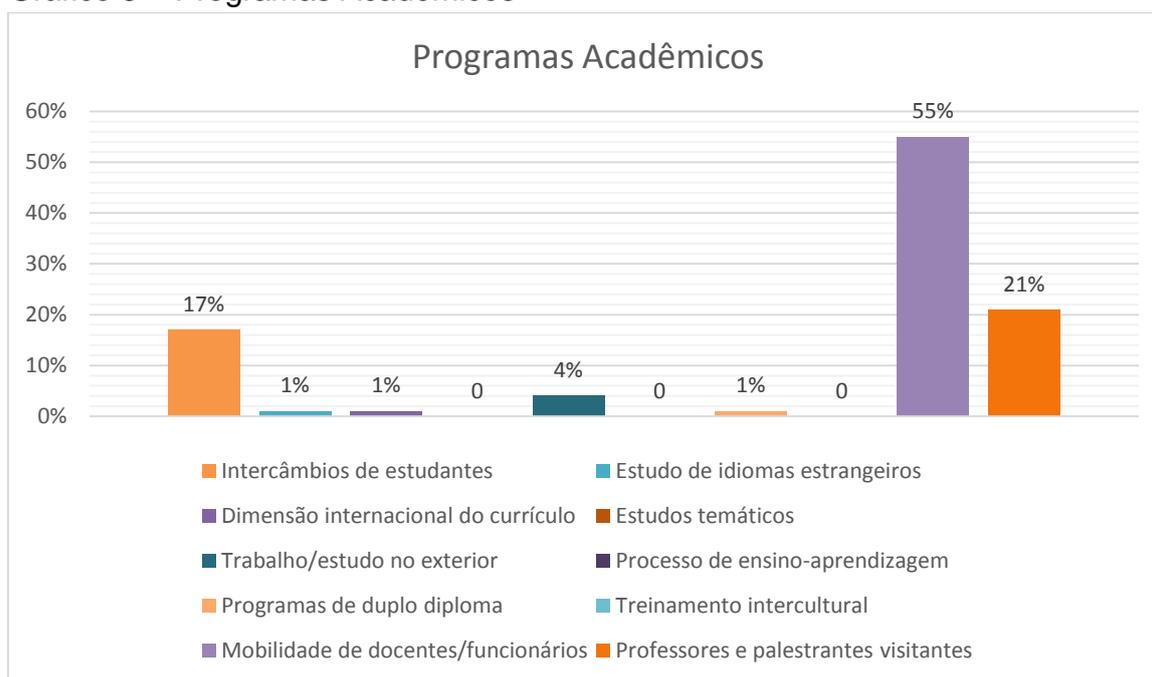
De acordo com Miura (2006), a formulação de estratégias programáticas e organizacionais (Knight, 2004) são pontos cruciais que definirão um processo sustentável de internacionalização da instituição. Knight (2004) salienta que ambas as estratégias, programáticas e organizacionais, são de suma importância para auxiliar a implementação do processo de internacionalização, sendo a falta ou a dissonância de alguma dessas estratégias uma barreira para o restante do processo. A realidade de novos desafios, de acordo com Stallivieri (2004, p. 24):

[...] impelem a universidade a revisar e a atualizar as suas estratégias a fim de que seus estudantes e egressos passem a contar com as competências essenciais acadêmicas e profissionais que lhe permitam interagir numa sociedade cada vez mais multicultural e internacional, com rápidas mudanças em seus sistemas.

Dessa forma, o processo de internacionalização de IES está pautado em alguns elementos-chaves que podem ser vistos como facilitadores desse processo e que foram identificados com base em experiências de diferentes universidades. Esses elementos podem ser categorizados como fatores programáticos (acadêmicos) e fatores organizacionais (KNIGHT, 2004).

Com base nisso, na categoria 01, serão apresentados os dados referentes ao subitem “*intercâmbios*”, que segundo o Manual do Coleta de Dados (2016, p.38), se refere a “descrição dos convênios e parcerias que o Programa possui com outros Programas, com Centros de Pesquisa e outras instituições, no país e no exterior, apresentando atividades desenvolvidas no âmbito de tais convênios e produtos gerados”. Eles foram classificados de acordo com o modelo de internacionalização proposto por Knight (2004). A primeira estratégia é a de Programas Acadêmicos, que apresenta várias ações conforme gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Programas Acadêmicos



Fonte: gráfico elaborado pela autora (2019).

De acordo com os dados do gráfico 3, na categoria Programas Acadêmicos, os PPGEdus citaram as ações referentes ao que foi desenvolvido em 2018. Com um percentual de 17%, em “*intercâmbios de estudantes*” entendemos que das ações mencionadas inserem-se nessa estratégia o doutorado sanduíche, a mobilidade

acadêmica, as missões acadêmicas e os intercâmbios discentes. A expansão dos programas de mobilidade é uma característica da internacionalização atualmente.

Os documentos da OCDE deixam claro que é uma internacionalização em forma de capacitação para o mercado de trabalho e para o mundo global. Porém, paralelamente temos outros organismos, não só a UNESCO, mas o próprio ENLACES da América Latina que mostram que o processo de internacionalização é maior, ou seja, deve visar a integração cultural.

Nesse viés, Morosini e Ustároz (2016), afirma que as pesquisas realizadas têm mostrado que o estudante ao realizar o intercâmbio se pergunta sobre onde foi o impacto maior desse processo de internacionalização. E a resposta não diz respeito somente à sua profissão, mas sim à visão de mundo, à quebra do preconceito, de sair do seu espaço geográfico e verificar que existem outras realidades que merecem respeito e que tem igual respeito. E esse deveria ser o foco maior do processo de internacionalização da Educação Superior. Por isso mesmo ele está ligado à missão da universidade, ou seja, que ser humano ela quer formar? E esse é um conceito ligado à visão da educação como bem público e não como mercadoria/lucro.

O gráfico 3 ainda apresenta com apenas 1%, as ações de “*estudo de idiomas estrangeiros*” onde destacaram-se as disciplinas ofertadas em outros idiomas e da “*dimensão internacional do currículo*” foram citadas as bibliografias inseridas em língua estrangeira. Um currículo internacional deve provocar no estudante a empatia e a curiosidade intelectual para que os aprendizes participem e obtenham benefícios desenvolvendo a consciência multicultural do processo de aprendizagem, desenvolvendo a compreensão das habilidades interculturais. Segundo Knight (1997) são necessários cuidados redobrados da IES em relação à metodologia e conteúdo das disciplinas que devem ser culturalmente inclusivas, ou seja, desenvolvendo a consciência e as habilidades de comunicação multicultural, porém, sem deixar de atingir os objetivos de conhecimento e habilidades contemplados em cada disciplina.

Com 4%, “*trabalho/estudo no exterior*” foram mencionadas as bolsas de estudos para trabalho, grupo de trabalho e as parcerias de trabalho integrativo. Com 1%, “*programas de duplo diploma*” destacaram-se que são estimuladas cotutelas e/ou dupla diplomação. Uma tendência recente vem sendo o estabelecimento de

programas de colaboração entre instituições de diferentes países que levam a duplos (ou múltiplos diplomas).

Os números e tipos de programas internacionais de duplos e múltiplos diplomas têm crescido de forma considerável. De acordo com o relatório da Associação Internacional de Universidades de 2014, houve um aumento de 50% nos programas de duplos diplomas em áreas profissionais, 19% em Ciências Naturais e 14% nas Ciências Sociais durante os últimos três anos. Estes dados são indicadores e não captam o crescimento total, especialmente na Ásia e Europa. Contudo, claramente demonstram o papel de tais programas no cenário atual do ensino superior e a popularidade que têm entre os estudantes e instituições.

De acordo com Knight (2014), os programas conjuntos são destinados a fornecer uma experiência acadêmica internacional e comparativa rica para os estudantes e para melhorar as suas oportunidades de emprego. Dessa forma, os mesmos são atraídos para os programas de duplo/múltiplo diplomas por uma variedade de razões. A oportunidade de ser parte de um programa que oferece dois ou mais diplomas de universidades localizadas em diferentes países é vista como aquela que acentua suas chances de empregabilidade e plano de carreira.

Em seguida, com o maior percentual de 55% a estratégia de “*mobilidade de docentes/funcionários*”⁶, com destaque para a mobilidade docente, em que os professores participam em Bancas Avaliadoras, intercâmbios para qualificação docente, programas de estágio pós-doutoral, co-orientações, cooperam como pareceristas, consultores ou avaliadores *ad hoc* dos projetos de pesquisa e extensão, de agências de fomento nacionais e estaduais.

Nossa leitura sobre essa questão se reporta à ideia de que inicialmente a Universidade apenas exportava estudantes e docentes em busca de qualificação, e recentemente passou a ser receptora de estrangeiros, que, por meio da mobilidade acadêmica, buscam a qualificação e sempre contribuem para a qualificação da instituição. Entretanto, como afirma Morosini e Ustárroz (2016), a mobilidade como ação isolada não pode ser considerada internacionalização da instituição, pois trata somente de uma parte dela.

Dessa maneira, o processo de internacionalização precisa ser entendido como sendo coletivo, que envolve todos os setores da instituição, com políticas e

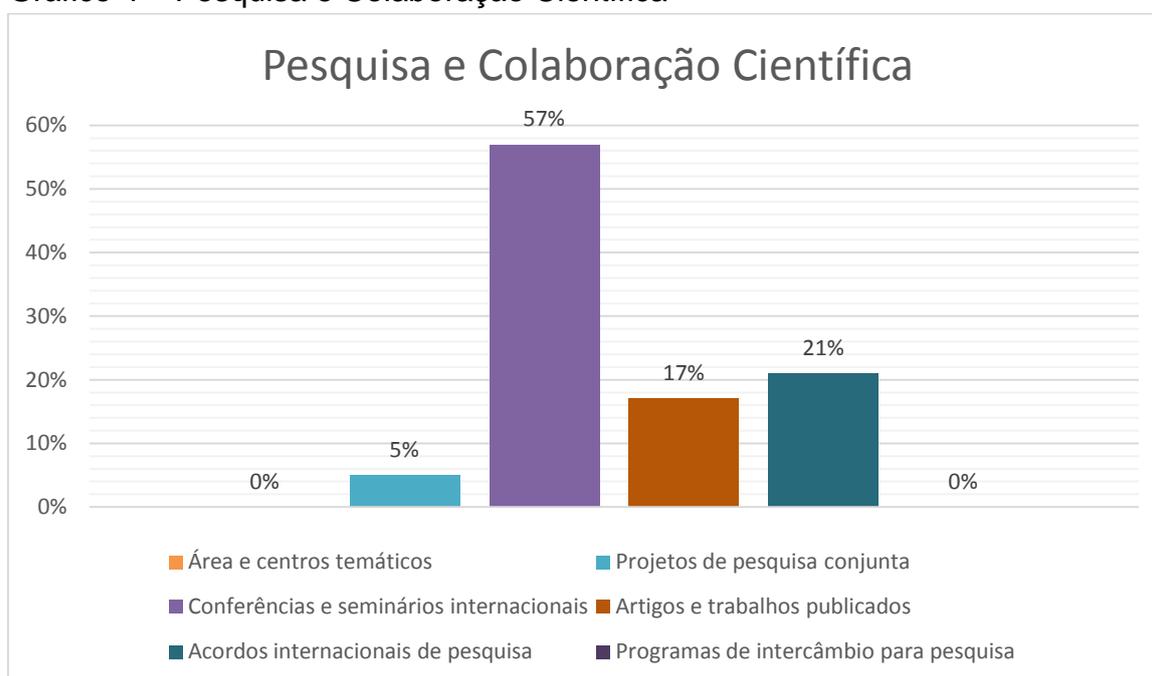
⁶ Não foram informadas ações em que os funcionários tivessem participado da mobilidade.

estratégias definidas para alcançar objetivos comuns, cujas práticas, de acordo com as orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), devem integrar: mobilidade acadêmica; programas de formação e cooperação internacional.

A referência a “*professores e palestrantes visitantes*”, atinge 21%. Nesse quesito foram apresentadas as ações dos professores como visitantes e momentos em que palestraram em outra instituição ou receberam palestrantes de outras IES, sendo essa, possivelmente, uma das ações mais significativas da internacionalização, já que se configura no momento em que a Universidade recebe ou envia professores para um processo de troca de conhecimentos. Já as estratégias de “*estudos temáticos*”, “*processo de ensino-aprendizagem*” e “*treinamento intercultural*”, não foram mencionadas.

O gráfico 4, apresenta a Pesquisa e a Colaboração Científica enquanto uma estratégia programática.

Gráfico 4 – Pesquisa e Colaboração Científica



Fonte: gráfico elaborado pela autora (2019)

No gráfico 4, de acordo com os dados coletados, tivemos um percentual de 5% em “*projetos de pesquisa conjunta*” momento em que foram mencionadas ações como o desenvolvimento de projetos de pesquisa com colaboração de pesquisadores estrangeiros. Com 57%, totalizando o maior percentual, “*conferências e seminários internacionais*” foi a estratégia mencionada mais vezes

com destaque para ações de participação em congressos, em fóruns, em reuniões, em eventos, em seminários, em conferências, apresentação/comunicação em eventos e participação de organização de eventos. Já “*artigos e trabalhos publicados*”, com 17%, foram citadas publicações de trabalhos, artigos e livros.

Em consonância com as leituras realizadas até aqui, podemos refletir que a globalização e o surgimento de órgãos internacionais voltados para a implementação de colaborações entre países influenciaram para que a internacionalização da pesquisa científica fosse prioridade da agenda dos governos como forma de possibilitar o avanço científico/tecnológico dos países. Para Melo (2015), o conhecimento na política econômica das nações impulsionou decisões visando internacionalizar a ciência para maior benefício do cidadão. Internacionalização, assim, diz respeito à integração de perspectivas globais e dimensão intercultural nos processos de ensino/aprendizagem, pesquisa e serviços relacionados à educação superior.

As ações, antes individuais, passaram a ser tomadas por agências de fomento, universidades e institutos de pesquisa por meio de convênios/acordos formais entre as partes. Paralelamente, o avanço tecnológico possibilitou a criação de redes de cooperação em pesquisa, permitindo os esforços de vários pesquisadores para solução de problemas globais como os relacionados ao clima e à compreensão dos mecanismos, prevenção e tratamento de doenças, dentre muitos outros.

A propósito com 21%, os “*acordos internacionais de pesquisa*” foram destacados, com ações como grupo de pesquisa, publicações de trabalhos vinculadas aos grupos de pesquisa, projeto de pesquisa, acordos de cooperação internacional. Referente aos acordos, Knight (2014), alerta que 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.

Sobre “*área e centros temáticos*” e “*programas de intercâmbio para pesquisa*” não foram mencionadas ações.

O gráfico 5, apresenta as “Atividades Nacionais e Transnacionais (domésticas e estrangeiras)” realizadas pelos PPGEdus.

Gráfico 5 – Atividades Nacionais e Transnacionais (domésticas e estrangeiras)



Fonte: gráfico elaborado pela autora (2019)

Nesse gráfico, com um percentual de 12%, em “*parcerias com grupos de organizações não-governamentais ou grupos do setor público-privado*” foram mencionadas estratégias como as parcerias com outros órgãos e instituições públicas e privadas. Com o mesmo número de menções (12%), o “*serviço comunitário e projeto de trabalho intercultural*” foram mencionados os grupos de pesquisa que interagem com a comunidade local por meio de palestras e minicursos, além das atividades de inserção social na comunidade através de projeto de pesquisa e extensão.

O maior percentual 76%, refere-se à estratégia de “*vínculos, parcerias internacionais e redes*” foram destacadas as participações de Rede Internacional de Pesquisa, os acordos internacionais, os convênios internacionais, as parcerias com universidades estrangeiras. É de extrema relevância para a IES o estabelecimento de parcerias com entidades de diversos países, para a criação de novos laços de integração e também da manutenção e fortalecimento dos já existentes. Por meio

das diferentes formas de cooperação, busca-se a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão que, unidos, criam as condições para o desenvolvimento dos países e o incremento da qualidade de vida das populações.

O documento de orientação da Conferência Mundial da UNESCO "Mudança e Desenvolvimento do Ensino Superior" proclama que:

... na observância do mandato que lhe é conferido por seu Ato Constitutivo, a UNESCO continuará a fazer da promoção da cooperação internacional seu principal objetivo e seu modo de ação preferencial no campo do ensino superior. Deverá favorecer a cooperação em escala mundial, buscando os meios mais eficazes de contribuir para o fortalecimento do ensino superior e da pesquisa nos países em desenvolvimento (2009, p.04).

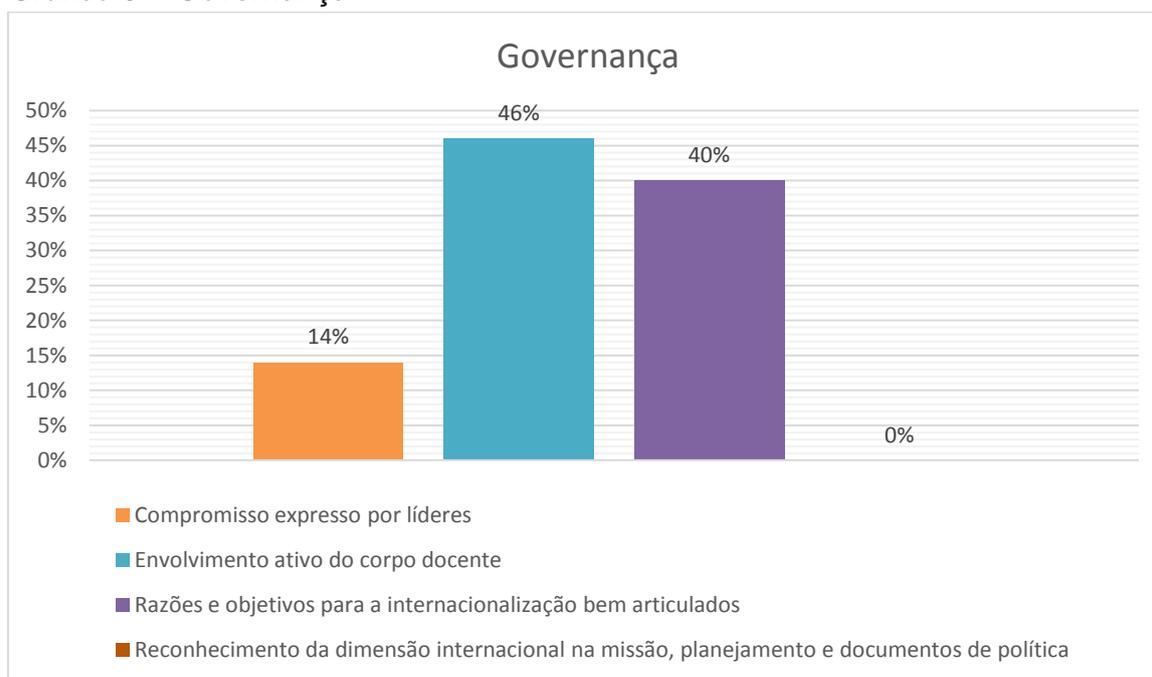
Cabe às universidades a missão de serem protagonistas da cooperação internacional e promotoras do processo de integração. A cooperação internacional passa a ser um objetivo comum das sociedades científicas mundiais, pois através da internacionalização das instituições, assegura-se a qualidade e a eficácia na renovação e na socialização do conhecimento produzido.

A questão que se refere à *“programa a ex-alunos no exterior”*, apresentou 21% das menções. Podemos dizer que a experiência no exterior contribui com a formação profissional dos jovens que dela participaram e estabeleceram uma boa rede de relacionamentos, que pode vir a se tornar uma possibilidade de retorno ao país anfitrião para uma nova formação, o que a longo prazo impactará no desenvolvimento científico, tecnológico e da inovação no país. Ainda, há questões referentes ao amadurecimento pessoal que desenvolvido seja pela necessidade de resolução de problemas do cotidiano ou pela convivência com pessoas de diferentes culturas. E isso também poderá se converter em um benefício social na perspectiva de ampliar o diálogo global e o acolhimento da diversidade pelas novas gerações.

Ademais, o Programa a ex-alunos no exterior é importante, pois mantém, de certa forma, o egresso em contato com a universidade que o formou, possibilitando que esse traga seus conhecimentos para serem compartilhados com os novos alunos e professores dos PPGEs. Além disso, criam-se os inúmeros contatos informais entre pesquisadores nacionais e estrangeiros, em que os ex-alunos de pós-graduação realizam a colaboração em projetos de pesquisa, artigos em coautoria e intercâmbio de material para análise.

E para finalizar, “*treinamento e programas de pesquisa*” não tiveram menções. Como estratégia organizacional, os dados coletados apresentaram apenas ações referentes à “Governança”. Dessa forma, o gráfico 4 refere-se a esta estratégia.

Gráfico 6 – Governança



Fonte: gráfico elaborado pela autora (2019)

Outro item gerador de dados é o que se refere à Governança. De acordo com a organização dos dados, aparece com 14%, “*compromisso expresso por líderes*”. Sobre essa questão identificou-se a comunicação entre os representantes institucionais vinculados ao Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPREd), a participação do Fórum Sul de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, instância regionalizada FORPREd, vinculado à ANPEd.

O maior percentual de 46% se refere ao “*envolvimento ativo do corpo docente*” destacando as participações em comitês científicos, a participação em comissões nacionais de avaliação, a participação em associações de pesquisa, a participação em comissões editoriais e científicas. Já as “*razões e objetivos para a internacionalização bem articulados*” condiz a 40% e na descrição dos objetivos (geral e específicos), todos os Programas apresentaram foco no desenvolvimento da internacionalização.

Destaque para os verbos que indicam as ações como *fortalecer*, *estabelecer*, *integrar*, *inserir*, *consolidar*, *planejar*, *incentivar*, *criar*. Seguem abaixo os objetivos que são relacionados ao processo de internacionalização apresentados pelos PPGEdus:

- a) **Fortalecer** a pesquisa em educação com perspectiva de desenvolvimento científico, sociocultural e tecnológico da região e do país.
- b) **Estabelecer** articulação com centros de excelência na produção de conhecimento no país e no exterior.
- c) **Integrar** o programa de Pós-Graduação em Educação na dinâmica da Universidade em que está sediado, fomentando práticas interdisciplinares, dialogando e estendendo suas fronteiras a outros espaços acadêmicos, nacionais e internacionais.
- d) **Inserir** a formação do sujeito pesquisador na perspectiva interdisciplinar, intercambiando experiências investigativas com outros grupos interinstitucionais de pesquisa, nacionais e internacionais.
- e) **Oferecer** um ambiente intelectual estimulante para o aprimoramento dos seus docentes e discentes, por meio da promoção de eventos científicos e oportunidade de intercâmbios em âmbito nacional e internacional.
- f) **Estabelecer** e **consolidar** a interlocução acadêmica qualificada com instituições no Brasil e no exterior através de intercâmbio de estudantes e professores.
- g) **Planejar** recursos e gerir pessoas dentro dos parâmetros da CAPES e do Ministério da Educação para o desenvolvimento e a internacionalização da ciência e da produção de conhecimento na área da Educação.
- h) **Produzir** subsídios para as teorias pedagógicas e as práticas educacionais, potencializando a investigação de condições sociais e culturais no contexto educacional (regional, nacional e internacional).
- i) **Estabelecer** redes de pesquisa com universidades estrangeiras e com outras regiões do país, visando realizar publicações em parceria com pesquisadores estrangeiros e brasileiros de outras regiões.
- j) **Incentivar** projetos de cooperação nacional e internacional com financiamento, a mobilidade acadêmica e a formação em cotutela.
- k) **Criar** e **incentivar** programas e projetos de intercâmbio institucional e interinstitucional com organizações nacionais e internacionais que promovam

investigações na área da Educação e afins.

- l) **Constituir** um campo de pesquisas e proposições voltado para a problematização de ações e processos educacionais, com especial olhar para as demandas regionais, que guardam vínculos com as nacionais e internacionais.
- m) **Consolidar** o crescimento qualitativo e quantitativo do Programa, contribuindo para a qualificação do campo educacional em todos os níveis de educação, visando **ampliar** o conceito de nosso programa para 6.

Sobre o *“reconhecimento da dimensão internacional na missão, planejamento e documentos de política”* não foram descritas as estratégias.

Tais resultados da pesquisa demonstram que há maior ênfase nas estratégias programáticas em detrimento das estratégias organizacionais, uma vez que não encontramos dados relacionados às operações e serviços que são as estratégias organizacionais. Entendemos que até pode ser que existam, mas isso não está claramente descrito nos relatórios, o que prejudica a interpretação dos dados. Segundo Knight (2004) as estratégias organizacionais (governança; operações; serviços) são extremamente importantes, pois têm como objetivo dar sustentabilidade ao processo de internacionalização.

A partir dessas concepções, entendemos que o grande foco nas atividades ou estratégias programáticas em detrimento das estratégias organizacionais de internacionalização indica, possivelmente, a ausência de uma política de internacionalização formalmente institucionalizada e divulgada para a universidade como um todo. Fica evidente que cada Programa tem promovido estratégias e ações de acordo com suas necessidades, visões e objetivos, que poderiam auxiliar na criação ou no planejamento das linhas mestras de uma política de internacionalização geral das suas Universidades.

Outras estratégias utilizadas para o processo de internacionalização podem ser consideradas bases para o “planejamento da estruturação organizacional e apoio às ações”, garantindo a ocorrência das etapas até a sua completa finalização através da “reforma curricular, pesquisas conjuntas, acordos internacionais, intercâmbio de estudantes e professores”, considerados pontos essenciais para a internacionalização de uma instituição (MIURA, 2006).

Entretanto é importante verificar que, a formulação dessas estratégias, políticas, programas e planejamentos de internacionalização não garante a

efetividade desse processo, já que essas estratégias podem significar apenas uma simples formalização das ações que estão sendo desenvolvidas por parte das IES. Porém, a ausência delas pode ser considerada um obstáculo para a internacionalização, razão pela qual, é preciso que os atores envolvidos estejam comprometidos com esse processo. Nessa perspectiva, as instituições têm buscado se adaptar a essa nova realidade, visando ainda os benefícios que o processo de internacionalização pode trazer por meio da consolidação de um modelo acadêmico que seja capaz de se harmonizar mundialmente (MIURA, 2006).

Na sequência, apresentamos a Categoria 02 que se refere às formas de adaptação ao ambiente acadêmico internacional.

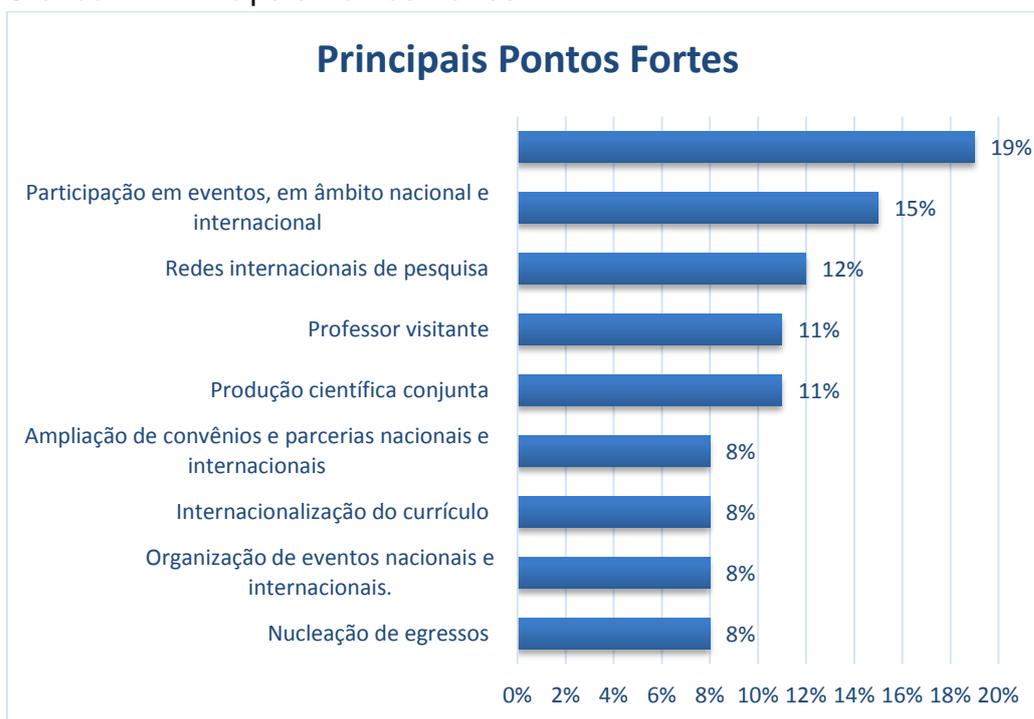
5.2 Categoria 02: Formas de adaptação ao ambiente acadêmico internacional

Ao analisar as respostas na autoavaliação de cada Programa, observou-se que nos principais pontos fortes, nos pontos a melhorar e no planejamento futuro aparecem questões relacionadas ao processo de internacionalização. Entendendo que existem diferentes visões sobre como uma IES deve organizar sua internacionalização, vamos apresentar os dados coletados buscando compreender qual a abordagem dos PPGEdus.

Segundo o Manual do Coleta de Dados (2016, p.38), o subitem autoavaliação (perspectivas de evolução e tendências), refere-se a “apreciação global do desempenho do programa no período, considerando o seu planejamento, as suas metas e objetivos, destacando pontos fortes, barreiras enfrentadas e estratégias utilizadas visando o seu fortalecimento e crescimento.”

Dessa forma, no gráfico 7 demonstramos os principais pontos fortes descritos nos relatórios e que dizem respeito à internacionalização.

Gráfico 7 – Principais Pontos Fortes



Fonte: gráfico elaborado pela autora (2019)

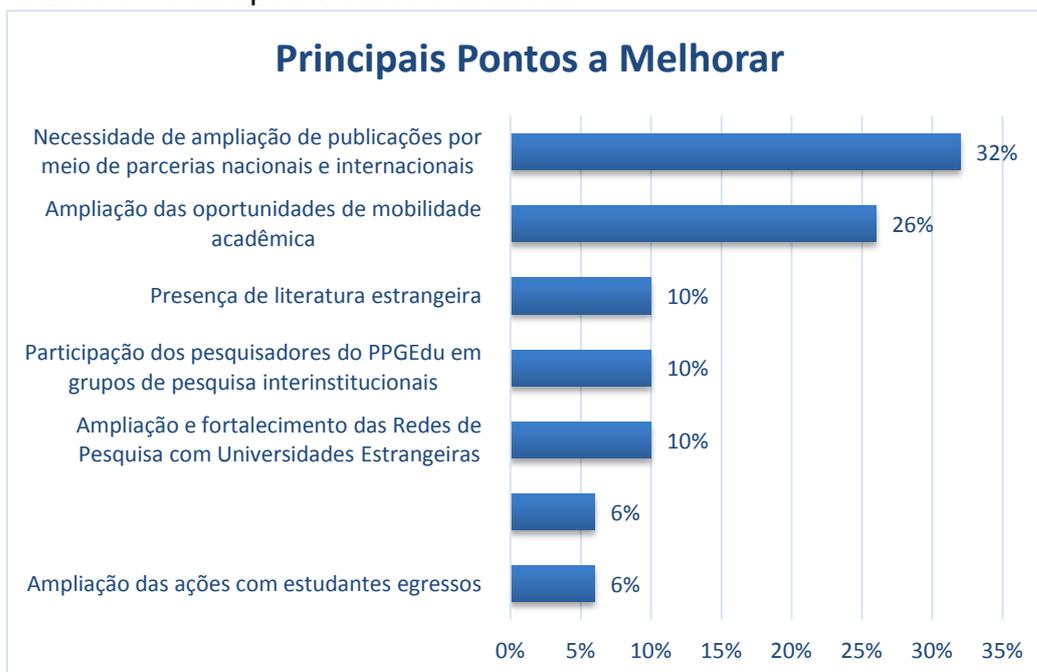
Dentre os principais pontos fortes destacados há com 19% (maior percentual) a produção científica com publicações em periódicos qualificados, além de livros e capítulos de livros. Com 15%, a participação em eventos, em âmbito nacional e internacional. Com 12%, as redes internacionais de pesquisa. Com 11%, professor visitante e produção científica conjunta. E com 8%, ampliação de convênios e parcerias nacionais e internacionais, internacionalização do currículo, a organização de eventos nacionais e internacionais e a nucleação de egressos.

A perspectiva do intercâmbio discente e docente, assim como a possibilidade de participação em grupos de pesquisa nacionais e internacionais, passando por ações de extensão e ensino, nascem pela Missão da instituição e têm desafiado as Universidades do COMUNG/RS a construir possibilidades de internacionalização as quais, embora incipientes, vêm nascendo a partir dos convívios e contatos docentes com seus pares, dando vida a convênios com inúmeras instituições de diversos países que, por muito tempo tiveram uma função muito mais protocolar do que de possibilitar trocas entre instituições, países, professores e acadêmicos.

Além desses pontos, descrevemos a seguir os outros pontos fortes citados⁷: projetos submetidos e aprovados em agências de fomento; editais contemplados tanto no setor público como no setor privado; Acordo de Cotutela no processo de doutoramento; pós-doutorado; doutorado sanduíche; participação de avaliadores externos em bancas; internacionalização para o desenvolvimento de uma cidadania capaz de interagir ativamente com povos e culturas de outras nacionalidades; criação de Centro de Estudos Internacionais em Educação para desenvolver a internacionalização; participação em agências de fomento e associações de área; a TRIÁDE Internacionalização, Graduação e Educação Básica; aprofundamento nas discussões dos critérios de avaliação do PPGEdU e documentos de área, com destaque para a internacionalização, interdisciplinaridade e inovação; ampliação da participação de docentes estrangeiros nas ações dos grupos de pesquisa; definição de critérios de inserção, integração e impactos educacionais e sociais, bem como científicos e tecnológicos, adequados às características de um programa inserido em uma instituição comunitária que permitam atender as políticas de indução da CAPES.

No gráfico 8, há os principais pontos a melhorar destacados pelos PPGEdus.

Gráfico 8 – Principais Pontos a Melhorar



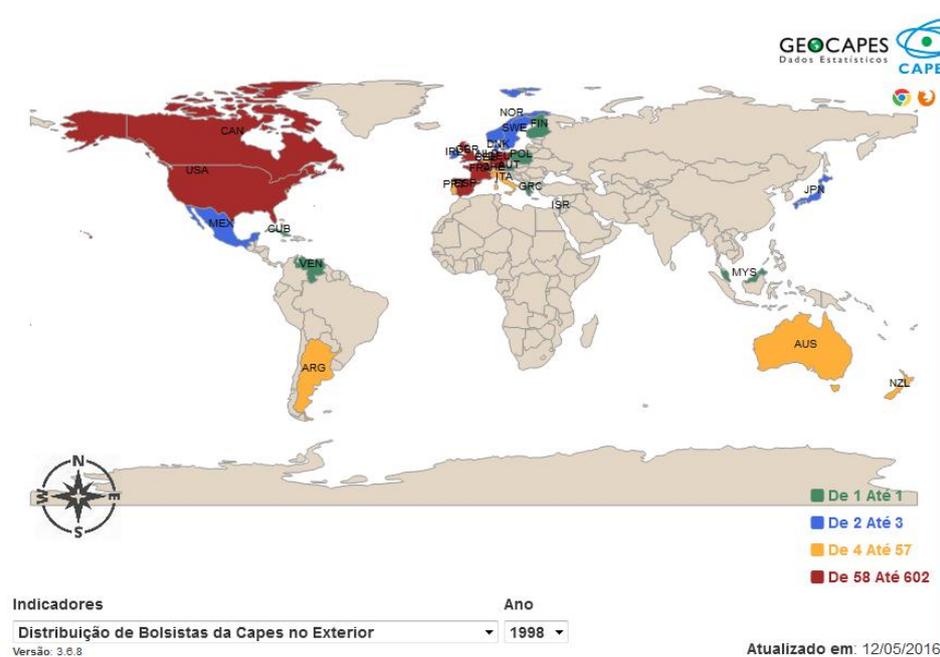
Fonte: gráfico elaborado pela autora (2019)

⁷ Todas as vezes que aparecer a descrição de ações no decorrer do texto (sem estarem representadas no gráfico), justificamos que o motivo é pelo fato de que tais respostas foram citadas apenas por um Programa, o que fez com que a sua frequência fosse extremamente baixa.

No quesito pontos a melhorar, com percentual de 32% tivemos a necessidade de ampliação de publicações por meio de parcerias nacionais e internacionais; 26% de ampliação das oportunidades de mobilidade acadêmica; com 10% a presença de literatura estrangeira, a participação dos pesquisadores do PPGEdU em grupos de pesquisa interinstitucionais e a ampliação e o fortalecimento das Redes de Pesquisa com Universidades Estrangeiras; e com 6% a ampliação dos processos de internacionalização da pesquisa contemplando os eixos SUL–SUL e SUL–NORTE e a ampliação das ações com estudantes egressos.

Interessante notar os pontos a melhorar que foram destacados por mais de um Programa. A ênfase na mobilidade e o movimento SUL-SUL que precisa ser ampliado. A partir dessas constatações, se analisarmos dois mapas das bolsas CAPES, um de 1998 e um de 2012, vamos compreender como vem acontecendo a ampliação desses processos de mobilidade em torno dos eixos principais, além de perceber como é significativa a interferência da globalização nas políticas nacionais e conseqüentemente na mobilidade acadêmica.

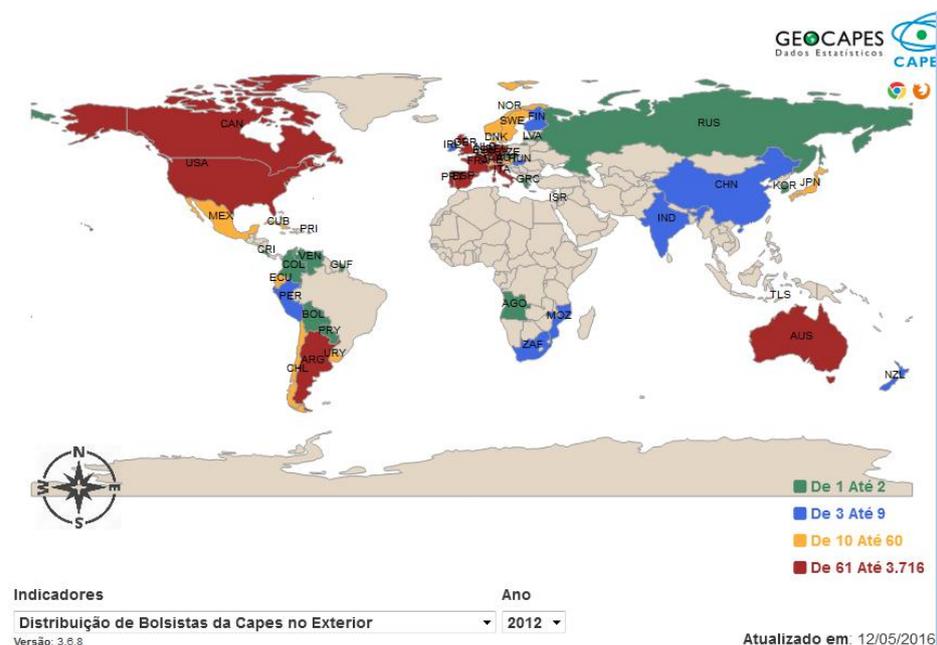
Figura 1 – Distribuição de Bolsistas da Capes no Exterior (1998)



Fonte: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>

Em 1998, visualizamos basicamente a questão do financiamento de bolsas SUL-NORTE, ou seja, os bolsistas brasileiros se dirigiam aos países desenvolvidos naquela ocasião: América do Norte e União Europeia.

Figura 2 – Distribuição de Bolsistas da Capes no Exterior (2012)



Fonte: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>

Em 2012, com as mudanças das políticas nacionais, a partir da interferência da globalização, temos um mapa diferenciado: ainda com a questão NORTE, mas também com outro tipo de internacionalização que é a SUL-SUL. Assim, compreendemos que a internacionalização da educação superior, diante da expansão desordenada do sistema e sua complexidade, pode ser canalizada com políticas que freiem a perspectiva mercadológica e contribuam para a qualidade.

A propósito como defende Morosini e Ustároz (2016), a própria legislação, muitas vezes indutora do comportamento das IES, não tem claro o que é internacionalização e não tem a questão do foco das políticas de internacionalização, ou seja, as políticas existentes não acrescentam internacionalização às agendas das IES. Há que aprender com as experiências internacionais.

Segundo Knight (2011, p. 1) “o modo como os países e regiões se inserem no cenário mundial, segundo sua importância política, desenvolvimento econômico, científico e tecnológico, influi no processo de receber os alunos em mobilidade”. É válido assinalar que a internacionalização não acontece do mesmo modo em todos

os contextos, pois é um processo que tem diferentes significados conforme a situação.

De acordo com Lima e Maranhão (2009), o processo de internacionalização ocorre: pela internacionalização ativa, quando as políticas dos países se voltam para receber os alunos em mobilidade e oferecer serviços educacionais no exterior, exportar e instalar campus em outros países; e por meio da internacionalização passiva, que se caracteriza pela inexistência de uma política clara para o envio de alunos para outros países, os quais não possuem recursos materiais e humanos para receber e oferecer este tipo de serviços educativos.

Nesse ínterim, Knight (2011, p. 1) apresenta um resumo das diferentes interpretações sobre a internacionalização:

[...] para alguns, significa uma série de atividades, tais como: a mobilidade acadêmica de estudantes e de professores, redes internacionais, associações e projetos, novos programas acadêmicos e iniciativas de investigação. Para outros, significa a transmissão da educação a outros países através das novas disposições, como sucursais ou franquias de universidades, 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-aprendizagem. E, outros, concebem a internacionalização como centros regionais de educação, hot spots, redes de conhecimento. Os projetos de desenvolvimento internacionais são percebidos tradicionalmente como parte da internacionalização e, mais recentemente, o aumento na ênfase no comércio da educação superior também está sendo visto como internacionalização.

Conforme afirma Veiga (2012, p. 8) “a internacionalização se interpreta e é utilizada de forma diferente em distintos países”. No Brasil, a partir do nosso entendimento, a principal perspectiva sobre a internacionalização é a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores.

Em entrevista, Knight (2014), afirma que há uma previsão de que até 2025 a demanda por educação internacional vai crescer para 7,2 milhões de estudantes, um salto quântico em relação aos 1,2 milhão de estudantes no ano de 2000. Alguns, mas certamente não todos dessa demanda, serão atingidos pela mobilidade. Conseqüentemente, o número de novas instituições entregando cursos aos estudantes em seus países de origem está crescendo em um ritmo sem precedentes. Não são apenas os estudantes, professores e pesquisadores que estão inseridos nessa mobilidade internacional, programas acadêmicos estão sendo

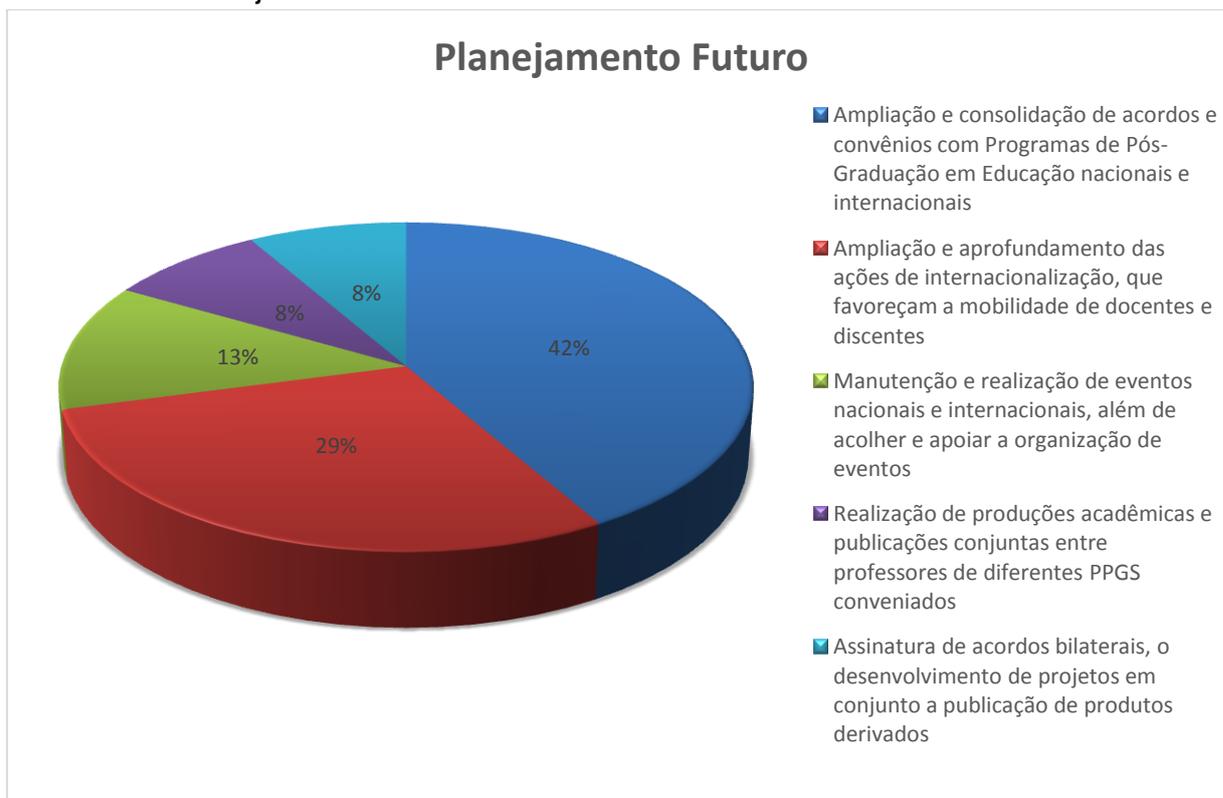
entregues além das fronteiras e novos *campi* estão se estabelecendo em países em desenvolvimento e desenvolvidos pelo mundo.

É interessante chamar atenção para o que Morosini e Ustárroz (2016) falam sobre a internacionalização entendida como mobilidade. Para ela é preciso desmistificar que internacionalização é só viagem, é só mobilidade. Necessariamente não. Segundo ela, podemos estar com todos os recursos informáticos que existem e podemos fazer internacionalização na disciplina, em atividades extracurriculares, etc.

Além desses pontos, descrevemos os outros pontos a melhorar destacados: produção discente em parceria com orientadores; fortalecimento das atividades de pesquisa e de extensão desenvolvidas pelos Programas; ampliação das relações institucionais entre os Programas; implantação da cultura da comunicação científica por meio do jornalismo científico, de modo a visibilizar e a disseminar os resultados de pesquisas produzidas no âmbito do PPGEdU com a comunidade regional, nacional e internacional; fortalecimento da Internacionalização e Nacionalização; busca por Editais para Projetos de Cooperação Nacional e Internacional com financiamento; formação em cotutela; participação em bancas examinadoras; missões de trabalho e estudos e organização de eventos.

No próximo gráfico, apresentamos o planejamento futuro dos Programas que trouxeram pontos sobre a internacionalização. De acordo com o Manual do Coleta de Dados (2016, p.38), o indicador Planejamento Futuro se refere a “considerando os indicadores de avaliação e de autoavaliação, deve-se apresentar o planejamento incluindo as metas que devem orientar a ação do Programa no futuro imediato.”

Gráfico 9 – Planejamento Futuro



Fonte: gráfico elaborado pela autora (2019)

No Planejamento Futuro dos Programas podemos perceber uma preocupação referente ao processo de internacionalização. Dentre as ações planejadas e organizadas pelo número total de menções estão: 42% a ampliação e consolidação de acordos e convênios com Programas de Pós-Graduação em Educação nacionais e internacionais; com 29%, a ampliação e aprofundamento das ações de internacionalização, que favoreçam a mobilidade de docentes e discentes; com 13% a manutenção e realização de eventos nacionais e internacionais, além de acolher e apoiar a organização de eventos; e com 8%, a realização de produções acadêmicas e publicações conjuntas entre professores de diferentes PPGS conveniados e a assinatura de acordos bilaterais, o desenvolvimento de projetos em conjunto a publicação de produtos derivados.

A seguir descrevemos as outras ações destacadas: o fortalecimento dos grupos de pesquisa e os núcleos de inovação vinculados ao PPGEduc por meio de ações de internacionalização; relações interinstitucionais; a realização de estudos de Pós-doutorado; a consolidação da condição de professor visitante e a intensificação da produção científica internacional.

No planejamento futuro de cada Programa podemos perceber que há metas

para a internacionalização. As ações emergem de contextos e realidades diversas. E é uma verdade quando Morosini (2006, p.18) afirma “a internacionalização é a marca das relações entre as universidades”, uma vez que se caracteriza por tudo o que já afirmamos, mas também, remete-nos a ficarmos atentos, especialmente, em tempos de crise pluridimensional, acelerada globalização e mercantilização da educação, para que a comunidade acadêmica visualize no processo de internacionalização da educação superior não somente a ideia de uma possível futura quarta missão para a universidade, como proclamam Santos e Almeida Filho (2012), mas que instiguem, também, reflexões sobre o futuro da universidade e o papel da internacionalização nesse futuro com suas mais variadas possibilidades (PEREIRA; HEINZLE, 2017).

Conforme Morosini (2006), as características da educação estão intimamente imbricadas com o processo de globalização e com as determinações oriundas de organismos internacionais multilaterais. No seu entender, as questões relativas à regulação estão imbricadas no Estado avaliador que adquire a conotação de avaliação em todos os aspectos da realidade educacional e em todos os níveis do sistema. A Educação Superior adquire um valor máximo e a concepção de liberdade acadêmica, símbolo da intocabilidade passa a sofrer impacto.

Para Azevedo (2015, p. 74), “[...] o que se tem chamado de internacionalização da educação superior é, em grande medida, transnacionalização da educação superior”. A ótica do autor acrescenta, ainda, que existe, majoritariamente, um comércio de serviços de educação terciária num mercado mundial de educação superior. A globalização hegemônica produziu uma macroeconomia pautada no exacerbado individualismo, no endeusamento do mercado, gerando grande contingente de excluídos. E o Processo de Bolonha nesse cenário, resulta dessa globalização, além de carregar consigo um caráter político que envolve muitas discussões e opiniões divergentes como já discorrido no referido capítulo.

Segundo Bauman (1999, p.7), “é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo “globalizados” – e isso significa basicamente o mesmo para todos”. No horizonte da utopia, reside a luta para que a educação, a cultura, a ciência e o conhecimento sejam tratados como bens a serem solidariamente compartilhados ou como bens públicos. Ou, ainda, consoante

apregoa a UNESCO (DECLARACIÓN..., 2008), a Educação Superior é um bem público social, um direito humano e universal e um dever do Estado.

Nesta perspectiva, a educação, que deveria ser considerada direito, bem público e comum, passa a estar articulada à ordem econômica, assumindo a condição de mercadoria, cujo compromisso maior está no lucro de quem a gerencia. Segundo Sudbrack e Nogaro (2017, p. 419),

O incremento da globalização econômica, política e cultural exerce impactos significativos sobre a internacionalização da educação e provoca o surgimento de movimentos que delineiam um ambiente acadêmico distinto, como o incremento da mobilidade estudantil, o crescimento do ensino a distância, a consolidação da dimensão internacional das atividades de ensino e pesquisa e o surgimento de padrões internacionais de currículos.

Sob este olhar Frantz (2013, p. 28) lembra que embora os interesses do mercado existam e sua lógica seja impositiva, o fazer universitário precisa estar colocado na perspectiva mais ampla da vida, em todas as suas formas e dimensões. “A universidade não pode ser submetida ao mercado, mas, também não deve desconhecer o fato de que ela funciona no mercado e, por meio dele constrói muitas de suas relações com a economia e a política, especialmente”. Essa hesitação entre submeter ou não a universidade a um modelo de economia de mercado e em substituir, ou não, o conceito secular de estudante pelo conceito de cliente, faz nascer a dúvida sobre se as exigências de credo do mercado são as que a vão orientar e definir os riscos e as recompensas.

O mercado impõe-se inexorável no espaço universitário simbolizado pelos princípios da eficiência e produtividade, que não poucas vezes, choca-se com as máximas da democratização e da emancipação. E sobre isso, Chauí (2001, p.112) é categórica: “Se a universidade for um supermercado, então, teremos uma resposta para os critérios de produtividade”. Ela interroga porque a universidade não é comparada às fábricas nem às bolsas de valores, mas a um supermercado.

Sob este ponto de vista argumenta que nossa produtividade é curiosa, pois no supermercado há apenas circulação e distribuição de mercadorias e, arremata: “nossa produtividade seria improdutiva, em si, e produtiva apenas em relação à outra coisa, o capital propriamente dito” (CHAUÍ, 2001, p.113). Os objetivos e interesses da Universidade devem atender às demandas e às necessidades de seus protagonistas, no entanto, não podem agir ingenuamente e esquecer as diferentes

forças e ideologias que habitam o espaço acadêmico e que interferem em muitas de suas políticas e ações, nem sempre alinhadas com interesses democráticos e humanizadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É com sentimento de dever cumprido que chegamos a esse momento que pretende sintetizar os resultados alcançados com essa pesquisa. A partir das construções teóricas sobre o processo de internacionalização da educação superior e dos dados coletados nos relatórios que foram apresentados no capítulo anterior, teceremos considerações que a pesquisa motivou. Compreendendo a Educação como um instrumento de libertação e uma política pública de função social, a conclusão desse estudo não encerra suas discussões, deixando a possibilidade de novas abordagens, uma vez que a temática desperta o interesse na continuidade pela compreensão da mesma, dada sua complexidade na utilização do contexto das pesquisas em educação.

Além disso, entendemos que cada momento histórico pode suscitar novas possibilidades de reflexão, sendo o movimento dialético, portanto, a essência da pesquisa nesse campo, pois como nos diz Gramsci (*apud* MICHELOTTO, 2010, p. 125) “todos estes elementos de observação não são absolutos; seu peso é muito diferente nos diversos momentos históricos[...]”.

Sendo assim, ressaltamos que foram muitas as indagações que embasaram a presente pesquisa. Entre elas: Qual é a relação entre a internacionalização da Educação Superior e a globalização, e como os organismos multilaterais e o Processo de Bolonha estão influenciando na agenda política da Educação Superior, entendida a partir de uma perspectiva mercadológica? Considerando os diferentes conceitos e práticas, qual lugar que a internacionalização ocupa na agenda das políticas educacionais voltadas para a pós-graduação *Strictu Sensu* a partir das descrições dos Relatórios de Dados Enviados do Coleta/CAPES? Quais as principais ações e estratégias de internacionalização, em níveis organizacionais e de desenvolvimento institucional, desenvolvidas por cada Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação das Universidades do COMUNG/RS? De que forma os Programas de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação estão se adaptando ao ambiente acadêmico internacional e respondendo aos desafios impostos no contexto educacional?

Tais questionamentos conduziram a pesquisa e sustentaram o problema de pesquisa, nos permitindo enveredar para o entendimento do campo de estudo, com aprofundamento teórico e análise documental, suscitando indagações e diálogos que oportunizaram alcançar o objetivo central que era o de investigar como tem acontecido o processo de internacionalização dos Programas de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação das Instituições de Educação Superior do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG/RS), analisando os avanços, as perspectivas, as concepções e as ações estratégicas, a fim de compreender como esse tem se efetivado ou não, num contexto educacional marcado pela lógica do mercado.

O projeto de pesquisa, construído inicialmente, possibilitou definir as questões de pesquisa, que embasaram, com intencionalidade, os caminhos a serem percorridos, traduzidos em objetivos específicos, os quais direcionaram a constituição dos capítulos que compuseram essa Dissertação de Mestrado. No total, foram 5 capítulos.

No primeiro capítulo apresentamos a introdução do trabalho. No segundo capítulo, foram demarcadas a opção e concepção epistemológica da pesquisa, o desenho metodológico e a escolha do método de análise dos dados. Para a realização da pesquisa a concepção teórica da realidade e a metodologia utilizada na investigação foram o materialismo histórico-dialético de Marx, que é princípio filosófico da pedagogia histórico-crítica de Saviani. Com base na temática, nos objetivos da pesquisa a investigação compreendeu o enfoque qualitativo, com pesquisa bibliográfica e documental e se ocupou da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), tendo como espaço da pesquisa os Relatórios de Dados do Envio do Coleta/CAPES, na Plataforma Sucupira (2018), referentes aos dados dos Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação ofertados nas Instituições de Educação Superior que fazem parte do COMUNG/RS.

Além disso, descrevemos o contexto das produções existentes na área, subsidiando a construção balizadora do trabalho, apresentando as concepções teóricas e os caminhos metodológicos que serviram de orientação para a investigação que realizamos. O Estado do Conhecimento foi desenvolvido a partir da seleção de 04 categorias: *Internacionalização da Educação Superior, Mobilidade Acadêmica, Políticas de Educação Superior e Internacionalização da Pós-Graduação*. Das publicações selecionadas, 06 foram classificadas e analisadas,

visando revisitar os trabalhos realizados anteriormente, como forma de oferecer rumos para um estudo mais específico.

Como resultados, a referida revisão da literatura, mostrou que nos dez anos em estudo, ocorreram variações e foi possível identificar dois momentos: um de construção do conceito de internacionalização e, o outro, a busca pela definição de estratégias para a implantação e melhoria do processo de internacionalização. Ainda, foi possível identificar que as pesquisas focaram suas análises em determinadas Universidades, sendo que nenhum estudo que abordasse as IES do COMUNG/RS fosse encontrado. Dessa maneira, nosso objetivo de apresentar novos olhares sob o objeto de estudo foi alcançado.

Já no terceiro capítulo, o objetivo foi o de historiar sobre o processo da internacionalização da educação superior e a sua relação com a globalização, evidenciando as influências dos organismos multilaterais e do Processo de Bolonha nos sistemas de ensino superior. Ao tratar do projeto do capitalismo globalizado, compreendemos que esse se constitui de um agente definidor de políticas públicas de um país, isso porque este procedimento envolve uma correlação de forças de âmbito internacional, na qual figuram interesses econômicos e políticos.

Nesse íterim, o quarto capítulo objetivou descrever as concepções de internacionalização da educação superior que cada Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação das universidades do COMUNG/RS apresenta, analisando os motivos e interesses de cada um, que podem levar a diferentes formas, abordagens e práticas de internacionalização e, conseqüentemente, a diferentes resultados alcançados.

Além disso, buscou compreender alguns conceitos e práticas de internacionalização, analisando os mitos e verdades (KNIGHT, 2011) que perpassam esse processo. Ainda, realizou reflexões sobre a internacionalização da pós-graduação e as principais estratégias, dando ênfase mais detalhada a mobilidade acadêmica. A partir desses diálogos, entendemos que do cenário atual emergem várias demandas, fazendo com que a universidade repense sua missão. Santos e Almeida Filho (2012) refletem sobre uma quarta missão da universidade, que estaria relacionada à internacionalização na sociedade do conhecimento.

Aos poucos, a internacionalização vem se tornando uma aliada ao desenvolvimento tanto acadêmico – e aqui nos referimos ao âmbito acadêmico de uma universidade – quanto da comunidade, pois a internacionalização perpassa o

tripé da universidade – Ensino, Pesquisa e Extensão – este último, como um forte braço que expande a identidade da instituição através de diversas ações.

Assim, não é demais dizermos que ao colocar o conceito de internacionalização no âmbito da sua missão, a partir de ações planejadas que permitam ampliar parcerias com outras instituições universitárias de países diversos, não ficará excluída do processo de globalização enquanto possibilidade de buscar sempre mais e melhor a formação de seus professores e seus alunos, melhorando aspectos estruturais e pedagógicos no terreno da graduação e da pós-graduação, fortalecendo o tripé identitário da Universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo a internacionalização um elemento articulador e transversal, que perpassa todo o processo, qualificando-o.

E no quinto e último capítulo, apresentamos a análise documental a fim de analisar as ações e estratégias de internacionalização desenvolvidas por cada Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação das IES do COMUNG/RS e que servem de instrumentos para cumprir, ou não, com os objetivos estratégicos que procedem da missão da universidade e das políticas públicas, além de estudar sobre de que forma as IES estão se adaptando ao ambiente acadêmico internacional, destacando as políticas e os programas específicos organizados pelos referidos PPGEdu, que buscam se adaptar ou vivenciar de forma criativa os desafios impostos no contexto educacional.

O novo cenário assume novas perspectivas e, hoje, a internacionalização é uma realidade que vai se impondo, consolidando-se e trazendo novos desafios e necessidades. Os intensos debates sobre a temática têm provocado um amadurecimento do processo, permitindo que o entendimento sobre o que seja internacionalização, passe de uma visão, inicialmente, mais restrita à ideia de intercâmbio de acadêmicos e professores, para acrescentar a ela a construção de convênios, eventos, acordos e termos que tenham seus nascedouros a partir dos desejos e necessidades de professores ou acadêmicos, referendados pelos Reitores, para se tornarem ações efetivas que nascem no bojo dos grupos de pesquisa, das relações profissionais e pessoais entre colegas, que comungam de temáticas de pesquisa e interesses de estudos comuns.

Sobre a mobilidade acadêmica, enquanto uma estratégia de internacionalização, no formato como ocorreu até hoje, pode ser vista muito mais como uma oportunidade ao aluno do que um retorno produtivo para a Universidade,

já que nem sempre as experiências vividas fora do país se reverteram em ações envolvendo os demais alunos que não puderam fazer essa experiência, nem ao curso que, na maior parte das vezes não aproveitou dessa vivência para produções conjuntas, contatos com as Universidades para possibilidades de produções e pesquisas conjuntas, de trocas de experiências, participação em eventos, dentre tantas outras possibilidades que um intercâmbio pode trazer.

Dessa forma, reconhecemos que há um caminho a ser percorrido para a consolidação da internacionalização. Nesse particular, os PPGEdu inserem-se no que apresenta o relatório de pesquisa de 2017, desenvolvido pela CAPES: “*A internacionalização na universidade brasileira: resultados do questionário aplicado pela CAPES*”, o qual traz evidenciado que a internacionalização brasileira não é mais um processo incipiente, embora as instituições estejam em diferentes momentos desse processo e tenham deixado a desejar no aproveitamento dos conhecimentos obtidos fora do país por profissionais das universidades, sendo para tanto necessário um plano estratégico para a internacionalização, o que está alinhado com a política atual da CAPES (CAPES, 2017), movimento que os PPGEdu das Universidades do COMUNG-RS já vem fazendo ao revisar normas, ao criar o núcleo de internacionalização, ao realizar seminários para discutir a temática e socializar experiência, ao participar de grupos de pesquisa internacionais, enfim, são frentes que vem se estabelecendo para a consolidação da internacionalização.

A pesquisa evidenciou, também, que “a internacionalização das Universidades Brasileiras é necessária para tornar a educação superior responsiva aos requerimentos e desafios da sociedade globalizada” (CAPES, 2017, p. 46), o que reafirma o seu caráter dinâmico, e pressupõe um esforço permanente e continuado de mudanças e evoluções a partir de um conjunto de atividades representativas de ações estratégicas e não de ações isoladas, sendo necessário esse olhar também no contexto dos PPGEdu das Universidades do COMUNG-RS.

Outra questão a ser destacada, é a implantação de uma política formalmente institucionalizada e um melhor planejamento estratégico por parte das instituições que trate mais especificamente desse tema e precisa ser caracterizado por ações contínuas, baseadas em estratégias definidas tanto pelos programas de pós-graduação quanto pela instituição como um todo.

As fragilidades do processo parecem indicar que os Programas, apesar de contar com inúmeras ações que promovem a internacionalização, ainda se encontram em um estágio cuja internacionalização, em algumas situações, é encarada como um fim em si mesmo. Parece que os esforços de internacionalização ainda podem ser melhor avaliados, permitindo que sejam melhorados e impactem positivamente na qualidade dos Programas.

Stallivieri (2014, p. 24) afirma que a definição clara de estratégias de internacionalização, “facilita o avanço de ações proativas com vistas à busca de resultados concretos, de ganhos institucionais e de desenvolvimento equitativo”. Para isso, cada universidade deve observar o princípio de sua autonomia, de acordo com os objetivos e razões anteriormente definidos e consensuais por parte da comunidade acadêmica. Nenhuma proposta para uma política de internacionalização que atenda aos objetivos institucionais previamente estabelecidos por toda comunidade acadêmica terá chance de prosperar sem a efetiva participação de todos os envolvidos diretamente nesse processo.

A construção de um planejamento estratégico precisa estar alinhada à missão, propósito, valores e objetivos institucionais para que os cursos de pós-graduação possam se adequar a essa nova realidade. Faz-se necessário construir uma política que contribua para o amadurecimento científico da instituição, a fim de se conseguir um padrão de universidade com prestígio acadêmico internacional.

Ainda podemos aferir, que as ações de internacionalização vêm ocorrendo mais frequentemente em resposta às demandas dos órgãos de fomento nacionais, como CAPES e CNPq. Essas agências vêm desempenhando um papel fundamental dentro das instituições, através da formação de recursos humanos e intercâmbio de conhecimentos e informações técnicas entre pesquisadores e grupos de pesquisa no âmbito internacional.

No entanto, a CAPES possui um papel de destaque nesse processo de inserção internacional, sendo um catalisador relevante para o processo de internacionalização dos cursos de pós-graduação, já que se trata do órgão responsável pela avaliação dos mesmos, por meio dos seus critérios, atribuindo-lhes nota para melhor conceituá-los. A CAPES examina a qualidade dos programas de pós-graduação em função de uma série de fatores por meio de diretrizes mais gerais e de critérios mais específicos em cada área do conhecimento.

Em 2017, a CAPES afirmou que “o atual momento requer ações proativas, propostas e coordenadas pelas IES, respeitando seus diferentes estágios e necessidades de internacionalização”. Este cenário serviu de pano de fundo para identificar que, antes de qualquer coisa, é importante saber quais são as razões, motivações, estratégias e benefícios institucionais para a internacionalização, bem como, estar ciente dos riscos e obstáculos advindos desse processo.

Na avaliação, programas que possuem apenas curso de mestrado, tem como teto máximo o conceito 5. Os conceitos 6 e 7 refletem o alto padrão internacional, e são possíveis apenas para os programas que ofereçam cursos de doutorado, o que para eles, a questão da internacionalização é requisito indispensável. Os programas de mestrado e doutorado que recebem o conceito 4 são classificados como de bom desempenho e o conceito 3, por sua vez, significa desempenho regular, que atende a um padrão mínimo de qualidade. Já os programas que porventura sejam avaliados com conceito 1 e 2 são automaticamente descredenciados pela CAPES.

Com a adoção desses critérios para atender aos padrões de qualidade aceitos internacionalmente e a imposição de parâmetros para avaliação do desempenho dos cursos de pós-graduação, a CAPES demonstra que a internacionalização é uma condição necessária para a concessão de notas máximas na sua avaliação. Com a obtenção dessa nota, os cursos se tornam cada vez mais bem avaliados e reconhecidos nacionalmente e internacionalmente.

Dessa forma, visando a necessidade de regular, acompanhar e avaliar os programas de mestrado e doutorado, a CAPES desenvolveu um modelo de avaliação para os programas de pós-graduação *strictu sensu* que incorpora critérios no âmbito internacional. Esses critérios englobam a experiência internacional dos docentes, pesquisadores e discentes ao conteúdo curricular e às práticas acadêmicas, de forma a agregar elementos de internacionalização a instituição como um todo e são fundamentais na corrida para a internacionalização.

Nesse sentido, o papel das agências de fomento nesse processo, especialmente da CAPES, tem sido de fundamental importância no apoio à criação de centros de pesquisa transnacionais, através de programas de intercâmbio envolvendo pesquisadores, docentes e discentes da educação superior. Para a CAPES (2016), essa inserção internacional visa à “diversificação de ideologias e conceitos, contribuindo com a qualificação do ensino, pesquisa e extensão, e difusão do conhecimento científico na comunidade internacional”.

Ainda, a inserção internacional pode ser visualizada por meio de acordos e convênios, organização de eventos, participação em comitês e diretorias, publicação de artigos em periódicos internacionais, programas de distribuição de bolsas, etc. que passaram a permitir o desenvolvimento de várias ações no âmbito internacional para as universidades brasileiras. O desenvolvimento dessas ações pode ser característica de instituições ou programas com adequado grau de internacionalização.

A real compreensão da dimensão internacional precisa estar integrada às principais funções do ensino, da pesquisa e da produção do conhecimento, a fim de garantir que os estudantes estejam mais preparados para viver e trabalhar num mundo cada vez mais multicultural. É preciso que as instituições estejam comprometidas com esse processo no sentido de desenvolverem políticas formais de internacionalização por meio dos seus setores, principalmente o de relações internacionais. A ausência de uma política formalmente institucionalizada esbarra na alta administração por meio da qualificação do seu quadro de servidores que dão suporte a essas atividades. Nesse aspecto, caso não haja uma formação adequada e sólida, esses servidores podem deixar de exercer suas funções com a mudança da gestão, impedindo uma maior qualificação e desenvolvimento das suas habilidades técnicas.

Com base nisso, a internacionalização dos cursos de pós-graduação deve ser caracterizada por ações contínuas, baseadas em planos de ação estratégicos definidos tanto pelos programas de pós-graduação quanto pelas IES e que estejam de acordo com os critérios da CAPES. Dessa forma, no sentido de estruturar às suas políticas institucionais de internacionalização, os cursos de pós-graduação têm buscado se adequar a essas mudanças ocorridas no cenário atual para alcançarem um padrão internacional por meio de estratégias de gestão mais eficientes.

Desse modo, é necessário que as instituições e os atores envolvidos tenham clareza desses aspectos para a construção de uma política que atenda aos objetivos institucionais previamente estabelecidos por toda comunidade acadêmica, contribuindo para o amadurecimento científico da instituição como um todo. Entretanto, é preciso se atentar para as diferenças que podem existir em relação às razões e motivações para a internacionalização quando se analisa as ações dos cursos de pós-graduação.

É válido destacar que, a ausência de uma política de internacionalização devidamente formalizada e institucionalizada pode ser considerada o maior obstáculo nesse processo, já que definiria mais claramente as ações, direcionaria melhor os recursos financeiros e contribuiria para uma melhor operacionalização e para o desenvolvimento de diferentes estratégias de caráter internacional. Os desafios e fragilidades encontrados nesse processo tem relação direta com a motivação de todos os atores envolvidos, sendo necessária a implantação de uma cultura institucional entre os servidores como um todo, no que tange ao processo de internacionalização. Para isso, essa internacionalização deve ser caracterizada por ações contínuas que dependem do estabelecimento de objetivos institucionais, e conseqüentemente da tomada de decisões administrativas, financeiras e acadêmicas entre os diversos setores da instituição mais diretamente envolvidos nesse processo.

Além disso, pudemos constatar que o nosso estudo teve como limitação a sua base de dados, pois foram consultados os relatórios da Plataforma Sucupira. Partimos da premissa de que haviam informações referentes às ações relacionadas à internacionalização, fato este correto. No entanto, como os subitens do relatório não foram elaborados fundamentalmente para esta finalidade, os Programas não mencionaram explicitamente as ações para promover a internacionalização. Desta forma, percebe-se que apesar disso, inúmeras ações de internacionalização foram mencionadas, permitindo uma primeira avaliação e revelando a necessidade de se construir um instrumento específico que possa diagnosticar o real estágio de internacionalização dos PPGEdus das Universidades do COMUNG/RS.

Nesse viés, verificamos a necessidade de um Sistema Integrado de Informação capaz de armazenar e disponibilizar dados relevantes a respeito das ações de internacionalização das Universidades do COMUNG/RS como um todo (mobilidade internacional, pesquisas em conjunto, professores estrangeiros). A ausência de integração entre os dados e a falta de formalização - por parte dos professores - das ações referentes à internacionalização, pode colocar as IES do COMUNG/RS em uma posição muito aquém daquela que deveria ocupar em termos de avaliação dos seus programas pela CAPES.

Em relação à análise dos critérios de internacionalização da CAPES e ao modelo de Knight (2004), estratégias pragmáticas e/ou organizacionais, adotadas ao nível institucional, podem ser decorrentes do crescimento da internacionalização das

IES. Elas se tornam importantes para as instituições que querem desenvolver processos de internacionalização, de maneira que, a ausência delas pode acarretar num obstáculo para que esse processo se desenvolva.

Internacionalizar exige planejamento e investimento para que seja criada uma estrutura de apoio às atividades relacionadas às questões internacionais, a fim de possibilitar as instituições se tornarem visíveis e respeitadas para competirem no mercado educacional internacional. Para isso, é condição *sine qua non* haver maior efetividade política, por meio de objetivos claramente definidos e estratégias para a realização de ações com efetiva cooperação internacional. Sem isso, pode se constatar a inexistência de um processo de internacionalização.

Por fim, mesmo diante das informações apresentadas, é importante destacar que essa pesquisa não contemplou todas as variáveis que podem ser encontradas para o processo de internacionalização, de maneira que pesquisas futuras possam ser realizadas nesse sentido. A ausência de publicações que abordam com clareza os caminhos para o processo de internacionalização das Instituições de Educação Superior, deve ser um fator de estímulo para posteriores pesquisas no sentido de dar um maior direcionamento para a atuação de toda comunidade acadêmica nas universidades brasileiras.

A inserção internacional das ações de qualquer Programa de Pós-Graduação é indispensável para seu reconhecimento, servindo como critério de validação, sobretudo, de sua produção científica. Uma das formas mais concretas e eficientes de internacionalização são os convênios, devidamente assinados pelas instituições envolvidas e orientados por planos de trabalho abarcando várias ações. A consolidação de parcerias e intercâmbios internacionais através de diferentes ações de grupos de pesquisa, docentes e discentes, desde a realização conjunta de eventos, missões de estudo e pesquisa é indispensável.

A internacionalização dos PPGEdus das Universidades do COMUNG/RS é necessária para tornar a educação superior responsiva ao que se requer e aos desafios da sociedade globalizada. Essa pesquisa evidencia que o processo de internacionalização nessas instituições não é mais incipiente, porém são necessários ajustes a esse processo para torna-lo mais eficiente. A internacionalização da Educação Superior tem o potencial de transformar as vidas de estudantes e tem um papel cada vez maior para a ciência através da intensa

troca de conhecimento acadêmico, possibilitando a construção de capacidades sociais e econômicas.

Concluimos, portanto, com a reflexão de Morosini (2016) em que se deve questionar se há a possibilidade de sonhar em formar, além de profissionais capacitados a exercer a profissão em um mundo globalizado, interdependente e em constante transformação, pessoas abertas ao diferente e generosas em relação aos outros. Assim, postula-se um dos grandes desafios da universidade neste século que é sua participação no processo de internacionalização e globalização, buscando combater os aspectos negativos, os interesses mercadológicos e aproveitando ao máximo as oportunidades, visando à qualidade e a autonomia universitária.

Como nos diz Marx (1894), a função social do conhecimento é enriquecer a própria existência humana – a práxis em sua dimensão transformadora. Talvez dessa forma, possamos participar, de maneira permanente, na elaboração, implantação e acompanhamento das políticas educacionais enquanto políticas de Estado. E assim seguimos, acreditando em dias melhores e vislumbrando novos horizontes, pois se perdermos essa utopia, não seremos educadores... e como explicou Fernando Birri, (*apud* GALEANO, 1994): “a utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”. Avante!

REFERÊNCIAS

ABREU, Paula Santos. GATS - O Acordo sobre Serviços da OMC. **Revista do Programa de Mestrado em Direito do UniCEUB**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 502-526, jul./dez. 2005. Disponível em <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/32670-40096-1-PB.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2018

ADELMAN, Clifford. The Bologna Club: What U.S. higher education can learn from a decade of european reconstruction. **Institute for Higher Education Policy**, Washington, may, 2008.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; FÁVERO, Altair Alberto; CATANI, Afranio Mendes (orgs). **O espaço europeu de educação superior (EEES) para além da Europa**: apontamentos e discussões sobre o chamado processo de Bolonha e suas influências. Curitiba: CRV, 2015.

ALTBACH, Philip G. **Comporative Higher Education**. Knowledge, the University, and Development. Greenwich: Ablex, 1998.

_____. **Educación Superior Comparada**: el conocimiento, la Universidad y el desarrollo. Madrid, España: Artes Gráficas Grupo S.^a Nicolas Morales, 2001.

_____. KNIGHT, Jane. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. **Journal of Studies in International Education**, 2006.

_____. Knowledge and education as international commodities. **International Higher Education**, 28, 2-5 (2002).

AMARAL, Alberto. Bolonha, o ensino superior e a competitividade económica. In: SERRALHEIRO, José P. (Org.). **O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses**. Porto: Profedições, 2005.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A educação superior em tempos de internacionalização: cinco mitos, nove enganos e cinco verdades. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA; Maria Abádia da. (Org.). **Internacionalização da educação**: discursos, práticas e reflexos sobre as políticas educativas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

_____. A integração dos sistemas de educação superior na Europa: de Roma a Bolonha ou da integração económica à integração académica. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. esp., p. 133-149, dez. 2007. Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/7345/ssoar-etd-2007-esp-azevedo-a_integracao_dos_sistemas_de.pdf?sequence=1 >. Acesso em: 12 mai. 2018.

_____. CATANI, Afrânio Mendes. Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v.38, n.2, p.273-291, mar. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/26103>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

_____. Integração Regional e Educação Superior: regulações e crises no Mercosul. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes. A internacionalização da educação superior em diálogos: circulação de ideias, bem público e imperialismo cultural. In: SILVA JUNIOR, J. dos R. *et al.* (org.). **Educação superior**: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. Belo Horizonte: Traço Fino, 2015, p. 46-49.

_____. A integração dos Sistemas de Educação Superior na Europa: de Roma a Bolonha ou da integração econômica à integração acadêmica. In: SILVA JR., J.R.; Oliveira, J. F.; Mancebo, D. **Reforma Universitária**: dimensões e perspectivas. Campinas (SP): Alínea Editora, 2006, p. 171-186.

_____. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 56-75, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/24/171>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.

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

BATISTA, Janaina Siegler Marques. **O processo de internacionalização das instituições de ensino superior**: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia. 224 f. 2009. Mestrado em ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/ RIBEIRÃO PRETO, Ribeirão Preto. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - USP/RP.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BEED, Teresa K.; SHOOSHTARI, Nader H. International accounting education: behind, but catching up? **National Public Accountant**, v. 43, issue 1, p. 47, Jan./Feb. 1998.

BERTOLIN, Julio C. G. **Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização** - período 1994-2003. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BIANCHETTI, Lucídio. MAGALHÃES, António M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 225-249, mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00225.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

_____. **O Processo de Bolonha e a globalização da Educação Superior:** antecedentes, implementação e repercussões no que fazer dos trabalhadores da educação. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: editora Unijuí, 2006.

BOTELHO, Arlete de Freitas. Das propostas do Banco Mundial à avaliação institucional na educação. In: SILVA, M.A.; SILVA, K.A.C.P. **Pensamento político e pedagógico na formação do pesquisador em educação**. Belo Horizonte: Traço Fino, 2015. p. 235-249.

BOURDIEU, Pierre. **Contre-feux**. Propos pour servir à la résistance contre l'invasion neo-libérale. Éditions Liber-Raisons d'Agir, 1998.

_____. **Razões Práticas:** sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Geo-Capes Dados Estatísticos*. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>> Acesso em: 15 mar. 2019.

CAPES. **Catálogo de teses e dissertações**. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>> Acesso em: 31 jan. 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sala de Imprensa**. Internacionalização das IES é tema de conferência na SBPC. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7090-internacionalizacao-das-universidades-brasileiras-e-tema-de-conferencia-na-reuniao-anual-da-sbpc>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sala de Imprensa**. Carlos Afonso Nobre toma posse como novo presidente da Capes. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7519-carlos-afonso-nobre-toma-posse-como-novo-presidente-da-capes>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

CASTRO, Alda Araújo; NETO, Antonio Cabral. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, Portugal, v. 21, p. 69-96, 2012. Disponível em: <revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3082>. Acesso em: 26 mai. 2018.

CHARLE, Christophe. VERGER, Jacques. **História das Universidades**. São Paulo: UNESP, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHRISTINO, Adriana Maria. **Internacionalização de Ensino Superior: estudo de casos em cursos de Administração de instituições públicas de ensino superior**. 243 f. 2013. Mestrado em ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/ RIBEIRÃO PRETO, Ribeirão Preto. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central de Ribeirão Preto.

Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – **Comung**. Disponível em: <<https://comung.org.br/>> Acesso em: 03 mai. 2018.

CRUZ, Paulo Marcio. FLORES, Guilherme Nazareno. BONISSONI, Natammy Luana de Aguiar. Internacionalização de Programa de Pós-graduação *stricto sensu*: conceitos, definições e estratégias. **Revista Novos Estudos Jurídicos - Eletrônica**, Vol. 22, n. 1, jan-abr 2017. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/10651>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. A qualidade do ensino superior em tempos de democratização – a relação ensino e pesquisa. In: LEITE, Carlinda; PACHECO, José Augusto et al. **Políticas fundamentos e práticas do currículo**. Porto: Porto Editora, 2011.

_____. Qualidade da educação superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira. In: **Internacionalização e democratização: uma tensão na qualidade da educação superior?**. 2. ed. ampl. São Leopoldo: Oikos, 2017.

DALE, Roger. **Brief critical commentary on CWEC and GSAE 8 years on**. Paper presented to 52th Conference Comparative and International Education Society (Cies), Teachers College, Columbia University, New York, March 2008, p.17-21, 2008.

_____. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, UP/FPCE/CIIE, n. 16, p. 133-169, 2001. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000200007&script=sci_abstract>. Acesso em 25 mai. 2018.

DECLARACIÓN Final de la Conferencia Regional de Educación Superior em América Latina y el Caribe, 1., 2008, Cartagena de Índias. UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://www.oei.es/salactsi/cres.htm>>. Acesso em: 22 maio 2018.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior, globalização e democratização. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, v. 28, p. 164-173, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100014>. Acesso em: 25 mai. 2018.

_____. O Processo de Bolonha. In: PEREIRA, Elisabete M. de A.; ALMEIDA, Maria de L. P. (orgs.). **Universidade contemporânea**. Políticas do processo de Bolonha. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. Universidade e novos modos de produção, circulação e produção do conhecimento. **Avaliação**. Campinas: Sorocaba, v.9, n.3, p. 643-662, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000300007&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 30 mai. 2018.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Inovações na educação superior: tendências mundiais. In: SPELLER, Paulo. ROBL, Fabiane. MENEGHEL, Stela Maria (orgs.). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. 164 p. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

DOZOL, Marlene de Souza. Concepção histórico-crítica da educação: duas leituras. **Revista Perspectiva**. Florianópolis: UFSC/CED, NUP, n.21, 1994, p.105-118. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10818>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

ERICHSEN, Hans-Uwe. Tendências européias na graduação e na garantia da qualidade. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 17, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222007000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 jun. 2018.

FERNANDES, Larissa Maria da Costa. **A internacionalização da educação superior**: contributos da mobilidade estudantil na Pós-Graduação em Educação UFRN. 219 f. 2013. Mestrado em EDUCAÇÃO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal. Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL ZILA MAMEDE – UFRN.

FERNÁNDEZ LIRIA, Carlos; SERRANO GARCÍA, Clara. **El plan Bolonia**. Madrid: Catarata, 2009.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANTZ, Walter.; SILVA, Enio Waldir da. **As funções sociais da universidade: o papel da extensão e a questão das comunitárias**. Ijuí: Unijuí, 2002.

FRANTZ, Walter. Reflexões sobre universidade. In: ANDRADE, E.; ANDRIOLI, L.A.; FRANTZ, W. (org.). **Educação no contexto da globalização: reflexões a partir de diferentes olhares**. Ijuí: UNIJUÍ, 2013. p.13-31.

FRIEDMAN, Richard. **Fontes Abertas de Inteligência**. Rio de Janeiro. Military Review. 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. Publicado em FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. Publicado em FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Galeno de Freitas. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 307 p. Título original: Las venas abiertas de America Latina. (Coleção Estudos Latino-Americanos, v. 12).

_____. **Las Palabras Andantes**. Editora: Siglo XXI Editores Argentina. As Palavras Andantes - Eduardo Galeano (2ª Edição - 1994).

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARCÍA MANJÓN, Juan V. (coord.). **Hacia el espacio europeo de educación superior**. El reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia. La Coruña, Netbiblo, 2009.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOERGEN, Pedro. A internacionalização dos programas de pós-graduação. **Revista Espaço Pedagógico**, v.19, n. 2, Passo Fundo, p. 247-257, jul/dez, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, Volume 1: introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1991.

HUMBOLDT, W.V. Sobre a organização interna e externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim. In: CASPER, G.; HUMBOLDT. **Um mundo sem Universidades?** 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003, p.79-100.

KEELEY, Brian. **Migración Internacional**: el lado humano de la globalización. México: OCDE; UNAM, 2012.

KNIGHT, Jane. A Time of Turbulence and Transformation for Internacionalization. **CBIE Research**, n. 14, p. 1-17, 2007. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED549870>>. Acesso em: 05 ago.2018.

_____. Cinco verdades sobre internacionalização. *International Higher Education*, n. 69, inverno 2013 (Hemisfério Norte). Edição brasileira – **Revista Ensino Superior Unicamp**. Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

_____. Entrevista com Jane Knight: Universidades apostam na internacionalização. **Jornal Extra Classe**. Edições Impressas ›2014 ›Julho. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/edicoes/2014/07/universidades-apostam-na-internacionalizacao/>> Acesso em: 25 jul. 2018.

_____. Five myths about internationalization. **International Higher Education. Boston College**. Center for International Higher Education, issue 67, 23 fev 2011. Disponível em: <http://www.ecahe.eu/w/images/d/d5/Knight_-_Five_myths_about_Internationalization_-_IHE_no_62_Winter_2011.pdf> Acesso em: 21 jul. 2018.

_____. **Higher Education in Turmoil**: The Changing World of Internationalization. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, 2008. Canadá. Disponível em: <<https://www.sensepublishers.com/media/475-higher-education-in-turmoil.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

_____. Internationalization remodeled: definition, approaches and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v.8, n.1, 2004. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315303260832?journalCode=jsia>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

_____. **Internationalization Survey (preliminary findings report)**. Paris, 2006.

Disponível em: <

https://www.oise.utoronto.ca/cidec/UserFiles/File/Faculty/Adjunct_Faculty/Knight_cv_2015_August.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LAGE, Thelma Silva Rodrigues. **Políticas de Internacionalização da Educação Superior na Região Norte do Brasil: Uma Análise Do Programa Ciência Sem Fronteiras Na Universidade Federal Do Tocantins**. 183 f. 2015. Mestrado em Desenvolvimento Regional - UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, Palmas.

LAVAL, Christian. WEBER, Louis. **Le nouvel ordre éducativ mondial**. OMC, Banque mondiale, OCDE, Comission européenne. Nouveaux Regards. Paris: Regards/Syllepse, 2002.

LE GOFF, Jacques. História. História e Memória. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003, p. 1-171.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: < <http://outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo/>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

LEITE, Denise. GENRO, Maria Elly H. Avaliação e internacionalização da Educação Superior: *Quo vadis América Latina?*. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 17, n. 3, Campinas/Sorocaba, p. 763-785, nov, 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772012000300009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 mai. 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

LIMA, Licínio C. AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 28 mai. 2018.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fabio Betioli. **Internacionalização da educação superior, nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. São Paulo: Alameda, 2011.

_____; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000300004&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 26 abr. 2018.

MARRARA, Thiago. Internacionalização da Pós-Graduação: objetivos, formas e avaliação. **R B P G**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 245-262, dezembro de 2007. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/132>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

MARTINEZ, Juliana Zeggio. **Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior**. 187 f. 2017. Doutorado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo. Biblioteca Depositária: Biblioteca Florestan Fernandes.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o Conhecimento: Ruptura ou continuidade?**. Campinas: Autores Associados e Unisal, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. 3. ed. São Paulo: Global, 1988.

_____. I teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa Omega, v. 03, 1845.

_____. **O Capital**. Vol. 2. 3. ed. São Paulo, Nova Cultural, 1988.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. BASTOS, Robson dos Santos. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Educação Revista Quadrimestral**. Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 333-342, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.28999>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

_____. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 699 - 717, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/68570>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

MELLO, Alex Fiúza de. **Globalização, Sociedade do Conhecimento e Educação Superior**. Florianópolis: Acervo das Letras, 2011.

MELO, José Renan da Cunha. Indicadores efetivos da internacionalização da ciência. **Revista Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, 2015; 42(Suplemento 1): 20-25. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcbc/v42s1/pt_0100-6991-rcbc-42-s1-00020.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2019.

MICHELOTTO, Regina Maria. **Democratização da educação superior: o caso de Cuba**. Curitiba-PR: Ed. UFPR, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MIURA, Irene Kazumi. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo**: um estudo de três áreas de conhecimento. 381 p. Tese (Doutorado em Administração). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, FEA-RP (USP), São Paulo, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do Conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. **Educar**. Curitiba, n. 28, p. 107-127, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

_____. FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

_____. Qualidade e internacionalização da Educação Superior: estado de conhecimento sobre indicadores. In: BROILO, C.; CUNHA, M. (Org.). **Qualidade da Educação Superior**: grupos investigativos internacionais em diálogo. Araraquara: Junqueira & Marin Eds., 2012. p. 29-62.

_____. USTÁRROZ, Elisa. Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. **Revista Em Aberto**: v.29, n.97 (2016).

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O banco mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n4/10.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

MULLER, Cristiana Verônica. **O processo de internacionalização do ensino superior**: um estudo de caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 178 p. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais, Porto Alegre, 2013.

NASCIMENTO, Maria Emanuele Macêdo do. **A internacionalização do ensino superior e a formação inicial de professores**: um estudo do Programa Licenciaturas Internacionais na UFRN (2010 - 2013). Natal, 2017. Disponível em: < https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/24569/1/MariaEmanueleMacedoDoNascimento_DISSERT.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2018.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NOBREGA, Lutecia Maciel. **Internacionalização da Educação Superior**: Estudo de Caso dos Cursos de Pós-Graduação da Universidade Federal do Vale do São Francisco. 140 f. 2016. Mestrado Profissional em ADMINISTRAÇÃO - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador. Biblioteca Depositária: Escola de Administração – UFBA.

OLIVEIRA, Larissa Maria Da Costa Fernandes. **A internacionalização da educação superior**: contributos da mobilidade estudantil na Pós-Graduação em Educação da UFRN (2001-2010). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE.

PEIXOTO, Maria Denize Santos. **Mobilidade acadêmica internacional: um estudo sociológico a partir da experiência da Universidade Federal de Uberlândia**. In: XI CONLAB – XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e (Des)Igualdades. 07 a 10 de agosto de 2011, Salvador, UFBA, 2011.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.14, n.1, p.29-52, mar.2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Org.). **Universidade Contemporânea**: políticas do Processo de Bolonha. Campinas: Mercado de letras, 2009.

_____; PASSOS, Rogério Duarte Fernandes dos. A reforma universitária europeia e a construção do EEES: do processo à implementação. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; FÁVERO, Altair Alberto; CATANI, Afranio Mendes (orgs). **O espaço europeu de educação superior (EEES) para além da Europa**: apontamentos e discussões sobre o chamado processo de Bolonha e suas influências. Curitiba: CRV, 2015.

PEREIRA, Pablo. HEINZLE, Marcia Regina Selpa. A internacionalização da educação superior e o plano nacional de educação 2014-2024: diretrizes, metas e estratégias. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, v.3, n.1, p.186-202, jan/abr.2017. disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650582>>. Acesso em: 08 mai. 2018.

_____. O Espaço Europeu de Ensino Superior e cidadania europeia. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, v. 4, n. 1 p.175-196, jan./abr. 2018. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8651136>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

PINTO, Marialva Moog; ROCHA, Maria Aparecida Marques da Rocha; VOLPATO, Gildo. Internacionalização na educação superior: docentes brasileiros e suas percepções e práticas em espaço africano. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Internacionalização e democratização**: uma tensão na qualidade da educação superior?. 2. ed. ampl. São Leopoldo: Oikos, 2017.

Portaria CAPES nº 68 de 02 de maio de 2014. **Seminário com novos coordenadores de área.** Disponível em:

<<http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PORTARIA-No-68-DE-2-DE-MAIO-DE-2014.pdf>> Acesso em: 18 fev 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt.** São Paulo: EDUFISCAR, 1994.

RIBEIRO, José Antonio Bicca. RIBEIRO, Gabriela Machado. SOARES, Sílvia Barreto. FELDKERCHER, Nadiane. Mobilidade estudantil e internacionalização: o Programa Ciência sem Fronteiras em uma universidade no sul do Brasil. In: **Internacionalização e democratização: uma tensão na qualidade da educação superior?**. 2. ed. ampl. São Leopoldo: Oikos, 2017.

ROSSATO, Ricardo. Universidade brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. In: AGUIAR, S. M.; ISAIA, A. (Org.). **Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 15-34. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/qualidadedaeducacaosuperior2.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

RUIZ, Roberto. El Proceso de Bologna, cuatro años después (Uma evaluación Del Área Europea de educación superior). **Pró-Posições**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 21-36, set./dez. 2004. Disponível em: < <https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/2274>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento.** Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da Educação Brasileira. **Revista da ANDE**, n.11, 1986.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEGRERA, Francisco López. La universidad latino-americana y los procesos de internacionalización: las estrategias de financiamiento. Em: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G.; LEHER, R.; STRUBIN, F. (comps.). **Políticas de privatización, espacio público y educación em América Latina**. Argentina: CLACSO, Homo Spiens, p. 239-264, 2009.

SEIXAS, Ana Maria. Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In: STOER, S.R. et al (orgs.). **A transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise**. Porto: Afrontamento, p. 210-238, 2001.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Cecília Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda. Rio de Janeiro: Lamparina, 4. ed. 2011.

SOUSA SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). A Globalização e as Ciências Sociais: **Os processos de Globalização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, Boaventura de. Capítulo 1: Os processos da globalização. In: **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-94.

SPEARS, Eric. O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo & internacionalização da educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v.8, n.1, p. 151-163, 2014. Disponível em: <
<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1026>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

STALLIVIERI, Luciane. **Estratégias de Internacionalização das Universidades brasileiras**. Caxias do Sul: Educs. 2004. 143 p. (coleção internacional).

_____. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. **Educação Brasileira**: revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Brasília, v.24, n.48, p.35-57, 2002. Disponível em: <
<http://iglu.paginas.ufsc.br/files/2014/08/SLIDES-LUCIANE.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SUDBRACK, Edite Maria; NOGARO, Arnaldo. Por uma universidade para o mercado ou para todos: democracia e emancipação. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, SP. v.3, n.2, p.417-431, maio/ago. 2017. Disponível em: <
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650612>>. Acesso em: 24 mai. 2018.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. A dialética materialista e a prática social. **Movimento**. Porto Alegre, v.2, n.02, p.121-142, maio/agosto de 2006. Disponível

em: < <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2899>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

_____. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 - As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192> Acesso em: 18 mai 2019

_____. **Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI: visão e ação**. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002253/225383s.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

_____. **Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

VÁSQUEZ, Jaime Moreles. Del mercado a la desesperanza: la mercantilización de la Educación Superior en el marco del Proceso de Bolonia. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; FÁVERO, Altair Alberto; CATANI, Afranio Mendes (orgs.). **O espaço europeu de educação superior (EEES) para além da Europa: apontamentos e discussões sobre o chamado processo de Bolonha e suas influências**. Curitiba: CRV, 2015.

VAZQUEZ, Adolfo. Filosofia da práxis. Unidade da teoria e da prática. In: MAGALHÃES-VILHENA, Vasco (org.). **Práxis**. Lisboa: Horizontes, 1980, v. 2. Disponível em: <<https://www.google.com/search?q=VAZQUEZ%2C+Adolfo.+Filosofia+da+pr%C3%A1xis.+Unidade+da+teoria+e+da+pr%C3%A1tica&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

VEIGA, R. **Internacionalização das instituições de ensino superior em Portugal: proposta de metodologia para a construção de indicador do grau de internacionalização**. 2012. Dissertação (Mestrado em Negócios Internacionais) – Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG) do Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, 2012.

WADHWA, Rashim. New Phase of Internationalization of Higher Education and Institutional Change. **Higher Education for the Future**: Vol 3, Issue 2, 2016. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2347631116650548>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. OLIVEIRA, Marlize Rubin. Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, abr./jun. 2010.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a03v1867.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

WIT, Hans De. **Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trend and issues**. Amsterdam: Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie, 2010.

_____. Repensando o conceito da internacionalização. International Higher Education, n. 70, inverno 2013 (Hemisfério Norte). Edição brasileira – **Revista Ensino Superior Unicamp**. Campinas: Unicamp, 2013. Disponível em: < <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/repensando-o-conceito-da-internacionalizacao>>. Acesso em: 08 mai. 2018.