

LARISSA MARIA DA COSTA FERNANDES OLIVEIRA

**A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTRIBUTOS
DA MOBILIDADE ESTUDANTIL NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(2001-2010)**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Alda Maria Duarte Araújo Castro.

**NATAL/RN
2013**

LARISSA MARIA DA COSTA FERNANDES OLIVEIRA

**A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTRIBUTOS
DA MOBILIDADE ESTUDANTIL NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(2001-2010)**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Alda Maria Duarte Araújo Castro
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Orientadora

Prof. Dr. Alfredo Macêdo Gomes
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Examinador externo

Prof. Dra. Maria Goretti Cabral Barbalho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Examinadora interna

Prof. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares
Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN
Examinadora suplente externa

Prof. Dr. Antônio Cabral Neto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Examinador suplente interno

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Lindalva da Costa Nascimento, pelo exemplo de ser humano que é para mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em especial, por me fazer capaz de desenvolver as atividades diárias necessárias para a realização dos meus objetivos de vida humana, acadêmica e profissional.

Aos meus pais, pela compreensão e apoio incondicional para a realização de mais essa etapa da minha formação.

Ao meu esposo, Rennan Maciel Targino de Oliveira, que, com muita compreensão, paciência e carinho, suportou todos os obstáculos espaçotemporais para que eu pudesse desenvolver esses estudos, incentivando-me sempre. Seu apoio foi muito importante!

À professora Alda Maria Duarte Araújo Castro, que, com uma postura que supera em muito seu papel de orientadora acadêmica e com um olhar humano, me conduziu da melhor maneira no processo de dissertação deste trabalho de pesquisa.

Aos meus grandes amigos, àqueles que sabem o quão foram importantes para mim nessa etapa acadêmica, pois me entretiveram nos momentos mais tensos e vibraram pelo sucesso dos meus esforços de pesquisa.

Aos professores e alunos da Linha de Pesquisa Política e Práxis da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que caminharam lado a lado comigo, ensinando-me, cada um a seu modo, em um processo de mútua construção do conhecimento, em particular: à professora Maria Goretti Cabral Barbalho, que se envolveu de maneira especial no processo de desenvolvimento deste estudo, e aos alunos Raphael Alencar, Daniela Terto e Fádyla Késsia, pela proximidade nos momentos de estudo teórico dessa formação.

A toda equipe da Escola Municipal Prof.^a Íris de Almeida Matos, principalmente pela compreensão da minha gestora, Andréia Cristiane, que, de maneira muito humana, respeitou esse meu momento.

Por fim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, meu muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar 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. Para sua realização, foram utilizadas como procedimentos técnicos a revisão bibliográfica, a análise de documentos, a tabulação de dados quantitativos e as entrevistas semiestruturadas. A revisão bibliográfica permitiu aprofundar os conhecimentos acerca dos fenômenos e processos que permeiam o objeto em estudo, com destaque para a globalização e a internacionalização; a análise de documentos proporcionou maiores conhecimentos sobre as diretrizes internacionais e nacionais para a pós-graduação brasileira, com foco no fomento à internacionalização desse setor; a tabulação de dados referentes à mobilidade na pós-graduação permitiu verificar a concretude das diretrizes internacionais e nacionais em âmbito nacional e local; e as entrevistas semiestruturadas possibilitaram a verificação, com base nos relatos de experiência de doutorandos e orientadores, das contribuições da mobilidade estudantil para o exterior. Os estudos indicam, no que concerne ao processo de internacionalização brasileiro, que esse país se insere nesse contexto ainda de maneira passiva, por meio de uma política de indução de envio de estudantes e docentes para formação no exterior, em especial nos EUA e países europeus, principalmente em nível de doutorado, na modalidade *sandwich*. Especificamente no campo da Educação, no contexto da UFRN, essa mobilidade tem acontecido em sua grande maioria para instituições portuguesas, fato que pode ser atribuído à facilidade com a língua. As contribuições desse processo para o desenvolvimento das pesquisas dos doutorandos em Educação do PPGE/UFRN dizem respeito tanto ao aprofundamento teórico como ao metodológico, o que tem garantido a ampliação das possibilidades de análise dos objetos em estudo. No entanto, esse processo tem se caracterizado pelo consumo de práticas de pesquisa e teorias dos nossos doutorandos em instituições estrangeiras. Quanto às contribuições para o PPGE/UFRN, elas estão associadas às produções dos doutorandos em âmbito internacional, o que vem ocorrendo por meio de publicações e apresentações em eventos nacionais e internacionais. Apesar de a mobilidade em nível de doutorado estar proporcionando maior visibilidade de nossas 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. Portanto, a mobilidade na pós-graduação apresenta limites a serem superados para que possamos nos inserir ativamente no processo de internacionalização da educação superior.

Palavras-chave: Educação superior. pós-graduação. Internacionalização. Mobilidade estudantil.

ABSTRACT

This study aims to analyze the configuration of the mobility process of PhD students in Education at Universidade Federal do Rio Grande do Norte, seeking to investigate their contributions to the training of the researcher and the consolidation of the Post-Graduation Program in Education. For its realization, technical procedures were used as the bibliographic review, document analysis, tabulation of quantitative data and the semi-structured interviews. The bibliographic review allowed deepening the knowledge about the phenomena and processes that permeate the object under study, with emphasis on globalization and internationalization. The document analysis provided greater knowledge of international and national guidelines for Brazilian post-graduation, focused on fostering the internationalization of this sector; the data tabulation on mobility in post-graduation allowed to verify the concreteness of international and national guidelines in national and local scope; and the semi-structured interviews allowed verification, based on the experience reports of PhD students and mentors, the contributions of student mobility abroad. Studies indicate, with respect to Brazilian internationalization process that this country is within this context even passively, through a policy of induction of sending students and teachers for training abroad, especially in the USA and European countries mostly at the doctoral level in the sandwich mode. Specifically in Education field, in the context of UFRN, this mobility is happening mostly to Portuguese institutions, fact that can be attributed due to the language easiness. The contribution of this process to the development of research of PhD students in education (of PPGEd/UFRN) concern both the theoretical study and the methodology, which has ensured the expansion of opportunities for examining objects under study. However, this process has been characterized by the use of theories and research practices of our PhD students in foreign institutions. Regarding contributions to PPGEd/UFRN, they are associated with the production of PhD students in an international context, which has occurred through publications and presentations at national and international events. Although mobility at the doctoral level to be providing greater visibility of our research and researchers worldwide, has not guaranteed the formation of networks of joint research between institutions, getting research practices together subjected to temporary actions provided by development agencies the Brazilian research. Therefore, mobility in post-graduation presents limits to be overcome so that we can actively insert ourselves in the process of internationalization of higher education.

Keywords: Higher education. Post-graduation. Internationalization. Student mobility.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Evolução do número de instituições de educação por categoria administrativa – Brasil (2001-2010).....	52
Gráfico 02: Evolução do número de matrículas de pós-graduação no Brasil (2001-2010).....	64
Gráfico 03: Número de bolsas de doutorado <i>sandwich</i> , de acordo com a área do conhecimento - Brasil - (2001-2010).....	134
Gráfico 04: Número de bolsas de doutorado <i>sandwich</i> , segundo grande área do conhecimento - Brasil - (2001-2010).....	136
Gráfico 05: Evolução do número de ingressos nos Programas de pós-graduação de doutorado em Ciências Humanas – UFRN (2003-2012).....	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do número de instituições de educação por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil (2001-2010).....	54
Tabela 2 – Evolução do número de Programas de pós-graduação – Brasil (2001-2010).....	63
Tabela 3 – Número de mobilidade estudantil realizada por país no projeto piloto Pablo Neruda.....	104
Tabela 4 – Distribuição de bolsistas da pós-graduação de acordo com a modalidade de bolsa e principais países de acolhimento (2001-2010).....	123
Tabela 5 – Distribuição de bolsistas da pós-graduação nos principais países da América Latina (2001-2010).....	126
Tabela 6 – Distribuição de bolsistas da pós-graduação de acordo com a modalidade de bolsa e principais países de acolhimento (2001-2010).....	130
Tabela 7 – Distribuição de bolsistas da pós-graduação de acordo com os principais países de acolhimento na América Latina (2001-2010).....	132
Tabela 8 – Número de alunos que fizeram doutorado <i>sandwich</i> , Ciências Humanas - UFRN (2005-2012).....	145

LISTA DE ABREVIATURAS

AGCS – Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços

AL – América Latina

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BM – Banco Mundial

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPES/FCT – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Fundação para a Ciência e a Tecnologia

CIT – Cooperação Internacional Tradicional

CNPG – Conselho Nacional de pós-Graduação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CRES – Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe

CTC – Conselho Técnico Científico

CT&I – Ciência, Tecnologia e Inovação

Dinter – Programa Interinstitucional de Doutorado

EaD – Educação a Distância

EEES – Espaço Europeu de Ensino Superior

EIC – Espaço Ibero-americano de Conhecimento

ENLACES – Espaço de Encontro Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior

EUA – Estados Unidos da América

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

GATT – Global Agreement on Trade and Tariffs

IES – Instituições de Educação Superior

IFRN – Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma

MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

MEC – Ministério da Educação
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
Minter – Programa Interinstitucional de Mestrado
NIS – Sistema Nacional de Innovación
OMC – Organização Mundial do Comércio
PIDFil – Programa Integrado de Doutorado em Filosofia
PNE – Plano Nacional de Educação
PNPG – Plano Nacional de pós-Graduação
PPGs – Programas de pós-Graduação
PPGCS – Programa de pós-Graduação em Ciências Sociais
PPGEEd – Programa de pós-Graduação em Educação
PPgPsi – Programa de pós-graduação em Psicologia
PROFLETRAS – Programa de pós-graduação em Letras
PROUNI – Programa Universidade para Todos
SEM – Setor Educacional do Mercosul
SIGAA – Sistema Integrado de Gestão e de Atividades Acadêmicas
TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação
UE – União Europeia
UEALC – Espaço Comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e o Caribe
UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFERSA – Universidade Federal Rural do Semiárido
UMinho – Programa de Doutorado na Universidade do Minho
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UnP – Universidade Potiguar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA	13
1.2 OBJETO DE ESTUDO E QUESTÕES DE PESQUISA	17
1.3 OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS	21
1.4 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	22
1.5 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS	26
1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO	30
2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: AS REPERCUSSÕES DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	32
2.1 O PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO E SUA REPERCUSSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	33
2.2 CONHECIMENTO E COMPETITIVIDADE: AS NOVAS EXIGÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	37
2.3 A RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO CONTEXTO DAS ATUAIS DEMANDAS PRODUTIVAS.....	46
2.3.1 Panorama das políticas educacionais e a expansão da pós-graduação brasileira	60
3 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ESTRATÉGIA GLOBAL PARA INCREMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO.....	68
3.1 AS FORMAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	69
3.2 A INTERNACIONALIZAÇÃO NA VISÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS: MERCANTILIZAÇÃO OU SOLIDARIEDADE?.....	77
3.3 A MOBILIDADE ESTUDANTIL NA PÓS-GRADUAÇÃO: INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS EM CONTEXTOS REGIONAIS	93
4 DIRETRIZES E AÇÕES NACIONAIS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO: A MOBILIDADE ESTUDANTIL.....	107
4.1 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: RECONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E PRINCIPAIS DIRETRIZES.....	108
4.2 A EXPANSÃO DA MOBILIDADE ESTUDANTIL BRASILEIRA NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: O FOMENTO DA CAPES E DO CNPQ...	120

5 OS CONTRIBUTOS DA MOBILIDADE ESTUDANTIL NA PERCEPÇÃO DE DOUTORANDOS E ORIENTADORES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFRN.....	138
5.1 A EXPANSÃO DA MOBILIDADE ESTUDANTIL DOUTORAL NORTE-RIO-GRANDENSE NA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> : AS CIÊNCIAS HUMANAS	139
5.2 O DOUTORADO <i>SANDWICH</i> E A CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO: A ÓTICA DOS ORIENTADORES E DOS ORIENTANDOS	147
5.2.1 Contribuições dos conteúdos teóricos e metodológicos da mobilidade internacional estudantil na formação do pesquisador em educação da UFRN.....	156
5.3 A MOBILIDADE ESTUDANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRODUÇÃO ACADÊMICA DE DOUTORANDOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFRN.....	165
5.4 MOBILIDADE ESTUDANTIL E FORMAÇÃO REDES DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL	173
5.5 OS POSSÍVEIS LIMITES DA MOBILIDADE ESTUDANTIL NO DOUTORADO <i>SANDWICH</i>	181
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
REFERÊNCIAS.....	206

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA

As políticas implementadas no início do século XXI ainda sofrem significativa influência das últimas décadas do século XX, em que várias mudanças estruturais de ordem social, econômica, política e cultural ocorreram em nossa sociedade e afetaram diretamente a base material de existência do homem e suas relações em âmbito mundial. Essas mudanças fazem parte de um reordenamento do capital que, em crise, procura estratégias de sobrevivência, produzindo consequências na forma de organização estrutural da sociedade.

A década de 1970 foi um desses períodos em que os Estados capitalistas passaram por uma crise de acumulação advinda do seu modelo de produção taylorista/fordista, que, no momento, não atendia mais à demanda diversificada do setor de consumo, passando a aderir progressivamente em seus processos de desenvolvimento de produtos e serviços a um modelo mais flexível, denominado por Harvey (2011) de acumulação flexível. Esse modelo tinha como principal estratégia a produção conforme a demanda do mercado consumidor, que, com o avanço da tecnologia informacional, foi se tornando cada vez mais diversificado, possibilitando a renovação de produtos e processos de forma cada vez mais frequente.

Nesse contexto, os Estados começaram a rever suas funções e ideologicamente aderiram às diretrizes neoliberais, tomando iniciativas que culminaram na redefinição de suas funções, em especial no que se refere às políticas sociais. Assim, os Estados nacionais, pouco a pouco, foram passando suas responsabilidades para com os serviços públicos sociais para o mercado, ficando com a função de reguladores dessas políticas, optando pela adoção dos princípios de privatização e focalização, especialmente, com o objetivo de imprimir maior eficiência e eficácia no setor público, agindo conforme as regras do mercado econômico.

Portanto, a crise e o redimensionamento do modelo de acumulação do capital aconteceram em concomitância com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, que transformaram a capacidade de produção de novas tecnologias no principal meio para o desenvolvimento dos Estados, em busca de um lugar privilegiado no mundo econômico globalizado. A globalização, um processo antigo, se consideradas as trocas comerciais desde o início das grandes navegações, acentuou-se a partir de 1970, com contornos muito próprios, adequados ao atual sistema capitalista, que tem como principal consequência de seus processos a polarização cada vez mais acentuada dos setores econômicos, sociais e culturais dos diferentes Estados-nações.

Nesse processo, a acumulação do conhecimento e a sua aplicação têm se convertido em fatores preponderantes do desenvolvimento econômico e determinam cada vez mais a vantagem competitiva de um país na economia mundial. O conhecimento, nesse sentido, passa a adquirir valor de capital humano, ou seja, a capacidade de produção intelectual para o desenvolvimento de novos produtos e processos é cada vez mais valorizada pelo capital e o trabalho intelectual passa a ser considerado trabalho complexo, enquanto que os demais são tidos como trabalhos simples (NEVES; PRONKO, 2008), em que o primeiro é mais valorizado socialmente, no entanto, não menos explorado pelo capital. Em contexto mais amplo, o país, com recursos humanos e econômicos capazes de produzir a técnica mais avançada ou o produto mais inovador, torna-se competitivo na corrida pelo protagonismo econômico na esfera mundial. Nesse cenário, a pesquisa e o seu desenvolvimento são fatores estratégicos para o aperfeiçoamento e a inovação de serviços e produtos, como campo de (re)construção de saberes em um processo contínuo.

Esse processo de mudança nas bases estruturais da sociedade teve orientadores bem definidos, os organismos internacionais, multilaterais ou extranacionais, destacando-se aqui a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e o Banco Mundial, os quais disseminaram o paradigma de uma sociedade nomeada de “sociedade do conhecimento”, que os mais conservadores acreditam estar baseada “[...] na aplicação do conhecimento e da informação na geração de conhecimentos e dispositivos de processamento de informação e comunicação [...]” (MELLO, 2011).

Nesse cenário, no qual melhores qualificações são exigidas para uma inserção mais significativa do indivíduo no mercado de trabalho e para que os países possam se sobressair por sua capacidade de produção de uma tecnologia informacional cada vez mais dinâmica, a educação superior, especialmente em seu nível de pós-graduação, destaca-se, pois é nesse espaço onde a maior parte das produções científicas ocorre, embora haja outros espaços em que se desenvolve pesquisa, inclusive dentro das grandes empresas. No entanto, não podemos desconsiderar o papel exercido pelas universidades nas últimas revoluções tecnológicas, como destaca Mello (2011, p. 61):

Os empréstimos de cientistas e centros de pesquisa de ponta (como tem sido o caso das universidades norte-americanas) foram a principal tática levada a cabo por multinacionais e empresas inovadoras na segunda metade do século XX (com o apoio decisivo do Estado) e viabilizaram as duas revoluções tecnológicas que estão mudando a face do globo e os rumos da história.

No Brasil, a pesquisa científica se desenvolveu em instituições do tipo universitárias, que associam as práticas de ensino com a pesquisa. Porém, a adoção dos princípios neoliberais a partir da década de 1990 reconfigurou a estrutura do sistema de educação superior e passou a privilegiar a expansão de instituições que só atendem à dimensão do ensino com uma proposta mais simples de formação, trazendo prejuízos ao desenvolvimento da pesquisa e da inovação.

As ações do Estado brasileiro quanto à expansão da educação superior fizeram parte de um pacote de reformas promovidas pelos governos neoliberais que lideraram o país na década de 1990. Nesse contexto, inclusive, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, que permitiu a criação de dispositivos legais de diferenciação dos modelos institucionais de educação superior desse país (Decretos como o n. 2.306, de 1997 e o 5.773, de 2006), facilitando seu processo de privatização. Como Mello (2011) destaca, o avanço da ciência nos Estados Unidos ocorreu

principalmente pelo apoio do Estado e pelo desenvolvimento dela em instituições universitárias, o que não vem acontecendo no Brasil.

Além disso, o Estado brasileiro diversificou o modelo de oferta de educação superior, que passou a ser oferecida em instituições públicas e privadas (lucrativas e confessionais), com cursos de graduação e pós-graduação presenciais e a distância. No que se refere especificamente à educação a distância, a expansão dos cursos de educação superior nessa modalidade foi possível, em grande medida, pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, que permitiram um atendimento em larga escala e de maneira menos onerosa. Embora se reconheça como positivo o uso da EaD para atender a pessoas que não têm acesso à educação superior por morarem em localidades onde é pouco provável a criação de instituições com cursos presenciais, não podemos deixar de considerar que também é mais uma medida de flexibilização desse nível educacional, tendo em vista sua adequação às demandas do mundo capitalista e seus meios de produção.

As reformas educacionais impactaram também a pós-graduação brasileira, locus de construção de conhecimento, que, tendo em vista a sua recente institucionalização, ainda é muito elitizada, atendendo a uma demanda bastante reduzida. A adoção de políticas neoliberais não ofereceu um verdadeiro amparo para sua consolidação, pelo contrário, ao empregar uma lógica de eficiência e produtividade, bem ao modelo empresarial, instituiu uma lógica de competitividade entre pesquisadores e Programas de pós-graduação que influenciou e influencia na qualidade da pesquisa. Desse modo, esse nível de formação seguiu a tendência mais geral da educação superior de flexibilização e diversificou seus cursos de mestrado, passando a ofertar, além de mestrados acadêmicos, o mestrado profissional, por meio da Portaria n. 080, de 16 de dezembro de 1998, um modelo de formação *stricto sensu* especialmente voltado para a produção de resultados que sejam úteis ao mercado de trabalho.

No âmbito dos cursos de doutorado, a formação pós-graduada continuou a se preocupar em estabelecer redes de pesquisa e intercâmbio entre pesquisadores, financiando a busca dessa formação de maneira plena ou parcial, no exterior, especialmente nos Estados Unidos da América e em

países europeus. A busca pela internacionalização e pela troca de conhecimento entre os pesquisadores foi agenda de todas as diretrizes nacionais desde os primeiros PNPG, mas na última década essa política vem se ampliando e se consolidando por meio de políticas de indução, via financiamento Estatal, expandindo-se no que se refere à mobilidade de pesquisadores-estudantes e pesquisadores-docentes, buscando adquirir um conhecimento de ponta em outras universidades que despontam nos *ranking* internacionais como detentoras de conhecimentos e tecnologias de última geração.

1.2 OBJETO DE ESTUDO E QUESTÕES DE PESQUISA

A integração da economia mundial, tanto no que concerne à produção quanto aos fluxos comerciais e financeiros, acentuou-se com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, o que também proporcionou uma reconfiguração e intensificou o processo de globalização, que, nos moldes atuais, tem se caracterizado mais pela ênfase na integração econômica em escala global do que na integração social. Por essa razão, autores como Santos (2010) nomeiam esse estágio de desenvolvimento da globalização, após a última revolução tecnológica (1860-1945), como “globalização neoliberal”, uma globalização inserida em uma matriz ideológica que está mais para a organização econômica do que para a sociocultural.

O fenômeno da globalização repercutiu na esfera educacional, sobretudo na educação superior e, consequentemente, na pós-graduação, que possui como características inerentes à sua natureza a troca de informações e de conhecimentos. Essa repercussão se deu basicamente porque o desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação possibilitou que o fluxo de conhecimento fosse cada vez mais volátil e dinâmico, realizado em um espaço temporal sempre mais curto, o que traz novas exigências para o campo educacional. A corrida pela busca do conhecimento se acirrou e os países que não apresentavam condições de formar seus pesquisadores

internamente tiveram que recorrer às instituições de países em que seu sistema de pesquisa estava mais avançado.

Para se inserir nesse contexto, o Brasil passou a ter necessidade de investir na área, considerando que a sua pós-graduação é relativamente nova, datando de 1930 as primeiras ideias de se instituir uma escola pós-graduada. Nessa época, Anísio Teixeira começou a considerar a criação desse nível de formação como parte da educação superior, tendo em vista a formação de recursos humanos, principalmente de docentes, para atuarem na educação superior, especialmente no que concernia ao desenvolvimento da pesquisa. Desde então, algumas iniciativas isoladas no âmbito de organizações começaram a promover espaços de discussão e formação de intelectuais. No entanto, é somente em 1965, com o Parecer n. 977, que é institucionalizada a pós-graduação *stricto sensu* brasileira, organizada em dois níveis, o de mestrado e o de doutorado.

O período de institucionalização da pós-graduação brasileira converge com o período da segunda Revolução Tecnológica e com o governo militar ditatorial brasileiro (1964-1985). Os militares tinham como principal objetivo a modernização do país e fomentaram a prática de envio de estudantes e docentes universitários para formação nos Estados Unidos, principalmente, pois era onde estavam localizadas as instituições de pesquisa mais avançadas, tendo em vista o desenvolvimento da indústria nuclear e da corrida aeroespacial no contexto da Guerra Fria.

A pós-graduação brasileira nasce, nesse contexto, regida pelo então Conselho Nacional de pós-graduação, delimitando suas principais diretrizes por meio do Primeiro Plano Nacional de pós-graduação (1975-1979). Aos poucos, agências de apoio ao desenvolvimento de pesquisas, como a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), foram ganhando força nesse cenário. A primeira foi instituída para prover, regular e avaliar a pós-graduação, sempre articulada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Ministério da Educação, órgão para o qual todos os níveis de ensino desse país estão subordinados. A criação da CAPES significou maior desenvolvimento de pesquisas voltadas para a formação de recursos humanos, como ficou explicitado no Terceiro Plano Nacional de pós-

graduação (1986-1989), elaborado já pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Na década de 1990, as diretrizes propostas por essas agências fomentaram a criação de uma política de indução voltada para o financiamento de estudos no exterior, garantindo financeiramente essa formação por meio da mobilidade estudantil tanto em nível de mestrado quanto de doutorado. Na primeira década do século XXI, evidenciou-se um declínio no número de estudantes de mestrado pleno e parcial para o exterior bem como dos estudantes de doutorado pleno, ao mesmo tempo que cresceu de maneira significativa o fomento aos doutoramentos parciais em instituições estrangeiras.

A mobilidade de estudantes e docentes faz parte de uma tendência de formação em nível superior que se evidencia desde antes da criação do sistema nacional de pós-graduação brasileiro, que é a da internacionalização. Essa tendência vem se fortalecendo devido ao desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação e de transporte, que proporcionaram uma maior interação nacional e internacional em todos os setores.

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 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.

Portanto, embasando-se nas ideias de Knight (2002), consideramos 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.

O Brasil, no que concerne à pós-graduação, deixa claro em seu documento principal de diretrizes para esse setor na primeira década do século XXI, o Plano Nacional de pós-graduação (2005-2010):

Deve-se estimular a cooperação internacional por intermédio das universidades, de tal forma que o intercâmbio entre alunos e professores seja institucionalizado, permitindo a apresentação de projetos de capacitação de recursos junto às agências de fomento internacionais (CAPES, 2004, p. 61-62).

Há um forte incentivo das agências de fomento à pesquisa nacional para proporcionar o intercâmbio acadêmico-estudantil, com financiamento internacional ou mesmo nacional, já que o país disponibiliza bolsas, conhecidas como *sandwich*, de estudo para alunos, principalmente os de doutorado, em formação no exterior. Sendo assim, compreender a real importância e as contribuições dessa política de mobilidade estudantil em nível de pós-graduação, passados 35 anos da sua institucionalização, com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, torna-se atual e importante para a construção de um espaço de formação e pesquisa cada vez mais consolidado e adequado à nossa identidade, sem deixar de considerar o contexto global no qual estamos inseridos.

O meu interesse pela temática advém da minha participação como bolsista de iniciação científica no grupo de pesquisa da Linha de Pesquisa Política e Práxis da Educação, do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, do qual faço parte há seis anos. Como trabalho de monografia conclusiva do curso de Pedagogia, aprofundei meus conhecimentos acerca da expansão da pós-graduação brasileira, o que me trouxe as primeiras inquietações a respeito da política de mobilidade nesse setor, principalmente a respeito do crescente fomento à formação parcial de doutores no exterior, já que nosso sistema tem sido ampliado a cada ano.

Desse modo, realizaram-se pesquisas acerca da internacionalização da pós-graduação que resultaram na elaboração dos seguintes questionamentos para estudo mais aprofundado: a) como se configura a mobilidade estudantil brasileira enquanto estratégia de internacionalização da educação superior?; b) como se configura a expansão da mobilidade estudantil internacional na pós-graduação brasileira no período de 2001-2010?; c) qual o papel das agências de fomento no processo de mobilidade estudantil em nível de pós-graduação para o exterior; e d) quais as contribuições da mobilidade estudantil de doutorandos brasileiros para o exterior, na modalidade de estágio *sandwich*, para a formação do pesquisador em Educação do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do norte.

1.3 OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS

Analisar como se configura o processo de mobilidade de doutorandos em Educação, na UFRN, procurando investigar as suas contribuições na formação do pesquisador e na consolidação do Programa de pós-graduação em Educação.

- Analisar a configuração da mobilidade estudantil brasileira enquanto estratégia de internacionalização da educação superior.
- Avaliar a expansão da mobilidade estudantil internacional na pós-graduação brasileira no período de 2001-2010.
- Compreender o papel das agências de fomento no processo de mobilidade estudantil em nível de pós-graduação para o exterior.
- Analisar as contribuições da mobilidade estudantil de doutorandos brasileiros para o exterior, na modalidade de estágio *sandwich*, para a formação do pesquisador em Educação e do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

1.4 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Ao se analisar qualquer fenômeno social, deve-se considerar o contexto do qual foi originário, procurando buscar suas mediações e contradições. Deve-se, assim, levar em conta os condicionantes de cada momento histórico, partindo da compreensão de que, na atualidade, o contexto é permeado por diversos fatores que são ao mesmo tempo influenciadores e influenciados pela dinâmica cada vez mais mutável do capital. Desse modo, nosso olhar para o objeto de estudo deve ser dinâmico, procurando estabelecer suas contradições históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais, buscando desvencilhar-se de análises reducionistas dos fenômenos. Portanto, o materialismo histórico-dialético, enquanto teoria, aponta para uma maior aproximação do desvelamento do real em suas múltiplas relações, pois segundo Frigotto (1994, p. 73), para que a pesquisa seja materialista e histórica, “[...] tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular”.

Sendo assim, o presente estudo investigativo não se esgota nos processos descritivos dos fenômenos e conceitos, mas interpreta-os considerando a mediação dos sujeitos históricos, políticos, sociais e culturais partícipes da construção de cada faceta que esses fenômenos apresentam em determinado tempo e espaço, pois são frutos de múltiplas determinações, já que, para o materialismo,

o concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2008, p. 258-259).

Essa opção teórico-metodológica se justifica, portanto, pela necessidade de uma contínua aproximação com o objeto investigado na forma

como ele se materializa no decorrer do tempo, considerando os limites espaciotemporais, políticos, sociais e culturais do fazer da pesquisa e da formação do pesquisador. Mesmo sabendo os possíveis limites da pesquisa desenvolvida neste estudo, é imprescindível que consideremos em nossas análises que a educação brasileira é resultado de uma política que possui caráter intencional e que se modifica em um processo histórico de continuidades, descontinuidades e rupturas.

Desse modo, compreendemos que para realizarmos um trabalho de pesquisa tendo como perspectiva a análise do objeto de estudo por meio do referencial histórico-dialético, necessitamos estabelecer um “recorte” desse objeto em determinado tempo e espaço não com o objetivo de isolá-lo do todo do qual faz parte, mas para que possamos partir do particular estruturado e compreender o todo e vice-versa, já que “a parte não existe fora do todo, este não existe senão através daquela e um é condição para pensar o outro” (COELHO, 2010, p. 13).

Para respondermos aos questionamentos de pesquisa e atendermos aos objetivos propostos, foi preciso entendermos e nos aprofundarmos em algumas categorias de análise que permeiam o tema deste estudo e que, principalmente, o ordenam (CIAVATTA, s/d): a expansão da educação superior brasileira; a política de pós-graduação brasileira; a internacionalização da pós-graduação; e a mobilidade estudantil doutoral.

A expansão da educação superior brasileira, em nível de suas instituições, é uma dimensão da educação superior já bastante estudada, mas para nossa pesquisa se apresentava ainda relevante a sua retomada, pois necessitávamos estabelecer as relações entre essa dimensão e o desenvolvimento da pós-graduação nacional. Para tanto, retomamos o estudo dessa expansão de acordo com autores que se aprofundaram nessas análises e as relacionam com o contexto da implantação do neoliberalismo no Brasil e da emergência de uma sociedade pautada na produção de conhecimento, como: Sguissard (2009), Chaves (2006) Chaves e Mendes (2009), Minto (2006), Cunha (2004), Bianchetti (1997), Anderson (1995), Dupas (2001, 2006), Harvey (2011), Frigotto (1994), Hargreaves (2003), Seixas (2001), entre outros. Além desses autores, consultamos as diretrizes legais que regulamentam essa expansão desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96,

passando pelos Decretos n. 2.306/97 e n. 5.773/06, que regulamentaram a diferenciação da educação superior; e o Decreto n. 6.086/07, que direciona a expansão das universidades públicas.

Configurada a expansão das instituições de educação superior brasileiras, é preciso entender como ela se relaciona com a expansão da pós-graduação, especificamente, já que a pós-graduação *stricto sensu* no país está diretamente vinculada às instituições universitárias. Outro fator é saber se a pós-graduação, assim como a graduação, apresenta uma expansão que privilegia, sobretudo, o setor produtivo. Para tanto, foram adicionados às análises os estudos de Gentili e Sarfocada (2011), Guimarães (2008), Lima (2007) e, como instrumento legal, a Portaria n. 080, de 16 de dezembro de 1998, que instituiu o Mestrado Profissional. Estabelecidas as análises e relações entre a expansão da educação superior de modo geral, considerando o número e o tipo de instituições, e a expansão da pós-graduação em especial, foi possível perceber que a tendência à internacionalização da pós-graduação é forte e crescente, principalmente no que concerne ao doutorado na modalidade *sandwich*, ou seja, pela mobilidade.

Portanto, a internacionalização da pós-graduação pela mobilidade se apresenta como outra dimensão de estudo a ser aprofundada em nossa pesquisa, que tem como objetivo averiguar os contributos dessa mobilidade em nível mais localizado. A necessidade de internacionalizar a formação pós-graduada em todo o mundo, especialmente as dos países em desenvolvimento, é incentivada pelo discurso dos organismos internacionais de que esse é o meio mais eficiente de se fortalecerem os Programas de pós-graduação e as universidades em que a prática da pesquisa ainda não se consolidou. Na contramão desse discurso, Gentili e Sarfocada (2010, p. 12) afirmam que se trata, na verdade, de uma retomada ao modelo colonial de formação educacional, com novas dimensões, haja vista que é

um processo que na atualidade não se explica somente pela falta de oportunidades de formação de pós-graduação na região, mas pelo valor simbólico e material que possuem as creditações oferecidas por certas instituições europeias ou norte-americanas e a possibilidade de se inserir

profissionalmente nesses meios acadêmicos (GENTILLI; SARFOCADA, 2010, p. 148).

Tendo em vista entender e analisar os pontos e contrapontos desse processo, que tem potencial para gerar lados positivos de integração, mas que também pode acentuar sobremaneira as disparidades regionais, focamos em autores como: Miranda (2008), Siufi (2009), Knight (2002, 2005), Ianni (2011), Castro (2010), Barbalho (2007), Dias Sobrinho (2004) e Stalliviere (2003), os quais apresentam a internacionalização da educação como um processo de estreita relação com o fenômeno da globalização.

A mobilidade estudantil na pós-graduação é uma das formas de internacionalização da educação superior que fazem parte de um movimento maior, que é o da globalização. Não se trata de uma nova estratégia para a formação do pós-graduando e de desenvolvimento de pesquisas, mas apresenta novos e diferenciados contornos, pois, de acordo com Bianchetti e Mattos (2011), de uma prática que se realizava por decisão dos sujeitos passou a se configurar como uma prática induzida pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial (1995) e a UNESCO (2008, 2009), e por políticas nacionais. Alguns autores estudam as formas e os objetivos da internacionalização via mobilidade, entre eles: Morosini (1998), Marrara (2007), Lima e Maranhão (2009) e Knight (2002).

No entanto, o mais importante é saber que, em uma perspectiva histórico-dialética de construção do conhecimento, é preciso considerar que o mundo sofre variações constantemente e que, por essa razão, não devemos tratar a realidade como algo dado, posto que esta, de acordo com Frigotto (1994), não se constitui apenas em apreender, revelar e expor a estruturação dos fenômenos, mas, sobretudo, transformá-los a partir de uma espécie de mediação entre os fenômenos e os sujeitos. Dessa forma, todo fenômeno é passível de mudanças, resultantes de uma luta social por melhores condições de desenvolvimento em todos os âmbitos da sociedade. Acreditar que a sociedade é estática, imutável e eterna é pensar de acordo com uma lógica que ignora a realidade do movimento e da transformação (POLITZER; BESSE;

CAVEING, s/d), é, acima de tudo, entrar em conformidade com o modelo de sociedade hegemônico vigente.

No entanto, ponderamos em nossa análise que ter como base uma visão unilateral para explicar todo esse processo é desconsiderar os benefícios que podem ser proporcionados aos sistemas de pós-graduação e para a formação do pesquisador, já que o próprio método dialético tem como um de seus princípios o diálogo entre os opostos. No contexto da sociedade capitalista, o contraditório é uma categoria sempre presente, portanto, haverá constantemente dois possíveis lados de um mesmo fenômeno ou evento e o que determina o teor das análises é o olhar que direcionaremos para o nosso objeto.

1.5 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS

Portanto, para atender aos objetivos propostos, foram necessários, além de estudos de caráter teórico-metodológico, procedimentos técnicos, como estudos da bibliografia teórica acerca dos conceitos e fenômenos que se relacionam com objeto de estudo; análises de documentos elaborados e disseminados nacional e internacionalmente; coleta e organização de dados quantitativos acerca do processo de expansão da educação superior brasileira em nível de graduação e pós-graduação; e entrevistas semiestruturadas com doutorandos e seus respectivos orientadores, os quais vivenciaram a prática da mobilidade internacional.

A pesquisa bibliográfica, que “implica revisão do conhecimento acumulado até o momento da pesquisa” (RICHARDSON, 2008, p. 60), acerca dos fenômenos relacionados ao objeto em estudo considerou os escritos em livros e artigos científicos. A revisão bibliográfica nos proporcionou a oportunidade de escolher as fontes nas quais, de acordo com nossa escolha teórico-metodológica, iríamos nos ancorar para explicar os conceitos, fenômenos e dados do universo do recorte desta pesquisa, criticamente, pois “a reflexão teórica da realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar” (FRIGOTTO, 1994, p. 81).

Em conjunto com os estudos da literatura existente, foi necessária a análise de documentos, pois são uma fonte rica e estável de dados de baixo custo para pesquisa e de fácil acesso, já que não necessitam de contato direto com os sujeitos da pesquisa (GIL, 1989). Segundo o autor, configura-se também como vantagem da pesquisa bibliográfica o fato de ser um material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa. Os documentos analisados nesse processo investigativo têm determinado as ações dos Estados quanto à promoção da política de internacionalização da educação superior. Entre os documentos de cunho internacional, evidenciamos primeiro alguns elaborados por organismos internacionais, com o objetivo de destacar as principais diretrizes disseminadas por eles no que se refere à internacionalização da pós-graduação nos países em desenvolvimento, e em seguida os documentos nacionais basilares da política para a pós-graduação brasileira, tendo em vista avaliar a influência dos documentos internacionais nos nacionais.

No que se refere aos documentos dos organismos internacionais, destacamos a *Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe – CRES 2008* e o Comunicado da *Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As Novas dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*, elaborados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; bem como *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995) e *Construir Sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria* (2003), produzidos pelo Banco Mundial. Portanto, a escolha desses dois organismos se deve ao poder de influência de suas diretrizes para a elaboração das políticas educacionais dos países em desenvolvimento. Ademais, consideramos que são organismos que apresentam discursos divergentes quanto ao processo de internacionalização da pós-graduação, sem, contudo, romper com a disseminação do paradigma de sociedade proposto pelo ideário neoliberal.

No contexto nacional, a análise documental apontou para os Planos Nacionais de pós-graduação brasileiros, sendo o primeiro vigente no período de 1975 a 1979; o segundo, de 1982-1985; o terceiro, de 1986-1989; o quarto, que seria para vigência de 1998 a 2002, mas não foi tomado como Plano,

delineando apenas algumas orientações; e o que foi nosso foco de análise mais aprofundada, o quinto, que regeu o período de 2005 a 2010, já que a década de 1990 foi desprovida de Plano. No que se refere aos documentos locais, tomamos como referência de análise o Regimento Interno do Programa de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Utilizamos os dados quantitativos que dizem respeito à expansão da educação superior brasileira em nível de graduação e de pós-graduação no período de 2001 a 2010 e os dados referentes à quantidade de pós-graduandos brasileiros em mobilidade internacional no mesmo período. As fontes de consulta foram o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP); a plataforma de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, o GeoCapes; e os índices estatísticos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Entretanto, quando o recorte foi adquirindo traços mais específicos e fomos investigar os dados da mobilidade estudantil na pós-graduação do Rio Grande do Norte, nenhuma das fontes citadas tinha dados organizados por estado. Como o objetivo de estudo refere-se à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, precisamos coletar os dados *in loco*, por meio de visitas à pró-reitoria, que também não havia sistematizado os dados relativos à mobilidade dos seus alunos.

Diante desse cenário, tivemos de visitar os cursos de doutorado (Psicologia, Filosofia, Sociologia, Letras e Educação) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte para realizar a sistematização desses dados de acordo com as cópias das declarações e/ou dos processos de cada aluno enviados dos Programas para a pró-reitoria de pós-graduação da UFRN, quando requeriam a bolsa para realizar o estágio de doutoramento no exterior, o que restringiu nosso campo de pesquisa. Esse fato direcionou nossa opção pela subárea da Educação, em vez de investigarmos uma área mais abrangente, conforme configuração da CAPES, que seria a área das Ciências Humanas.

O Programa de pós-graduação em Educação da UFRN existe já há 34 anos e durante esse tempo produziu 519 dissertações e 336 teses, de maneira que atende não somente a demanda do Rio Grande do Norte, mas de todo o país, principalmente as regiões Norte e Nordeste. Possui um quadro de

sessenta e três docentes, distribuídos em oito Linhas de Pesquisa. É um dos Programas de pós-graduação *stricto sensu* mais antigos da UFRN, avaliado por três triênios consecutivos com conceito 5 da CAPES. Entre os Programas de doutorado das Ciências Humanas da UFRN, o de Educação é o que mais enviou alunos para estágio *sandwich* no exterior nos últimos anos, modalidade de formação orientada pelas diretrizes do Banco Mundial (1995).

Diante de tantas dificuldades, não encontramos dados anteriores ao ano de 2003, sendo necessário reorganizar o período que vínhamos analisando (2001-2010). Desse modo, para continuar com um recorte de uma década, analisamos esses dados referentes ao período de 2003 a 2012, sem perder o foco, que era associar nossas análises às diretrizes do Plano Nacional de pós-graduação (2005-2010).

Para a obtenção dos dados relativos às contribuições do processo de mobilidade no exterior em nível de doutorado, tanto para o pesquisador em formação quanto para sua pesquisa e para o próprio Programa de pós-Graduação em Educação da UFRN, optamos pela entrevista semiestruturada com o auxílio de gravador. Depois de gravadas, as entrevistas foram transcritas e editadas apenas para correção de vícios da linguagem oral. Nesse sentido, foi preciso selecionar os sujeitos da pesquisa, sendo consideradas as Linhas de Pesquisa que mais enviaram estudantes para o exterior no período de 2003 a 2012.

O Programa de pós-graduação em Educação da UFRN possui oito Linhas de Pesquisa: Educação e Inclusão Social em Contextos Escolares e Não Escolares; Educação Matemática e Ensino de Ciências; Educação, Linguagem e Formação do Leitor; Estratégias de Pensamento e Produção de Conhecimento; Formação e Profissionalização Docente; História da Educação, Práticas Socioeducativas e Usos da Linguagem; Política e Práxis da Educação; Práticas Pedagógicas e Currículo. Três dessas Linhas se destacaram das demais quanto ao número de doutorandos enviados para formação parcial no exterior, quais sejam: Política e Práxis da Educação; História da Educação, Práticas Sócio-Educativas e Usos da Linguagem; Práticas pedagógicas e Currículo, tornando-se responsáveis por 88% (22 doutorandos) de todos os alunos de doutorado enviados para o exterior por meio do Programa de pós-graduação em Educação da UFRN, no período de 2003 a 2012. De cada uma

dessas três Linhas, selecionamos dois doutorandos e seus respectivos orientadores como sujeitos para a investigação a que nos propomos.

Dessa maneira, entre os meses de abril e agosto de 2013, foram realizadas as entrevistas com o intuito de elucidar os seguintes eixos: as contribuições para a formação do pesquisador; as contribuições para a pesquisa; a formação de redes de pesquisa internacionais; e as implicações para a consolidação do Programa de pós-graduação em Educação da UFRN.

Os procedimentos técnicos mencionados foram importantes para a organização das informações adquiridas ao longo do processo de construção desta dissertação e proporcionaram melhor compreensão acerca do nosso objeto de estudo. Sob a lente da dialética, procuramos analisar os dados coletados de maneira a considerar os contrapontos da política nacional de internacionalização da pós-graduação pela mobilidade estudantil em nível de doutorado na modalidade *sandwich*.

1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO

Organizamos o presente estudo em seis partes principais, sendo a primeira delas a introdução, que visa explicitar e problematizar a temática, seguida de quatro capítulos que nos permitem o aprofundamento teórico do tema investigado, além das considerações finais.

O primeiro capítulo discute a importância que a educação superior vem assumindo nos contextos globalizados, destacando as novas exigências para esse nível de ensino nas sociedades ditas “do conhecimento”. Em seguida, analisa as medidas adotadas pelo Estado brasileiro nas últimas décadas (final do século XX e início do século XXI) para a adequação da educação superior às novas demandas do mercado e, por fim, apresenta as repercussões dessas políticas, especialmente no que concerne à expansão e à diversificação da pós-graduação.

O segundo capítulo versa sobre as diversas formas de internacionalização da educação superior e como elas se configuram em relação à posição que os países ocupam no contexto mundial. Em segundo

plano, aborda as diretrizes dos organismos internacionais, Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, disseminadas mundialmente para a internacionalização da educação superior com destaque para a pós-graduação. Por fim, faz um mapeamento de iniciativas desenvolvidas pelos países latino-americanos para promover a mobilidade estudantil na região.

O terceiro capítulo, em sua primeira parte, traça um breve histórico acerca da importância e da institucionalização da pós-graduação no Brasil; a segunda parte sistematiza a organização da pós-graduação por meio de Leis e Decretos, especialmente a partir de 1990 no que concerne à mobilidade estudantil; e a terceira parte contextualiza o fomento à mobilidade estudantil em nível de pós-graduação, de acordo com as agências brasileiras de maior importância nesse setor, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, em nível nacional. Em âmbito local, o capítulo analisa a mobilidade estudantil em cursos de pós-graduação na UFRN, tomando como referência a área das Ciências Humanas.

O quarto capítulo tem como principal objetivo compreender a importância e as contribuições da política de mobilidade estudantil em nível de doutorado na área de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, considerando o avanço das tecnologias de informação e comunicação. Para tanto, decompomos o capítulo em três partes principais: a primeira delas trata de compreender quais os principais contributos do estágio de doutoramento *sandwich* para a pesquisa dos doutorandos e para sua formação enquanto pesquisador; a segunda parte elucida os contributos dessa mobilidade para o Programa de pós-graduação em Educação da UFRN, tendo como referência as diretrizes de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; e a terceira parte diz respeito aos limites e dificuldades encontrados pelos doutorandos no processo de mobilidade internacional, amparados pelo estágio *sandwich*.

Por fim, apresentamos algumas considerações referentes aos estudos realizados no decorrer desse processo investigativo, considerando os dados quantitativos utilizados, a bibliografia consultada e as entrevistas realizadas com os atores do processo de estágio de doutoramento *sandwich*.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: AS REPERCUSSÕES DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Nas últimas décadas do século XX, vários fatores de ordem econômica, política e social vêm contribuindo para a definição de uma nova configuração da sociedade mundial. Estes, na sua maioria, são provenientes da atual crise de acumulação do capital, que procura alternativas para a sua superação. As opções de reconfiguração do capital envolveram todos os setores da sociedade e ocorreram na esfera do Estado, na esfera da produção e do mercado, que substituiu a rigidez do modelo taylorista/fordista vigente para um modelo de produção mais flexível, e no âmbito político/ideológico, com a assunção das ideias neoliberais, que pressupõem a mínima intervenção dos Estados nacionais na economia e nos setores sociais.

A crise do capital se estabelece sincronizada com o processo de globalização e com o avanço das novas tecnologias de informação e comunicação, que transformaram o conhecimento em chave do desenvolvimento econômico e social dos Estados-nações, vislumbrando-o como uma estratégia para que os países saíssem do estágio de subdesenvolvimento e se inserissem no mundo competitivo e globalizado.

O Estado, desde então, teve seu papel resumido: de provedor dos serviços sociais, passou a regulador destes. Isso repercutiu em políticas de privatização e flexibilização dos serviços sociais, afetando diretamente as políticas educacionais, especialmente a educação de nível superior, que passou a ser orientada fortemente por diretrizes neoliberais, as quais visam a eficiência e a eficácia, conforme a lógica empresarial.

O presente capítulo discute a importância que a educação superior vem assumindo nos contextos globalizados, destacando as novas exigências para esse nível de ensino nas sociedades ditas “do conhecimento”. Analisa as medidas adotadas pelo Estado brasileiro nas últimas décadas para a adequação da educação superior às novas demandas do mercado e a necessidade de expansão desse nível de ensino e, por fim, apresenta as repercussões dessas políticas especialmente no que concerne à expansão e à diversificação da pós-graduação.

2.1 O PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO E SUA REPERCUSSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Apesar de não ser novo, o processo de globalização se consolida e se intensifica com o atual estágio de desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), caracterizando-se como um fenômeno presente na sociedade e firmando-se de tal maneira que se tornou irreversível, possibilitando a internacionalização e a interdependência de vários segmentos da sociedade em escala mundial. De acordo com Seixas (2001, p. 211), a globalização, embora seja um conceito consensual entre os diversos autores, pode ser entendida como

[...] a intensificação das relações sociais que ligam localidades distantes [...]. O conceito de globalização procura traduzir a crescente interdependência mundial a nível económico, político e cultural. Caracteriza, assim, a crescente transnacionalização dos sistemas de produção, a crescente constituição de organizações supranacionais, de âmbito regional ou global, governamentais e não governamentais, o desenvolvimento dos meios de comunicação e informação e as deslocamentos maciças de pessoas, enquanto turistas, emigrantes ou refugiados.

Esse fenômeno, como processo histórico, é marcado por continuidades/descontinuidades e, na atualidade, foi utilizado pelo capitalismo como uma estratégia para enfrentar a crise do modelo de acumulação vigente no período compreendido de 1973 até os dias de hoje. A globalização foi se configurando como meio de construir uma nova economia e uma nova sociedade, com fronteiras cada vez mais inexistentes, unindo mercados do mundo todo em níveis local e global. Para Castro e Lauande (2009, p.148),

[...] os países não se inserem nessa nova lógica da mesma forma e nem em igualdade de condições: sua inserção depende de seu desenvolvimento histórico, de sua cultura, suas instituições e, principalmente, do entendimento que o Estado tem sobre o desenvolvimento das tecnologias.

Trata-se, portanto, de um processo complexo e contraditório. Complexo por abranger aspectos ligados, entre outros, a economia, ciência, tecnologia, comunicação, educação, cultura e política, e contraditório, pois, ao mesmo tempo que os países mais ricos e com capacidade tecnológica instalada detêm os meios tecnológicos de última geração, a maioria dos países em desenvolvimento ou subdesenvolvimento não tem acesso a essa tecnologia, o que os torna cada vez mais dependentes. É importante destacar que as tecnologias de ponta não são acessíveis à maioria da população, o que deixa os setores das camadas menos favorecidas economicamente à margem do mercado tecnológico.

Nesse contexto, as TIC assim como sua produção se caracterizam, muitas vezes, como elementos que alargam as disparidades econômicas entre os países que produzem conhecimento/tecnologia e os países que apenas os consomem, acentuando cada vez mais as desigualdades e produzindo certa dependência entre eles. Tal fato é intensificado por meio da reestruturação produtiva, que transformou o conhecimento em um bem que necessita ser, constantemente, renovado e/ou (re)configurado.

A globalização, portanto, articula economia, ciência, tecnologia e comunicação, orientada pela lógica que define o livre mercado, pois a ruptura de fronteiras tende a enfraquecer governos e fazer com que “[...] mercados se unifiquem e se dispersem, da mesma forma em que impõe a lógica da exclusão, observada no mundo da produção, do comércio, do consumo, da cultura, do trabalho e das finanças” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006, p. 76).

A corrida pelo protagonismo econômico mundial dos Estados-nações emergentes, com a suposta ideia de independência financeira, significa de longe a superação da dependência, pois os países não transitam nas mesmas condições de decisão nas arenas da divisão internacional do trabalho, porém, o que se concretiza, na maior parte das vezes, é o estreitamento das relações de interdependência (GUIMARÃES, 2008). Essas relações se caracterizam, sobretudo, como um processo que se associa frequentemente às esferas nas quais prevalecem os interesses dos países mais avançados, os quais mantêm as economias soberanas em patamares cada vez mais altos e as economias mais frágeis cada vez mais excluídas da competição mundial. Trata-se,

portanto, da promoção de uma interdependência vinculada aos mais altos níveis de exploração do capital em escala global.

No entanto, é importante destacar que, segundo Neves, Raizer e Fachinetto (2007, p. 3), “[...] por mais contraditório que o processo de globalização possa ser, ele abre espaço para possibilidades de reorganização das teias de relações sociais e econômicas em escala mundial e para o tratamento de novas questões [...]”. Isso ocorre, por exemplo, com a disseminação, em escala universal, dos problemas ambientais bem como com os interesses de organismos internacionais, como o Banco Mundial, o qual visa um maior poder de governabilidade em âmbito global.

A nova configuração de sociedade, possibilitada pelo desenvolvimento das tecnologias e da comunicação, “[...] rompeu com as limitações impostas pelas dimensões espaço/tempo, destruindo a verticalização da produção e fragmentando o trabalho para longe de um único espaço físico” (DUPAS, 2001, p. 25), fazendo surgir a crescente necessidade por parte da população trabalhadora dos países economicamente frágeis de elevar seus níveis de qualificação em qualquer que seja a área de atuação profissional em que esteja inserida, com o objetivo de se tornar mais empregável em uma economia global cada vez mais ativa e em constante mudança, o que traz para a educação superior, e em especial para a educação pós-graduada, uma nova centralidade. Discutindo a temática da importância da educação superior no contexto da globalização, Seixas (2001, p. 212-213) afirma:

A globalização económica aumenta a competição internacional e a necessidade de investir nas novas tecnologias. O papel do ensino superior é, por conseguinte, crucial. Não só se exige uma maior eficiência dos sistemas na formação de trabalhadores altamente qualificados, mas também na componente de investigação e desenvolvimento. Exige-se do ensino superior a descoberta de novos produtos e processos necessários para manter a posição nacional na economia mundial.

Fica evidente que a globalização fez com que o nível médio de escolaridade exigido para o mercado de trabalho em todo o mundo

aumentasse significativamente e, assim, a educação de nível superior passasse a se caracterizar como peça-chave das políticas sociais, por ser ela a responsável pela maior parcela da formação humana para o trabalho complexo (NEVES; PRONKO, 2008).

A nova ordem social, movida, sobretudo, pelos que dominam o conhecimento e a tecnologia de ponta, faz com que os países ditos de “terceiro mundo”, como é o caso dos países da América Latina (AL), considerem a necessidade de priorizar a educação para que possam competir por um papel ativo no mundo globalizado, que abre, gradativamente, espaços para as iniciativas de livre comércio, inclusive o de educação.

De modo geral, o processo de produção do conhecimento, bem como o desenvolvimento de inovações atreladas ao mundo tecnológico, se encontra nas grandes universidades estatais, entretanto, a atual política de expansão da educação de nível superior tem priorizado instituições educacionais não relacionadas à pesquisa, o que nos faz refletir acerca do real papel dessas instituições frente à corrida pelo desenvolvimento econômico. Nessa perspectiva, a função da educação superior tem sido reduzida cada vez mais à utilidade, à eficácia e à competência, próprias do setor produtivo, em que o saber fazer/saber prático é o mais valorizado, deslocando as atitudes de pesquisa a um plano menor (GUIMARÃES, 2008).

Apesar de observarmos um crescimento acentuado da educação superior em nível de graduação nos últimos anos, especialmente na esfera privada, na atualidade, há também o incentivo à expansão da pós-graduação, como espaço de pesquisa e promoção de desenvolvimento acadêmico e científico do país. Nesse sentido, evidencia-se uma política de indução ao crescimento da oferta desse nível de ensino, tanto em âmbito nacional como internacional, por meio de convênios com os diferentes países. A formação pós-graduada fora do território nacional não é algo novo, visto que até a década de 1960 a formação de mestres e doutores, na sua maioria, se dava fora do país. Essa realidade foi se modificando com a consolidação da pós-graduação no Brasil e, na atualidade, com o processo de globalização e a necessidade de uma formação mais cosmopolita, essa política ganha contornos mais expressivos. As novas demandas da formação implicam que os pós-graduandos possam ter contato com outras universidades e em outros

países, isto é, que haja uma formação em rede para que adquiram conhecimentos necessários à inserção do país no mundo globalizado.

2.2 CONHECIMENTO E COMPETITIVIDADE: AS NOVAS EXIGÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao longo da história das civilizações, o saber sistematizado sempre foi produzido nas relações sociais e apropriado privadamente. Sua assimilação por grupos ou países tem determinado a soberania e a hegemonia das nações nos diferentes estágios de desenvolvimento do capitalismo, principalmente na sua fase compreendida entre as últimas décadas do século XX e o início do XXI, haja vista que o conhecimento tem se configurado como ferramenta para a evolução dos meios de produção.

As mudanças ocorridas no campo educacional têm sido atreladas às modificações e às exigências do setor produtivo, ou seja, pautadas em função do modelo de produção vigente em cada período. Na atualidade, esse processo se intensifica pela constante evolução das tecnologias de informação e comunicação e por sua utilização para satisfazer a demanda do setor consumidor, fato mais bem observado a partir do final da década de 1960, com a decadência do modelo fordista de produção, o qual era marcado pela rigidez dos processos e serviços. De acordo com Harvey (2011), entra em cena um modelo de produção mais ágil e flexível de acumulação do capital, denominado de “acumulação flexível”, associado a um sistema de regulamentação política e social bem distinto, o qual se caracteriza “pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 2011, p. 140).

Nesse novo modelo, são priorizadas as demandas do consumidor, traduzidas na quantidade e na diversidade de produtos que são pensados a partir das exigências dos clientes/consumidores. Além disso, o setor de serviços surge com mais força, sendo responsável por um número significativo de postos de trabalho. Esses dois setores, o da produção material e o de

serviços, modificam-se internamente de maneira a exigir maior capacidade de ação na resolução de problemas nos diferentes postos de trabalho, trazendo um novo redimensionamento para o campo da educação. Há, assim, uma grande importância dada ao conhecimento na sociedade de serviços e o surgimento de novas ocupações ligadas aos setores econômicos e sociais relacionados ao desenvolvimento das tecnologias e das informações.

São exigidas dos trabalhadores competências e qualificações elevadas para lidar com a complexidade e flexibilidade de situações de trabalho, ou seja, uma formação que os torne aptos a diversificadas funções no processo de produção e, dentro de cada função, a competência de resolver os mais variados problemas. A flexibilidade é, por consequência, uma característica do mercado que é incorporada pelos outros setores da sociedade.

A sociedade está também fortemente marcada pela ideia de inovação¹ constante, por isso, é denominada por autores adeptos do neoliberalismo e pelos organismos internacionais como “sociedade do conhecimento e/ou da informação”, pelo fato de ser caracterizada por um expressivo crescimento da disseminação de informação, impulsionado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, as quais evoluíram significativamente após o desenvolvimento da microeletrônica. A ideia de sociedade do conhecimento e da informação foi produzida pela transformação do capital e da ciência, articulada às mudanças tecnológicas referentes à circulação da informação.

Assim, o fator que se torna mais importante é o uso intensivo dos conhecimentos e da informação, pois, nessa lógica, estes se tornam forças produtivas, passando a compor o próprio capital, que depende disso para a sua acumulação e reprodução, sendo a sociedade contemporânea regida em consonância com as leis de mercado, nas quais prevalecem a busca pela eficiência e eficácia dos resultados. Segundo Dupas (2006), trata-se de um consenso neoliberal que define uma nova lógica de expansão do sistema capitalista e renova o significado da ciência e do progresso, nomeando esse processo, na verdade, de “economia do conhecimento”, pois

de um lado, o trabalho passa a conter um componente de saber de importância crescente, revalorizado pela

informatização. De outro lado, contraditoriamente, essa economia do conhecimento atribui a esses fatores tanto mais importância quanto mais barato puder ser o custo desse trabalho; e agrega crescente importância à utilização de mão de obra muito precária e pessimamente remunerada, incluindo a de característica informal [...] (DUPAS, 2006, p. 141).

Contudo, nem todos têm essa ótica de análise. Desse modo, percebemos uma sociedade em busca de maior quantidade de informação a ser adquirida e acumulada, com certo caráter de urgência, para se tornar conhecimento, capaz de produzir mudanças (entendemos que informação não quer dizer, necessariamente, conhecimento). Nesse caso, mais interessa o uso qualificado da informação do que a quantidade de informação da qual se faz uso, ou seja, mais importante que a quantidade de informação que se recebe é a qualidade da aprendizagem que se desenvolve. Sobre isso, Hargreaves (2003, p. 33) acrescenta:

Nesta sociedade da informação, que está a mudar constantemente e que se cria a si própria, o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança. Na economia baseada do conhecimento, as pessoas não se limitam a receber e a utilizar a informação externa dos “peritos” das universidades e de outros locais. O conhecimento, a criatividade e a invenção são intrínsecos a tudo o que elas fazem.

Ou seja, há uma estreita relação entre informação e inovação, qual seja: a informação, uma vez transformada em conhecimento, subsidia os processos criativos e, logo, o surgimento de um conhecimento novo, o qual é chamado “inovação”. Geralmente, o que observamos mais contundentemente são novos produtos e conhecimentos gerados, *a priori*, de outro, sem haver, apesar disso, uma ruptura com o passado ou algo novo substancialmente.

Considerando o processo acima, destacamos dois elementos principais na teia que desvenda as atuais demandas profissionais para o setor produtivo e, conseqüentemente, para a educação de modo geral. São elas: a inovação tecnológica, que se relaciona diretamente com a inovação de ideias e produção

de conhecimentos, e a flexibilidade, que se liga diretamente à maneira como os produtos e os conhecimentos são produzidos, considerando sua relação com as perspectivas individuais dos consumidores e seu ciclo de vida útil, sempre mais comprimido.

Esses elementos, os quais caracterizam uma suposta nova ordem societária, refletem diretamente na inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, pois determinam novas exigências para a formação dos sujeitos, agora, diferentes dos anos de fordismo, nos quais os indivíduos eram treinados para executar determinada função em alguma fase do processo produtivo e nela permaneciam sem alterações de cargo ou função, sem a necessidade de atualizar seu conhecimento em qualquer área específica do seu trabalho. Nessa fase de acumulação do capital, o profissional era alienado do saber mais completo e reduzido ao saber técnico-operacional. Na atualidade, é priorizada uma formação que desenvolva nos sujeitos a capacidade de empregabilidade, a qual, no entender de Leite (1997 *apud* OLIVEIRA, 2000, p. 225), é definida como “[...] a capacidade dos trabalhadores de se manterem empregados ou encontrar novos empregos, [...] a partir de suas possibilidades de resposta às exigências de maiores requisitos de qualificação demandados pelas mudanças tecnológicas do processo produtivo”.

Como a exigência por maior e melhor qualificação é crescente, o ensino tecnicista, predominantemente disseminado no período industrial, torna-se obsoleto e o nível de ensino mínimo requerido para que um indivíduo ocupe um cargo no setor produtivo, de qualquer segmento, é cada vez mais alto. Por conseguinte, a busca constante de conhecimento tornou-se um elemento fundamental de inserção no mundo globalizado e condição para que se possa assumir uma posição de protagonista e não de mero espectador nesse processo, o que faz com que o sujeito seja, gradativamente, mais responsabilizado pelo seu sucesso ou insucesso, afastando o Estado dessa responsabilidade e trazendo à tona o conceito meritocrático de desenvolvimento individual e coletivo.

À educação tem se atribuído, dessa forma, valor de capital humano¹, como que numa retomada da corrente de pensamento liberal, mas com as

¹ “O conceito de capital humano – ou, mas extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na perspectiva

devidas especificidades históricas que emergem na atual configuração do sistema capitalista de produção. Segundo Harvey (2011, p. 151),

o acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas.

Nesse cenário, a educação superior deveria ter como função possibilitar ao indivíduo uma formação mais teórica, que lhe sirva de base para aprender a aprender continuamente, permanecendo a ideia de que a educação institucionalizada seria responsável por ofertar a formação básica e o próprio indivíduo deveria responsabilizar-se por sua qualificação especializada no mundo do trabalho. Essa tendência é defendida pelos organismos internacionais, que desenvolveram uma concepção de “educação ao longo da vida”. Esse conceito, segundo Alonso (2006, p. 1), é

[...] a realidade actual que afecta todas as profissões e cidadãos, enquanto forma de confronto com os desafios do mundo actual – sociedade da globalização e do conhecimento, em que a necessária combinação do *desenvolvimento intelectual* (educação para a compreensão e a reflexão) e do *desenvolvimento social* (aprendizagem da solidariedade e a colaboração) torna-se mais do que evidente numa disposição positiva para confrontar a mudança constante e a complexidade social, ou seja, a capacidade de aprender a aprender.

de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no ‘fator humano’ passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social” (FRIGOTTO, 1984, p. 41).

A formação ao longo da vida traduz a ideia de que o indivíduo não deve estagnar na formação inicial, mas deve buscar uma formação contínua, porém autônoma, para continuar aprendendo ininterruptamente e, assim, poder participar ativamente do mundo do trabalho. Nesse sentido, a união entre o conhecimento sistematizado e especializado e a capacidade de aplicação desse conhecimento serve como subsídio para o desenvolvimento completo do homem, responsável por sua própria qualificação e inserção no mercado profissional.

Esse posicionamento se relaciona com a teoria do capital humano, que, em seus pressupostos, traz implícita a ideia de que a educação superior deve estar associada ao que é funcional ao mundo do trabalho e da produção, responsabilizando as instituições educacionais, no geral, pela disseminação de valores, saberes e atitudes relacionados à formação de “intelectuais orgânicos da sociabilidade capitalista” (NEVES; PRONKO, 2008), ou seja, intelectuais e pesquisadores que, em vez de lutarem por uma mudança real na base social, rompendo com o modo de organização capitalista, trabalham muito mais desenvolvendo estratégias para a resolução das crises desse sistema, de forma que ele se perpetue, com práticas e formas cada vez mais elaboradas de exploração da classe trabalhadora. O processo educativo, segundo a teoria acima citada, visa uma formação unilateral reduzida

[...] à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção (FRIGOTTO, 1984, p. 40).

A educação superior, sobretudo em nível de pós-graduação, nesse momento, é o meio pelo qual indivíduos, comunidades ou nações se apropriam de conhecimentos e competências específicas que os fazem ter “oportunidade²” de competir por um papel expressivo na sociedade, a qual

² É importante compreender que essa “oportunidade” se trata, muitas vezes, de uma falácia, pois, de acordo com Harvey (2011, p. 141-143), “a acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego ‘estrutural’ (em oposição a ‘friccional’), rápida destruição e

impõe posturas cada vez mais dinâmicas e versáteis, relacionadas diretamente a inovação, flexibilidade e empenho na mudança. É exigido, com isso, que, além da capacidade de refletir sobre a ação, o indivíduo/profissional possua a competência de refletir no momento da ação (reflexão-na-ação), a qual se constitui como “[...] a capacidade de *agir* e *reagir* de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da *mobilização* e *combinação* de *conhecimentos*, *atitudes* e *procedimentos* pessoais, num *contexto* determinado, significativo e informado por *valores*” (ALONSO, 2006, p. 4).

Esse comportamento se relaciona ao conhecimento tácito, que, segundo Cassapo (2010, p. 1-2), é um conhecimento “[...] muito pessoal e difícil de ser codificado, ou seja, expresso por palavras. Por essência, é prático e é geralmente fruto de uma longa experiência, de uma convivência”, o qual tem como uma de suas principais características a união entre o conhecimento sistematizado (institucional/formal) e o “conhecimento de mundo” (cotidiano/experiências vividas).

Hoje, já não basta priorizar apenas a educação básica, como foi defendido na *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos*, de 09 de março de 1990, em Jomtien. A educação superior, no contexto da sociedade dita do conhecimento, se valoriza, entre outras coisas, por se constituir no espaço de formação docente e realização da maioria das pesquisas divulgadas socialmente. Sobre isso, Teichler (2006, p. 263) ressalta que “a menudo la investigación está vinculada a la enseñanza en educación superior. Sin embargo, en el caso de la educación de adultos tal enseñanza se enfoca, o está confinada, al entrenamiento de los docentes”. Portanto, na atualidade, todos os níveis educacionais são importantes e devemos conferir igual relevância a todos eles, em vez de priorizarmos um ou outro, pois todos estão inter-relacionados de maneira bastante intrínseca.

De modo geral, o conhecimento como alicerce para o desenvolvimento da sociedade capitalista traz a educação para o centro das discussões sobre desenvolvimento nacional, colocando-a no patamar de “salvadora” da vida

reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical [...]”. Nesse caso, se o desemprego é causado por fatores estruturantes da sociedade, ele não depende somente das capacidades e aptidões dos indivíduos, mas também da pré-disposição do Estado de diminuir a sua taxa. Entretanto, de acordo com a lógica do capital, essa taxa nunca será ou se aproximará do zero.

social e econômica, já que ela passa a ser considerada como agente indispensável para que os Estados-nações possam competir equitativamente em busca de se inserirem no cenário econômico mundial, pois vivemos

em um mundo no qual processos produtivos alcançaram uma integração planetária, a hegemonia econômica consiste na capacidade de determinar como se organiza e se leva a cabo essa produção. [...] O mundo de hoje se encontra interconectado e emitindo permanentemente mensagens que o percorrem de um extremo ao outro. A informação tem se convertido em um componente indispensável da reprodução econômica e dos ganhos de competitividade (DUPAS, 2001, p. 40-41).

A educação, em especial a educação superior, tem sido cogitada como o principal meio pelo qual uma sociedade pode assegurar seu papel em contexto universal de forma destacada. No entanto, é necessário que o Estado tome para si a responsabilidade de proporcionar o acesso a uma educação superior de qualidade em todos os seus níveis.

Em suma, a produção de conhecimento é considerada um dos meios pelos quais os países podem alcançar o progresso. Ela se constitui, no discurso conservador³, em uma ferramenta entendida como o resultado da capacidade de se apropriar eficientemente das informações bem como de aplicá-las, podendo então impulsionar a ativa participação dos países na economia de proporção mundial. Portanto, o ideal de progresso almejado não condiz com a promoção do conhecimento que possibilita a emancipação

³ “O mito do capitalismo racional previa que o *progresso* ocorreria consolidando-se um ciclo virtuoso de crescimento econômico baseado no fordismo e no taylorismo como processo de produção. Ele seria apoiado pela intervenção seletiva do Estado: onde o capital tem menor interesse em investir; como gerador de infraestrutura básica; como provedor de capitais e baixos custos; e como criador de uma ampla rede de benefícios sociais à sua população, realimentando o círculo virtuoso que pressupunha a continuidade do consumo. O objetivo dessa estratégia era gerar desenvolvimento, tendo como base a manutenção constante de demanda. A procura por novos produtos incentivaria as empresas a investir crescentemente na produção, seja para o aumento de escala, seja para a renovação tecnológica. O papel da ciência seria suprir o sistema de produção com intensa inventividade; a produção de novos produtos para o mercado traria boa remuneração do capital, pleno emprego e benefícios sociais garantidos pelo Estado. [...] O papel da ciência nessa dinâmica capitalista seria de promover um permanente estado de inovação, sucateando e substituindo produtos e criando novos hábitos de consumo” (DUPAS, 2006, p. 138-139).

intelectual dos indivíduos, formando, em vez de cidadãos, mão de obra capaz de gerar capital.

O desenvolvimento de uma nação não pode vincular-se apenas a objetivos de cunho econômico. Precisa, sobretudo, de políticas educacionais que visem disseminar igualitariamente o conhecimento entre os diversos grupos sociais, garantindo o poder democrático e maiores possibilidades de competitividade no mercado global. O desenvolvimento do Estado no cenário mundial deve ser percebido “[...] como um fenômeno integral e sustentado no tempo e como um processo de natureza individual e coletiva [...]” (SÁ-CHAVES, 2001, p. 93). A educação, assim, apresenta-se como fundamental no difícil e complexo trabalho de conciliar crescimento econômico e social, de maneira a garantir o desenvolvimento dos valores próprios de uma cidadania consciente, assim como as condições de seu exercício.

A exigência por melhores qualificações profissionais aumenta o fosso entre os que detêm o conhecimento e os que não o detêm, conseqüentemente, entre os que exercem o trabalho simples e os que exercem o trabalho complexo (NEVES; PRONKO, 2008), sendo esse último o mais valorizado socialmente no paradigma atual de sociedade, mas, nem por isso, menos explorado pelo capital do que o outro.

Nesse contexto de maior qualificação para o mercado de trabalho, é evidente que a educação e, conseqüentemente, a produção de conhecimento e tecnologias são fatores de desenvolvimento, mas não devemos acreditar que são os únicos responsáveis por isso, existem outros fatores que condicionam o desenvolvimento de uma nação. Aceitar esse preceito como realidade é acreditar numa vertente de visão unilateral, economicista e reducionista da educação. A maior necessidade de uma melhor qualificação levou todos os países, desenvolvidos ou em desenvolvimento, a empreenderem reformas no campo educacional, para adaptarem seus sistemas de ensino às novas exigências do mercado de trabalho e aumentarem a cobertura desse nível de ensino. Os países da América Latina, entre eles o Brasil, que possuíam um alto *déficit* de atendimento precisaram buscar alternativas para tornarem seu sistema de educação superior mais flexível e incluyente.

O Brasil, ao longo da história da criação e consolidação da sua oferta de educação superior, configurou-se como elitista por seu acesso ser restrito a

uma camada muito pequena da população, geralmente, aquela com maior poder aquisitivo, que pode se dedicar mais a estudar e frequentar as melhores escolas, ou seja, ter melhores possibilidades de angariar vagas por meio de processos seletivos. Até o ano 2000, segundo o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE 2001-2010), a taxa de matrícula líquida de alunos entre 18 e 24 anos de idade na educação superior brasileira era de menos de 12%, ou seja, um atendimento ínfimo em relação à demanda. Com isso, o PNE 2001-2010 estabelece como meta a ser alcançada no final da primeira década do século XXI a taxa líquida de 30% da população com idade de 18 a 24 anos matriculada em instituições de educação superior desse país. Isso significa que o país necessitava reestruturar-se para atender à demanda por educação superior, o que poderemos verificar em dados quantitativos no item que segue.

2.3 A RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO CONTEXTO DAS ATUAIS DEMANDAS PRODUTIVAS

As ideias neoliberais têm contribuído para a reconfiguração da sociedade contemporânea. No campo educacional, elas permeiam as políticas adotadas mundialmente, com forte incidência nos países de economia periférica desde a década de 1980, e de maneira mais expressiva em meados da década de 1990, quando o Estado reduziu o seu papel de interventor do campo social e da economia, deixando para o mercado grande parte das responsabilidades pela administração dessas esferas da sociedade. No que se refere ao ideário neoliberal, de acordo com Anderson (1995, p. 22), corresponde a

[...] um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional.

Os princípios básicos observados no neoliberalismo, segundo Lima (2004), são, fundamentalmente, o individualismo exacerbado, o Estado mínimo e a desregulação do mercado. Esses são princípios gerais que podem ser encontrados em todas as diretrizes de reorganização do estado e consequentemente nas políticas sociais, entre elas, as políticas educacionais.

No caso mais particular do individualismo, notamos essa prática se expandir entre os indivíduos de todo o mundo, no sentido de que cada um está mais interessado em seu próprio desenvolvimento e fará com que ele seja alcançado independentemente dos meios utilizados para tal fim. Sendo assim, o ideal de bem-estar de muitos se torna secundário em detrimento do interesse individual. As práticas individualistas são justificadas pelos neoliberais, de acordo com Bianchetti (1997, p. 71-72), pelo fato de que a desigualdade entre os seres humanos

[...] constitui uma necessidade social, já que permite o equilíbrio e a complementação de funções. [...] Em outras palavras, se a sociedade é uma soma de átomos independentes, os objetivos sociais são o encadeamento parcial desses átomos, onde cada um vê satisfeitos seus interesses individuais.

Para os neoliberais, a vida social se autorregula pelas coincidências entre os objetivos individuais das pessoas e/ou instituições. As instituições sociais são, portanto, de acordo com esse ideário, “uma criação do homem para relacionar os interesses individuais na forma de um somatório” (BIANCHETTI, 1997, p. 74). Sendo assim, não há por que o Estado intervir nas questões sociais, diminuindo seu papel de atuação e, consequentemente, seu tamanho.

No que concerne à educação superior, percebemos o individualismo, a título de exemplo, presente na medida em que tratamos da inserção dos indivíduos nas universidades públicas, pois a entrada ou não do aluno é definida pelo mérito individual de cada um em se esforçar e passar em exames de seleção extremamente restritivos, que se tornam meios que favorecem a

competitividade e a exclusão, fenômeno acentuado ainda mais no que se refere ao acesso à pós-graduação.

O Estado mínimo é bastante questionado. Mínimo onde? Em que medida? Nesse caso, é mínimo em suas funções provedoras dos serviços de ordem social, tornando-se um Estado de grande dimensão à medida que se caracteriza como “[...] forte e ativo para fomentar o ‘empreendedorismo’ e a ‘responsabilidade social’ dos indivíduos, grupos e ‘empresários sociais’” (LIMA, 2004, p. 15). À guisa de exemplo, o Estado tem deixado de prover a maior parte da educação superior, subsidiando, cada vez mais, política e financeiramente instituições privadas.

A desregulação do mercado consiste em deixá-lo autogerir-se, determinando, de acordo com demandas, taxas, lucros, níveis de produção, o que produzir etc., já que é considerado, nesse momento, “[...] como o local da eficácia econômica, de gestão da vida social, uma espaço privilegiado de reprodução da sociabilidade burguesa”, mas que necessita da ativa ação do Estado, como estimulador de uma ordem cívica (LIMA, 2004, p. 15). No que se refere às políticas educacionais adotadas para a educação superior, há uma tendência à privatização, que permite às instituições estabelecerem seus preços e lucros de acordo com as exigências de mercado.

Se as questões sociais, em termos de instituições, se autorregulam e se ao Estado não cabe intervir de maneira nuclear nesse processo, o mercado toma para si esse papel, transformando a saúde, a educação, a previdência, o transporte etc. em produtos sociais, suscetíveis de serem negociáveis. Quanto a essas questões, Bianchetti (1997, p. 81-82) destaca:

Os neoliberais dividem as sociedades em sociedades livres e totalitárias, nas primeiras incluindo sociedades de mercado e, nas segundas, as planificadas, sejam elas socialistas ou capitalistas. [...] A variante neoliberal que coloca as relações econômicas como fundadoras da ordem política, frente à divisão entre liberdade econômica/liberdade política, opta pela primeira. A única intervenção do Estado que os neoliberais reconhecem como justificada, é aquela que tem por objetivo impedir (paradoxalmente) a intervenção do Estado na economia ou retirá-lo das atividades que, segundo sua interpretação não correspondam com a sua natureza.

Diante dos pressupostos neoliberais, transplantando-os para a área educacional, mais especificamente para a educação superior, Friedman (1988, p. 92) afirma que “qualquer subvenção deve ser passada aos indivíduos, para ser utilizada em instituições de sua própria escolha, com a única condição de que sejam do tipo e natureza convenientes”, ou seja, na educação de nível superior, especialmente para o ideário neoliberal, o Estado deve se eximir de provê-la, assim como ocorre nos países de capitalismo avançado. Isso porque, supostamente, já cumpriu com seu dever de ofertar educação básica para todos e, sendo assim, a base da pirâmide responsável pela força de trabalho massificada instruída já foi formada.

Para Friedman (1998), aquele que almeja ocupar postos de trabalho mais altos e mais bem qualificados deve arcar com as despesas necessárias para a formação requerida por tais postos, justificando que essa formação só traz benefícios para o indivíduo em particular e não para a sociedade, não havendo substantivo retorno para o Estado. Esse pensamento tem orientado políticas de cunho privatista, deixando a maior parte da oferta em nível superior nas instituições privadas e não fomentando a expansão das universidades públicas, incentivando a pesquisa e a formação de intelectuais orgânicos comprometidos com a cidadania e a democracia.

É nesse ponto, portanto, em que se encontram o aspecto mais contraditório da sociedade atual e as políticas públicas destinadas a ela. 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 se torna um serviço.

As estratégias neoliberais surgem como forma de superar as políticas de bem-estar social, as quais se caracterizavam 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.

Na década de 1990, contexto marcado pela adoção das políticas neoliberais no Brasil, principalmente no período do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), reforçou-se a ideia de que a educação superior deveria ser mais flexível, sobretudo em seu formato

institucional, com cursos e formas de provimento que atendessem às necessidades do país diante das mudanças vivenciadas em todos os seus setores (político, econômico, cultural e social). Para tanto, a educação, de modo geral, teria de ser reformulada com vistas a atender a essas novas demandas, advindas, sobretudo, das bases do setor produtivo, que se modificavam de acordo com o avanço da tecnologia.

Assim, em um contexto de disputa ideológica entre o público e o privado, permeado pela tentativa de uma reforma da educação nacional, ou seja, em uma nítida tensão entre projetos de sociedade antagônicos em que, de um lado, estavam aqueles que visavam garantir a educação como direito, assim como explícito na Lei maior do Estado brasileiro vigente, a Constituição Federal de 1988, e, do outro lado, os empresários, que objetivavam transformar a educação, de nível básico ou superior, em mercadoria comercializável, materializava-se uma nova proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nessa arena de disputa, conforme Brzezinski (2010, p. 190),

muitos aspectos impulsionaram uma nova força hegemônica no campo educacional, com nítida tendência de conceber as instituições educacionais tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior como empresas de ensino, e estas mobilizaram um grupo de atores sociais configurado pelos proprietários de escolas particulares e seus lobistas que se pautam exclusivamente pela lógica do lucro.

Desse modo, entre tensões e tendências, no ano de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional n. 9.394/96 (LDB), considerada um divisor de águas da educação brasileira, tendo em vista a organização legal da educação como um todo, mas que também veio atender às novas exigências da sociedade. No que concerne à educação superior, cabe realçar, em primeiro plano, o artigo 43, que dispõe sobre as suas finalidades, dentre as quais está explícito que deve “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o

entendimento do homem e do meio em que vive” (BRASIL, 1996). Porém, essa finalidade se depara com uma contradição no momento em que, no referido documento, encontra-se espaço aberto para a criação de instituições de educação superior (IES) privadas e de diversas formas de organizações acadêmicas, conforme o Art. 45 da mesma Lei, não ligadas ao desenvolvimento da pesquisa e da investigação científica, como é o caso dos centros universitários, das faculdades integradas, das faculdades e dos institutos ou escolas superiores, normatizados pelo Decreto n. 2.306/97, reformulado posteriormente pelo Decreto 5.773, de 2006, que estabelece o credenciamento dos seguintes formatos organizacionais: faculdades, centros universitários e universidades.

Entre as tendências que mais se observam na educação superior nesse período, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, encontra-se a privatização, sugerindo uma demanda de consolidação das propostas de caráter neoliberal apresentadas para esse campo, as quais se manifestam, entre outras formas, pela criação de IES privadas, como também por meio de incentivos financeiros advindos do poder público.

Discutindo as questões relacionadas à privatização da educação superior, Chaves (2006) ressalta que esse processo ocorre na sociedade brasileira de duas principais formas, especialmente a partir de 1995, norteado pelas diretrizes do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o qual incluiu a educação superior entre as suas atividades não exclusivas:

- a) expansão das instituições privadas via liberalização dos serviços educacionais; isenções tributárias; isenção de contribuição previdenciária das filantrópicas; isenção do salário educação; bolsas de estudo para os alunos carentes via Programa de Crédito Educativo hoje transformado no Financiamento Estudantil – FIES; empréstimos financeiros a juros baixos por instituições bancárias oficiais como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social-BNDES; o Programa Universidade para Todos – PROUNI, dentre outras formas de estímulo;
- b) privatização das instituições públicas por meio da utilização de diferentes mecanismos, dentre os quais destacamos: criação de fundações de direito privado; cobranças de taxas e de mensalidades em cursos de pós-graduação; corte de verba para infraestrutura; cobranças pela prestação de serviços, entre outros (CHAVES, 2006, p. 80).

Essas estratégias, utilizadas pelo governo brasileiro, têm possibilitado a privatização da educação, com repercussões no campo social, principalmente para a população mais carente e que necessita de um sistema educacional mais global e igualitário. Assim, o Estado demonstra cada vez mais a intenção de transferir a responsabilidade da educação superior para o setor privado, fazendo com que o número de IES privadas seja maior do que as públicas, conforme dados observáveis no Gráfico 01.

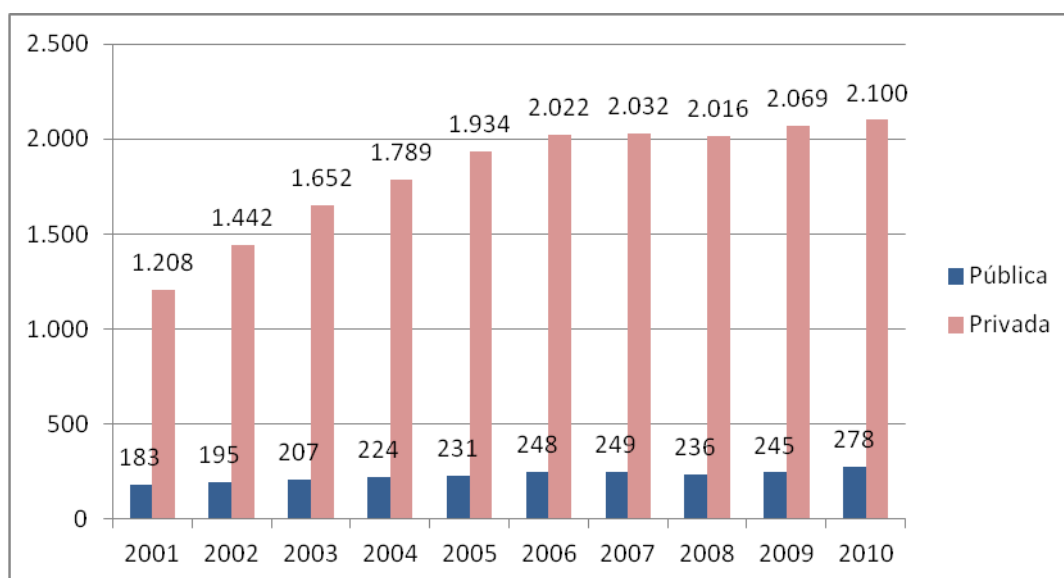


Gráfico 01: Evolução do número de instituições de educação por categoria administrativa – Brasil (2001-2010)
Fonte: MEC/INEP.

O Gráfico 01 indica uma constante evolução do número de IES privadas, que passou de 1.208, em 2001, para 2.100, em 2010, crescimento de 73,8% em uma década, o que confirma, portanto, a tendência de privatização desse setor no Brasil. Já o número de IES no setor público passou de 183 instituições para 278 nessa mesma década, um crescimento de 51,9%, significativo, mas ínfimo quando relacionado ao número de instituições privadas. Observamos, ainda, analisando os dados por entre os anos, de acordo com Gráfico 01, um declínio na criação tanto de IES públicas como de privadas no ano de 2008, retomando sua constante de crescimento positivo nos anos seguintes – 2009 e 2010.

O repasse de responsabilidades públicas do Estado para o setor privado de educação superior ocorre em grande medida via investimentos públicos para instituições de cunho privado, seja indiretamente, por isenção fiscal para aquelas que concedem subsídios para os alunos (Programa Universidade para Todos – PROUNI), seja diretamente, pelo financiamento parcial ou total das mensalidades desses alunos (Fundo de Financiamento Estudantil – FIES). Essas ações transferem a responsabilidade da oferta desse nível de educação para o setor privado, fomentado pelo dinheiro público. Ou seja, o Estado financia grande parte das formações em nível superior no âmbito privado, mas quem promove essa formação não é necessariamente uma instituição vinculada aos interesses comuns da sociedade, mas aos seus próprios interesses, enquanto empresas de educação superior que precisam gerar lucro.

Esses Programas foram fomentados, no Brasil, pelas ideias de reforma do aparelho do Estado disseminadas pelo Ministério da Administração Federal e Reforma (MARE), desde o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a tutela de Bresser Pereira, entre os anos de 1995 e 1998, para o qual era essencial dotar o Estado de condições para que seus governos enfrentassem com êxito as falhas do mercado (PEREIRA, 1998). Isto é, criadas as instituições de educação superior privadas e não havendo quem possa pagar por essa formação, o Estado aparece como regulador desse processo, garantindo não somente condições para que o alunado tenha acesso a esse nível de ensino, mas também, ao mesmo tempo, condições para que as empresas de educação superior se mantenham.

A intervenção sob a forma de dinheiro público (Estatual) aplicado em empresas privadas, segundo Chaves e Mendes (2009, p. 52, grifo do autor), “[...] coloca a educação dentro do que foi intitulado *serviços não exclusivos do Estado*, que poderiam ser repartidos, em suas competências, com as organizações privadas e as organizações públicas não estatais”. Enfim, ao Estado, fica apenas o papel de financiado e regulador, que seria o financiamento dessa educação e a avaliação desse ensino, em detrimento de mais subsídios às universidades públicas. O viés regulador, ou mediador, se expressa no fato de essa política estar voltada para, além de expandir o acesso

a esse nível de formação, garantir alunado e condições financeiras às empresas de educação superior.

É preciso explicitar que o incentivo à privatização dificulta e, por vezes, impossibilita a implantação de um sistema de educação superior completo, pautado na pesquisa, no ensino e na extensão, de maneira a priorizar o desenvolvimento científico e intelectual da nação. Esse processo se articula a outra tendência, de maneira que, ao mesmo tempo que é impulsionado pela privatização, a impulsiona. Falamos do processo de diversificação e diferenciação⁴ desse ensino, proporcionado pela flexibilização dos modelos institucionais e de cursos. Trata-se de uma estratégia de diminuição de custos relacionados à formação de nível superior e, sendo assim, mais propícia à promoção de sua oferta pelo mercado de serviços.

Dessa maneira, o Brasil possui muito mais IES de caráter privado do que público, de modo geral, como pôde se perceber no Gráfico 01. Apesar disso, os diferentes tipos de organização acadêmica apresentam um processo de expansão particular no que se refere ao tipo de categoria administrativa em que esse crescimento ocorre, conforme podemos aferir na Tabela 1⁵:

ANO	Universidades		Centros Universitários		Faculdades	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2001	71	85	2	64	84	1.051
2003	79	84	3	78	86	2.422
2005	90	86	3	111	85	1.606
2007	96	87	4	116	83	1.691
2010	101	89	7	119	133	1.892
2001-2010 Δ%	42,3	4,7	250,0	85,9	58,3	80,0

Tabela 1 – Evolução do número de instituições de educação por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil (2001-2010)

Fonte: MEC/INEP.

⁴ “Um das principais marcas da gestão educacional nos governos de Fernando Henrique Cardoso, como vimos, foi a chamada flexibilização do ensino superior, cujas duas principais dimensões foram, de um lado, a *diversificação* das modalidades de ensino (cursos diferenciados, cursos sequenciais previstos na LDB, cursos de curta duração, ensino à distância etc.); de outro lado, a *diferenciação institucional*, possibilidade aberta a partir do decreto n. 2.306/97 [...]” (MINTO, 2006, p. 198).

⁵ Foram desconsiderados os dados referentes aos Centros de Educação Tecnológica e IFs/CEFETs, já que estes não são citados como modelos de educação superior a serem credenciados no Decreto n. 2.306/97.

Observamos na tabela acima que, no que se refere especificamente às universidades, as públicas crescem mais do que as privadas. No entanto, é possível perceber que no início do período delimitado, em 2001, existiam mais universidades privadas, 85, enquanto que 71 eram públicas, tendência que não se consolidou, pois, desde então, o número de universidades públicas apresentou crescimento constante, chegando em 2010 a 101 instituições, enquanto que o setor privado vivenciou declínio em alguns anos (2002 e 2008) e quando cresceu foi de maneira inexpressiva. De modo geral, o número de universidades públicas cresceu 42,3% e de universidades privadas, apenas 4,7%. O baixo crescimento do número de instituições privadas de modelo universitário pode ser justificado pelo alto número de instituições privadas de modelo de faculdade, que se caracterizam como instituições de baixo custo quando comparadas às universidades, para as quais, de acordo com Sguissard (2009), as exigências são maiores, entre outras variáveis, quanto à formação do corpo docente e a estrutura para a consolidação de Programas de pós-graduação *stricto sensu* e projetos de extensão.

Embora o Decreto n. 6.086, de 2007, tivesse como meta “[...] a expansão da oferta de educação superior constante do item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001” (BRASIL, 2007), essa expansão não ocorreu em termos do aumento do número de universidades públicas, que, como pudemos constatar, apesar de existirem em maior número que as privadas, não são tantas quando comparadas ao número de outros tipos de instituições. O crescimento do número de universidades públicas a partir de 2007 seguiu a média dos anos anteriores, portanto, o que ocorreu foi uma reestruturação interna das universidades públicas para atenderem a um maior contingente de alunos, a custo da intensificação e precarização do trabalho docente e da própria formação (CHAVES; MENDES, 2009), desprivilegiando, dentro das próprias instituições universitárias, as atividades de pesquisa e pós-graduação, pois o foco concerne à dimensão do ensino em nível de graduação.

Ainda analisando a Tabela 1, constatamos que o maior número de instituições de educação superior são aquelas organizadas como faculdades. Nessas, o maior crescimento ocorreu no setor privado, 80% em dez anos, com

oscilação apenas no ano período de 2003 a 2005, no qual essas instituições passaram de 2.422 para 1.606, enquanto que o setor público, apesar de ter se mantido em crescimento constante no número de faculdades, cresceu menos, 58,3% no mesmo período. Assim, as faculdades privadas chegaram ao ano de 2010 com 1.982 instituições, mais do que qualquer outro tipo de organização acadêmica em qualquer âmbito administrativo.

Outro tipo de organização acadêmica apresentou crescimento considerável no período de 2001 a 2010, de acordo com a Tabela 1: os centros universitários, tanto no setor público (250%) como no setor privado (85,9%). Entretanto, apesar de em termos percentuais o maior crescimento ter sido em âmbito público, em termos reais, o maior crescimento ocorreu na área privada, pois enquanto no público as instituições passaram de duas, em 2001, para sete, em 2010, no privado os centros universitários já eram 64 em 2001 e passaram para 119, em 2010, ambos os setores sem oscilações negativas por entre os anos do período. Esse quadro demonstra que, para esse tipo de organização acadêmica, também há uma forte tendência privatizadora, semelhante ao que acontece com as faculdades. Para Minto (2006, p. 257), os centros universitários

[...] se tornaram o principal filão econômico dos maiores grupos educacionais [...] quando lhes foi estendida a autonomia, antes restrita às universidades, sem entretanto a exigência de realizar atividades de pesquisa, o que fez com que se transformassem em uma alternativa “barata” e muito rentável de oferta no ensino superior (MINTO, 2006, p. 257).

Os centros universitários usufruem de uma autonomia mais abrangente, semelhante à universitária, permissionada pelo §1º do Art. 54, LDB n. 9.394/96, mas não se caracterizam como tal na medida em que não privilegiam a formação pautada na pesquisa, ou seja, se configuram como instituições de ensino semelhantes às faculdades e ao mesmo tempo gozam dos privilégios administrativos das universidades, sendo chamadas de “universidades de ensino”, segundo Cunha (2004).

Portanto, inferimos que o foco da expansão das instituições universitárias está no âmbito público, que cresce, embora pouco, quando comparado ao número de outras instituições de educação superior, principalmente as do tipo “faculdade” e “centros universitários”. Nesse contexto, destacamos que a grande expansão dos cursos superiores de formação se deu em instituições mais ligadas ao ensino de caráter instrumental e técnico, secundarizando o ensino relacionado ao desenvolvimento da pesquisa e à formação de um cidadão global, crítico e reflexivo, tão exigido no discurso da materialização de uma sociedade pautada na produção do conhecimento. A pesquisa, instrumento valorizado, pelo menos no discurso, para se alcançar o desenvolvimento científico e tecnológico do país, não foi privilegiada na expansão da educação superior brasileira na década estudada (2001-2010), já que esta ocorre em nível de pós-graduação, conseqüentemente em instituições de caráter universitário.

Sendo assim, no que se refere à diferenciação institucional da educação superior, temos um quadro dual cada vez mais acentuado entre “instituições de ensino” e “instituições de pesquisa”, que podem ser públicas ou privadas. O modelo de universidade⁶ que temos (humboldtiano) é dispendioso por aliar ensino, pesquisa e extensão, que seriam as chamadas instituições de pesquisa. Com a diferenciação institucional, abrem-se possibilidades para a criação de instituições responsáveis apenas pela formação em nível de ensino dissociado da investigação, regulamentadas, atualmente, pelo Decreto n. 5.773/06, que considera, para efeito de credenciamento, os seguintes formatos institucionais: faculdades, centros universitários e universidades.

A diferenciação da educação superior tem sido empregada pelo sistema capitalista para que o investimento em alunos cursistas de nível superior retorne mais rápido ao próprio sistema, sem, contudo, valorizar a formação global do indivíduo, mas a utilitarista, que visa apenas alimentar o setor produtivo de mão de obra técnica, deixando para o próprio indivíduo a responsabilidade de sua contínua formação.

⁶ “La Universidad es una institución que ocupa un lugar dentro de la reproducción de la sociedad en tanto que produce y organiza hegemonia, esto es, contribuye a la creación del ‘capital simbólico’ necesario para el mantenimiento de las estructuras sociales de dominio distinguido del dominio político estatal” (GARCÍA; ALONSO; CRESCO, 2006, p. 16).

Em referência à diversificação da educação superior, a LDB n. 9.394/96 estabelece em seu Art. 44 a possibilidade da existência de cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão. No entanto, não se observa uma diretriz clara de conduta desses níveis de ensino nesses tipos de cursos, como, por exemplo, a delimitação da duração de cada um deles e suas matrizes curriculares, privilegiando o rápido retorno de profissionais ao mercado sem, no entanto, garantir a qualidade da formação.

Destacamos, ainda, a educação a distância (EaD) como uma modalidade que se reconfigura com mais intensidade por intermédio das TIC, com o objetivo de prover uma demanda por educação superior de maneira mais flexível àqueles indivíduos aos quais não são oferecidas condições de frequentar o ensino presencial por diversas razões, promovendo uma verdadeira dicotomia entre alunos com formação de excelência (universidades públicas presenciais) e os que não tiveram essa oportunidade (EaD). Constatamos que a modalidade de educação superior a distância caracteriza-se pela desregulamentação curricular, com padrões de exigência baixíssimos, em sua maior parte para a oferta de cursos de licenciatura, preferencialmente, como modelo de curso proveniente da diversificação da educação superior brasileira (MINTO, 2006).

Outra tendência que mais se evidencia nesse contexto, ainda que não seja totalmente nova, é a da internacionalização da educação superior, que, por sua vez, apresenta lados positivos de integração social pela mobilidade estudantil, entre outros. No entanto, possui uma face inegavelmente negativa, pois essa internacionalização por meio da mobilidade pressupõe uma “padronização” curricular, além da mercantilização mais evidente dos serviços educacionais ofertados pelas instituições aptas à recepção desse alunado.

A padronização ou compatibilidade curricular objetiva a integração das instituições e dos alunos de nível superior, mas o Brasil ainda apresenta restrições quanto a isso. A LDB n. 9.394/96, Artigos 48 e 49, estabelece uma série de normas que dificultam a validação de diplomas estrangeiros devido à compatibilidade de Programas e currículos:

Art. 48 Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º. Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º. Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º. Os diplomas de Mestrado e Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior (BRASIL, 1996).

O Brasil ainda tem uma postura rígida quanto à validação de diplomas emitidos por alguns tipos de instituições nacionais e internacionais. A validação somente ocorre mediante coerência com o ensino ofertado em nossas universidades.

A internacionalização da educação superior ultrapassa as questões meramente geográficas e promove “alterações internas nas organizações no que se refere aos Programas de mobilidade de professores e alunos, franquias de cursos, educação *online*, estudos internacionais, entre outros, cria, desse modo, novas demandas para as IES” (CASTRO, 2010, p. 15). É essa tendência a que se sobressai no que diz respeito à pós-graduação brasileira.

Observamos, portanto, que ao mesmo tempo que o nível de qualificação de pessoal torna-se importante para o desenvolvimento dos Estados, há políticas em que se privilegia uma formação aligeirada, baseada em cursos de curta duração, oferecidos, principalmente, na rede privada de educação superior e em instituições que não disponibilizam uma estrutura que favoreça o desenvolvimento da pesquisa.

Podemos inferir, portanto, que, na atual fase do capitalismo, o que se almeja é a maior quantidade possível de conhecimento passível de ser aplicado mais rapidamente, podendo, assim, garantir um melhor retorno ao mercado, ao capital. Nessa conjuntura, há uma maior preocupação com a aplicação dos resultados do que com o avanço científico e tecnológico, respondendo, assim, aos objetivos neoliberais, tendo em vista que está se

produzindo conhecimento em virtude de uma lógica mercadológica. O importante é um conhecimento prático e eficiente capaz de impulsionar um rápido retorno financeiro aos grandes nichos do setor produtivo. A mercadorização do conhecimento, para Seixas (2001, p. 213), é expressa na importância crescente concedida à inovação tecnológica, à tecnociência e à propriedade intelectual ou posse de patentes.

2.3.1 Panorama das políticas educacionais e a expansão da pós-graduação brasileira

No cenário nacional, é importante compreender que as reformas implementadas para reestruturar o Estado contribuíram para mudar a dinâmica da educação superior. Ao ser colocada no setor “não exclusivo do Estado”, a educação passou a ser ofertada, em sua maioria, pela rede privada, fato que já vinha acontecendo no Brasil, mas nos últimos anos com muito mais ênfase em ações políticas bem direcionadas. Por outro lado, o *déficit* de atendimento presencial a toda população que demandava esse serviço possibilitou que a iniciativa privada investisse maciçamente nesse campo, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação. Registra-se que a pós-graduação passou a ser um campo extremamente profícuo para essas ações, tendo em vista a centralidade do conhecimento no atual estágio do capitalismo, a formação docente e a preparação de indivíduos especializados e cada vez mais aptos ao mercado de trabalho. Nesse sentido, as tendências mais fortes para o desenvolvimento da pós-graduação nos últimos anos são: a) diversificação; b) expansão; e c) internacionalização.

No que se refere à diversificação da pós-graduação, é importante destacar a criação de cursos de mestrado profissionais (*stricto sensu*), os quais têm suas origens nos Estados Unidos da América e foram reconhecidos no Brasil, no fim da década de 1990, com a Portaria n. 080, de 16 de dezembro de 1998, elaborada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a qual dispôs sobre o reconhecimento do mestrado

profissional. Dentre as principais considerações acatadas pela Portaria para se fazer reconhecer esse tipo de curso, estava

a) a necessidade da formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística [...] (BRASIL, 1998, p. 1).

Pouco mais de dez anos depois, os mestrados profissionais foram regulamentados e normatizados pela Portaria Normativa n. 7, de 22 de junho de 2009. O mestrado profissional é voltado para o mercado, para a melhoria dos serviços prestados tanto pelo setor público quanto pelo setor privado, sem exigir do estudante maiores aprofundamentos teóricos, bastando que ele consiga, por alguma via, resolver determinado problema e propicie maior e/ou melhor produtividade. Em entrevista publicada no *site* da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), em 23 de junho de 2009, Jorge Guimarães, presidente da CAPES no ano de 2009, citou um exemplo desse novo modelo de mestrado, dizendo:

O camarada passa um período numa empresa, como consultor. Ele está fazendo mestrado profissional e nem é empregado daquela empresa. Essa consultoria contará (pontos). A empresa vai dizer se valeu a pena. Contará pontos e até pode ser a própria defesa final (em vez de dissertação). Se for assunto de sigilo industrial, pode ser uma defesa sigilosa. Tem que ter um trabalho final, só que o trabalho não precisa ser a tese clássica. Pode ser uma patente, uma consultoria, um conjunto de artigos na imprensa (ANDIFES, 2010).

Trata-se, portanto, de um segmento da educação pós-graduada em que as empresas podem intervir diretamente, inclusive, provendo tais cursos em seu próprio espaço, o que faz com que o indivíduo, além do trabalho normal, prestado à empresa, a auxilie por meio de seus estudos. Ou seja, fica,

também, mais fácil para as universidades privadas proverem esses cursos, já que é possível barateá-los através de parcerias com empresas.

O mestrado profissional, assim, é criado para atender às necessidades do mercado produtivo no que concerne às técnicas e aos processos que gerem um melhor desempenho desse mercado. Portanto, diferencia-se do mestrado acadêmico por focar na apropriação e aplicação do conhecimento de maneira prática e eficaz, para a solução de problemas imediatos de empresas, organizações públicas e privadas, a fim de possibilitar maior competitividade e produtividade desses segmentos no mercado de trabalho. A criação desse tipo de curso dificulta qualquer tentativa de superação de colonialidade do saber Gentili e Sarfocada (2011), a qual nos faz prisioneiros das ideologias liberais e burguesas, pois não fomenta a imaginação inventiva e desinteressada que a universidade, mesmo com limitações, pode proporcionar.

A criação do mestrado profissional está tão intimamente entrelaçada com o mercado que em todos os seus objetivos encontramos expressões próprias desse segmento:

Art. 4º São objetivos do mestrado profissional:

- I - **capacitar** profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do **mercado de trabalho**;
- II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de **arranjos produtivos** com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;
- III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a **eficácia** e a **eficiência** das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados;
- IV - contribuir para agregar **competitividade** e aumentar a **produtividade** em empresas, organizações públicas e privadas (BRASIL, 2009, p. 2 - grifos nossos).

Vemos a concretização dessa Portaria se estabelecer a partir de números coletados na base de dados da CAPES, que nos mostra o movimento de criação de Programas de pós-graduação no Brasil entre os anos de 2001 e 2010, conforme a Tabela 2:

Ano	Total	BRASIL					
		Mestrado	Doutorado	Mestrado/ Doutorado	Mestrado profissional	Mestrado/ Mestrado Profissional	Mestrado/ Doutorado/ Mestrado Profissional
2001	1.551	561	29	883	29	5	44
2002	1.684	661	32	891	51	5	44
2003	1.819	765	35	907	62	6	44
2004	1.931	760	32	1.022	116	0	1
2005	2.058	830	33	1.063	132	0	0
2006	2.266	924	39	1.146	157	0	0
2007	2.409	981	37	1.207	184	0	0
2008	2.568	1.030	36	1.284	218	0	0
2009	2.718	1.054	40	1.381	243	0	0
2010	2.840	1.091	49	1.453	247	0	0
2001/2010 Δ%	83,1	94,5	69,0	64,6	751,7	-	-

Tabela 2 – Evolução do número de Programas de pós-graduação – Brasil (2001-2010)

Fonte: MEC/CAPES/GeoCapes.

A presente tabela nos mostra que, além dos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos, os cursos de mestrado profissionais crescem conforme tendência de diversificação apontada. O interessante é que os Programas de mestrado e doutorados acadêmicos que possuíam mestrados profissionais funcionando ao mesmo tempo foram desaparecendo até o ano de 2005, quando se extinguiram completamente. Em contrapartida, os Programas que ofertam apenas mestrados profissionais cresceram constantemente e em larga escala, foi o tipo de curso *stricto sensu* que mais cresceu no período de 2001 a 2010, 751,7%, quase oito vezes mais do que os Programas que ofertam apenas mestrados acadêmicos, os quais, mesmo crescendo de maneira constante no mesmo período, houve um aumento de 94,5%, sendo o segundo tipo de Programa *stricto sensu* mais expandido.

No que concerne aos Programas de cursos mestrado e doutorado, também observamos um crescimento que se caracteriza como constante durante o decênio, chegando ao ano de 2010 com uma taxa de crescimento de 64,6%. Já os Programas de cursos apenas de doutorado apresentaram oscilações, pois o número cresceu, do ano de 2001 ao ano de 2003, de 29 Programas para 35; decresceu no ano seguinte, 2004, para 32 Programas, e

logo voltou a crescer até o ano de 2007, quando chegou a 37 cursos de doutorado; em 2008 diminuiu um Programa, mas em 2009 e 2010 o número de Programas de doutorado voltou a crescer para 40 e 49, respectivamente. Sendo assim, a porcentagem de crescimento de Programas de cursos restritos de doutorado no final do período foi positiva, de 69%.

Contudo, mesmo com crescente avanço no percentual de crescimento dos Programas ligados apenas aos mestrados profissionais, em números reais, os Programas de mestrados e doutorados acadêmicos ainda são a maior parte da pós-graduação *stricto sensu* do país. No ano de 2010, os cursos de pós-graduação acadêmicos representavam 91,3% do total dos Programas existentes nesse ano, enquanto os mestrados profissionais, 8,7%. No entanto, é preciso ficar atento, pois o ritmo de crescimento desses últimos supera, bastante, o dos outros, o que pode fazer com que em pouco tempo eles se igualem, consolidando uma política de diversificação da formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, com forte caráter mercadológico.

Quanto à expansão da pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, ao aumento do acesso a esse nível de formação, podemos observar a evolução do número de matrículas nos mestrados e doutorados acadêmicos e mestrados profissionais, de acordo com o Gráfico 02:

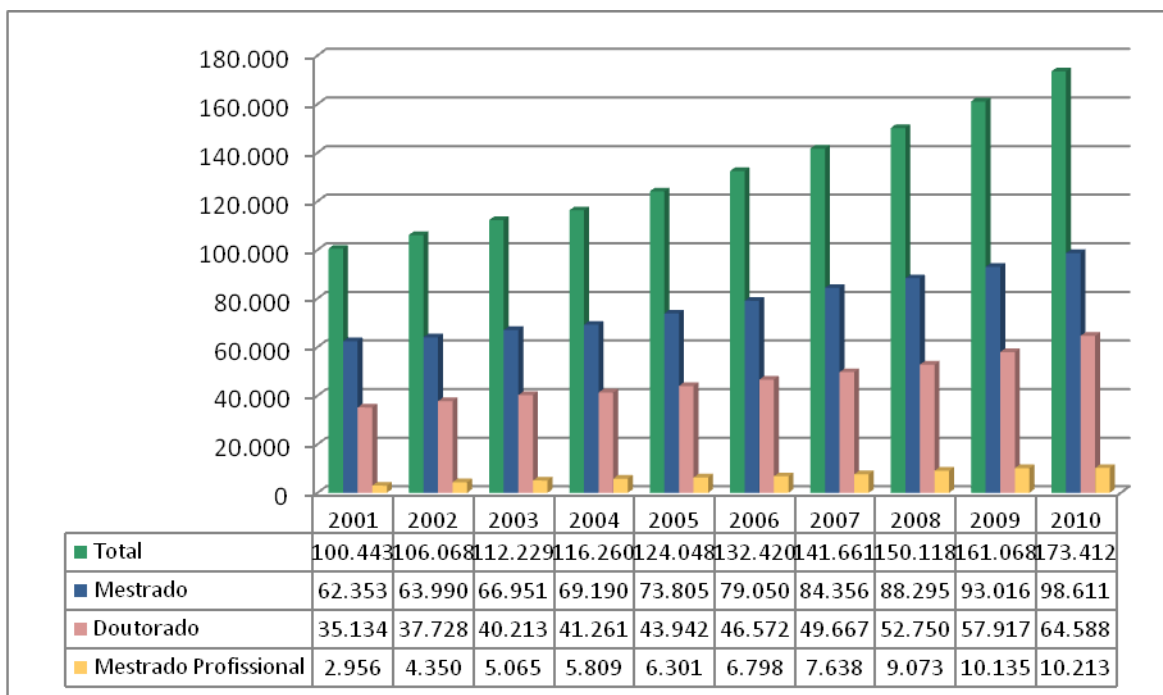


Gráfico 02: Evolução do número de matrículas de pós-graduação no Brasil (2001-2010)

Fonte: MEC/CAPES/GeoCapes.

Conforme podemos observar no Gráfico 02, o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* tem aumentado de maneira sempre positiva e constante em todos os anos e em todos os cursos. No total, o número de matrícula cresceu de 100.443, em 2001, para 173.412, em 2010, um aumento que representa 72,6%. As matrículas nos mestrados profissionais, assim acompanhando a tendência dos Programas desses cursos, foram as que cresceram mais expressivamente, 245,5% no período de 2001 a 2010, contra menores percentuais de crescimento verificados nos mestrados acadêmicos (58,1%) e doutorados acadêmicos (83,8%).

Quanto aos números reais, o maior número de matriculados encontra-se nos mestrados acadêmicos desde o ano de 2001, com 62.353 alunos, até o ano de 2010, com 98.611. Em segundo lugar, estão as matrículas dos cursos de doutorado, que, de 35.134, em 2001, passaram a 64.588, em 2010. Por último, encontram-se as matrículas em mestrados profissionais, que cresceram de 2.956, em 2001, para 10.213, em 2010. Sendo assim, no ano de 2010, as matrículas em mestrados acadêmicos representavam 56,9% do total de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, os doutorados acadêmicos 37,2% e os mestrados profissionais 5,9%.

Podemos, assim, destacar que, mediante reformas educacionais como estas, geradas desde meados da década de 1990 e que se estenderam e intensificaram até os dias atuais, é preciso pensar que

a rigor, se há correspondência entre o que se faz na universidade e as exigências estabelecidas pela sociedade, e se essa instituição não está nem fora nem acima da sociedade, sendo sua parte constitutiva, é porque as circunstâncias impõem as necessidades. Todavia, pensar o sentido dessas exigências deve fazer parte de sua natureza, e não somente a procura por um modo mais eficiente no atendimento às demandas sociais (GUIMARÃES, 2008).

É importante considerar o crescente volume de conhecimento e informação disseminados mundialmente. Contudo, no contexto de uma sociedade amparada pelo ideário neoliberal, esse processo se apresenta de maneira contraditória e desigual, pois nem todos têm acesso aos

conhecimentos e/ou informações necessários à sua inserção produtiva no mundo do trabalho. Além disso, incorremos muitas vezes em dois erros básicos da relação educação e trabalho: o primeiro diz respeito ao fato de que a educação tem por finalidade exclusiva e única formar para o mercado de trabalho, e a segunda, de que a massificação da educação superior em todos os seus níveis terá como consequência imediata a inclusão social, com empregos e salários melhores. Segundo Lima (2007, p. 20-21),

[...] um sistema de aprendizagem subordinado a objectivos funcionais e de adaptação às *necessidades* da economia e do mercado de trabalho que viesse a suceder-se em larga escala na produção dos perfis e das competências exigidos, estaria condenado ao colapso, pois em tal situação as vantagens competitivas e o aperfeiçoamento individual seriam partilhados por todos, ou pela maioria dos indivíduos, deixando, portanto de ser vantajosos e competitivos. Em tal caso seriam imediatamente substituídos por novos requisitos e distribuídos considerados mais selectivos e menos distribuídos estatisticamente no interior de uma dada população.

A adoção dos princípios neoliberais fomenta a ideia de a educação superior se tornar um serviço que deve ser comprado, em detrimento da educação como bem público e, por conseguinte, direito de todos, ocasionando a desigualdade social e a supervalorização do capital. Nesse sentido, a flexibilização da pós-graduação, com vistas a uma maior eficiência dos resultados das pesquisas, em seu formato acadêmico ou profissional, tem seguido uma linha que a leva para uma adequação às exigências do setor produtivo em detrimento do desenvolvimento e estabelecimento de uma cultura acadêmica pautada na pesquisa elaborada, “desinteressada”.

A terceira tendência, apontada no início deste item, como forma de melhorar e expandir a pós-graduação brasileira é a da internacionalização. A esse respeito, Barbalho (2007, p. 60) afirma que esse processo, “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”. A globalização, com o aparato das tecnologias e do avanço dos meios de

transporte, traz essa tendência para a agenda de maneira muito forte quanto à educação superior, principalmente em nível de graduação e de doutorado. É partindo dessa visão entrelaçada entre internacionalização da educação e globalização que desenvolvemos o próximo capítulo deste estudo.

3 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ESTRATÉGIA GLOBAL PARA INCREMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO

A internacionalização da educação superior tem se caracterizado como meio para que Programas de pós-graduação, instituições de educação superior e Estados possam garantir acesso ao conhecimento construído e disseminado mundialmente. A internacionalização acadêmica e estudantil permite a integração e a regionalização do ensino superior, condição para que os países em desenvolvimento possam atender às exigências e às dinâmicas impostas pelo processo de globalização.

Como objeto e produto do processo de globalização, a internacionalização adquire formas e características semelhantes e divergentes, as quais tanto podem estar associadas a práticas de integração nacional e internacional quanto podem conduzir à polarização, ou seja, ao aumento das assimetrias econômicas, sociais, educacionais, culturais, entre outras, em todo o mundo, princípios que são contraditórios.

A internacionalização da educação superior vem sendo disseminada pelos organismos internacionais que a veem como uma estratégia necessária para o desenvolvimento dos países. Entre os organismos internacionais que mais se destacam quanto às diretrizes destinadas a organização e funcionamento da educação superior e da economia em níveis supranacionais e nacionais, destacamos a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial (BM). As principais diretrizes desses organismos podem ser encontradas em documentos elaborados ao longo das décadas de 1990 e 2000. Em relação à visão da UNESCO, evidenciamos os seguintes documentos: a) *Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe – CRES 2008* e b) comunicado da *Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*. No que se refere ao Banco Mundial (BM), partimos dos documentos *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995) e *Construir Sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria* (2003). Estes nos

permitem compreender as diretrizes e os desafios que estão postos para os países e para os seus sistemas educacionais.

Este capítulo versa sobre as diversas formas de internacionalização da educação e como elas se configuram em relação à posição que os países ocupam no contexto mundial. Em segundo plano, discute as diretrizes disseminadas mundialmente para a internacionalização da educação superior, com destaque para a pós-graduação. Por fim, faz um mapeamento de iniciativas desenvolvidas pelos países latino-americanos para promover a mobilidade estudantil na região.

3.1 AS FORMAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O processo de globalização que vem se consolidando nas últimas décadas tem exigido das estruturas culturais, sociais, econômicas e políticas formas de organização e posturas cada vez mais flexíveis, obrigando uma adequação ou mesmo subordinação das pessoas a esse novo contexto. Ao mesmo tempo que isso ocorre, observa-se um declínio da soberania construída sobre o que se entende por Estado-nação (IANNI, 2011), que, com o desenvolvimento das tecnologias, mais especificamente as de comunicação, informação e de transporte, tem suas fronteiras territoriais suscetíveis a domínios diversos, principalmente pela regulação de agentes e/ou instituições externas (supranacionais).

O conjunto de fatores acima mencionados determinou a necessidade de um processo de internacionalização em todos os campos da sociedade, possibilitando o embricamento dos contextos locais ao global e vice-versa, intensificando-se a partir dos anos de 1990, como nos mostra Miranda (2008, p. 188):

La cooperación hasta la década de los 60 y 70 entre los países se basaba en acuerdos de colaboración para el intercambio

cultural. Posteriormente, los esquemas de ayuda internacional y “cooperación para el desarrollo” enfatizaron en algunas áreas de la ciencia y la tecnología, aunque las universidades no desempeñaron un papel muy activo en la definición del contenido de las acciones ni en su ejecución. El auge de la internacionalización de la educación superior empieza a ser visible hasta el final de los años 80 y en los 90 adquiere dinámicas casi vertiginosas.

Nesse contexto, muitas são as nomenclaturas utilizadas para definir o processo de internacionalização da educação superior. Esses conceitos variam conforme os objetivos e abrangências que esta venha a assumir. Assim, destacamos conceitos como: cooperação internacional universitária e internacionalização da educação superior (SIUFI, 2009; UNESCO, 1998, 2008); educação transfronteiriça (OCDE, 2009); internacionalização da educação (BANCO MUNDIAL, 1995); entre outros.

Adotamos em nosso estudo a visão de internacionalização da educação superior como um fenômeno em correlação com o processo de globalização. Ou seja, de maneira mais geral, a entendemos 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, 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. Segundo Castro (2010, p. 6), isso é o que caracteriza a internacionalização como

[...] um consenso emergente de que no âmbito da economia globalizada a produção de uma força de trabalho, educada segundo padrões internacionais, é mais importante que nunca, e deve passar a fazer parte da infraestrutura proporcionada pelo Estado, tornando-se, assim, necessária para aumentar a vantagem competitiva das nações.

De acordo com a autora, o processo de globalização e, consequentemente, o processo de internacionalização da educação superior têm como um de seus principais objetivos a padronização de um modo de conceber conhecimento e práticas a partir de um modelo considerado mais adequado, o que, na visão de Siufi (2009), em consonância com Castro (2010), acarreta em um processo de exclusão daqueles com menores possibilidades de competitividade, pois está pautado, sobretudo, na eficácia individual e na competência do mercado nacional. Assim sendo, cada país ou instituição posiciona seu foco apenas em seu contexto, perdendo de vista o ideal de solidariedade e ajuda mútua para o fortalecimento da coletividade.

Nesse contexto, observa-se uma estreita relação entre os objetivos de cunho econômico e o crescente processo de internacionalização da educação, fortalecendo uma concepção de educação centrada na mercantilização conferida tanto pela sua inserção na produção de mercadorias como pela possibilidade de mobilizar divisas entre os países. Defendemos, tomando como referência autores como Dias Sobrinho (2004), Siufi (2009) e Stallivieri (2003), que o processo de internacionalização deve focar na socialização do saber, o que nos remete a uma dinâmica de solidariedade entre os diferentes países. O saber deve ser democrático e, desse modo, um bem público, para que a diversidade educacional e, com ela, todas as outras (humana, social, cultural etc.) sobressaiam aos interesses comuns nos quais um modelo único é o referencialmente correto, pois, “[...] em tempos de globalização, definir se a educação deve ser tratada como mercadoria e não como um direito é fundamental para o modelo de país que se quer implantar” (DIAS, 2003, p. 818).

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.

O processo de internacionalização da educação superior, em todos os seus níveis, vem sendo delineado ao longo do tempo pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação, que têm proporcionado intercâmbios acadêmicos cada vez mais dinâmicos e acessíveis. Esses intercâmbios são caracterizados pela mobilidade de pessoas, circulação de Programas, abertura de *campi* e instalação de instituições fora do país de origem, entre outras formas (KNIGHT, 2002). Essas formas de prover a internacionalização acadêmica adquiriram, ao longo de suas implementações, duas características fundamentais, de acordo com o tipo de inserção de países, instituições e pessoas nesse processo: se ativa ou passiva.

A inserção ativa tem sido vivenciada pelos países ditos centrais, países fortes economicamente, os quais têm implementado

[...] políticas de Estado voltadas para a atração e acolhimento de acadêmicos, a oferta de serviços educacionais no exterior envolvendo a mobilidade de *experts* em áreas de interesse estratégico, a exportação de Programas e instalação de instituições ou *campi* no exterior (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 586).

Para esses Estados economicamente desenvolvidos, as atividades de intercâmbio significam, sobretudo, ganho econômico com taxas, inscrições e gastos gerais de estudantes, com dinheiro proveniente de bolsas de estudos concedidas por seus países de origem ou mesmo com dinheiro privado das famílias, quando falamos da mobilidade estudantil e/ou docente; promoção cultural de seu país tanto em relação aos costumes quanto à língua; mão de obra qualificada, mesmo que por pouco tempo, quase sem custo para o Estado; controle imigratório; captação de cérebros, quando é possibilitado o retorno do estudante, já como profissional, ao país que realizou intercâmbio; fortalecimento da pesquisa e da produção do conhecimento em virtude do domínio de patentes etc. (LIMA; MARANHÃO, 2009). Todas essas atividades

têm sido associadas às áreas estratégicas do conhecimento, geralmente relacionadas ao que se exige de mais urgente no setor produtivo.

A partir do momento em que os Estados ou empresas financiam de modo direto a formação dos indivíduos, especialmente em nível superior⁷, por meio de bolsas, projetos e Programas de incentivo à formação e à pesquisa, adquirem o direito de direcionar essa formação e/ou pesquisa em virtude de interesses próprios, ferindo, assim, os princípios de autonomia e liberdade acadêmicos das universidades. Como a pesquisa e as tecnologias são mais desenvolvidas nos países hegemônicos, há o fortalecimento da cultura e da educação dos países já detentores do poder que propagam sua supremacia por mais tempo ao longo da história, ou seja, acentuam seu estado de centro nas decisões políticas e econômicas numa perspectiva global. A internacionalização, nesse sentido, é utilizada como instrumento de perpetuação da hegemonia dos países dominantes do capital.

Outra possibilidade de os países se inserirem no processo de internacionalização, segundo Lima e Maranhão (2009), é a forma passiva. Nela, países, instituições e pessoas que participam desse processo são principalmente aqueles situados na periferia do mundo economicamente ativo. Dessa maneira, utilizam-se desse processo muito mais como consumidores dos produtos e dos serviços ofertados pelos países desenvolvidos, a depender da oferta estrangeira (MARRARA; RODRIGUES, 2009). Na perspectiva da mobilidade, incluem-se os intelectuais e/ou pesquisadores (discentes e docentes) que têm deixado seus grupos, regiões e países em busca do conhecimento. Esse comportamento tem levado à formação de uma numerosa e complexa categoria de intelectuais cosmopolitas, que atuam em universidades, centros e institutos de ensino e pesquisa, bem como em empresas privadas e organizações públicas, operando em escala mundial (IANNI, 2011; MOROSINI, 1998). São intelectuais orgânicos do cosmopolitismo, da economia política da sociedade global.

⁷ De acordo com as ideias neoliberais, o estado deve investir na educação básica para a formação do exército de reserva do setor produtivo responsável pela força de trabalho técnica e especializada para o trabalho simples (HARVEY, 2011). Para os neoliberais, a educação de nível superior beneficia muito mais o indivíduo, dando pouco retorno ao Estado e por isso deve ser o próprio indivíduo responsabilizado por prover sua formação em tal grau de abrangência qualitativa, abrindo espaço para as mais variadas formas de financiamento da educação superior.

No que se refere à presença no exterior, há instituições de educação superior de outros países que compram parte ou mesmo se instalam autonomamente em nosso Estado e promovem esse nível de formação, angariando recursos que as mantêm líderes no mercado de educação superior mundial, seja em caráter presencial, seja na modalidade a distância. Trata-se da busca por alunado, que faz com que essas instituições cresçam para além das possibilidades de seus mercados locais. Dessa forma, o país que recebe essas instituições (passivo), uma vez que estas são credenciadas legalmente, deixa seu próprio mercado de educação superior privada à deriva, pois é desleal a concorrência com instituições de países com moeda e cultura historicamente mais valorizadas.

Logo, podemos evidenciar um quadro díspar entre quem se insere nessa lógica de internacionalização acadêmica de forma ativa ou de maneira passiva, no qual os membros da comunidade pertencente à forma ativa logram mais êxitos com a propagação de sua cultura, de ganhos financeiros e de recursos humanos. Apesar de os países desenvolvidos lucrarem mais com a internacionalização ativa, é possível apontar aspectos positivos que têm contribuído para a melhoria da qualidade do ensino e da pesquisa local/nacional nos países em desenvolvimento. Dessa maneira, a internacionalização abre-se para a possibilidade da troca de experiências e de conhecimentos, não sendo somente empregada como instrumento de legitimação histórica das desigualdades entre os países centrais e os de periferia.

Ademais, o processo de internacionalização da pós-graduação pode apresentar dois tipos de objetivos, de acordo com Marrara (2007), quais sejam: o institucional e o acadêmico, que, apesar de serem interdependentes, possuem características distintas.

O objetivo institucional, tanto o público quanto o privado, relaciona-se mais estreitamente com a mera aquisição de renome internacional, ou seja, com a inserção das universidades e Programas de pós-graduação na competitividade global, “[...] como uma ferramenta de *marketing* a favor da promoção do nome da IES e da busca de novos consumidores para seus serviços, motivada geralmente por interesses financeiros [...]” (MARRARA, 2007, p. 248). Tal objetivo encontra terreno fértil nos países que participam

dessa lógica organizacional da educação ativamente, com estrutura e instituições preparadas para o recebimento de estudantes, docentes e pesquisadores.

O objetivo acadêmico volta-se para uma internacionalização que visa o avanço de maneira a contribuir com o desenvolvimento qualitativo da educação e da ciência (MARRARA, 2007). Nessa perspectiva, está mais presente o ideal cooperativo em que a colaboração e a troca de experiências com a comunidade estrangeira geram conhecimento mútuo e promovem o fortalecimento de instituições e Programas pouco desenvolvidos. Essa colaboração é o que também Miranda (2008) denomina de “cooperação internacional”, a qual se caracterizaria como uma cooperação solidária entre países de uma mesma região, em vez de estabelecer relações desiguais de oferta e consumo de educação em pós-graduação com as regiões onde esse sistema já é consolidado e atende bem as demandas da sociedade moderna.

Dessa compreensão, podemos identificar dois objetivos diferentes que se relacionam a duas formas igualmente distintas de conceber as relações internacionais, as quais são denominadas, por Morosini (2011), de “Cooperação Internacional Tradicional” (CIT) e “Cooperação Internacional Horizontal” e, por Knight (2005), de “Cooperação vertical” e “Cooperação horizontal”, respectivamente. A primeira forma delineia relações entre doadores e receptores em uma perspectiva de ajuda ou assistência provida por organismos ou instituições exteriores e a segunda representa ações que podem ocorrer mutuamente como numa relação de sociedade. Portanto, uma ocorre pela via do mercado de serviços e a outra por meio da cooperação solidária, respectivamente. Ambos os modelos de internacionalização têm sido fomentados por organizações de cunho “extranacionais”. Para Knight (2002, p. 139, tradução nossa),

[...] os benefícios acadêmicos, sociais e individuais de estudo do aluno no exterior são reconhecidos. Historicamente, eles foram organizados em uma base de troca institucional ou subsidiados por Programas nacionais/institucionais, e têm sido tradicionalmente vistos como uma atividade sem fins lucrativos. Este continua sendo o caso, mas, ao mesmo tempo, tem havido um aumento concreto no comércio de Programas de

estudo no exterior oferecidos por uma variedade de fornecedores de educação.

É preciso evidenciar o caráter contraditório vivenciado pela internacionalização da educação superior e advindo do fato de ela estar diretamente associada ao atual estágio de desenvolvimento das relações sociais e econômicas do processo de globalização, fazendo com que o ideal de cooperação solidária seja frequentemente posto em dúvida, pois os interesses institucionais e econômicos têm se sobressaído devido à busca de possibilidade de competitividade entre indivíduos, grupos, instituições e Estados. Esclarecendo esse posicionamento, SIUFI (2009, p. 125) faz a seguinte colocação:

Lo que hemos descrito respecto de la cooperación, entendida como una integración fraterna entre los países y entre las instituciones universitarias, discrepa con la definición de *globalización*, como fenómeno que se extiende a expensas de la diversidad y autonomía de los estados nacionales, de la identidad de las culturas, y sobre todo de las necesidades humanas, con efectos económicos, sociales, geográficos e políticos; que innegablemente afectan a la educación.

Fazer com que haja cooperação em um contexto em que os objetivos estão mais relacionados a padronização, competitividade, individualidade, crescimento econômico etc. é uma tarefa naturalmente contraditória. Trata-se de dois processos que a autora considera incompatíveis: a cooperação internacional universitária, pelos caminhos da solidariedade mútua, e o processo de globalização, pois entende que esse último torna inviável o primeiro por sua própria natureza polarizadora, intensificadora das desigualdades em vários âmbitos da sociedade. Sendo a internacionalização, portanto, parte e resultado desse processo, tende a possuir as mesmas características de sua base constitutiva.

A internacionalização apresenta potencial de desenvolvimento de lados inegavelmente positivos de integração e fortalecimento dos sistemas de educação superior, principalmente no que concerne a pesquisa e pós-

graduação, se tratada realmente como instrumento de produção do conhecimento em uma situação de construção conjunta em busca de resolução de problemas de todos os partícipes desse processo. Todavia, proporciona o fomento de um verdadeiro comércio de educação e conhecimento que faz com que uns usufruam de privilégios e outros não, levando esses últimos ao *status* de meros consumidores e, assim, intensificando a dualidade existente entre os que sempre estiveram à frente da produção do conhecimento e aqueles países que vivem na periferia do processo produtivo e que, por isso, são consumidores do conhecimento produzido em outras instâncias.

De acordo com Miranda (2008, p. 185),

sin duda que los procesos de internacionalizacion se constituyen en una valiosa estrategia para la integracion y, talvez, un motor para constituir un espacio regional de educacion superior, de alli la importancia de las politicas publicas e institucionales para su promocion y aprovechamiento y el interes de organismos internacionales.

De fato, precisamos reconhecer as contribuições advindas do intercâmbio de conhecimentos que podem ser alcançados aproveitando a troca mútua entre comunidades, Estados e regiões, especialmente aqueles que se encontram em estágio de desenvolvimento científico mais avançado. Contudo, precisamos também 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.

3.2 A INTERNACIONALIZAÇÃO NA VISÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS: MERCANTILIZAÇÃO OU SOLIDARIEDADE?

A internacionalização da educação superior nasce e se constitui no seio do recente estágio de desenvolvimento do processo de globalização,

impulsionada, nesse contexto, principalmente por diretrizes emanadas dos organismos internacionais, como UNESCO e Banco Mundial. Esses organismos têm disseminado a pertinência da internacionalização para, entre outros objetivos, fortalecer uma cultura de produção de conhecimento que é utilizada pelos setores de ciência e tecnologia dos Estados nacionais. Para isso, torna-se imprescindível um maior incentivo para o setor de pesquisa das instituições presentes nos diferentes Estados, o que valoriza a pós-graduação no âmbito dos processos de intercâmbio internacional, principalmente nas áreas tecnológicas que geram inovações, as quais podem ser reutilizadas no processo produtivo. Esse entendimento é evidenciado no discurso ideológico veiculado também pela Organização Mundial do Comércio, outro organismo que tem disseminado a ideia de internacionalização, para quem 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.

Portanto, a internacionalização da pós-graduação tem se configurado segundo diretrizes disseminadas por esses organismos, voltadas não somente para a internacionalização, mas também, de maneira mais geral, para o setor educativo.

As constantes iniciativas, estudos e publicações das organizações internacionais desempenham um decisivo papel na *normalização* das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma *agenda* que fixa não apenas prioridades, mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam, e que constituem uma forma de fixação de um *mandato*, mais ou menos, explícito, conforme a centralidade dos países (TEODORO, 2001, p. 128).

Nesse cenário, países mais fortes economicamente têm sua autonomia decisória mais respeitada, enquanto que os países dependentes de financiamento externo (organismos internacionais e/ou outros países) têm sua autonomia cada vez mais fragilizada, pois, em troca desse investimento, são quase sempre exigidas concessões a estes, demonstrando o poder dos

agentes financiadores, que então determinam como os Estados devem atuar em determinadas áreas.

Observamos que, com a intensificação das relações globais e o avanço das TICs, as disparidades entre países menos e mais desenvolvidos têm se alargado em variados setores da sociedade, inclusive no educacional, pois, segundo Therborn (2008), globalização não significa necessariamente integração global, mas também polarização global.

É nesse contexto de desigualdades que ponderamos as diretrizes externas para o funcionamento da pós-graduação em âmbito internacional. A concepção de que o conhecimento é fundamental para o sistema capitalista no seu atual estágio de desenvolvimento tem levado os países a repensarem seus sistemas de educação superior. Nesse contexto, os organismos internacionais têm servido de mediadores para disseminar, através de declarações e agendas, as diretrizes das políticas para a reestruturação dos sistemas de educação superior.

Partindo do mesmo entendimento ideológico, ou seja, da necessidade de adaptação da sociedade às ideias neoliberais, a UNESCO, o Banco Mundial e a OMC diferem em vários aspectos referentes à concepção da função da educação e à importância entre a educação superior e a sociedade do conhecimento. Essas diferenças de compreensão da realidade têm gerado políticas e diretrizes que ora priorizam a educação como bem público, ora a concebem como mercadoria. A UNESCO (1998) considera a perspectiva de que a educação é um bem público e, nesse sentido, defende que esta, ao ser internacionalizada, tenha como princípio a solidariedade e a cooperação. Por outro lado, o Banco Mundial e a OMC têm recomendado uma maior integração com o setor privado e empresarial, indicando a internacionalização como forma de os países poderem ter uma maior receita por meio dos serviços educacionais prestados. Essas concepções geram tendências e tensões que vêm contribuindo para a reestruturação dos sistemas de educação superior.

Para melhor elucidar as concepções de internacionalização da educação superior, no âmbito da UNESCO⁸, evidenciamos dois principais

⁸ A UNESCO foi criada em 1945, entrando em funcionamento no ano de 1946. O seu principal objetivo é o de contribuir para a paz, o desenvolvimento humano e a segurança no mundo, promovendo o pluralismo, reconhecendo e conservando a diversidade, promovendo a autonomia e a participação na

documentos: a *Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe – CRES 2008* – e o Comunicado da *Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As Novas dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*.

A Declaração advinda da conferência regional preparatória da UNESCO (2008), a qual busca identificar os principais problemas e diretrizes para a região latino-americana e caribenha a serem considerados na Conferência internacional, partiu da premissa de que

os desafios e obstáculos que devemos enfrentar são de tal magnitude que, no caso de não serem atendidos com oportunidade e eficácia, se aprofundarão as diferenças, desigualdades e contradições que hoje impedem o crescimento da América Latina e do Caribe com equidade, justiça, sustentabilidade e democracia para a maioria dos países que a integram (UNESCO, 2008, p. 2).

A educação superior é considerada, na Declaração (2008), como elemento imprescindível para o desenvolvimento das nações e para a resolução de problemas que afetam o mundo em um contexto de degradação ambiental, humana e social. Essa compreensão pauta-se na crença de que a produção de conhecimento, ciência e tecnologia é instrumento/meio que possibilita a resolução dos problemas causados pelo modo de funcionamento do sistema capitalista de produção e, conseqüentemente, de acumulação de riqueza, baseado na exploração de recursos humanos e ambientais.

Para tanto, a UNESCO (2008) propõe a criação de redes acadêmicas com o intuito de fortalecer as instituições de educação superior, em nível regional, para o enfrentamento das assimetrias dispostas historicamente entre os países do sul e os países centrais. De maneira ainda mais explícita, ela propõe a criação do “Espaço de Encontro Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES)” para essa agência, ação de fundamental importância

sociedade do conhecimento. Contava inicialmente com 20 Estados-membros, número que hoje (2012) já é de 191 e 6 Estados associados (UNESCO, 2012).

[...] para alcançar a integração regional em seus aspectos fundamentais, a saber: o aprofundamento de sua dimensão cultural; o desenvolvimento das potencialidades acadêmicas que consolidem as perspectivas regionais em face aos mais prementes problemas mundiais; o aproveitamento dos recursos humanos para criar sinergias em escala regional; a superação de discrepâncias na disponibilidade de conhecimentos e capacidades profissionais e técnicas; a construção do saber sob a perspectiva do bem-estar coletivo e a criação de competências para a conexão orgânica entre o conhecimento acadêmico, o mundo da produção, o trabalho e a vida social, com atitude humanista e responsabilidade intelectual (UNESCO, 2008, p. 8-9).

A Declaração regional de 2008 dissemina uma política de cooperação internacional na tentativa de a América e Latina e o Caribe se fortalecerem enquanto sistemas de educação superior e, assim, inserirem-se no processo de internacionalização com maior equidade. Porém, ao analisarmos o Documento produzido para diretrizes em contexto mundial (2009), percebemos que há pontos divergentes entre suas diretrizes mundiais e regionais, uma vez que, quando em consonância com a ideia de “sociedade do conhecimento”, afirma a necessidade da existência de “[...] polos e redes de excelência em pesquisa, inovações no ensino/aprendizagem e novas abordagens aos serviços da comunidade” (UNESCO, 2009, p. 4). Nesse sentido, questionamos como pensar em uma sociedade mais justa quando é evidenciada, no documento mundial, uma realidade na qual uns devem ser mais valorizados que outros e que, por mais que lutemos pelo desenvolvimento dos mais frágeis, sempre haverá os privilegiados de alguma forma, pois a tendência é de que as instituições e redes de excelência se consolidem cada vez mais como tal, aumentando as disparidades com outras instituições.

Quanto ao incentivo à internacionalização da educação superior, a Declaração Mundial (2009) pauta-se, no item que trata da “internacionalização, regionalização e globalização”, em um discurso de cooperação e solidariedade entre os países para que possam, através da circulação do saber, ajudar as nações menos favorecidas a se desenvolverem, como em uma relação assistencialista. Para a UNESCO (2009), a internacionalização da educação de nível superior também está vinculada à emergência de respostas ao mundo globalizado, pois, segundo esse organismo, o mundo é hoje conectado em

redes de comunicação e de mobilidade, em que a educação superior, como instituição social de extremo valor, não pode ficar à margem, uma vez que

a disposição transfronteiriça de educação superior pode fazer uma contribuição significativa para a educação superior fornecida, oferecendo educação de qualidade, promovendo valores acadêmicos, mantendo a relevância e respeitando os princípios básicos de diálogo e cooperação, reconhecimento mútuo pelos direitos humanos, diversidade e soberania nacional (UNESCO, 2009, p. 4).

Assim sendo, a internacionalização da educação superior apresenta lados positivos de integração social, considerando a promoção de valores humanísticos, o diálogo intercultural e a mobilidade acadêmica em um espaço de colaboração genuína, multicultural e multilateral, entre outros aspectos. No entanto, apresenta uma face negativa, uma vez que pressupõe, intencionalmente ou não, certa homogeneização, o que desrespeita a diversidade, as especificidades de cada região. Ainda considerando esse contexto, Dias Sobrinho (2008, p. 111) acredita que

entre todos los organismos multilaterales, la UNESCO es aquella que tiene las mejores condiciones para ejercer ese papel de articulación de la internacionalización cooperativa, pues goza de amplia credibilidad en los medios académicos y científicos y tiene una respetable tradición en defensa de los valores humanísticos y democráticos que constituyen el núcleo esencial de la educación como bien público.

Apesar disso, constata-se que na elaboração da Declaração Mundial (2009) o pressuposto de integração regional para o fortalecimento da América Latina e do Caribe é considerado, mas com pouca ênfase, e é enfatizado que os países procurem estabelecer parcerias que incluam, além da cooperação Sul-Sul, a Norte-Sul. Ou seja, a Conferência Mundial (2009), por meio de sua Declaração, abre caminho para as relações acadêmicas verticais entre os países desenvolvidos e os em desenvolvimento, sem sequer fazer referência

ao ENLACES como forma de fortalecimento primeiro, para somente depois os países menos desenvolvidos estabelecerem-se em relações com os demais.

Percebemos ainda a existência de uma diferenciação no que a UNESCO denomina de “integração regional” (2008) e “internacionalização” (2009), em que a primeira é referenciada, segundo Siufi (2009), quando existem mecanismos que propiciem integração e colaboração política e institucional em uma mesma região; e a segunda, quando ela se converte em instrumento de fortalecimento das capacidades de inserção ativa das nações no contexto dos desafios e possibilidades da globalização mundial, utilizando-se de políticas mais ativas que provoquem maior presença e visibilidade internacional.

Na Declaração Mundial de 2009, outra dimensão é notadamente evidenciada em quase todo o documento: a “inovação” como aliada dos processos de ensino e pesquisa. Esse novo elemento, entendido no Documento como a produção de ciência e tecnologia, por meio da pesquisa acadêmica, a serviço da população, é resultado da ideia de a sociedade ser capaz de gerar novos conhecimentos e impulsionar o setor de produção de mercadorias materiais e imateriais do sistema capitalista. Essa ideia também possui suas bases no discurso do Banco Mundial, que, entre outras coisas, em seu documento intitulado *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*, afirma que

[...] el conocimiento es un factor determinante crucial del crecimiento económico y que se transforma en bienes y servicios a través del Sistema nacional de innovación (NIS) de un país. La investigación de punta constituye una parte esencial de un NIS eficaz, en el que se entrelazan la ciencia y la tecnología (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 193).

Muito embora as Declarações da UNESCO (2008, 2009) não mencionem, de maneira explícita, diretrizes para o nível de pós-graduação dos países latino-americanos e caribenhos, essas podem ser observadas implicitamente quando se enfatiza a importância da educação superior em suas dimensões de ensino, pesquisa e extensão.

Podemos inferir que ambos os documentos corroboram o apoio à internacionalização da educação superior e a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, encontrada de maneira mais acentuada e sistematizada, no caso brasileiro, em instituições de caráter universitário, as quais são responsáveis pela maioria do segmento de pós-graduação *stricto sensu*⁹ no país. A pós-graduação aparece como algo primordial tanto para o desenvolvimento da educação superior enquanto instituição legítima quanto para o estabelecimento de nações cada vez mais fortes. Ela se configura em espaço de formação de mão de obra especializada, de pesquisadores e de docentes em nível superior, principalmente.

A UNESCO, nos presentes Documentos, partilha do discurso de que a educação superior deve servir aos interesses públicos, ou seja, deve ser impreterivelmente considerada um bem público, e que, por isso mesmo, é direito de todo e qualquer cidadão. No entanto, por vezes, demonstra no campo teórico e prático abertura para a inserção de práticas não condizentes com esses ideais.

Já a OMC, uma organização criada em 1995, explicita claramente uma visão de educação superior que deve estar aberta ao setor produtivo, bem como às iniciativas privadas, a qual é rejeitada pela UNESCO:

A incorporação da Educação como um serviço comercial no marco da Organização Mundial de Comércio (OMC) foi sumariamente rejeitada por diversas organizações relacionadas diretamente com a Educação Superior. Essa incorporação constitui uma forte ameaça para a construção de uma Educação Superior pertinente nos países que aceitem os compromissos exigidos no Acordo Geral de Comércio e Serviços, e isto supõe graves danos para os propósitos humanistas de uma Educação integral e para a soberania nacional. Assim sendo, nós, CRES, advertimos os Estados da América Latina e do Caribe sobre os perigos que implica aceitar os acordos da OMC e, em seguida, se verem obrigados por eles, entre outros aspectos lesivos, a destinar fundos públicos para empreendimentos privados estrangeiros implantados em seu território, em cumprimento do princípio do “tratamento nacional” que nele se estabelece. Afirmamos, ainda, nosso propósito de agir para que a educação, em geral,

⁹ Corresponde especificamente aos cursos de mestrado e doutorado, com objetivos estreitamente relacionados à pesquisa.

e a Educação Superior, em particular, não sejam consideradas como serviço comercial (UNESCO, 2008, p. 4).

Segundo Brovetto (2003, p. 49-50), o que está em questão quando se estuda as orientações da OMC para a educação superior “[...] não é a existência de instituições de direito privado que atuam no campo da educação [...]” nem “[...] o desenvolvimento da educação através ou além das fronteiras [...]”, mas “[...] uma questão de princípio, ou seja, a tentativa de transformação do ensino em comércio [...]”. A educação superior deve ser ofertada pelo Estado, que se configura como sendo o representante legal da sociedade, na tentativa de desenvolver um ensino pertinente, acessível e de qualidade, além de preocupado com o desenvolvimento de cidadãos.

Por mais que alguns movimentos tenham reagido à comercialização dos serviços educacionais de pós-graduação, ela já é uma realidade, pois, conforme Brovetto (2003, p. 53), “[...] são um negócio fundamental em alguns países como a Austrália, o Canadá, a Nova Zelândia, o Reino Unido e os Estados Unidos”. Assim, são serviços que vão desde a atração de jovens estudantes e pesquisadores para seus núcleos de pesquisa até a presença de suas instituições em outros países, para não citar todas as formas.

A OMC propõe, então, quatro formas de ofertas de serviço de ensino superior internacionalizado, que, conforme Azevedo (2008), são: 1) *Cross-border supply* (oferta transfronteiriça), 2) *consumption abroad* (consumo no exterior), 3) *commercial presence* (presença comercial) e 4) *presence of natural persons* (presença pessoal direta do provedor). “Consumo no exterior” é a forma de oferta que materializa a mobilidade de pessoas através das fronteiras, e a expressão usada para definir esse modo de oferta da educação superior já explicita as relações comerciais que se estabelecem em sua implementação, pois aqueles que se mobilizam de suas instituições e países de origem financiam seus estudos onde realizam os intercâmbios, deixando lá grande parte do capital investido em sua formação, além de sua contribuição intelectual para o desenvolvimento daquele Estado.

Esse conjunto de especificações, tendo em vista a internacionalização da educação superior, acarreta competição desenfreada do “mercado de

ensino superior” e, conseqüentemente, o setor público desse nível de ensino teria de se adequar a essas exigências, tornando-se menos dispendioso e mais eficiente e eficaz para o mercado. Silva, Gonzales e Brugier (2008, p. 98-99) acrescentam ainda que “a intervenção do governo no ‘suposto mercado educacional’ seria identificada como barreira à criação de um mercado privado, já que alteraria a livre competição”, preservada pelo neoliberalismo.

Tais perspectivas de internacionalização da educação superior ultrapassam as questões meramente geográficas e promovem “alterações internas nas organizações no que se refere aos Programas de mobilidade de professores e alunos, franquias de cursos, educação *on-line*, estudos internacionais, entre outros, cria, desse modo, novas demandas para as IES” (CASTRO, 2010, p. 15). Essas “formas de provisão” objetivam superar impedimentos que, na visão do GATS (AGCS), agem como inibidores dos fluxos de serviços. Conforme Brovotto (2003), as maiores implicações a serem abolidas são justamente as que mais aparecem nas formas de provisão: a) falta de transparência nos acordos reguladores de política e de financiamento de governos; b) demoras injustificadas nas aprovações por parte dos governos; c) discriminação do ponto de vista fiscal; d) tratamento diferenciado às instituições estrangeiras. Podemos dizer que a OMC tem procurado eliminar essas dificuldades, propondo cada vez mais abertura dos países a acordos que estão diretamente relacionados à liberdade comercial.

É nítida a relevância que a educação superior representa nesse novo modelo de sociedade baseado no conhecimento, e a globalização, por sua vez, veio facilitar a divulgação e aumentar o espaço de alcance desse conhecimento produzido em instituições de nível superior. É com base nisso que a internacionalização se torna um meio para se fazer cumprir uma ciência dinâmica, a qual, por se tratar de criações humanas, desenvolvidas historicamente, deve ser destinada à circulação internacional, oferecendo, dentre outras coisas, respostas à sociedade em seu entorno.

No entanto, é preciso delinear uma internacionalização que tenha como objetivo a socialização do saber, e não a negociação desse saber, como se ele fosse uma mercadoria. De acordo com Dias (2003, p. 818), “[...] sem dúvida, em tempos de globalização, definir se a educação deve ser tratada como mercadoria e não como um direito é fundamental para o modelo de país que se

quer implantar”. Corroboramos com a compreensão de que o saber deve ser democrático e, desse modo, um bem público.

Mais próximo ideologicamente das ideias da OMC, encontra-se o Banco Mundial¹⁰, como agente que interfere diretamente nas políticas voltadas, sobretudo, para as regiões menos desenvolvidas economicamente. Para esse organismo, o intercâmbio internacional é meio para se alcançar qualidade, adaptabilidade e equidade da educação superior nas diferentes regiões do mundo. Para isso, afirma:

Los Programas de estudios superiores, en “sandwich”, en los que la universidad nacional elabora un Programa de investigación pertinente en cooperación con una institución extranjera, tienen muchas más probabilidades de contribuir a consolidar los Programas de enseñanza e investigación de las universidades nacionales que los de doctorado tradicionales en el exterior (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 77).

Essa medida é entendida pelo BM como uma forma de, ao mesmo tempo, garantir o processo de aprendizagem e investigação com base na troca com outros pares, assegurando, também, o retorno das pessoas, que, ao cursarem todo o doutorado em um país estrangeiro, tendem a não mais voltar, deixando de contribuir para o avanço de seu país ou instituição de origem.

Além disso, enfatiza a importância da cooperação regional, de maneira que os Estados, com Programas de pós-graduação menos preparados, não invistam neles, mas subsidiem seus alunos de graduação, aptos a cursarem uma pós, com bolsas a serem destinadas em outros Programas, que podem ser nacionais ou internacionais, como fica explícito no seguinte trecho do Documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*:

¹⁰ “A interferência do Banco tem contribuído historicamente não para a diminuição da pobreza, mas sim para seu incremento; o Banco tem representado o papel de um importante auxiliar de política externa americana e tem interesse tanto na venda de projetos para os países quanto no financiamento dos projetos apresentados por estes que estejam de acordo com suas determinações, afinal de contas, o Banco Mundial, como qualquer outro banco, lucra – e muito – com os pagamentos dos empréstimos concedidos. [...] A educação é uma das áreas em que o Banco tem concentrado suas ações: as reformas educacionais dos diferentes países têm se constituído em uma preocupação constante do Banco e um privilegiado meio de implementar tais políticas” (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006, p. 185).

En lugar de mantener tales instituciones elevadas subvenciones públicas, sería mucho más eficaz, como apoyo financeiro, que los gobiernos ofrecieran becas convenientes a los graduados que se lo merecen y les permitieran escoger un Programa de estudios apropiado, sea nacional o regional (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 83).

Esse tipo de ação faz parte de um objetivo maior de modelo de sociedade ou de Estado neoliberal que visa menores responsabilidades estatais para a educação de nível superior. Dessa maneira, o Banco Mundial, e isso possui caráter histórico nas ações dessa instituição monetária para a educação, não demonstra interesse em contribuir para o desenvolvimento da ciência nos países menos desenvolvidos economicamente, pois, para ele, são os países centrais que devem produzir conhecimento, e os outros devem ser os consumidores dos conhecimentos produzidos. Para Dias Sobrinho (2005, p. 209),

uma das marcas essenciais do processo de modernização empreendido nos países latino-americanos consiste numa mudança importante nas formas de financiamento. Isso se traduz concretamente pela redução drástica de recursos públicos, abrindo-se amplas facilidades aos investimentos privados na educação superior. A transferência de recursos da educação superior à educação básica era uma das condições que o Banco Mundial impunha para efetuar empréstimos aos países tomadores.

Nesse caso, o Banco propõe o afastamento do Estado, ou seja, sua exoneração de políticas mais fortes de valorização e fortalecimento dos sistemas de pós-graduação, visando a mera oferta de bolsas de estudo, com as quais os alunos devem escolher e financiar sua formação onde lhe seja mais conveniente, já que para manter esses sistemas com altos níveis de qualificação é preciso, de acordo com o próprio Banco, ter uma estrutura técnico-científica de primeiro mundo e pessoal docente bem remunerado, o que torna a oferta de formação pós-graduada bastante onerosa. Trata-se de uma forma de gestão dos recursos públicos mais racionalizada, buscando alcançar

os mais altos objetivos com o menor investimento financeiro possível (eficácia/eficiência).

O incentivo ao financiamento privado aparece pela via da relação direta entre investigação e indústria, fundamentado na necessidade que a indústria tem de novos produtos, processos e métodos de produção e na sua incapacidade para desenvolvê-los nos países em desenvolvimento, bem como no fato de que

en los países en desarrollo hay numerosas formas de cooperación entre las instituciones y los sectores productivos. Los encargados de definir y preparar activamente nuevos planes de estudio, vigilar la gestión institucional, organizar la colocación de estudiantes, disponer la adscripción temporal de personal de las a instituciones terciárias y tomar las medidas necesarias para que el personal académico adquiera experiencia en la industria, pueden contribuir a adecuar la educación a las necesidades del país y a la estructura cambiante del mercado laboral (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 86).

Como o Banco trata a educação superior como “educação terciária”, considera todo e qualquer tipo de formação pós-secundária como formação de nível superior, reduzindo o papel da educação superior e diversificando suas formas de provimento. Dessa maneira, o ensino terciário pode ser realizado tendo em vista somente seu caráter instrumental e direcionado apenas para o mercado de trabalho, desprezando toda a concepção de formação e de pesquisa que considera outros aspectos inerentes e importantes à vida humana, não só ao mundo do trabalho. Além disso, corrobora o discurso de desenvolvimento desse organismo, para o qual o conceito de desenvolvimento reduz-se a crescimento econômico (SGUISSARDI, 2009), logo, o conhecimento valorizado é o que mantém relação direta com o aumento da capacidade de produção.

Recentemente, no ano de 2003, o Banco Mundial divulga mais um documento direcionado à educação superior dos países em desenvolvimento, nomeado de *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la*

educación terciaria. Nele, reafirma o discurso do documento anterior, de 1995, inclusive reforçando, entre outros, temas como

el papel emergente del conocimiento como principal motor del desarrollo económico; la aparición de nuevos proveedores de educación terciaria en un contexto de educación sin fronteras; la transformación que han sufrido los modelos de prestación del servicio de educación terciaria y sus patrones institucionales, como resultado de la revolución de la información y la comunicación; la aparición tanto de fuerzas de mercado en la educación terciaria como de un mercado global de capital humano avanzado [...] (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 4)

Nesse sentido, o Banco reafirma: a centralidade que o conhecimento e sua produção adquirem no contexto de globalização, como força propulsora de desenvolvimento econômico; a educação para além das fronteiras, como serviço prestado por outros provedores além do próprio Estado, inclusive, privados e externos; e a valorização da educação superior e de capital humano como fortes instrumentos de mercado. Esses fatores se resumem à crença do Banco Mundial de que “[...] o conhecimento é um bem público internacional cujos benefícios devem ultrapassar as fronteiras dos países onde tenha sido produzido” (SGUISSARDI, 2009, p. 69).

Como forte indutor das políticas neoliberais em todo o mundo, especialmente nos países em desenvolvimento, para os quais financia, caso necessário, projetos para a implementação de ações reformistas dos setores de ordem social, em troca de outras concessões que aumentam seu poder de gestão dessas políticas nos Estados dependentes, o BM (2003, p. 24) enfatiza que “a medida que disminuye la participación directa de los gobiernos en la financiación y la prestación del servicio de educación terciaria, son menos dependientes del modelo tradicional de control estatal para ejecutar sus reformas”.

Desse modo, o Banco Mundial esclarece sua posição favorável à regulação mercadológica, inclusive no que concerne ao desenvolvimento da educação de nível superior, chamada de educação terciária, nesse caso, sendo esse mercado capaz de ajustar-se mais habilmente, sem amarras com

modelos tradicionais de controle estatais. Propõe, sobretudo, um modelo de educação superior que seja fundamentalmente, de acordo com cada país, integral, diversificado e bem articulado. Assim, uma das formas para que isso aconteça é via mobilidade estudantil, sendo flexível para se adequar aos diversos contextos pelos quais o aluno poderá passar, criando

[...] sistemas abiertos que valoren la experiencia previa pertinente, que reconozcan las equivalencias de estudios y títulos, la transferencia de créditos académicos, los esquemas de intercambio educativo, el acceso a becas nacionales y créditos educativos, y un marco amplio de formación permanente y cualificaciones profesionales (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 25).

Ou seja, deve favorecer uma verdadeira e explícita abertura de mercado transnacional de educação superior e produção de conhecimento. A internacionalização, nos moldes pretendidos pela OMC e BM, desafia os países em desenvolvimento a superarem suas dificuldades no plano financeiro, distanciando-se de tal provimento cada vez mais, tendo em vista sua inserção no contexto mundializado e competitivo.

Portanto, a ideia de internacionalização difundida pelo Banco Mundial (1995), baseada na cooperação, resume-se numa relação vertical de subordinação dos países emergentes aos países desenvolvidos e/ou entre instituições. Um exemplo desse processo é citado por Silva, Gonzales e Brugier (2008, p. 112), ao afirmarem que “[...] a maior parte dos processos de internacionalização na América Latina se inscreve em relações desiguais com países desenvolvidos”, nas quais essa região participa apenas como consumidora dos serviços e provedora dos recursos humanos qualificados. Além disso, em 2003, o Banco Mundial esquece por completo a palavra “cooperação” e envereda pelo incentivo direto de tornar a educação superior um serviço, podendo ser ofertado por qualquer tipo de instituição, financiado e regulado pelo mercado, com necessidade de ser expandido para além das fronteiras nacionais.

Os organismos internacionais, direta ou indiretamente, explicitamente ou não, são agentes usados pelo sistema capitalista para orientar e disseminar ações que darão mais respaldos à manutenção desse sistema diante dos novos contextos socioeconômicos, em vez de garantir uma divisão mais igualitária dos bens e serviços da sociedade, com vistas à promoção da justiça social.

A globalização tornou possível a concretização da ideia de internacionalização da educação superior, que está sendo evidenciada pela UNESCO, Banco Mundial e OMC. Pela UNESCO, vem sendo concebida com base na solidariedade e na cooperação entre os países e instituições, apesar de na prática isso não ocorrer de maneira satisfatória; pela OMC e BM, com vistas à liberalização do “comércio de ensino superior¹”, objetivando uma internacionalização mercadorizada. É importante compreender que a presente configuração de internacionalização dos serviços de educação superior, nos seus diferentes níveis, está menos preocupada com a ampliação dos espaços universitários e mais empenhada com o desenvolvimento e a manutenção de uma economia e uma política hegemônicas para a consolidação do capitalismo financeiro. Isso reforça o pensamento de Azevedo e Catani (2013, p. 285), para quem

a internacionalização da educação superior e a circulação de ideias para além das fronteiras nacionais são calcadas esquematicamente em dois princípios contraditórios: a solidariedade internacional e a concorrência em um mercado global de educação e conhecimento. Essas duas expressões são como oximoros, isto é, um termo silencia o outro. Em geral, quando essas expressões aparecem ao mesmo tempo em uma política de internacionalização é devido à força de retórica.

Dessa forma, compreendemos que a internacionalização da educação superior é um processo complexo e que os países isoladamente têm maiores dificuldades de se inserirem nele de maneira efetiva. Para que essa inserção ocorra, os países e instituições devem se organizar em redes e/ou espaços de intercâmbio acadêmico, tendo em vista o fortalecimento das instituições de educação e o desenvolvimento da ciência e tecnologia.

3.3 A MOBILIDADE ESTUDANTIL NA PÓS-GRADUAÇÃO: INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS EM CONTEXTOS REGIONAIS

A Europa foi vista ao longo da história como centro de onde se provia a formação em nível superior para a população da maioria dos países em desenvolvimento, pois faltavam nesses países instituições especializadas, recursos financeiros, organizacionais e humanos qualificados, dentre outros, para formar seu quadro intelectual e, assim, estabelecer uma educação superior de referência mundial. Portanto, os inter-relacionamentos entre instituições de educação superior e países sempre existiram, com características próprias de cada momento específico, como, por exemplo, explicita Cano (1998, p. 10): “até a Segunda Guerra, praticamente, no âmbito centro-europeu, era muito comum que um aluno estudasse em Frankfurt, depois na Suíça, na França, e se doutorasse, por exemplo, na Holanda [...]”. Porém, aos poucos, os países europeus foram perdendo lugar principal nesse processo para os Estados Unidos da América, que passaram a instituir fortes políticas de atração de alunos, professores e pesquisadores do mundo todo para seus *campi*.

A partir da década de 1980, com a preponderância das ideias mais liberais sobre as de cunho social (Estado Providência), observamos novas formas de regulação da educação superior no continente europeu. Essas novas maneiras de regulação são, de acordo com Lima, Azevedo e Catani (2008), especialmente aquelas realizadas por organismos supranacionais, ou seja, instituições que se encontram fora do contexto das nações, mas que conseguem de diversas formas instituir diretrizes para o provimento desse nível educacional. Essas diretrizes são comumente relacionadas aos objetivos de cunho econômico, nos quais a competitividade é elemento essencial.

É com base na competitividade que nasce a ideia de um espaço único de educação superior europeu, em contraponto às políticas norte-americanas de atratividade acadêmica que recrutam recursos humanos acadêmicos de todo o mundo, inclusive da União Europeia (UE). No entanto, essa competitividade subtende o mercado de serviços de educação superior via internacionalização desse setor e, ainda, a possibilidade de soberania na

disseminação de uma língua e uma cultura de onde esses serviços são ofertados. Trata-se, portanto, da competitividade não somente pela soberania acadêmica, em termos de produção conhecimento, mas pelo mercado de educação superior, pelo poderio econômico pautado na produção de tecnologia e pela soberania cultural. Ou seja, como defende Robertson (2009, p. 408), a regionalização e a internacionalização da Europa vieram atender a interesses tanto endógenos quanto exógenos.

Desde a criação da União Europeia, a educação superior nessa região tenta se harmonizar e se tornar mais integralizada, com o intuito de facilitar a circulação de seus estudantes nos países pertencentes a esse bloco. Em 1988, é então formalizado o Documento mais importante desse processo de integração da educação superior em espaço europeu, a *Carta Magna*, que perpetuaria seus fundamentos, sendo um deles o da necessidade de internacionalização de suas ações, na *Declaração de Sorbonne*, dez anos depois, em 1998, que por sua vez sistematizou quais deveriam ser as características do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), sendo, segundo Pereira (2011, p. 20), as seguintes:

A criação de uma estrutura de referência para o sistema 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.

Dessa maneira, o Processo¹¹ de Bolonha absorveu o que já havia sido regulamentado pela Carta Magna e pela Declaração de Sorbonne, acrescentou outros objetivos e, em 1999, firmou a “Declaração de Bolonha”, contando inicialmente com a assinatura de 29 ministros de educação europeus, número que no ano de 2010 passou para 45 estados partícipes do projeto de um EEES. O espaço estava definitivamente sendo criado, tendo em vista a

¹¹ “No Processo de Bolonha o termo ‘processo’ usado para identificar esse movimento de construção do EEES busca indicar que ele não foi um plano estabelecido como algo finalizado e rígido, que deve ser cumprido por países e universidades que a ele se vinculam, mas uma construção conjunta e cooperativa entre os países e planejado continuamente” (PEREIRA, 2011, p. 22).

compatibilidade e a comparabilidade dos sistemas de educação superior dessa região, buscando maior eficiência na produção de conhecimento científico e maior inserção competitiva com outras regiões produtoras de ciência e tecnologia.

No entanto, em termos de mobilidade, com base em depoimentos de investigadores responsáveis por *making Bolonha works*, Bianchetti e Mattos (2011, p. 84) afirmam:

Ocorre que, [...] desde os primórdios, a principal característica das universidades como a de Bolonha, Paris, Oxford, Cambridge etc. era justamente o fato de professores e alunos deslocarem-se frequentemente, fazendo da mobilidade não uma demanda e uma resposta a uma política indutiva, mas uma postura acadêmica de troca de saberes, de parcerias, de busca de novos conhecimentos, de estabelecimento de contatos com professores reconhecidos etc. Portanto, por sua própria natureza *universitas*, era internacional, e esta característica realizava-se por decisão e não por indução.

Ou seja, a mobilidade já existia e funcionava de maneira cooperativa, considerando os inter-relacionamentos estabelecidos de modo individual ou institucional, o que foi mudado a partir da política indutiva estabelecida na Declaração de Bolonha, promovida por determinações para além de seu contexto regional, por organismos internacionais também. A mobilidade estudantil e docente, tida como demanda e vinculada à necessidade de produção de resultados, garante ações que a façam acontecer, inclusive ações de cunho privado ou geradoras de mercados relacionados à promoção da circulação desses estudantes e investigadores. Dessa maneira, adquire relevância, por exemplo, na criação desse espaço educativo, a operacionalização da mobilidade de recursos humanos, com o objetivo de recrutamento daqueles com aptidões para o desenvolvimento de novos produtos ou ideias, baseado em critérios investigativos e de inovação, o que gera competição e, logo, mercado.

O processo de Bolonha centra-se, portanto, na competitividade e atratividade. A competitividade particularmente faz com que se pense em produção de conhecimento como algo a ser desenvolvido em comparabilidade

com outros países ou blocos, e não de acordo com sua realidade ou necessidade local, ou ainda por uma regulação mercadológica na tentativa de se produzir produtos materiais ou imateriais com base no que está vendendo mais ou mesmo no que os outros estão produzindo. Já a atratividade gera um comércio de recrutamento de recursos humanos que tem por base estabelecer centros de excelência ou ainda a produção de patentes geradoras de riqueza para aquele país/região/instituição receptor dos recursos provenientes da circulação de estudantes, professores e pesquisadores. Sendo assim, conforme Robertson (2009), em consonância com as diretrizes da OMC, estabelecendo acordo com o GATS, a Comissão Europeia previa um verdadeiro processo de construção de uma economia do conhecimento da Europa.

O processo de Bolonha é considerado pioneiro como política de internacionalização organizada, seja em nível de graduação, seja em pós-graduação, e tem sido parâmetro¹² para a criação de projetos semelhantes em outras regiões. Para Castro (2010, p. 14),

a formação de blocos econômicos passou a exigir também um espaço comum de educação, no qual fosse possível a livre circulação de serviços e capitais educacionais, o que requereu a necessidade de compatibilizar as qualificações, os sistemas educativos e a criação de padrões educacionais equivalentes.

Ou seja, à medida que um bloco se fortalece, atraindo recursos humanos de outros lugares, surge uma necessidade quase natural de que os outros blocos façam o mesmo. Entretanto, há países partícipes de blocos que ainda possuem seus sistemas de educação superior muito aquém dos parâmetros exigidos internacionalmente, nivelados pelos países que possuem o maior número de instituições de excelência pelo mundo, no caso, instituições com espaços de pesquisa e de produção de inovações já fortalecidos por recursos humanos e estrutura de ponta.

¹² Robertson (2009).

No caso específico da América Latina, há sistemas de educação superior caracterizados por uma acentuada diversificação de modelos institucionais exclusivamente voltados para o ensino, sendo eles públicos ou privados; outros que abrangem as dimensões de ensino, pesquisa e extensão, com Programas de pós-graduação consolidados ou não; de todos os portes: pequenos, médios e grandes; e ainda aqueles que ofertam apenas educação a distância, com ajuda das tecnologias de informação e comunicação.

Portanto, a compatibilização da pós-graduação por meio da adequação de currículos e Programas entre as diversas instituições, como ocorre no espaço europeu, em nível intra ou inter-regional, cria o risco da estandardização, em vez de enriquecimento da produção do conhecimento em nível global (BIANCHETTI; MATTOS, 2011). Pensar a internacionalização na América Latina sem considerar a diversidade cultural, educacional, política e econômica, fazendo do currículo um instrumento comum para driblar as principais dificuldades de legitimação desse processo, que são a validação dos diplomas e a acreditação internacionais, faz-nos crer na necessidade de se pensar uma forma de internacionalização com menores perdas de identidade, já que não podemos fugir dela.

Dessa maneira, em concordância com Castro (2010), existe um processo em curso de acordo com o que propõe a OMC, ao estabelecer as quatro formas de provisão para a educação de nível superior em todo o mundo que é uma abertura do sistema em termos de flexibilização de currículos, diplomas e modelos institucionais para a facilitação da abertura do mercado acadêmico, com mais aparatos de comercialização, tendo como pano de fundo uma falsa ideia de integração social.

Nesse contexto, a América Latina também comunga do desenvolvimento de projetos de internacionalização em suas instituições de educação superior, inclusive tendo o processo de Bolonha como exemplo. Um desses projetos foi elaborado no ano de 2003, o Tuning América Latina, como desdobramento do Tuning Europa:

Durante a IV Reunião de Seguimento do Espaço Comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e o Caribe

(UEALC) na Cidade de Córdoba (Espanha), em outubro de 2002, os representantes da América Latina que participaram do encontro, depois de ouvir a apresentação dos resultados da primeira fase do Tuning, acercaram a ideia de pensar um projeto similar para América Latina. Desde esse momento começou-se a preparar o projeto que foi apresentado por um grupo de universidades europeias e latino-americanas à Comissão Europeia no final do mês de outubro de 2003 [...]. Pode ser dito que a proposta Tuning para América Latina é uma ideia intercontinental, um projeto que tem se nutrido dos aportes de acadêmicos tanto europeus como latino-americanos. A ideia de busca de consensos é a mesma, é única e universal, mudando sim os atores e a particularidade que oferece cada realidade (TUNING AMÉRICA LATINA, 2007, p. 14, tradução nossa).

Esse projeto possui três características que se inter-relacionam em sua formulação e que nos chamam a atenção: a primeira, por ser advindo do modelo europeu de internacionalização, fato que deve ser tratado com cautela, por serem contextos diferentes; a segunda é relativa à busca de consensos, que, muitas vezes, ferem com os princípios da diversidade científica, acadêmica e cultural, entre outros; e a terceira, mas não menos relevante, é um projeto para a América Latina¹³, mas que engloba também atores, desde sua concepção até sua execução, que fazem parte de outra realidade, voltando-se, não só por esse motivo, muito mais para uma ideia de internacionalização nos moldes da disseminação de uma cultura dominante ou hegemônica, em vez da busca pelo fortalecimento da região com as características próprias de seu contexto histórico, político e cultural.

Dentre os objetivos centrais contidos no projeto Tuning para a nossa região, destacamos a necessidade da criação de “redes capazes de apresentar exemplos de práticas eficazes, estimular a inovação e a qualidade por meio da reflexão e o intercâmbio mútuo” (TUNING AMÉRICA LATINA, 2007, p. 4), incentivando a ideia de que podem haver modelos únicos para a resolução de determinadas questões locais, regionais e/ou globais; bem como a necessidade de novos produtos e conhecimentos e o fato de que as trocas e

¹³ Países participantes: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Rep. Dominicana, Uruguai e Venezuela (TUNING, 2012).

interações com outras pessoas, informações, conhecimentos e realidades devem ser justificadas por todos os partícipes desse processo.

Em síntese, o Tuning, sendo o pioneiro (europeu) ou da América Latina, não corresponde a um projeto de mobilidade acadêmica ou estudantil, mas de desenvolvimento de uma metodologia pautada em competências. Sendo assim, propõe-se a auxiliar no desenvolvimento e fortalecimento de outros projetos ou Programas de internacionalização, visando um espaço cooperativo pela mobilidade acadêmica, assim como o “Projeto 6x4 UEALC”¹⁴. Esses projetos têm como finalidade principal estruturar os cursos internamente e estabelecer as similitudes necessárias para que os sistemas de educação superior possam proporcionar essa mobilidade, fazendo-se efetuar a internacionalização da formação. No caso específico do Projeto 6x4, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento de ações de colaboração entre a Europa e a América Latina e Caribe, baseia-se em eixos de análise que representam “[...] la visión integral de los elementos que se consideran necesarios para establecer condiciones operativas que favorezcan la movilidad académica y profesional, y la cooperación internacional” (PROYECTO 6X4, 2007, p. 6). São quatro eixos: créditos acadêmicos; evolução e acreditação; competências profissionais; e formação para a investigação e inovação em seis áreas do conhecimento: Administração, Engenharia Elétrica ou similar, Medicina, Química, História e Matemática. Ou seja, são projetos para pensar e tornar possível a mobilidade internacional, diminuindo as dificuldades que muitas vezes impedem a aceitação dessa formação em outro ambiente.

Portanto, países, blocos e/ou continentes mais desenvolvidos têm sido tomados como modelos para os menos desenvolvidos. No caso mais específico da internacionalização acadêmica da América Latina, observamos um quadro mais ou menos consolidado de práticas conjuntas entre países e instituições da região, tendo em vista certa equiparação com o modelo encontrado em Bolonha, ou mesmo com o modelo norte-americano, com

¹⁴ “El Proyecto 6x4 UEALC partió de la necesidad de estrechar la cooperación y facilitar la movilidad entre los sistemas de educación superior en América Latina a fin de promover la transformación de estos últimos, y responde al propósito principal de la Declaración de la Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre la Enseñanza Superior (París, noviembre de 2000), que es la construcción de un espacio común de educación superior” UEALC (PROYECTO 6x4 UEALC, 2007, p. 2).

ênfase no desenvolvimento de políticas voltadas para o fortalecimento desse setor.

No que se refere ao continente latino-americano, podemos afirmar que ele não tem um único modelo de internacionalização ou de mobilidade acadêmica em curso, mas vários projetos de integração, cooperação e internacionalização sendo experimentados concomitantemente. Entre todos esses projetos isolados de intercâmbio e mobilidade em nível de pós-graduação, há alguns que se sobressaem, ou seja, que têm maior destaque quanto ao incentivo da mobilidade estudantil na pós-graduação. Um deles, que destacamos pelo fato de ser um projeto do próprio bloco MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) e de o Brasil ser um de seus integrantes, é o SEM (Setor Educacional do MERCOSUL) ou MERCOSUL Educacional. O SEM foi criado em 1991 pelos ministros da educação dos países-membros, tendo inicialmente como participantes apenas o Brasil, a Argentina, o Uruguai e o Paraguai, ganhando adesão também do Chile, Bolívia, Peru e Venezuela em anos posteriores.

O SEM atua principalmente por meios de “Planos de Ação” elaborados periodicamente¹⁵ e de Programas e projetos. Dentre eles, desenvolve o “Sistema integral de fomento para a qualidade dos cursos de pós-graduação do MERCOSUL”, elaborado em consonância com o “Plano Estratégico 2011-2015”, tendo como um dos principais objetivos o de “contribuir para a redução de assimetrias, para a formação de recursos humanos e para a melhoria da qualidade da educação superior na região” (BRASIL/INEP/SIC, 2012).

Para responder aos objetivos estabelecidos, foram criados “subprojetos”: o “Programa de Associação de Projetos Conjuntos de Pesquisa”, o qual se vincula especialmente às instituições de educação superior de excelência da região para a formação de recursos humanos de alto nível em diversas áreas do conhecimento; o “Programa de Associação para o Fortalecimento dos Cursos de pós-graduação”, que, por sua vez, se baseia no princípio de cooperação solidária, por meio de um esquema de associação acadêmica flexível, mediante o qual um curso de pós-graduação ou uma rede

¹⁵ Entre os planos e períodos, estão: “MERCOSUL 2000” (1997-2000); “Plano Trienal” (1998-2000); “Plano estratégico do SEM” (2001-2005); “Plano de Ação do SEM” (2001-2005); “Plano de Ação do SEM” (2006-2010); e “Plano de Ação do SEM” (2011-2015) (BRASIL/INEP/SIC, 2012).

de pós-graduação de excelência acadêmica mais desenvolvida fortalece um curso ou rede de pós-graduação menos desenvolvida; e o “Programa de Formação de Recursos Humanos”, tendo em vista formar recursos humanos mais qualificados para atuarem nos setores de ensino e pesquisa das universidades, de acordo com informações encontradas no portal de informação e comunicação do SEM.

Verificamos claramente que as duas primeiras ações, ao mesmo tempo que se articulam, possuem uma contradição inerente aos processos de internacionalização na atualidade. A primeira, que estabelece relações estritas entre instituições de excelência, tende a aumentar as assimetrias institucionais existentes, pois, mesmo que instituições menos desenvolvidas, em termos de avanço em seus processos de pesquisa institucional, se relacionem com instituições consideradas de excelência, já entram nesse processo em desigualdade de condições, enquanto que as de excelência somente melhoram entre si, portanto aquelas irão permanecer na constante busca pela equiparação.

Apesar dessa aparente contradição, que pode deturpar um objetivo maior de cooperação e solidariedade, trazendo a concorrência para o foco dessas relações, o SEM apresenta um ponto muito positivo no momento em que oferece maior centralidade e tratamento específico aos sistemas e Programas de pós-graduação da região compreendida no território do MERCOSUL, geralmente tratados no conjunto de políticas e ações para a educação superior, sem muito direcionamento próprio.

Com relação à terceira ação, com foco na formação de recursos humanos qualificados, compreendemos, corroborando com Gómez (1998, p. 21), que

en el terreno de la investigación científica, humanística y social, la cooperación internacional ha acompañado y propiciado el desarrollo histórico de estas áreas de conocimiento, por lo cual los prospectos de colaboración regional en esta materia han encontrado buena acogida y condiciones propicias. En cambio, en el ámbito de la formación de recursos humanos en especial en lo correspondiente al reconocimiento y mutua acreditación de estudios profesionales entre países, así como en los intentos de homologación curricular, los obstáculos han sido mayores.

Dessa maneira, o SEM, através de cursos de formação de doutores no exterior, busca uma saída para a melhoria da formação dos professores universitários, tendo em vista o fortalecimento da relação entre ensino e pesquisa também em âmbito de graduação.

Além desse grande projeto no âmbito do MERCOSUL, foi constituído o espaço UEALC de educação superior da União Europeia, América Latina e Caribe – UEALC-EdSup –, originado na “Conferência de Cúpula do Rio de Janeiro”, realizada em 29 de junho de 1999, momento no qual os chefes de Estados europeus externaram a intenção de estreitar relações acadêmicas com os países latino-americanos e caribenhos. Contudo, foi no ano de 2000¹⁶, a partir da “Conferência dos Ministros da Educação dos países da União Europeia, América Latina e do Caribe”, em Paris, que esse projeto foi sistematizado e divulgou principalmente interesses com o intuito de: promover ações que estimulem e facilitem o intercâmbio e a circulação de estudantes, professores, pesquisadores, pessoal técnico e de gestão de sistemas de educação superior (UEALC, 2002).

Podemos perceber que houve uma clara intenção na direção da facilitação dos processos de interação; de disseminação de informações; e de promoção de discussões referentes à própria educação superior como objeto, com vistas a uma possível melhora na qualidade desse setor nos países da própria UE, da América Latina e do Caribe.

Sendo assim, o UEALC-EdSup se configura como um espaço de desenvolvimento dos próprios sistemas de educação superior desses países, promovendo discussões a respeito de como desenvolvê-los, afirmando, inclusive, ser necessário o estudo de temas como a mobilidade e o reconhecimento de estudos; a pós-graduação e pesquisa; e a sociedade do conhecimento e da informação etc. Porém, esse projeto, idealizado por agentes do bloco europeu, tem, como pano de fundo, interesses que não podem ser considerados inocentes e cooperativos, conforme afirma Madeira (2010, p. 12):

¹⁶ “Es necesario destacar que con motivo de este Espacio, se plasmaron dos proyectos que tuvieron alto impacto en terminos de trabajo cooperativo de academicos y gestores de la educacion superior, que arribaron a puntos de encuentro para el entendimiento y armonizacion de los sistemas. Los mismos fueron el Proyecto Alfa Tuning America Latina¹⁶ y el Proyecto 6x4” (MIRANDA, 2008, p. 189).

A intensificação das relações económicas, das trocas comerciais, do investimento, da cooperação na área da integração regional, não só tornam evidente o interesse político da UE pelo alargamento da sua esfera de influência ao continente, como a similitude dos discursos tendentes à integração estabelecem com as políticas intraeuropeias pontos de convergência inequívocos.

Desse modo, observamos que apesar de o plano de ação UEALC (2002) apresentar-se com uma postura de solidariedade, contribuindo para promover o conhecimento recíproco entre esses países e estimular a interação de suas instituições de educação superior, vê-se, segundo a autora acima mencionada, um claro jogo de interesses interno da parte da EU, ao propor esse espaço de “integração” com países menos desenvolvidos.

Destacamos, ainda, o “Espaço Ibero-americano de conhecimento” (EIC), criado no ano de 2005, pensado e organizado pela cúpula ibero-americana de chefes de Estado e de governo, na cidade de Salamanca. Esse projeto se propõe especialmente a “[...] atender las asimetrías, la heterogeneidad y la diversidad regional, sobre la base de una acción solidaria, complementaria y concertada entre los diversos actores involucrados” (ESPANHA/EIC, 2005). Para isso, delineia alguns objetivos: a) o fortalecimento dos sistemas nacionais e regionais e a avaliação de qualidade da educação superior; b) a mobilidade acadêmica de estudantes, professores e pesquisadores; e c) o desenvolvimento no que concerne à pesquisa e transferência de conhecimento.

Nesse sentido, podemos verificar que o EIC se propõe a trabalhar muito mais as questões relacionadas diretamente à pós-graduação, tanto que ainda no ano de 2007, na reunião de cúpula sediada no Chile, foi aprovada a Iniciativa Ibero-americana de pós-graduação de mobilidade acadêmica denominada “Pablo Neruda”¹⁷, com o principal objetivo de contribuir, através da mobilidade dos jovens investigadores, professores mestres e Programas de doutoramento, para a formação de recursos humanos altamente qualificados em áreas consideradas como prioritárias para o desenvolvimento regional (ESPANHA, 2007). O Programa desenvolveu sua primeira edição (piloto) entre

¹⁷ Países participantes: Argentina, Chile, Cuba, Colômbia, México, Espanha, Portugal e república Dominicana.

os anos de 2009 e 2011, somente com alunos de doutorado e, mais recentemente, em 2011, teve início a primeira iniciativa em nível de mestrado.

As grandes áreas preconizadas pela iniciativa “Pablo Neruda” são, de acordo com Ferrer (2012): Energias e Ciências Ambientais; Biotecnologia; Ciências Agrárias; Engenharia: TIC e Bioengenharia; Desenvolvimento Social: Educação. Resumidamente, são áreas relacionadas à tecnologia, ao meio ambiente e à educação, as quais têm sido colocadas, em âmbito global, como emergências no contexto da crescente necessidade de inovações, de resolver os problemas ambientais que o mundo vem enfrentando, e de uma sociedade pautada no conhecimento.

Nos anos de 2009 e 2010, foi posto em prática o projeto piloto de mobilidade estudantil em pós-graduação entre os seguintes países: Argentina, Chile, Colômbia, Cuba, Espanha e México. Nesse período, os dados da mobilidade se apresentaram de acordo com a Tabela 3:

Países	Mobilidades	Porcentagens
Argentina	8	20,00%
Chile	0	---
Colômbia	5	12,50%
Cuba	13	32,50%
Espanha	8	20,00%
México	6	15,00%
TOTAL	40	100,0%

Tabela 3 – Número de mobilidade estudantil realizada por país no projeto piloto Pablo Neruda
Fonte: Resumo executivo do Programa Pablo Neruda.

Com base nesses números e na demanda por mobilidade estudantil na pós-graduação, podemos inferir que se tratou de uma experiência quase sem expressão, mas que já aponta para a tendência de quais os países mais escolhidos pelos acadêmicos da AL em mobilidade, nesse projeto, que são Cuba, em primeiro lugar, (13 alunos – 32,5%) e Argentina e Espanha, empatados com oito alunos (20,0%) recebidos, cada um, nos anos de 2009 e 2010.

Estão presentes em todos esses projetos e ações, portanto, a ideia de produção de conhecimento em nível de pós-graduação como algo a ser

buscado de maneira que ultrapasse os possíveis limites dos sistemas locais de educação superior, assim como o discurso de que existem áreas de prioridade a serem conduzidas para um maior desenvolvimento em termos de evolução do conhecimento por meio da pesquisa, e isso não é de todo mal. Porém, o que tem determinado o que é prioridade ou não? Quando é a lei de mercado que estabelece tal prioridade, deve-se cautelar para não acabar descaracterizando o real propósito da pesquisa universitária enquanto dimensão da universidade pública, que deve trabalhar para o bem comum da sociedade, sendo no setor produtivo ou não.

Observa-se, portanto, que, diferentemente do espaço europeu, não temos algo ainda consolidado como espaço latino-americano de educação superior, mas projetos em vários âmbitos que visam promover objetivos que, em momentos, se convergem e, em outros, divergem de um objetivo maior de fazer com que essa região possa se inserir no mundo globalizado da disseminação e produção do conhecimento de forma mais justa; que o setor de pós-graduação tem sido cada vez mais afetado pelas políticas e ações de intercâmbio e mobilidade acadêmicos; e, principalmente, que ainda temos um longo caminho para percorrer na tentativa de nos disvencilhar de diretrizes vindas dos países centrais, que apesar de

Lo anterior no tiene que dejarse de lado y focalizarse exclusivamente a las relaciones con los países vecinos. Es tal vez la necesidad de lograr el justo equilibrio que permita traer al continente los desarrollos logrados por los países desarrollados, al tiempo que se establecen lazos de cooperación con los países latinoamericanos y caribeños (MIRANDA, 2008, p. 88).

Essa cautela se justifica pela tendência que esse tipo de relação tem de propiciar o distanciamento da pesquisa dos problemas enfrentados na realidade educacional, cultural e social, por meio de políticas que enfatizam mais o global que o local, apesar de o global possuir expressões do local, além

de causar dependência e alargamento de disparidades¹⁸, pois o nível e a intensidade da inserção de cada membro nesses processos dependem do estágio de desenvolvimento em que cada um se encontra.

A mobilidade acadêmica, apesar de possuir uma característica de legitimação da soberania cultural, linguística, econômica e científico-acadêmica daqueles que historicamente já estão à frente nesse processo, proporciona, entre outras coisas, a aquisição de experiências e conhecimentos a partir do contato mais próximo com as origens do conhecimento sistematizado ao longo do tempo no velho mundo (FERRER, 2012), além de eventualmente poder unir, em um sistema de colaboração, instituições de educação superior e Programas de pós-graduação com fins mútuos, utilizando-se da cooperação internacional.

Dessa forma, percebemos que, apesar de a UNESCO incentivar projetos que visem maior cooperação internacional, o que predomina é a visão da OMC e do Banco Mundial, na qual o caráter e os princípios econômicos de eficácia e eficiência dos resultados desse processo são presentes e mais relevantes no processo de produção do conhecimento. Toda essa política global de inter-relacionamento internacional da educação superior também se expressa em nível local, pois, assim como as regiões planejam enfrentar as possibilidades e os desafios do processo de globalização via internacionalização, os países em seus contextos também se organizam, podendo se caracterizar de maneira passiva ou ativa nesse processo, conforme o modo como se estruturam politicamente para atender às novas necessidades.

¹⁸ Como coloca o BM (2003, p. 192): “En la actualidad una abrumadora mayoría del conocimiento científico y tecnológico nuevo se produce en unos pocos países de los más ricos del mundo. Los países que pertenecen a este grupo exclusivo saborean los frutos de un círculo virtuoso”. Em se tratando de um círculo virtuoso, devemos considerar que aquele que já se encontra em posição de vantagem por algum motivo deverá, no mínimo, permanecer nessa posição como em um ciclo de constantes retornos cada vez melhores, mais enriquecidos.

4 DIRETRIZES E AÇÕES NACIONAIS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO: A MOBILIDADE ESTUDANTIL

A origem da pós-graduação brasileira está articulada à necessidade de modernização do país em um contexto de competitividade pela produção de bens materiais e imateriais, acentuada com a Segunda Revolução Industrial, mais conhecida como Revolução Tecnológica (1860-1945). Até o início do século XX, aqueles que necessitavam incrementar sua formação, em nível superior, ou mesmo iniciá-la, recorriam às instituições dos países que tinham seus sistemas de educação superior e de pós-graduação consolidados, geralmente os países europeus ou mesmo os Estados Unidos da América.

Com a ditadura militar (1964-1985), tem início a institucionalização da pós-graduação no Brasil (1965), como núcleo das instituições públicas de caráter universitário. Isso fez com que agências, como CAPES e CNPq, despontassem como instrumentos de proposição, acompanhamento e regulação das políticas de fomento desse segmento. As diretrizes propostas por essas agências estiveram em grande medida articuladas com as diretrizes maiores advindas das Leis e Decretos nacionais da década de 1990, as quais, por sua vez, no que concerne à mobilidade estudantil, incentivaram a criação de uma política de fomento financeiro crescente para uma formação no exterior.

Essa política de mobilização vem se sedimentando a partir da LDB n. 9.394/96 em um contexto de reforma da educação superior, na qual a internacionalização se destaca como uma tendência global e nacional. Os estudos mostram que há uma política de indução à mobilidade de estudantes de pós-graduação brasileiros para outros países, porém, diferente de décadas anteriores, prioriza-se a parcialidade dos estudos em nível de doutorado, com o doutorado *sandwich* e não mais o doutorado pleno. Em nível de mestrado, essa tendência é reduzida cada vez mais. Para analisar a operacionalização das políticas nacionais de mobilidade estudantil, tomamos como referência o número de bolsas concedidas pela CAPES e pelo CNPq, no período de 2001 a 2010, objetivando, sobretudo, perceber o real incentivo financeiro do Estado

brasileiro para a consolidação de suas diretrizes relacionadas à mobilidade estudantil em nível de pós-graduação.

Este capítulo está estruturado em três partes: a primeira traça um breve histórico da importância e institucionalização da pós-graduação no Brasil; a segunda sistematiza a organização dessa pós-graduação por meio de Leis e Decretos, especialmente a partir de 1990, no que concerne à mobilidade estudantil; e a terceira contextualiza o fomento à mobilidade estudantil em nível de pós-graduação, de acordo com as agências brasileiras de maior importância nesse setor, CAPES e CNPq, em nível nacional.

4.1 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: RECONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E PRINCIPAIS DIRETRIZES

O interesse pela ciência e pela técnica como forças produtivas começa a se delinear no mundo capitalista, com mais expressão a partir de meados do século XIX. Dessa forma, a relação entre ciência, técnica e produção esteve ligada às conquistas da Revolução Industrial, em especial no que concerne à criação da máquina a vapor, estimulando os estudos sobre calor e energia. Com isso, a ciência e a técnica passaram a se desenvolver subordinadas aos interesses do processo de acumulação do capital, o que fez com que esses conceitos se afastassem de sua conotação filosófica, metafísica e emancipatória. Ou seja, o conceito de ciência é modificado com o saber produzido pela razão instrumental, voltada para a dominação do homem e da natureza (ADORNO; HORKHEIMER, 1947). Podemos, assim, dizer que as guerras, de maneira geral, aceleram o processo de busca do conhecimento científico e tecnológico. Um exemplo disso são os países desenvolvidos, que, nas décadas de 1950 e 1960, passaram a investir mais em pesquisa, visando alcançar principalmente três objetivos: defesa, crescimento econômico e prestígio nacional.

No Brasil, esse processo se inicia tardiamente, mas, em busca de se adequar às necessidades do capital e formar profissionais para o mercado de trabalho, o Estado brasileiro promove a ida de professores, cientistas, técnicos e militares aos Estados Unidos da América para realizarem cursos de aperfeiçoamento, pois o desenvolvimento econômico do país passou a exigir a inserção da ciência, com seus métodos de pesquisas em nível superior. Assim, inicia-se a especulação da real necessidade da escola pós-graduada em nosso país, “pois deixa a universidade de ser puramente de transmissão do saber existente para se fazer criadora do novo saber e do novo conhecimento” (TEIXEIRA, 2005, p. 200). Segundo o autor, a importância da pós-graduação para a educação nacional, desde a década de 1930, era a de que

a real necessidade é a de *criar* uma nova escola, a escola *pós-graduada* para estudos profundos e avançados, destinados à produção do conhecimento e do saber, o qual irá ser ensinado na universidade em seus níveis de pré-graduação. Essa escola pós-graduada não será a simples extensão das atuais escolas, mas uma escola mais alta, à maneira das *grandes écoles* de Napoleão [...]. Essa nova escola pós-graduada passa, em rigor, a ser o centro e a cúpula da nova universidade, a qual manterá seus atuais cursos *pós-secundários* de pré-graduação [...], mas saberá que tais cursos somente se manterão em dia com o progresso do *conhecimento humano* se, na nova escola, pós-graduada, estiver a universidade formulando e reformulando esse novo saber, para o próprio ensino nos cursos regulares de pré-graduação e formação profissional superior. A escola pós-graduada é o centro da formação do professor de ensino superior e dos pesquisadores e cientistas humanos, sociais e físicos de todo o país (TEIXEIRA, 2005, p. 202-203).

Anísio Teixeira alertava para a necessidade de o Brasil desenvolver uma educação superior completa, que trabalhasse o ensino aliado à pesquisa e à formação docente para o melhor desenvolvimento socioeconômico da nação, considerações feitas há décadas, mas atuais, com o advento de uma sociedade baseada na produção de conhecimento.

Desde o final da década de 1920, a emergência era realmente de conhecimento que ajudasse na produção de tecnologias para a indústria. Hoje não é muito diferente, o conhecimento continua sendo visto como ferramenta

importante para a inserção dos países na economia globalizada, apesar de entendermos que esse discurso está imbuído de intenções que privilegiam os países detentores da produção de bens e serviços. Nesse sentido, é importante situar as condições nas quais a pós-graduação foi criada no Brasil. Apesar de a maior parte das instituições brasileiras de educação superior ser organizada de modo a oferecer aos alunos apenas a dimensão do ensino, em instituições de caráter privado, a pós-graduação nasce essencialmente pública e ofertada em universidades (OLIVEN, 2002).

A demanda por educação superior pública e de qualidade sempre foi marcante, mas o que se observa é uma crescente expansão do segmento privado desse nível de ensino em instituições que não focam a integração da tríade ensino, pesquisa e extensão, a qual teoricamente possibilitaria a formação mais completa do indivíduo.

Nesse sentido, é importante diferenciar ensino de pesquisa, pois são termos distintos. Segundo Teixeira (2005, p. 252-253):

A expressão “integração do ensino e da pesquisa” parece subentender que todo ensino é integrado com a pesquisa. Ora, há ensino e há pesquisa, a integração só podendo efetuar-se no caso da escola pós-graduada quando o estudante está em condições de se associar à pesquisa. [...] As duas atividades são diferentes, sendo desejável que o ensino se faça como preparação para a pesquisa, daí a conveniência de ser o método de ensino o da redescoberta do conhecimento. Depois de adquirir o conhecimento existente é que o professor ou o estudante se torna capaz de utilizar esse conhecimento existente para pesquisar o novo conhecimento. A pesquisa é uma atividade que se exerce normalmente na fase pós-graduada de estudos.

Na atualidade, a informação é a base para a construção de um novo conhecimento. A partir de sua aquisição e uso adequado, ou seja, reflexivo e crítico, podem-se construir novos conhecimentos, que vão atender aos mais diversos objetivos, por exemplo, no período da ditadura militar brasileira (1964-1985), o desenvolvimento da pós-graduação, assim sendo, da pesquisa, justificou-se pela premência do desenvolvimento econômico do país, tendo em vista

[...] atender às novas demandas decorrentes do avanço do processo de modernização da sociedade: as universidades públicas foram escolhidas para atingir esse fim. Nelas, principalmente nas maiores e mais tradicionais, foram criados cursos de mestrado e, mais tarde, de doutorado (OLIVEN, 2002, p. 40).

Portanto, é nesse período que observamos a institucionalização da pós-graduação¹⁹ no Brasil, pois, em 3 de dezembro de 1965, foi aprovado o Parecer n. 977 pelo então Conselho Federal de Educação, o qual ficou conhecido pela denominação de “Parecer Sucupira” (MANCEBO, 2008). Esse Parecer reconheceu as primeiras experiências nacionais de pós-graduação como um novo segmento de ensino em nível superior, estabelecendo o formato organizacional de pós-graduação brasileira que conhecemos, dividido em dois níveis, principalmente: o mestrado e o doutorado. Nesse período, 27 cursos foram classificados em nível de mestrado e 11 em nível de doutorado, totalizando 38 no país (BRASIL, 2013). Para Gouvêa e Mendonça (2006), essas iniciativas serviram para a institucionalização da pós-graduação brasileira de tal maneira que ultrapassou a barreira da mera regulamentação legal, atribuindo materialidade às práticas educacionais desse setor, as quais já aconteciam antes mesmo do período ditatorial.

É importante observar que essa institucionalização da pós-graduação brasileira ocorreu após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, na qual se estabeleceu, pela primeira vez de maneira legal, que nas instituições de educação superior poderiam ser ministrados tantos cursos de graduação como de pós-graduação (Art. 69, item b), apesar de a Lei não detalhar como essa pós-graduação deveria ser organizada e quais seus objetivos.

As primeiras iniciativas para a instalação da pós-graduação no Brasil começaram ainda na década de 1930, mediante as ideias de Anísio Spínola

¹⁹ Há quem afirme que a contribuição da CAPES em relação à organização da pós-graduação brasileira ocorreu bem antes, desde 1951: “A ausência de uma legislação mais específica sobre a pós-graduação não anulou a contribuição da Capes para a institucionalização desse nível de ensino no Brasil. Institucionalização que não pode ser considerada, somente, como um fruto da elaboração de instrumentos legais. Dessa forma, o primeiro decênio da Capes – a gênese da instituição – preparou as bases para a funcionalidade concreta dos cursos de pós-graduação em meados dos anos 1960” (GOUVÊA, 2012, p. 394).

Teixeira, que, com sua luta por uma educação superior capaz de construir uma identidade intelectual que desenvolvesse a cultura nacional, tornou-se, no ano de 1951, secretário-geral da comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portanto, percebe-se que, mesmo antes do período de ditadura militar, havia um estímulo às atividades de pesquisa, objetivando os mais altos níveis de conhecimento para auxiliar a nação a se inserir no mundo moderno. No entanto, assim como hoje, caracterizava-se como um nível educacional elitizado, uma vez que não atendia toda a demanda por formação pós-graduada do país, sendo assim um processo que desde seu início pautou-se na seletividade.

Porém, a institucionalização da pós-graduação brasileira, em 1965, pela via legal, não teve imediato sucesso, pois ela precisava de uma política eficaz de consolidação e expansão organizada desse segmento educacional, tendo em vista a concretização de suas necessidades, inclusive atendendo às diferentes demandas regionais do país (SANTOS, 2009), que tem dimensões continentais e acentuadas assimetrias sociais, culturais e econômicas, as quais se refletem no campo educacional como um todo.

Com base nas necessidades imediatas da pós-graduação brasileira, a CAPES ganha novas atribuições e meios orçamentários para intervir de maneira mais efetiva na qualificação dos profissionais de pós-graduação brasileiros em universidades públicas (BRASIL, 2013), passando a elaborar os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), que vão orientar as atividades desse segmento da educação superior brasileira, bem como avaliá-la.

Os primeiros Planos começaram a ser elaborados durante a ditadura militar brasileira (1964-1985) e, por isso, atendiam ao projeto de modernização do país, idealizado pelos militares, os quais tinham a ideia de que a educação era a força propulsora para que o Brasil se modernizasse. Sendo assim, à educação, em todos os seus níveis, inclusive na pós-graduação, é atribuído valor de capital humano, pois é considerada a responsável pela formação qualificada da qual necessitava o desenvolvimento do país. O primeiro PNPG (1975-1979), ainda sob a regência do Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ), foi instituído em 1974. Esse plano “estabeleceu como prioridade a capacitação de docentes para instituições de educação superior e a integração das atividades de pós-graduação dentro do próprio sistema universitário”

(MANCEBO, 2008, p. 174). Visava, dessa forma, minimizar as lacunas do quadro docente das instituições de nível superior, já que, antes, isso só poderia ser feito em instituições estrangeiras, o que dificultava a formação e a restringia a pouquíssimos. Assim, pode-se dizer que o primeiro Plano tinha como foco a ampliação da formação docente em nível superior como estratégia de expansão desse segmento educacional e de articulação entre a graduação e a pós-graduação.

Enquanto o I PNPG tinha como principal preocupação a expansão da pós-graduação, o II PNPG (1982-1985) tratava da qualidade da educação superior e da pós-graduação, baseada no princípio da “eficiência e na confiabilidade dos sistemas de informação e avaliação do desempenho dos programas de pós-graduação” (BRASIL, 1982, p. 13). Essas exigências justificavam a necessidade de regulação e avaliação desse nível educacional e, a partir de então, a CAPES, que já existia, desde 1951, mas não tinha uma estrutura adequada, passa a ganhar destaque no lugar do Conselho Nacional de Pós-Graduação (MANCEBO, 2008, p. 174). Além disso, o II PNPG já iniciava discussões a respeito da adequação do sistema de pós-graduação brasileiro ao atual contexto de desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, em prol de um melhor desenvolvimento do setor produtivo nacional por meio do desdobramento da ciência e da tecnologia.

O III PNPG (1986-1989) trouxe como novidade o objetivo de “institucionalização da pesquisa como elemento indissociável da pós-graduação e sua integração no sistema nacional de ciência e tecnologia” (MANCEBO, 2008, p. 174), tomando como referência as orientações do II PNPG. Para tanto, privilegiou, sobretudo, a produção do conhecimento para a promoção do desenvolvimento nacional, ou seja, em prol da criação de uma identidade nacional sólida, já que o país acabava de sair de um período de vinte um anos de ditadura militar que comprometeu sobremaneira o direito de seu povo de agir conforme seus próprios princípios e valores. Para tanto, foi preciso privilegiar a formação docente bem como qualificar o sistema de pós-graduação, institucionalizando-a como segmento público e promovido, necessariamente, por meio da prática da pesquisa em instituições de caráter universitário.

Após a vigência do III PNPG, o país ficou quase dez anos sem Plano Nacional direcionado especificamente à pós-graduação. O IV PNPG seria elaborado para o período de vigência de 1998 a 2002. Apesar de ter sido o primeiro a ser “discutido” com a comunidade acadêmica, em 1996, por meio da divulgação, pela CAPES, de um documento intitulado “Discussão da Pós-Graduação Brasileira”, não contribuiu significativamente para ascender de alguma forma o patamar da pós-graduação nacional, tanto que o documento que o “consolida”, em 1998, como afirma Mancebo (2008), passou despercebido ou esquecido pelos próprios participantes do processo. Esse Plano não passou de um projeto, pois “uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediram que o documento final se concretizasse num efetivo Plano Nacional de Pós-Graduação” (SANTOS, 2006, p. 37). No *site* da CAPES, o projeto não é encontrado para consulta, apenas no V PNPG existe um item referenciando sua construção e diretrizes. Nesse documento, é possível identificar as principais linhas norteadoras do Plano que não se consolidou, entre elas: a) evolução do sistema; b) grandes desequilíbrios do sistema; c) pressão da demanda por pós-graduação; d) fatores estruturais que bloqueiam o desempenho do sistema; e) a CAPES e sua integração com outros órgãos (BRASIL, 2004, p. 17). Apesar de o IV PNPG não ter sido considerado de fato um Plano, pois não houve legitimação de nenhum documento que o tornasse legal, algumas orientações do seu projeto foram levadas adiante, como a expansão do sistema, a diversificação do modelo de pós-graduação, algumas mudanças no processo de avaliação e a inserção internacional da pós-graduação. Segundo Santos (2006, p. 37), há uma articulação desse projeto

[...] com o Plano Nacional de Educação referente à Educação Superior, enfatizando que seu objetivo fundamental será a expansão diferenciada do sistema de Pós-Graduação balizada por critérios de qualidade acadêmica, pautada pela necessária diminuição dos desequilíbrios regionais.

Discutindo as questões de concentração regional da pós-graduação, Sguissard (2009) afirma que ela ocorre principalmente no setor público, em especial no doutorado, ocupando lugar relevante as universidades estaduais, dentre elas, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Ou seja, a expansão do acesso ao nível mais alto de qualificação universitária (doutorado), no Brasil, concentra-se em instituições públicas de São Paulo, acarretando grandes disparidades entre os estados e a oferta de melhor qualificação, já que os estados menos expressivos apresentam mais dificuldade de ofertar vagas de doutorado em suas instituições superiores.

Podemos inferir que a educação superior brasileira é bastante jovem e nasceu sob a tutela do Estado. A institucionalização do seu sistema de pós-graduação somente se efetiva em 1965, quando surgem as suas primeiras iniciativas, com a criação dos cursos de mestrado e doutorado. Desde o princípio, ambos os níveis (graduação e pós-graduação) estiveram vinculados às instituições superiores do exterior, especialmente àquelas pertencentes a Portugal. Além disso, os Planos Nacionais de Pós-Graduação até agora apresentados demonstraram que há uma estreita relação entre os interesses econômicos e os objetos dos pesquisadores. A pós-graduação, como parte de um contexto em intenso processo de reestruturação, esteve atrelada ao projeto político mais amplo de desenvolvimento da sociedade capitalista, em detrimento do desenvolvimento propriamente humano e social dos indivíduos que a compõem.

O V PNPG (2005-2010), que rege o período histórico de análise deste estudo, traz em sua concepção as nuances das exigências da sociedade atual, a qual alguns atores supranacionais, como UNESCO e Banco Mundial, denominam “sociedade do conhecimento e da informação”. Nesse sentido, é textual, no documento elaborado, que o sistema educacional é um fator estratégico e que a pós-graduação deve incorporar o princípio de que

[...] o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira. Ele representa uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao fortalecimento do potencial científico-

tecnológico nacional. Cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país (BRASIL, 2004, p. 8).

Ao enfatizar o fato de que a pós-graduação deve “produzir” profissionais, faz referência a uma lógica mercadológica, como se a formação pudesse ser desenvolvida em uma produção em larga escala e existisse uma relação direta de causa e efeito que faz com que essa formação influencie diretamente o desenvolvimento econômico do país. Essa concepção de função da pós-graduação se aproxima da perspectiva de educação da “Teoria do Capital Humano”, segundo a qual

o processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção (FRIGOTTO, 1993, p. 40).

Nessa visão, todo e qualquer investimento que uma nação faz a um indivíduo tem que, necessariamente, voltar como forma de produtividade, a fim de alavancar a economia, principalmente em países de economia emergente. Diante disso, Mancebo (2008, p. 180) descreve que o V PNPG enfatiza a emergência de se estabelecer uma relação sólida entre a área acadêmica e o setor produtivo do país, com o objetivo de “[...] formar profissionais para serem absorvidos pela indústria e criar condições para o surgimento de novas empresas brasileiras a partir do conhecimento gerado na pós-graduação”.

Como uma das propostas de diretrizes a se seguir no período de 2005 a 2010, a CAPES, com o V PNPG, estabelece, entre outras, “políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior”. Nesse sentido, o intercâmbio de alunos e professores deve ser institucionalizado, podendo as IES, inclusive, captar recursos junto às agências de fomento internacionais. No entanto, o que tem ocorrido na prática é o

crescimento de incentivo financeiro para os intercâmbios acadêmicos pelas agências nacionais de fomento, públicas ou privadas.

O intercâmbio acadêmico é proposto pelo V PNPG (2005-2010), em primeiro lugar, para a “ampliação do atual modelo de parceria institucional, dentro de uma relação de reciprocidade e simetria entre instituições nacionais e estrangeiras”, ou seja, em consonância com diretrizes mais gerais, fora do contexto nacional, propõe uma modalidade de mobilidade acadêmica que visa a cooperação internacional com o objetivo de diminuir, quem sabe sanar, as diferenças entre nossas instituições, as quais, em sua maioria, encontram-se fora dos *rankings* das melhores do mundo.

Castro e Cabral Neto (2012) apontam em estudos realizados que o processo de mobilidade estudantil para a América Latina, e em especial para o Brasil, é dificultado pela dependência econômica desses países em relação aos países desenvolvidos e por não possuírem universidades bem classificadas nos *rankings* mundiais. Os autores evidenciam que

embora a Região abrigue universidades bem pontuadas na classificação internacional (Academic Ranking of World Universities, 2007²⁰), elas constituem um número bastante reduzido. Em um ranking de 500 universidades avaliadas no mundo, apenas 08 universidades latino-americanas estão classificadas entre as 500 primeiras. São elas: no Brasil, a Universidade de São Paulo (128º), a Universidade Estadual de Campinas (304º), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (338º), Universidade Estadual Paulista (449º), a Universidade Federal de Minas Gerais (453º); no México, a Universidade Nacional Autônoma do México (128ª); e no Chile: Pontifícia Universidade do Chile (401º), e a Universidade do Chile (448º) (CASTRO; CABRAL NETO, 2012, p. 83-84).

Destacamos, ainda, que os cursos de mestrado não são citados quanto ao incentivo aos alunos desse segmento a qualquer tipo de intercâmbio internacional, sendo os doutoramentos os mais privilegiados. O V PNPG

²⁰ As universidades são classificadas por vários indicadores de performance acadêmica ou de pesquisa, incluindo ex-alunos e funcionários ganhando prêmios Nobel e Medalhas Fields, pesquisadores altamente citados, artigos publicados na Nature e Science, papéis indexados em índices de citação importante, e o per capita desempenho acadêmico de uma instituição (ARWU, 2007).

privilegia duas modalidades de cooperação internacional: os programas de intercâmbio de doutorandos com pesquisadores atuando no exterior em áreas de interesse estratégico para o país e o apoio a estágio de pós-doutoramento para jovens doutores (BRASIL, 2004).

A crescente expansão da educação superior nos últimos anos tem feito aumentar a necessidade de docentes para atuarem nesse nível educacional, e, conforme exigência da LDB n. 9.394/96, Art. 66, a preparação desses profissionais deve ocorrer prioritariamente em nível de pós-graduação²¹ (programas de mestrado e doutorado). Com isso, há também mais demanda por esse nível de ensino, fazendo com que haja uma grande reformulação da pós-graduação brasileira com formas alternativas de atendimento, entre elas os mestrados profissionais e os realizados por meio da modalidade a distância.

O fato de o nosso sistema de graduação estar em crescente e acentuada expansão faz com que haja uma exigência de novos professores ainda maior a cada dia, o que não tem sido acompanhado pelo processo de expansão da pós-graduação nacional, que, apesar de crescer, não acontece nas mesmas proporções. Além disso, a requisição dos títulos faz com que se eleve a exigência pela qualidade do conhecimento acumulado pelos candidatos à docência superior, o que talvez justifique essa formação de doutores, em parte no exterior (*sandwich*), incentivada no PNPG (2005-2010), especialmente nos Estados Unidos da América (EUA), onde há a maior produção de tecnologia de ponta do mundo, depois dos países asiáticos e Europa, onde se considera historicamente estar a melhor produção do conhecimento construído e sistematizado da humanidade.

O Plano Nacional de Pós-graduação (2005-2010), ainda no item que trata das modalidades de cooperação internacional, menciona a mobilidade estudantil em nível de graduação como forma de preparar esses estudantes para um futuro ingresso na pós-graduação, ou seja, além da Iniciação

²¹ Mais recentemente, a Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012, sancionada sem ampla discussão entre as partes interessadas, prevê que o ingresso na carreira se daria a partir do cargo de auxiliar de professor universitário, o primeiro nível da categoria, independentemente de sua titulação, ou seja, sem qualquer obrigatoriedade de título, seja *lato sensu* ou *stricto sensu*. No entanto, a comunidade acadêmica se posicionou e, após discussões, o Senado nacional resolveu alterar novamente as formas de ingresso e a estrutura da carreira docente em nível superior, de maneira que voltou atrás e decidiu restituir a autonomia da seleção de seus professores com títulos de pós-graduação às universidades públicas e para isso publicou a Medida Provisória n. 614 em 14 de maio de 2013.

Científica, ofertada em âmbito nacional, fomenta-se a formação graduada no exterior, o que deixa subentender que apenas a graduação, nos moldes pelos quais as nossas instituições as ofertam, não prepara o indivíduo para a pesquisa. Assim, mesmo que a universidade seja um lugar de ensino e pesquisa, ambos ocorrem em instâncias diferenciadas e não de maneira integrada, o que seria ideal.

Por fim, o mesmo item elenca como último ponto, mas não menos importante, que a cooperação internacional seja capaz de promover “[...] parcerias e formação de redes de pesquisa na cooperação Sul-Sul, como suporte à formação de recursos humanos em áreas prioritárias e de interesse comum” (BRASIL, 2004, p. 62). A cooperação Sul-Sul já havia sido institucionalizada via Decreto n. 3.196 de 5 de outubro de 1999, no período em que Fernando Henrique Cardoso, implementador das políticas neoliberais, era Presidente dessa República Federativa e que não tivemos Plano Nacional de Pós-graduação. O referido Decreto “promulga o Protocolo de Integração Educacional para Prosseguimento de Estudos de Pós-Graduação nas Universidades dos Países-Membros do MERCOSUL [...]” (BRASIL, 1999, p. 1).

De modo mais geral, Mancebo (2008, p. 183) ressalta que

[...] o arcabouço teórico-metodológico que fundamenta o V PNPG, sustenta-se, em boa parte, no pragmatismo, que busca submeter a universidade e, neste caso, a pós-graduação a concepções instrumentais e utilitaristas, vinculadas aos interesses imediatos, seja do mundo dos negócios, seja dos interesses da nação, tal como formulados por seus idealizadores, reservando à produção do conhecimento e à ciência uma função de eficácia prática.

Observa-se, portanto, que diretrizes como a da internacionalização e a adequação da educação superior ao mercado apresentam-se como objetivos claros à pós-graduação, tendo em vista o desenvolvimento socioeconômico do país bem como o aumento do seu poder de competitividade na esfera mundial. Dessa forma, a mobilidade acadêmica e estudantil mostra-se como estratégias necessárias para que em um curto espaço de tempo o desenvolvimento da pesquisa, em termos de produção do conhecimento científico que gera

desenvolvimento intelectual, possa colocar o país em condições de competir no mercado global.

Dessa forma, as diretrizes do V PNPG apontam para uma ampliação da troca de experiência via mobilidade internacional. Seguindo essas orientações, as agências de fomento têm procurado aumentar o financiamento e induzir cada vez mais a possibilidade de operacionalização dessa ação na pós-graduação por meio da concessão de bolsas.

4.2 A EXPANSÃO DA MOBILIDADE ESTUDANTIL BRASILEIRA NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: O FOMENTO DA CAPES E DO CNPQ

Com a intensificação do processo globalização, desde meados de 1980, o setor de serviços tem se destacado como campo de produção imaterial juntamente com setor industrial, produzindo ciência e tecnologia. Nessa perspectiva, a produção de conhecimento no âmbito dos sistemas de pós-graduação ganha destaque por gerar retorno econômico aos países que desenvolvem pesquisas em áreas estratégicas financiadas pelo capital financeiro nacional, internacional e/ou supranacional.

Nesse contexto, o Estado brasileiro, mais expressivamente a partir da década de 1990, adotou estratégias condizentes com a ideologia neoliberal, a qual orienta que os Estados devem se eximir da maior parte da responsabilidade no que diz respeito ao provimento de políticas para os campos sociais e na esfera da educação, especialmente, do nível superior, transformando-os em serviços com potencial competitivo e de geração de lucro.

Esse Estado passa a caracterizar-se mais como um regulador dessas políticas do que propriamente como provedor, um exemplo disso é o forte crescimento do número de instituições e matrículas de cunho privado nesse período. No que concerne à pós-graduação, esse caráter regulador se materializa na instituição CAPES, como expressam Silva Júnior e Catani (2011, p. 104):

Na mesma conjuntura da sanção da LDB, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundada nos anos 1950 com o objetivo de capacitação do pessoal de ensino superior e que já se constituía, há décadas, em agência de avaliação da pós-graduação, acentuou sua função reguladora, que decorre do reordenamento, com o objetivo de organizar não somente os programas mediante seu modelo de avaliação, mas todo o sistema, tornando-se, assim, uma efetiva agência reguladora da pós-graduação brasileira.

Os referidos autores destacam a formação docente para a educação superior e a avaliação da pós-graduação como principais objetivos da agência desde a década de 1950 e acrescentam que, no ano de 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado tanto no Brasil quanto no exterior, concretizadas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

É, portanto, a partir de seu modelo de avaliação e das necessidades imediatas do setor produtivo, considerando o possível crescimento econômico do país, o qual tem por base o ideário da produção de conhecimento como força propulsora de desenvolvimento estatal, que a CAPES determina, entre outros fatores, os critérios que os cursos e programas de pós-graduação devem seguir para se manterem no sistema, bem como seu financiamento para desenvolvimento de pesquisas. Segundo a própria agência,

a Capes tem sido decisiva para os êxitos alcançados pelo sistema nacional de pós-graduação, tanto no que diz respeito à consolidação do quadro atual, como na construção das mudanças que o avanço do conhecimento e as demandas da sociedade exigem. O sistema de avaliação, continuamente aperfeiçoado, serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais. Os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios) (CAPES, 2013b).

Baseada em uma política de avaliação pautada em resultados, modelo intensificado a partir de 1996/1997, modificou, segundo Silva Júnior e Catani (2011), de maneira estrutural a produção de conhecimentos nas instituições e em âmbito nacional. Esses autores destacam dois pontos importantes na consolidação do modelo adotado pela CAPES:

O primeiro consiste no formalismo abstrato da carreira do professor universitário contratado para o exercício da docência, pesquisa e extensão, mas que, em face da realidade atual das políticas públicas derivadas da reforma do Estado e da educação superior, vê-se compelido à complementação salarial e à ideologia do “produtivismo acadêmico”, engendrada pela burocracia estatal e, hoje, um dos pilares centrais da cultura da instituição universitária. O segundo ponto consiste em produzir a materialidade institucional para o que se chama “produtivismo acadêmico” em suas múltiplas formas de concretização: da produção de muitos artigos, capítulos de livros e livros, mas de forma mais acentuada na relação direta com o mercado (SILVA JÚNIOR; CATANI, 2011, p. 104).

Dentre as políticas formuladas para a área da pós-graduação brasileira em busca de sua excelência, destacamos o acesso e divulgação da produção científica; os investimentos na formação de recursos de alto nível no país e no exterior; e a promoção da cooperação científica internacional (CAPES, 2013b). São três políticas que se entrelaçam no sentido de que a cooperação internacional visa, sobretudo, a formação de recursos humanos de alto nível, a qual ocorra via mobilidade, ou seja, ao estudar no exterior, o aluno brasileiro possibilita que a produção de conhecimento local seja divulgada nos países de destino dos estudantes, o que tem sido altamente valorizado pela CAPES, uma vez que as notas atribuídas aos trabalhos divulgados internacionalmente são superiores às aquelas divulgadas apenas em território nacional, em suas avaliações. Essa forma de avaliar coloca os programas de pós-graduação na busca dessas produções internacionais, pois, quanto mais produções desse tipo, maior nota o Programa de Pós-graduação recebe nas avaliações e, conseqüentemente, maior incentivo financeiro para desenvolver suas atividades de pesquisa.

Nesse contexto, percebemos que, na atualidade, a pós-graduação se constitui em um espaço privilegiado para a formação de quadros profissionais de alto padrão de qualidade e para a produção de conhecimento, como resultado da realização de pesquisa científica. Portanto, em um contexto social em que o conhecimento assume foro privilegiado, a pós-graduação se destaca como uma área estratégica para que os países se integrem de forma mais competitiva no cenário global.

A política de internacionalização no Brasil tem se configurado a partir do incentivo financeiro com a oferta de bolsas para a mobilidade dos estudantes. Para analisar como vem se configurando essa mobilidade dos estudantes da pós-graduação no Brasil, toma-se como dimensão de análise a evolução no número de bolsas ofertadas pela CAPES no período de 2001/2010, nos diferentes níveis de curso, considerando ainda os países escolhidos pelos mestrandos e doutorandos para a complementação de seus estudos. Podemos visualizar essa evolução na Tabela 4:

Ano	Total	%	Mestrado Pleno	Doutorado Pleno	Doutorado Sandwich	pós-Doc	Maior distribuição por país
2001	2.074	-	22	932	713	407	EUA/França/Alemanha
2002	2.204	6,3	16	894	840	454	EUA/França/Alemanha
2003	2.393	8,6	2	967	969	455	EUA/França/Reino Unido
2004	2.495	4,3	1	940	1.019	535	EUA/França/Reino Unido
2005	2.887	15,7	1	947	1.298	641	EUA/França/Alemanha
2006	3.225	11,7	1	932	1.530	762	EUA/França/Alemanha
2007	3.247	0,7	2	915	1.500	830	EUA/França/Alemanha
2008	3.205	-1,3	1	723	1.558	923	EUA/França/Alemanha
2009	3.189	-0,5	0	660	1.682	847	França/EUA/Alemanha
2010	3.199	0,3	3	577	1.890	729	França/EUA/Portugal
2001/2010 Δ%	54,2	-	-86,4	-38,1	165,1	79,1	-

Tabela 4 – Distribuição de bolsistas da pós-graduação de acordo com a modalidade de bolsa e principais países de acolhimento (2001-2010)

Fonte: GeoCapes.

Os dados da Tabela 4 mostram que houve um aumento substancial de bolsas para o exterior, da ordem de 54,2%. Em 2001, a CAPES disponibilizou 2.074 bolsas para todas as modalidades e níveis de pós-graduação e, em

2010, essas bolsas chegaram a 3.199. Podemos observar que não há um crescimento constante ano a ano, pelo contrário, é possível notar uma grande variação de ofertas de bolsas. O ano de 2005 foi o de maior crescimento no número de bolsas (15.7%), podendo-se inferir que o aumento dessas bolsas estava afinado com as diretrizes do V PNPG (2005-2010), que defende a educação como fator estratégico para o desenvolvimento do país. Há nesse Plano clara referência à necessidade de formação de recursos humanos qualificados, incentivo à mobilização da comunidade acadêmica nacional e a sua integração com a comunidade científica internacional. Após o ano de 2005, verificamos um declínio na quantidade de bolsas nos anos subsequentes.

Podemos observar que em 2007 o crescimento do número de bolsas é insignificante, da ordem de 0,7%, havendo nos anos subsequentes um crescimento negativo: em 2008, de -1.3%, em 2009, de -0,5. A redução no número de bolsas contraria o discurso da necessidade de internacionalização dos programas de pós-graduação pela CAPES. Ao reduzir o financiamento, com certeza, há uma diminuição também em todo o país da busca pela interação, pelo estabelecimento de redes entre os pesquisadores nacionais e internacionais.

No que se refere ao crescimento evolutivo nas modalidades de bolsas, não há um crescimento homogêneo, pelo contrário, ao analisarmos os dados do mestrado e do doutorado pleno, constatamos uma redução (-86,4%) das bolsas ofertadas para o mestrado e (-38,1) para o doutorado pleno, o que demonstra que a CAPES não tem priorizado esse tipo de bolsa para o exterior. Esse fato pode estar relacionado com a expansão do número de programas de pós-graduação em todo o país, ocorrida com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 (LDB), mediante as políticas implementadas para a educação superior após a sua regulamentação. Outro fator que deve ser considerado é que, na atualidade, já existe no país uma capacidade instalada de instituições que oferecem a pós-graduação com qualidade comparável ao mestrado e doutorado de instituições estrangeiras. Portanto, sendo o financiamento do doutorado pleno mais oneroso do que o financiamento de etapas dessa forma, o doutorado *sandwich* se sobressai. Esse posicionamento é defendido também pelo Banco Mundial, que priorizou em suas diretrizes o

doutorado *sandwich* por entender que esse modelo é o mais adequado para consolidar os programas de pós-graduação.

A CAPES segue essa diretriz, o que pode ser observado no período estudado (2001 a 2010), no qual os doutorados *sandwich* tiveram um aumento de 165,1%, pois, em 2001, eram apenas 713 bolsas e, em 2010, foram ofertadas 1.890. As bolsas de pós-doutorado cresceram na ordem de 79,1%, o que demonstra que há também uma preocupação dos órgãos de fomento para que os docentes participem dos programas de intercâmbios, favorecendo a integração entre os países. Essa participação é fundamental para o estabelecimento de redes de pesquisa e se constitui em um dos indicadores de avaliação dos programas de pós-graduação. Em 2001, eram 407 bolsas distribuídas pelos diferentes países; em 2010, esse número chegou a 729.

Ainda considerando a Tabela 4, merece destaque a análise de quais são os países que despontam como os principais receptores de alunos brasileiros do exterior. Pode-se observar que apenas cinco aparecem como grandes receptores: Estados Unidos da América, França, Alemanha, Reino Unido e Portugal (2010). No entanto, o grande receptor de 2001 até 2008 são os EUA, que estão em primeiro lugar, seguidos pela França. Essa tendência já era constatada por Castro e Cabral Neto (2012, p. 79), pois, segundo os autores, “embora a América do Norte e a Europa Ocidental tenham crescido nos últimos anos em proporção menor do que as outras regiões, ainda detêm a hegemonia na recepção de estudantes em processo de mobilidade”. Apenas em 2009 essa tendência se inverte, aparecendo a França em primeiro lugar, seguida pelos EUA.

A escolha pelos alunos brasileiros de complementar seus estudos em países mais desenvolvidos confirma a tendência que vem se mantendo na mobilidade estudantil mundial, em que já se registrava que a falta de competitividade entre os países para captar alunos para a mobilidade estudantil tem feito com que os países desenvolvidos sejam os grandes receptores. Essas alterações no quadro de mobilidade estudantil podem ser explicadas, dentre outros fatores, pela decisão de outros países em conceber políticas de captação de estudantes, pela necessidade de integração das regiões em processo de desenvolvimento ao cenário mundial, pela necessidade de

formação de cérebros e pela ascensão de novas regiões no cenário econômico mundial.

Não podemos esquecer que em uma sociedade capitalista a procura por novos nichos de mercado é uma constante, nesse sentido, a educação permite a comercialização de diversos serviços e possibilita que os países receptores sejam beneficiados ao receberem os alunos em mobilidade estudantil.

No caso específico da mobilidade em países da América Latina, a Tabela 5 permite verificar que esse movimento ainda é muito incipiente. Para a análise do processo de mobilidade, foram considerados os dados do GeoCapes, que mostram os principais países escolhidos por estudantes brasileiros no período de 2001 a 2010.

Nº de países	Países	Total de alunos	Anos										2001/2010 Δ%
			2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
1	Argentina	245	17	7	13	9	29	25	15	11	58	61	258,8
2	Chile	26	0	1	3	5	3	2	2	3	4	3	200
3	Cuba	17	0	0	0	0	0	4	3	1	0	9	125
4	Equador	62	0	0	1	5	6	6	9	10	17	8	700
5	México	93	9	6	5	9	9	11	6	7	14	17	88,9
6	Uruguai	26	0	3	1	1	2	3	2	2	4	8	166,7
7	Venezuela	8	0	0	0	0	1	0	0	3	2	2	100,0
TOTAL		477	26	17	23	29	50	51	37	37	99	108	315,4

Tabela 5 – Distribuição de bolsistas da pós-graduação nos principais países da América Latina (2001-2010)

Fonte: GeoCapes (dados coletados em 15/03/2013).

A Tabela 5 permite identificar que a quantidade de bolsas ofertadas para a América Latina é muito pequena, apenas 477. No entanto, em termos de crescimento da mobilidade nessa região, podemos observar que ela vem crescendo, embora de forma inconstante, sendo da ordem de 315,4% entre os anos de 2001 e 2010. A quantidade de alunos de pós-graduação com bolsa financiada pelo Estado realizando mobilidade no ano de 2001 era de 26 e, no ano de 2010, passou a 108. Esse cenário pode ser atribuído ao crescente incentivo, tanto em nível internacional, por agentes como UNESCO e BM, quanto pelo próprio Estado nacional, e ao fortalecimento da cooperação

internacional nesse setor educacional para incremento da ciência e da pesquisa na região.

Quanto aos países de recepção desse alunado, a Argentina se destaca como o primeiro destino escolhido pelos estudantes brasileiros, com um total de 245 alunos em mobilidade, distribuídos de forma diferenciada entre os anos, mostrando que em alguns momentos houve uma redução na oferta de bolsas. Por exemplo, em 2001, foram para a Argentina 17 alunos, número que oscila muito até o ano de 2008 (11 alunos), voltando a crescer de maneira acentuada no ano de 2009 (58) e chegando a 61 alunos no ano de 2010. Considerando o período de 2001 a 2010, o crescimento foi de 258,8%, o que demonstra que está em ascensão a concessão de bolsas para o país e há uma maior procura pelos estudantes. O México é o segundo país escolhido pelos estudantes, em um total de 93 alunos na série histórica considerada, com um crescimento de 88,9% no período. Registra-se entre os anos uma oscilação pequena: em 2002 (6 alunos) e 2003 (5 alunos) observamos um decréscimo em relação a 2001. Nos anos de 2004, 2005 e 2006, o número de alunos no México volta a aumentar, mas de forma muito incipiente; em 2007 e 2008, há uma redução desses números novamente, com uma elevação em 2009 e 2010. O Equador aparece em terceiro lugar, com 62 alunos. O ano em que há uma maior procura pelo Equador como destino para a mobilidade estudantil é o de 2009, com 17 alunos enviados, caindo para 9 no ano de 2010. Chile, Cuba, Uruguai e Venezuela também aparecem como destinos escolhidos pelos estudantes, porém em menor escala, mostrando-se quase insignificante, havendo em alguns anos inexistência de alunos em mobilidade nesses países.

Ainda em relação à Tabela 5, podemos inferir que, dos países pertencentes à América do Sul, dois deles são os principais destinos dos estudantes de pós-graduação na América Latina como um todo: um deles em primeiro lugar (Argentina) e o outro, em terceiro (Equador). Apesar de termos um quadro ascendente no que concerne à mobilidade estudantil de brasileiros com destino à sua própria região, percebemos que isso ocorre de maneira gradativa e com pouca ou quase sem expressividade quando relacionamos esses números com o total deles que se encontra em mobilidade a cada ano, mesmo após o Decreto n. 3.196, de 1999, que promulgou o protocolo de

integração educacional para prosseguimento de estudos de pós-graduação nas universidades dos países membros do MERCOSUL.

O crescimento do número de alunos praticando mobilidade na América Latina, embora ainda não seja o esperado, corrobora outro dado que vem adquirindo outras características no decorrer dos últimos anos, o do *Academic Ranking of World Universities*, no qual, conforme Castro e Cabral Neto (2010), no ano de 2007, oito instituições de educação superior da América Latina se encontravam entre as 500 melhores avaliadas no mundo, sendo cinco delas brasileiras. No ano de 2012, esse número tem uma pequena melhora, passando a ser consideradas dez instituições latino-americanas entre as 500 melhores do mundo, dentre elas, cinco brasileiras: no Brasil, a Universidade de São Paulo (101º a 150º), a Universidade Federal de Minas Gerais (301º a 400º), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (301º a 400º), a Universidade Estadual de São Paulo (301º a 400º); a Universidade Estadual de Campinas (301º a 400º) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (401º a 500º); no México, a Universidade Nacional Autônoma do México (151º a 200º); na Argentina, a Universidade de Buenos Aires (151º a 200º); e, no Chile, a Universidade Católica do Chile (401º a 500º) e a Universidade do Chile (401º a 500º).

Ao estudarmos a mobilidade estudantil na pós-graduação brasileira, não podemos nos limitar ao fomento da CAPES, órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC), tendo em vista a existência de outra agência de fomento de grande importância no país, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por sua vez, relacionado diretamente ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). O CNPq foi criado pela Lei n. 1.310, de 15 de janeiro de 1951, à época nomeado de Conselho Nacional de Pesquisa²², apresentando a mesma sigla. O fomento à pós-graduação nacional, portanto, ocorre, principalmente, por meio dessas duas agências, as quais estreitam suas relações para formação de políticas (DANTAS, 2004), sobretudo, pela conformação do ideário que ressalta a educação como propulsora de desenvolvimento por intermédio de produção de ciência, tecnologia e inovação (CT&I).

²² Nomenclatura modificada pela Lei n. 6.129, de 06 de novembro de 1974.

Nesse sentido, afirmam Silva Júnior e Catani (2011, p. 105):

O CNPQ é um forte indutor de pesquisas aplicadas, enquanto a CAPES é a agência reguladora da pós-graduação, que se torna o polo irradiador da efetiva reforma universitária em curso. Em acréscimo, leva consigo as associações científicas, sempre muito prestigiadas por essas agências de regulação e fomento, realizando as políticas públicas do Estado e respondendo às demandas de conhecimento agregado para os produtos e processos de empresas nacionais e transnacionais.

Assim sendo, as políticas Estatais indutoras de pesquisas aplicadas em áreas privilegiadas pelo setor produtivo nacional ou transnacional, como citado, evidenciam o uso de fundo público para produção de conhecimento a serviço do capital, sendo ele local ou não. No campo da internacionalização, ao CNPq compete “promover a realização de acordos, protocolos, convênios, programas e projetos de intercâmbio e transferência de tecnologia entre entidades públicas e privadas, nacionais e internacionais” (BRASIL, 2013b), ou seja, a dimensão do internacional está presente em todas as ações para incremento da pós-graduação, independentemente da instituição provedora, configurando-se, assim, em uma política articulada pelas agências de fomento providas pelo Estado nacional.

Entre as formas de apoio do CNPq à pesquisa nacional, destacamos o suporte financeiro a projetos de pesquisa, concessão de bolsas de estudos e de pesquisa. Considerando o caráter regulador dessas agências de fomento à pós-graduação, temos a Plataforma *Lattes* como instrumento de ambas, mas administrada pelo CNPq, para acompanhamento da produção científica do país.

Para análise de como ocorre o processo de investimento público em pesquisas fora do âmbito nacional provido pelo CNPq para estudantes de pós-graduação na modalidade de bolsas de estudos, tomamos como referência os anos de 2001-2010, conforme Tabela 6:

Ano	Total	%	Doutorado Pleno	Doutorado Sandwich	pós-Doc	Maior distribuição por país
2001	717	-	443	102	172	EUA/Grã-Bretanha/França
2002	744	3,8	433	105	206	EUA/Grã-Bretanha/França
2003	460	-38,2	341	40	79	EUA/Grã-Bretanha/França
2004	498	8,3	260	111	127	EUA/Grã-Bretanha/França
2005	403	-19,1	181	108	114	EUA/Grã-Bretanha/França
2006	348	-13,6	113	85	150	EUA/Grã-Bretanha/França
2007	488	40,2	110	144	234	EUA/Grã-Bretanha/França
2008	536	9,8	115	206	215	EUA/França/Grã-Bretanha
2009	572	6,7	123	228	221	EUA/França/Grã-Bretanha
2010	427	-25,3	95	187	145	EUA/França/Grã-Bretanha/Alemanha
2001/2010 Δ%	-40,4	-	-78,6	83,3	-15,7	EUA/França/Alemanha

Tabela 6 – Distribuição de bolsistas da pós-graduação de acordo com a modalidade de bolsa e principais países de acolhimento (2001-2010)

Fonte: CNPq.

Os dados da Tabela 6 mostram que, diferentemente do que acontece com as bolsas concedidas pela CAPES, houve uma diminuição substancial de bolsas CNPq para o exterior, da ordem de - 40,4% no período de 2001 a 2010. Em 2001, o CNPq disponibilizou 717 modalidades de bolsa estudantis e, em 2010, essas bolsas eram apenas 427. Em 2007, houve o maior crescimento no número de bolsas ano a ano (40,2%).

No que se refere ao crescimento evolutivo nas modalidades de bolsas para o exterior, evidenciamos que não existe na instituição uma política que priorize a concessão de bolsas para o exterior. Assim, não há um crescimento homogêneo entre as modalidades de bolsas ofertadas, pelo contrário, nos dados do doutorado pleno e do pós-doutorado, constata-se uma redução (- 78,6%) das bolsas ofertadas para o doutorado pleno e (- 15,7) para o pós-doutorado, o que demonstra que o CNPq não tem priorizado esses tipos de bolsa para o exterior. Esse fato pode estar relacionado ao desenvolvimento e expansão dos programas de pós-graduação no país, diminuindo a necessidade de formações plenas no exterior. O doutorado *sandwich* é a única modalidade de bolsa que se mantém crescente durante o período 2001-2010 (83,3%), o que evidencia que mesmo com a constante expansão e consolidação dos

nossos programas de pós-graduação *stricto sensu* ainda nos falta algo em termos de formação, o qual tem sido buscado nos países onde a pós-graduação e a cultura de pesquisa e produção de conhecimento se encontram em níveis de desenvolvimento avançado. Devemos considerar, ainda, que a modalidade de bolsa nomeada de *sandwich* é aquela em que o estudante faz apenas parte de seu curso no exterior, sendo menos dispendioso para o Estado financiá-lo por completo. O CNPq, desse modo, partilha das práticas adotadas pela CAPES quanto ao oferecimento de bolsas a estudantes brasileiros em formação no exterior, uma vez que os maiores privilegiados têm sido os estudantes de doutorado com bolsa *sandwich*, seguindo diretrizes nacionais que corroboram diretrizes extranacionais.

Assim como acontece com os estudantes em mobilidade pelo financiamento CAPES, a Tabela 6 mostra que as bolsas de mobilidade de estudantes de pós-graduação financiadas pelo CNPq têm privilegiado essa mobilidade para países de economia desenvolvida, preparados para a captação desses estudantes: Estados Unidos da América, Grã-Bretanha, França e Alemanha. No entanto, o grande receptor de 2001 até 2010 são os Estados Unidos da América, que aparecem em primeiro lugar, seguidos pela Grã-Bretanha e França, o que mostra que, no que diz respeito ao CNPq, diferentemente das bolsas ofertadas pela CAPES, a qual nos últimos anos (2009 e 2010) tem dado prioridade à França como primeiro receptor, os pós-graduandos têm procurado o EUA como ideal para a complementação dos estudos.

Percebemos, assim, que, apesar de o CNPq também fomentar a mobilidade estudantil em nível de pós-graduação no exterior por meio do financiamento de bolsas estudos, a CAPES é, ainda, a agência mais expressiva nesse setor, pois chega ao ano de 2010 com 3.199 bolsas, enquanto o CNPq somente a 427, o que corresponde a 11,8% do total de bolsas providas pelas duas agências que, somadas, correspondem à oferta de 3.626 no ano de 2010.

Para termos uma ideia mais concreta do que representam esses números, fizemos o seguinte recorte: no que concerne especificamente ao nível de doutorado e às bolsas de doutorado *sandwich*, por ser nessa modalidade de bolsa o foco das políticas de indução à mobilidade na pós-

graduação brasileira, chegamos ao fim do período analisado (2010) com a CAPES, maior órgão de fomento à pós-graduação, disponibilizando 1.890 bolsas *sandwich* no exterior, o que corresponde a apenas 8,6% do total de bolsistas de doutorado dessa instituição, que era de 21.941.

Quanto à mobilidade em países da América Latina, a Tabela 7 permite verificar que esse movimento é quase inexistente quando tomamos como referência o fomento do CNPq:

Países	Total de alunos	Anos										2006/2010 Δ%
		2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
Argentina	8	2	1	1	1	1	1	2	1	3	2	100
Chile	21	1	2	2	3	4	2	2	2	1	2	100
México	12,4	0	1	1	1	1	1	2	2	2	1,4	40

Tabela 7 – Distribuição de bolsistas da pós-graduação de acordo com os principais países de acolhimento na América Latina (2001-2010)

Fonte: CNPq.

Como pode ser observada na Tabela 7, a mobilidade de estudantes brasileiros para países da América Latina, fomentados financeiramente pelo CNPq, é de menos um por ano em média, no caso da Argentina; por volta de dois, no caso do Chile; e pouco mais de um, para o México. Esse quadro demonstra que o MCTI quase desconsidera que o processo de produção de CT&I possa ocorrer em nossa própria região e ignora completamente o Decreto 3.196, de 1999. Segundo Castro e Cabral Neto (2012), o processo de mobilidade estudantil gera dividendos econômicos, uma vez que a atração dos estudantes internacionais também pode ser entendida como um comércio que gera divisas para os países que os recebem. Essas divisas são extremamente variadas, compreendendo as taxas de inscrições e anuidades que os estudantes têm de pagar nos países receptores, além de despesas com transporte, habitação, alimentação, saúde e lazer, que são custeadas ou por suas famílias ou por bolsas de estudos, as quais, na maioria das vezes, provêm dos países de origem desses estudantes. Sendo assim, uma das possíveis causas para que os países da América Latina não sejam os mais procurados por alunos de pós-graduação brasileiros diz respeito ao fato de que

estes não possuem estrutura organizada ou uma política de atração desses estudantes.

Para Ianni (2011), com a crescente valorização do conhecimento, o Estado, as empresas e as famílias passam a valorizar os centros acadêmicos que fomentam pesquisas e formam profissionais cosmopolitas com elevadas chances de sucesso profissional. Segundo Aurélie Filippetti (2007 *apud* LIMA; MARANHÃO, 2009), os países reconhecidos pelo poder de atração e acolhimento acadêmico de estudantes, além de capitalizar recursos financeiros diretos e indiretos, têm, ainda, como vantagens: a) contribuir para ampliar a rede mundial de influência cultural e política; b) selecionar os melhores cérebros; c) beneficiar-se de mão de obra especializada; d) promover transferência de tecnologia; e) criar um ambiente de aprendizagem multicultural; e f) enfrentar a imigração não controlada.

Os dados permitem observar que a mobilidade de estudantes na América Latina acontece muito lentamente. Há uma diferença substancial em números quando se considera a procura por países da Europa ou da América do Norte, indicando o quanto as políticas de integração entre os países da região precisam melhorar para que estes possam aparecer como destino para os estudantes brasileiros. Vários fatores podem, ainda, estar associados a essa baixa procura, entre eles: o sistema de educação superior da América Latina, que é muito diversificado, com instituições apenas de ensino; outras instituições que abrangem as dimensões de ensino, pesquisa em extensão, com programas de pós-graduação pouco consolidados; universidades que não despontam no *ranking* das melhores universidades do mundo, constituindo-se, assim, um espaço pouco atrativo para os estudantes, apesar das várias iniciativas que os países vêm promovendo. Conforme Castro e Cabral Neto (2012), embora a região abrigue universidades bem pontuadas na classificação internacional, elas constituem um número bastante reduzido.

Para autores como Lima e Maranhão (2009), isso acontece porque, nessa região, o sistema de educação superior não alcançou maturidade e os países ainda não dispõem de política capaz de estimular a internacionalização ativa, embora, nos últimos anos, alguns países da América Latina tenham procurado se inserir no contexto global de forma mais dinâmica.

No período estudado, podemos observar que a pós-graduação brasileira vem se sedimentando e, nos últimos anos, de forma planejada e articulada com as diretrizes dos organismos internacionais que veem na mobilidade estudantil uma forma de intercambiar a produção de conhecimentos, contribuindo assim para que os países em desenvolvimento se insiram no mercado globalizado. O Brasil vem seguindo essa tendência, na medida em que os órgãos de fomento, como a CAPES e o CNPq, têm induzido por meio de financiado direto a mobilidade estudantil, embora cada um da sua maneira. Mesmo com esse crescimento, muito ainda tem de ser feito para que o país possa concorrer com outros países que muito têm investido na mobilidade estudantil.

Como pudemos constatar, o maior incentivo à mobilidade estudantil na pós-graduação vem priorizando os doutoramentos *sandwich*. Sendo assim, o Gráfico 03 pode elucidar melhor em quais áreas do conhecimento essa formação está sendo mais privilegiada no exterior:

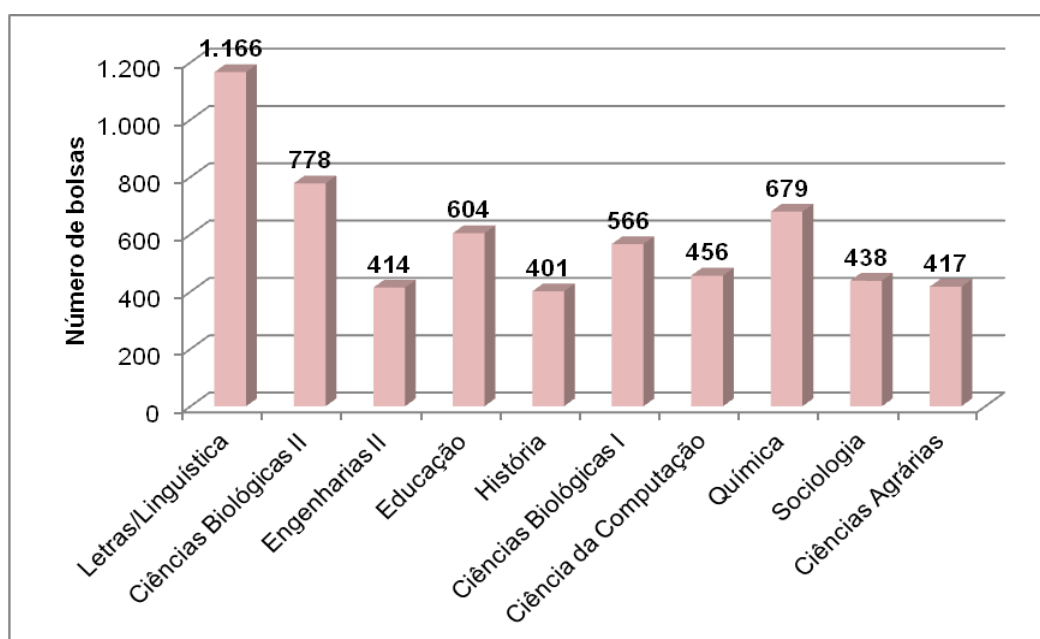


Gráfico 03: Número de bolsas de doutorado *sandwich*, de acordo com a área do conhecimento - Brasil - (2001-2010)
Fonte: GeoCapes.

A CAPES, de acordo com o Gráfico 03, tem como primeiro lugar no número de bolsas concedidas por área do conhecimento, no mesmo período, uma subárea das Ciências Humanas: Letras/Linguística (1.166 bolsas). As Engenharias II aparecem apenas em nono no *ranking* de bolsas de doutorado *sandwich*, com 414 bolsas concedidas. As Ciências Biológicas, em suas diversas áreas, quando analisadas separadamente, ficam em segundo (Biológicas II – 778) e quinto lugares (Biológicas I – 566), mas, se analisarmos que se trata de áreas que possuem quase as mesmas características dentro de uma grande área, juntas somam mais bolsas de doutorado *sandwich* usufruídas por seus doutorandos do que Letras/Linguística, pois são 1.344 bolsas no total.

Em terceiro lugar como área a receber maior incentivo ao doutoramento *sandwich* encontra-se a Química, com 679 bolsas nessa modalidade entre os anos de 2001 e 2010; em quarto, a Educação, com 604 bolsas; em sexto, a Ciência da Computação, com 456 bolsas; em sétimo, a Sociologia, com 438 bolsas; em oitavo, as Ciências Agrárias, com 417 bolsas; e, em décimo, a História, com 401 bolsas. Os lugares das áreas não indicadas nesse parágrafo estão citados anteriormente.

Podemos perceber que a CAPES focaliza seus investimentos não somente em áreas de ciências ditas exatas ou tecnológicas, mas muito nas áreas de Ciências Humanas como Letras/Linguística, Educação e Sociologia, assim como em setores que podem ser mais relacionados às licenciaturas, ou seja, à formação de professores como as Ciências Biológicas, Química, História e Sociologia. Ou seja, no *ranking* das dez áreas que mais recebem incentivo para os doutoramentos *sandwich* pela CAPES, sete não são consideradas pertencentes às áreas duras, em consonância com os primeiros e fundamentais objetivos dessa instituição, ainda em momentos de consolidação nos seus primeiros anos, que eram de fortalecimento e expansão da educação superior no país por meio do aperfeiçoamento e formação de recursos humanos (docentes) para esse nível educacional (GOUVÊA, 2012).

É importante destacar também o fomento do CNPq, via bolsas de estudo, na modalidade doutorado *sandwich*, no período de 2001 a 2010:

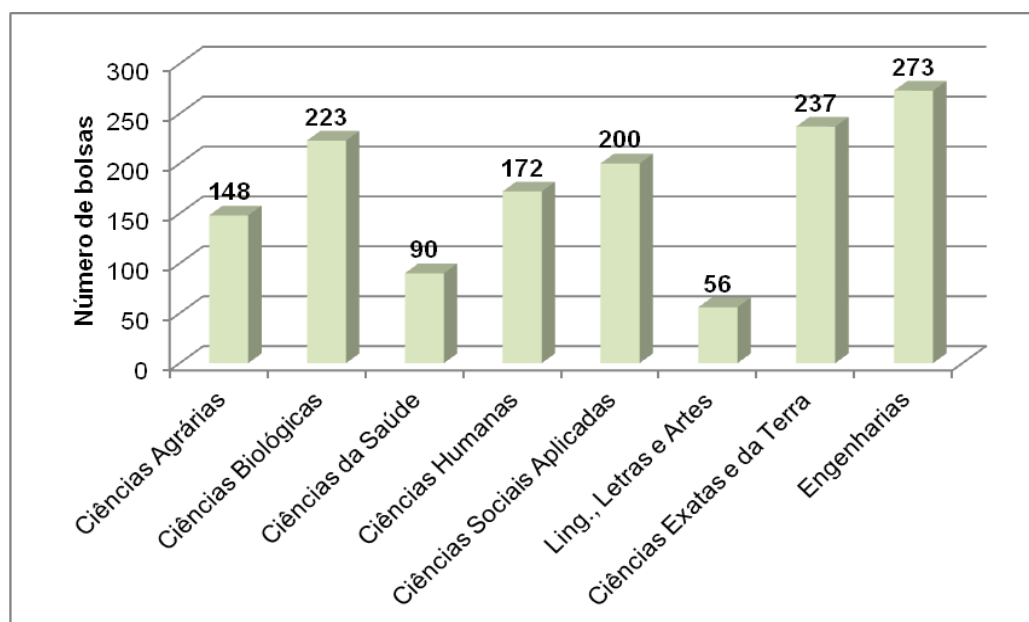


Gráfico 04: Número de bolsas de doutorado *sandwich*, segundo grande área do conhecimento - Brasil - (2001-2010)

Fonte: CNPq.

Diretamente relacionada ao setor produtivo no que se refere a produção e manutenção de equipamentos e funcionamento de empresas, a área de Engenharias é a mais privilegiada quanto à formação parcial no exterior com incentivo financeiro estatal do CNPq, com 273 bolsas de doutorado *sandwich* no período de 2001 a 2010; em segundo lugar estão as Ciências Exatas e da Terra, com 237 bolsas; em terceiro, as Ciências Biológicas, com 223 bolsas; em quarto, as Ciências Sociais Aplicadas, com 200 bolsas; em quinto, as Ciências Humanas, com 172 bolsas; em sexto, as Ciências Agrárias, com 148 bolsas; em penúltimo as Ciências da Saúde, com 90 bolsas; e, por último, a área que envolve Linguística, Letras e Artes, com investimento em número de bolsas de apenas 56. Ou seja, os maiores investimentos traduzidos em bolsas de estudo no exterior pelo CNPq são aplicados nas áreas de Engenharia e Exatas, não obstante a sua posição como instituição de fomento à pesquisa vinculada ao MCTI.

As prioridades fomentadas pelo CNPq se justificam por uma política direcionada quase exclusivamente para a formação de recursos humanos nas áreas científicas mais tecnológicas, muito devido à sua própria origem como instituição criada no pós Segunda Guerra Mundial para apoiar, institucional e

financeiramente, a formação de indivíduos na área de tecnologia em contexto internacional, mais especificamente nos EUA, onde a ciência estava mais avançada, materializando-se, por exemplo, na bomba atômica (MAZZA, 2009).

Contudo, no *ranking* das áreas mais específicas que receberam maiores investimentos financeiros do CNPq em bolsas de doutorado *sandwich* para o exterior, a Educação é o mais bem colocado curso das Ciências Humanas entre os dez primeiros, sendo o sexto a receber mais bolsas no período de 1998 a 2011, perdendo apenas para Agronomia (1º), Química (2º), Física (3º), Ciências da Computação (4º) e Zootecnia (5º). Para completar o *ranking* dos dez, temos ainda Geociências em sétimo, Medicina Veterinária em oitavo, Medicina em nono e Psicologia em décimo como outro curso das Ciências Humanas entre os dez primeiros em investimento de bolsas para o exterior, de acordo com dados das séries históricas contidas no banco de dados do *site* do CNPq intitulado “Estatística e Indicadores”.

As divergências e convergências encontradas entre o fomento dado pela CAPES e pelo CNPq a doutorandos para estudar no exterior, de acordo com a área do conhecimento, revelam que há mesmo uma relação de complementaridade entre as ações dessas duas agências, semelhante ao que já ocorria nas décadas de 1950 e 1960 (GOUVÊA, 2012). O CNPq se configura como uma agência de fomento mais voltada para a área tecnológica, do desenvolvimento das ciências duras, enquanto a CAPES privilegia mais as áreas das Ciências Humanas e Sociais.

No entanto, o ponto convergente em posição de destaque diz respeito aos investimentos em bolsas no exterior em Educação, tanto pelo CNPq quanto pela CAPES, fato que confirma a centralidade dada a essa área do conhecimento nos últimos anos, justificada pela sua possível capacidade de promover desenvolvimento econômico. Sendo assim, a Educação tem sido alvo de investimentos e ações concretas, politicamente organizadas, por parte do Estado brasileiro, podendo ser percebidas de maneira mais local em seus estados, como no Rio Grande do Norte.

5 OS CONTRIBUTOS DA MOBILIDADE ESTUDANTIL NA PERCEPÇÃO DE DOUTORANDOS E ORIENTADORES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFRN

A pós-graduação no Brasil nasceu por necessidades endógenas, ou seja, do próprio sistema de educação superior, que se expandia, e pela pressão de educadores e escritores, os quais, desde 1932, recomendavam a criação de universidades que pudessem integrar as atividades de ensino e pesquisa. Ao longo da história da educação brasileira, algumas iniciativas que ajudaram a consolidar a pós-graduação no Brasil foram criadas, entre elas: a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC, em 1948); o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq, em 1951), que tinha como objetivo fomentar as atividades de pesquisa em geral, por meio tanto de concessão de auxílios para a manutenção de laboratórios quanto de bolsas de estudos para capacitar científica e tecnologicamente recursos humanos e organizar, com a comunidade científica, a carreira de pesquisador; e a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a Capes (atual Coordenação de Pessoal de Nível Superior), órgão responsável pela institucionalização e regulamentação da Pós-graduação *stricto sensu* brasileira.

Com a sua sistematização na década de 1960, a pós-graduação brasileira entrou em uma corrida para se consolidar como um sistema de formação de docentes para nível superior e de pesquisa moderno e competitivo em âmbito mundial, nunca deixando de requisitar os países com um nível de desenvolvimento econômico e tecnológico mais avançado como estratégia para cumprir essa tarefa, orientação que sempre esteve presente em todos os seus PNPGs. A internacionalização pela via da mobilidade estudantil em nível de pós-graduação, no decorrer de sua história, portanto, se consolidou enquanto política brasileira de formação de docentes e, principalmente, de pesquisadores.

Na atualidade, a tendência à internacionalização da educação indica a mobilidade estudantil como uma forma de contribuir para a formação dos indivíduos em todos os níveis de educação, com especial destaque para as pós-graduações. Dessa forma, há um alto investimento por parte das agências

de fomento (CAPES e CNPq) e dos Programas de pós-graduação, que, avaliados pela sua internacionalização, incentivam os alunos a participarem desses tipos de estágios em outros países como maneira de complementar a sua formação e estabelecer redes de pesquisas.

Este capítulo objetiva discutir as principais contribuições e os limites que a mobilidade de alunos de doutorado na modalidade *sandwich* tem trazido para a formação desses estudantes-pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na perspectiva dos orientadores e dos doutorandos. Para isso, foram consideradas as seguintes dimensões de análises: a) a contribuição do doutorado *sandwich* para a formação do pesquisador; b) as contribuições de conteúdos teóricos e metodológicos da mobilidade internacional estudantil na formação do pesquisador em educação; c) a mobilidade estudantil e suas contribuições para a produção acadêmica de doutorandos do programa de pós-graduação em educação/UFRN; d) a mobilidade estudantil doutoral e a formação de redes de cooperação internacionais; e) e os limites do doutorado *sandwich* na percepção dos sujeitos pesquisados.

5.1 A EXPANSÃO DA MOBILIDADE ESTUDANTIL DOUTORAL NORTE-RIO-GRANDENSE NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: AS CIÊNCIAS HUMANAS

O Rio Grande do Norte é um estado brasileiro que possui apenas três instituições de educação superior públicas do tipo universitária (a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN –; a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN –; e a Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA) e uma instituição privada (a Universidade Potiguar – UnP). Esta não oferece cursos de doutorado acadêmicos, ao contrário das públicas. Além dessas instituições²³, há o Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (IFRN), que mantém cursos de nível superior e de pós-

²³ Há ainda instituições de outros tipos, mas que não se relacionam com os processos de pesquisa em pós-graduação, estando elas mais ligadas ao caráter de ensino.

graduação. As atividades de pesquisa dessas instituições estão presentes mais fortemente em seus Programas de pós-graduação *stricto sensu*: a UERN possui doze programas; a UFERSA, quatorze; o IFRN, quatro; a UnP, três; e a UFRN, setenta e seis. Sendo assim, a UFRN é a instituição de educação superior que mais representa as atividades de pesquisa acadêmicas no Rio Grande do Norte.

Nacionalmente, percebemos que há um significativo incentivo à mobilidade de estudantes doutorandos em Educação para o exterior. Esse nível de ensino, nessa área, no estado do Rio Grande do Norte (RN), está presente em três das cinco instituições universitárias: na UERN com um Programa de mestrado acadêmico e um de doutorado; no IFRN com o Programa Interinstitucional de Mestrado (Minter) e Doutorado (Dinter), o Programa de Doutorado na Universidade do Minho (UMinho) e, mais recentemente, em 2012, foi criado o primeiro Programa de Mestrado Acadêmico dessa instituição, o qual é em Educação Profissional; e na UFRN com um programa que oferta mestrado acadêmico e doutorado.

Para detalharmos essa área de estudo na UFRN, instituição mais representativa em termos de pós-graduação *stricto sensu* do estado, dentro de sua grande área de conhecimento, as Ciências Humanas, tomamos como referência o *campus* Natal, que pode ser analisado conforme o Gráfico 05:

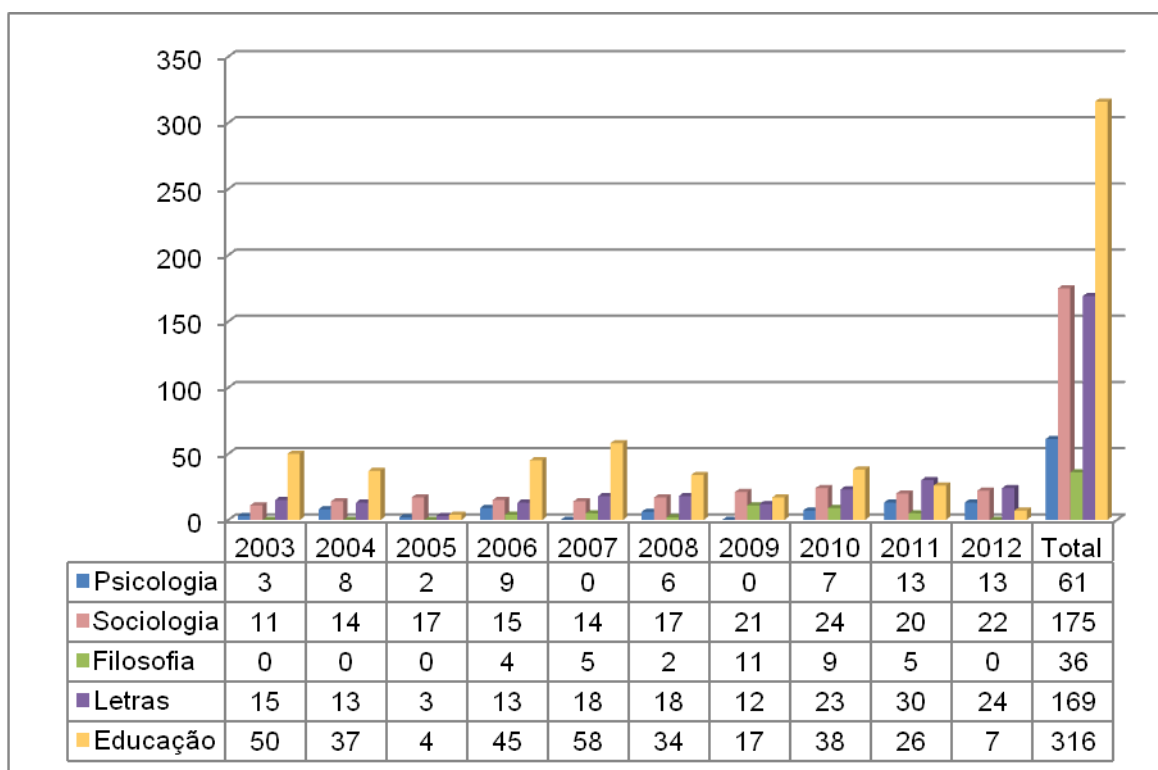


Gráfico 05: Evolução do número de ingressos nos Programas de pós-graduação de doutorado em Ciências Humanas – UFRN (2003-2012)

Fonte: UFRN/SIGAA.

A UFRN contava, até o ano de 2012, com cinco cursos de doutorado na área de Ciências Humanas, conforme delimitação das áreas de conhecimento da CAPES, ofertados pelos seguintes Programas: Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPgPsi), com conceito 5; Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS), com conceito 4; Programa Integrado de Doutorado em Filosofia – UFPB – UFPE – UFRN (PIDFil), com conceito 4; Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS Natal), com conceito 4; e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), com conceito 5 (UFRN/SIGAA, 2013).

Com base nos dados do Gráfico 05, podemos perceber, em relação ao total, a soberania do Programa de Pós-graduação em Educação na oferta de doutorado durante o período de 2003 a 2012²⁴, o que pode ser justificado pelo fato de ser o mais antigo programa de pós-graduação na área de Ciências

²⁴ O período histórico aqui analisado difere de todos os outros deste estudo porque a fonte onde esses dados se encontram organizadamente institucionalizados, o “Sistema Integrado de Gestão e de Atividades Acadêmicas” (SIGAA), somente disponibiliza o registro dos dados a partir do ano de 2003.

Humanas da UFRN, criado em 1993 pela Resolução 257A/CONSEPE (SANTOS, 2006). Dessa forma o PPGE^d, em seu curso de doutorado, teve um número de 316 alunos ingressantes no período de 2003 a 2012. No PPGCS, ingressaram 175 alunos, no mesmo período, no curso de doutorado em Sociologia. O PROFLETRAS²⁵ é o terceiro em número de ingressos, com 169 alunos entre os anos de 2003 e 2012. Logo depois, vem o curso de doutorado ligado ao PPgPsi, com 61 ingressos, e o de Filosofia, com apenas 36, entre os anos de 2003 e 2012.

Em relação ao crescimento do número de ingressos ano a ano, no que se refere ao curso de doutorado de Psicologia da UFRN, observamos, de acordo com o gráfico acima, poucos ingressantes entre os anos de 2003 e 2006, havendo oscilações durante o período. No ano de 2003, o curso se inicia com o ingresso de 3 alunos; já no ano de 2004 esse número cresce para 8 ingressantes; no ano de 2005, o número de ingresso nesse curso cai para apenas 2; no ano de 2006, volta a crescer e apresenta 9 ingressos de doutorandos. Nesse período, o curso de doutorado em Psicologia acontecia em parceria com o Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba, o que esclarece o baixo número de doutorandos da UFRN nesses anos. A partir de então, o PPgPsi começou a se organizar para instituir seu próprio curso de doutorado em Psicologia, o que somente veio a ocorrer no ano de 2010. Por esse motivo, entre os anos de 2007 e 2009, apenas houve ingresso no ano de 2008, com 6 ingressos. Sendo assim, no ano de 2010, ingressaram, já em curso próprio da UFRN, ligado ao PPgPsi, 7 alunos no curso de doutorado, número que cresceu no ano seguinte para 13 ingressantes, permanecendo igual em 2012.

O curso de doutorado em Ciências Sociais (Sociologia) da UFRN manteve crescimento constante do número de ingressos em todo o período analisado, chegando ao ano de 2012 com 100% de aumento de alunos doutorandos. Apenas em 2006, 2007 e 2011, observou-se decréscimo, mas nada muito expressivo. Dessa forma, o número de ingressos cresceu de 11, em 2001, para 17, em 2005; decresceu nos anos seguintes para 15 (2006) e 14

²⁵ Nome atribuído atualmente ao Programa de Pós-graduação em Letras/Linguística da UFRN após adesão, em 2013, ao Programa de Mestrado Profissional da CAPES voltado para essa área.

(2007); voltou a crescer no ano de 2008, 17 ingressos, até o ano de 2010, 24 ingressos; decresceu novamente no ano de 2011 para 20 ingressos; e voltou a crescer no ano de 2012, com 22 ingressos. De modo geral, o percentual de crescimento do ano de 2003 ao ano de 2012 foi de 100%.

No que concerne aos ingressos no curso de doutorado em Filosofia da UFRN, podemos observar que até o ano de 2005 não havia registrado nenhum ingresso, o que se deve ao fato da inexistência desse curso até esse ano. Somente no ano de 2006 criou-se o curso de doutorado em Filosofia, embora não fosse exclusivamente da UFRN, na medida em que apresentava parceria com os Programas de Pós-graduação em Filosofia das Universidades Federais da Paraíba e de Pernambuco, ficando na dependência das possibilidades ofertadas por essas instituições. Sendo assim, em todo o período (2006-2012), verificamos uma enorme variação ano a ano referente ao número de ingressantes, até que no ano de 2012 não se observam ingressos devido à anulação judicial da seleção. Portanto, trata-se de um curso com organização e sustentação muito frágeis, pelo fato de a sua gestão não ser própria e exclusiva da instituição, ficando à mercê de uma demanda externa ao seu contexto.

O Programa de Pós-graduação em Letras/Linguística da UFRN apresenta um significativo volume de ingressos entre 2003 e 2012, com crescimento geral de ingressantes no curso de doutorado de 60%. Do ano de 2003 ao ano de 2005 o número de ingressos diminui de 15 para 3, uma queda de 80%; no ano de 2006, volta a apresentar um bom número de ingressos, 13, que cresce até o ano de 2008, com 18 ingressos; em 2009, o número de ingressos cai novamente, com apenas 12 doutorandos, número que volta a crescer, em 2010, para 23 e, em 2011, para 30; já no ano de 2012, cai para 24 ingressantes.

Já o Programa de Pós-graduação em Educação, no que concerne ao seu curso de doutorado, é o mais representativo no contexto dos cursos de doutorado das Ciências Humanas da UFRN, apresentando um grande volume no número de ingressos de doutorandos entre os anos de 2003 e 2012. No entanto, termina o período, em 2012, com poucos ingressos, apenas 7, embora isso se deva ao fato de o Programa estar passando por uma avaliação e reestruturação interna de sua organização, suas ações e projetos, tendo em vista manter-se com o conceito 5 da CAPES, o qual quase baixou na avaliação

do triênio 2007-2009, divulgada em 2010. O PPGE^d é o único Programa de pós-graduação com esse conceito nas regiões Norte e Nordeste do país e atende a uma demanda que extrapola os limites de seu estado. Sendo assim, no ano de 2010, não houve seleção para nenhum de seus cursos (mestrado e doutorado). Somente no final do primeiro semestre de 2011 houve seleção, que recrutou alunos a ingressarem já no segundo semestre de 2011 e primeiro semestre de 2012, e a maior parte dos ingressos ocorreu ainda em 2011, com 26 ingressos. Além disso, no ano de 2005, também são observados poucos ingressos de alunos de doutorado no curso, somente 5, ainda devido à falta de seleção externa nesse ano. A mudança interna de nível foi a responsável por esses 5 que ingressaram, isto é, segundo informação da Secretaria do PPGE^d, já eram alunos do curso de mestrado do PPGE^d aptos a cursarem o doutorado que haviam passado por uma seleção interna para cursarem o doutorado automaticamente após o mestrado, sem concorrer com a demanda externa.

Portanto, tendo verificado que em nível de doutorado, dentro das Ciências Humanas da UFRN, o curso de Educação tem aparecido como o mais significativo em termos de número de ingressos e constatando a importância atribuída aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação pela CAPES e CNPq por meio da concessão de bolsas de doutorado *sandwich*, selecionamos os dados de mobilidade desses cursos para analisarmos se a mesma tendência se mantém quanto ao número de alunos doutorandos privilegiados com bolsas de doutorado *sandwich*, na área de Humanas da UFRN:

ANO	Psicologia	Sociologia	Filosofia	Letras	Educação
2005	-	-	-	-	3
2006	-	-	-	-	2
2007	2	-	-	-	-
2008	2	2	-	-	6
2009	2	-	1	-	6
2010	1	-	1	1	2
2011	1	1	1	1	-
2012	-	1	3	-	6
Total	8	4	6	2	25
Distribuição por país	Espanha - 4 Canadá - 2 Portugal - 1 Noruega - 1	Portugal - 2 Espanha - 1 França - 1	Portugal - 2 Suécia - 1 Itália - 1 Canadá - 1 Irlanda - 1	Espanha - 1 Portugal - 1	Portugal - 21 EUA - 2 Espanha - 1 França - 1

Tabela 8 – Número de alunos que fizeram doutorado *sandwich*, Ciências Humanas - UFRN (2005-2012)

Fonte: Programas de pós-graduação da UFRN.

Portanto, com base na Tabela 8, podemos inferir que a tendência representativa do curso de doutorado em Educação da UFRN em relação aos demais cursos nas Ciências Humanas também se mantém quanto à mobilidade doutoral proporcionada pelo incentivo financeiro de bolsa na modalidade *sandwich*. O curso de doutorado em Educação enviou, no período de 2005 a 2012²⁶, 25 doutorandos ao exterior, enquanto que o curso de Psicologia enviou 8, o de Filosofia, 6, o de Sociologia, 4 e o de Letras/Linguística, apenas 2.

É importante dissertar que os dados obtidos para que essa análise fosse possível são contabilizados a partir dos processos que os alunos têm geralmente de realizar a fim de pleitear a bolsa *sandwich*. Estes são arquivados pelos próprios Programas, pois não há na UFRN um banco de dados organizado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação por meio do qual seja possível verificar quantos alunos fazem mobilidade nesse nível educacional a cada ano nessa instituição. Nem mesmo no SIGAA, onde todas as disciplinas cursadas pelos alunos ficam registradas, há um lugar onde possa ser registrada institucionalmente essa etapa de formação do aluno. Portanto, o doutorando

²⁶ Período no qual os alunos que entraram nos cursos de doutorado em 2003 poderiam estar pleiteando a bolsa de doutorado *sandwich*. Além de que anteriormente a esses anos não foram encontrados dados nos Programas, uns porque os Programas eram recém-estabelecidos e não tinham ainda vivenciado o envio de estudantes ao exterior (Psicologia, Filosofia, Sociologia e Letras/Linguística) e outros (Educação) por falta de documentos arquivados que comprovassem esse envio em anos anteriores.

que faz o estágio de doutoramento *sandwich* pela UFRN não leva da instituição em seu currículo acadêmico essa formação, ficando a critério do próprio aluno registrá-la em seu currículo *Lattes*. Sendo assim, os dados analisados são passíveis de omissões, pois dependem da sistematização de cada Programa, com sua forma de organização e arquivamentos diferenciados.

Ainda em relação à Tabela 8, os países para os quais mais se enviaram estudantes de doutorado em todo o período foram Portugal, em primeiro lugar, com 27 alunos enviados; Espanha, com 7 alunos enviados; e Canadá, com 3 alunos enviados. Todos os outros países receberam apenas um ou dois alunos das Ciências Humanas da UFRN. Logo, constatamos que Portugal é, de fato, o país mais escolhido pelos doutorandos para realizar intercâmbio, principalmente pelos alunos do curso de Educação. Apesar de esse país não ser considerado um dos mais desenvolvidos na EU, dos 25 doutorandos que realizaram o intercâmbio, 21 foram para Portugal, ou seja, 84%.

Dois fatores essenciais que podem justificar esse número de intercâmbio do Brasil para Portugal na área de Educação são o histórico/cultural e o idioma (CABRAL NETO; CASTRO, 2012). Evidenciamos, portanto, o fato de o Brasil ter sido colônia de Portugal e, por esse motivo, ter desenvolvido seu sistema educacional formal segundo parâmetros portugueses. Sendo assim, a internacionalização, via mobilidade, pode trazer à tona uma espécie de recolonização, já que os pesquisadores educacionais brasileiros têm privilegiado os mesmos parâmetros. Esse fenômeno é acentuado pela suposta facilidade que pode ser encontrada pela semelhança entre as línguas, as quais, apesar das variações, são uma só.

Nesse sentido, em meio ao campo das Ciências Humanas na UFRN, o PPGEd/UFRN representa a maior parcela do número de atendimento à demanda por pós-graduação *stricto sensu*, consolidando-se, inclusive, como o melhor Programa de Pós-graduação em Educação nas regiões Norte e Nordeste.

5.2 O DOUTORADO *SANDWICH* E A CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO: A ÓTICA DOS ORIENTADORES E DOS ORIENTANDOS

Com a consolidação da pós-graduação brasileira, principalmente no campo educacional, o doutorado *sandwich* vem sendo apresentado pelos organismos internacionais, entre eles o BM (1995, 2003), como a forma ideal para a formação do pesquisador, por possibilitar o intercâmbio de estudantes com outros países, outras culturas, outras universidades e outros ambientes acadêmicos. Dessa forma, essa modalidade de formação na pós-graduação tem sido fortemente induzida por políticas nacionais e internacionais, tendo como pressuposto que esses intercâmbios possibilitam as ações de cooperação entre instituições de educação superior de todo o mundo e contribuem significativamente para a formação do pesquisador.

Nesse sentido, é importante compreender, em primeiro plano, como esse processo de mobilidade tem auxiliado na formação do pesquisador, especialmente da área da educação. Segundo Pinto e Martins (2009), as contribuições internacionais para a formação do pesquisador em educação no Brasil são muito importantes, tendo em vista que essa formação é ainda muito frágil no que concerne ao aprofundamento teórico de conceitos e metodologias, o que dificulta e, por vezes, não garante a qualificação docente, nem a formação do pesquisador:

Para a formação de um pesquisador em nível de pós-graduação é muito limitado o conhecimento de procedimentos técnicos isolados, sem o necessário mergulho no universo da *teoria teorizante*. A pós-graduação, enquanto espaço da criação científica, é também espaço formador, possibilitador de uma rigorosa fundamentação epistemológica exigida pelas investigações educacionais (PINTO; MARTINS, 2009, p. 109).

A pesquisa é, assim, considerada um ato político, repleto de intenções que, se não bem discernidas pelo pesquisador, podem apenas (re)produzir

instrumentos teóricos e práticos de disseminação de ideologias historicamente hegemônicas, que privilegiam os interesses daqueles que detêm o poder em determinado contexto (DUARTE, 2006). Se a pesquisa é o meio pelo qual podemos romper com determinados paradigmas que no campo da Educação têm perpetuado a alienação de uma sociedade conduzida pelos interesses do capital, é imprescindível o aprofundamento do conhecimento dos métodos que têm proporcionado essa situação assim como dos métodos que podem levar à construção de teorias e práticas contra hegemônicas.

Com o intuito de se aprofundarem sobre as teorias e metodologias que conduzem à prática da pesquisa, doutorandos brasileiros buscam, por meio da mobilidade a outros países, melhor desenvolver suas pesquisas com apoio financeiro do Estado brasileiro, intermediado por instituições como CAPES e CNPq, que promovem a oferta de um tipo de bolsa de estudo de doutorado no exterior, intitulada de *sandwich*, a qual lhes confere de três a doze meses, a depender da demanda de bolsas (Portaria n. 69, de 2 de maio de 2013), de intercâmbio em países de interesse de seu objeto de estudo. Todo esse movimento que reconfigura práticas de mobilidade estudantil na pós-graduação brasileira é consequência ainda da jovialidade que esse setor educacional apresenta.

De acordo com Velho (2001, p. 617), “mesmo que o Brasil já pudesse formar o número de doutores de que necessita, ainda assim a formação de pesquisadores no exterior seria fundamental como elemento-chave de inserção do país nas redes internacionais de C&T”. Portanto, para tentar amenizar essas lacunas, os estudantes de doutorado brasileiros continuam a solicitar informações daqueles que primeiramente desenvolveram ciência no mundo, assim como daqueles que com sucesso conseguiram desenvolver a ciência aplicada ao mercado.

Nesse sentido, orientadores e orientandos foram indagados sobre as contribuições proporcionadas pela mobilidade de estudantes doutorandos no exterior, incentivados pela oferta das bolsas *sandwich*. Foram entrevistados seis professores orientadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN e 06 doutorandos. Quanto aos orientadores, dois deles não souberam responder, três relataram contribuições positivas desse processo para o trabalho de tese dos seus alunos e um mostrou-se em dúvida a respeito

das reais contribuições dessa mobilidade, afirmando que, por vezes, essa prática proporciona retrocesso para a construção da tese do aluno que faz esse intercâmbio, mas sem desconsiderar o crescimento cultural e a emancipação intelectual.

Dentre os que se mostraram satisfeitos com as experiências de seus orientandos, destacamos a fala do Orientador 01. Esse professor entende que “a principal contribuição para o aprofundamento de estudo da doutoranda foi o acesso a uma bibliografia internacional [...], inclusive, em língua inglesa, proporcionando-a uma melhor visão da própria literatura internacional”, ou seja, para esse orientador, a doutoranda necessitava, sobretudo, expandir o conhecimento acerca do seu objeto de estudo de acordo com uma literatura que dificilmente seria encontrada em âmbito local, a partir do acesso ao acervo ampliado de bibliotecas historicamente mais consolidadas e de consultas a obras originais, em língua própria, sem possíveis distorções conceituais causadas por uma tradução mal feita. Além disso, esse orientador enfatiza que todo esse acesso proporcionou uma visão mais contextualizada do objeto de estudo da doutoranda em âmbito mundial, fazendo com que ela relacionasse o conhecimento empírico e teórico construído em âmbito local/nacional com o construído internacionalmente, entendendo, dessa forma, que no mundo globalizado e interconectado as realidades local e global se expressam uma na outra.

A contribuição quanto ao acesso a outras fontes de conhecimento também foi diagnosticada pelo Orientador 06, que, além disso, acrescentou outras contribuições, como aquelas relacionadas à expansão do conhecimento adquirido no exterior por meio da troca de saberes, possibilitada pelo contato com outras formas metodológicas de se produzir pesquisa:

Eu acho que a principal contribuição é a vivência em outro ambiente de pesquisa, com outra cultura. Passam, inclusive, não só, a valorizar a nossa cultura, a nossa produção, como ampliam o seu universo de referências, de contribuições, de articulações. Eu acho que eles voltaram com mais perspectivas de articulação com outros grupos, de diálogo com outras áreas. Então, eu acho que essas são contribuições importantes, que aqui a gente já estimula também quando você tem, por exemplo, uma possibilidade de integrar, dentro da própria

UFRN, as experiências formativas dos alunos com outros programas. [...] Acho que tanto a relação com outras universidades, com outros grupos, no estabelecimento desse diálogo, quanto internamente a articulação com outras áreas que formam, elas são fundamentais para abrir as perspectivas de análise, abrir a compreensão sobre os objetos de estudo.

Portanto, além da expansão do conhecimento sobre a literatura, essa mobilidade tem sido evidenciada pelos orientadores como forma de aprofundar as possibilidades de análise dos objetos de estudo dos doutorandos, visão corroborada pelo Orientador 03, que também evidencia a importância do contato com outras formas de se fazer pesquisa, por visões diferenciadas de se conceber e analisar os objetos de estudo. Portanto, como instrumento de cooperação entre grupos de pesquisa de países diferentes, a mobilidade proporciona, de acordo com os Orientadores 06 e 03, uma troca de conhecimento científico que promove crescimento intelectual e melhores condições de desenvolvimento da pesquisa. O intercâmbio estabelecido entre pares, com diferentes maneiras de se produzir conhecimento, pautados em diversas concepções epistemológicas do mesmo objeto, amplia, segundo o Orientador 06, a capacidade de análise do doutorando.

Em âmbito local, é importante ressaltar, e aparece na fala do Orientador 06, que o PPGE/UFRN já proporciona essa possibilidade de diálogo com outras formas e visões de se fazer pesquisa, a partir do incentivo de que os alunos cursem disciplinas em outros Programas da própria universidade, as quais devem ter alguma relação com seus objetos de análise. Como exemplo, essa prática acontece de maneira acentuada no relacionamento do Programa de Educação com os Programas de Ciências Sociais, Psicologia, Administração e Economia. Essa interdisciplinaridade é bastante salutar e, segundo Japiassu (2012), é importante para se perceber a totalidade do conhecimento. De acordo com o autor:

Os cientistas humanos sempre se engajaram no tratamento de problemas que ultrapassam os campos de sua especialidade. [...] no processo mesmo de elaboração de uma especialidade, tornam-se imprescindíveis o diálogo aberto e o confronto crítico de interesses heterogêneos (JAPIASSU, 2012, p. 199).

Portanto, por meio da integração de grupos de pesquisa, entre pares nacionais ou internacionais, é possível a criação de uma teia de relações favorável ao seu desenvolvimento e à sua consolidação com base em ações articuladas, cooperativas e de troca de conhecimentos que ampliam as possibilidades de análise, atribuindo a elas um teor mais abrangente acerca da problemática que se estuda. No entanto, na dimensão internacional desse processo, principalmente, tem-se evidenciado que aqueles que se mobilizam para outro país o fazem em busca do conhecimento já produzido, como consumidores de uma cultura, do conhecimento e das formas de se realizar pesquisa, quando o que deveria ocorrer, conforme Saviani (1999, p. 18), era a promoção da “investigação conjunta sobre temas e problemas de interesse comum aos pesquisadores dos diferentes países latinos da América e da Europa”.

Essa visão de contribuição proporcionada pelo conhecimento das mais variadas formas de se conceber e analisar o objeto em estudo pelos doutorandos a partir da troca entre grupos de pesquisa é questionada pelo Orientador 04:

Eu questiono muito essa mobilidade, pelo menos com meus alunos. Do ponto de vista acadêmico mesmo eu não sei se foi muito proveitoso. É proveitoso, assim, porque basta você sair de um lugar para outro, você amplia muito os seus conhecimentos de todas as maneiras, você aprende a viver melhor, a se virar melhor em tudo, você vê novas coisas e como funciona diferente das suas, mas em termos de conteúdo, não sei, acho que em alguns momentos até atrapalhou.

Para esse orientador, o intercâmbio, no caso de alguns doutorandos, não funciona como um agente facilitador da aprendizagem conceitual ou metodológica relativa à pesquisa devido à incorporação do novo sem que haja pensamento reflexivo a respeito de sua pertinência para o trabalho que já vinha sendo desenvolvido na tese, o que pode ser ocasionado pela pouca maturação intelectual do doutorando quanto ao seu objeto, como é exemplificado pelo Orientador 4, a respeito do caso de uma de suas alunas: “Porque a pessoa

vinha, por exemplo, em um determinado roteiro de trabalho, aí por causa do estágio lá a pessoa quer introduzir uma nova metodologia, novos conteúdos, que às vezes não cabem muito bem”. É importante também salientar que nesse caso é imprescindível que os orientadores e os doutorandos estabeleçam, antes e durante esse estágio, uma boa comunicação para avaliar as devidas necessidades da pesquisa desse aluno, entre outros fatores, ou seja, o acompanhamento do estágio *sandwich* em seu processo por parte dos orientadores, o de origem e o externo, pode contribuir para evitar esse tipo de situação no final dessa formação.

Ainda assim, mesmo com essa dificuldade apontada pelo Orientador 04, percebemos que ele se contradiz, apontando como uma contribuição positiva o fato de o indivíduo estar vivendo em outra cultura, já que há uma ampliação de sua visão de mundo, o que não deixa de favorecer uma melhor compreensão do objeto de estudo.

Dessa forma, consideramos que, mesmo com algumas divergências e dúvidas, há na maioria dos depoimentos dos orientadores a compreensão de que o doutorado *sandwich* traz inúmeras contribuições para a formação do pesquisador, entre elas, podemos destacar uma forte tendência para a emancipação intelectual do indivíduo e um maior aprofundamento acerca do conhecimento e da análise dos objetos de estudo, seja por meio do acesso à bibliografia internacional e aos acervos historicamente mais bem colecionados e consolidados, seja pela troca de conhecimento proporcionada pela integração de grupos de pesquisa diversos, conforme propõem organismos internacionais como UNESCO (2008, 2009) e BM (2003).

Quanto aos seis doutorandos entrevistados, temos um quadro de intensa convergência no que se refere à satisfação positiva do estágio de doutoramento no exterior. Destes, um não respondeu, pois estava cumprindo férias e não foi encontrado, e outros cinco afirmaram que o intercâmbio, de modo geral, lhes proporcionou excelentes contribuições para o desenvolvimento de suas pesquisas, cada um com as especificidades inerentes aos seus objetos. Entre as falas, destacamos primeiramente o Doutorando 01, que relata o seguinte:

Me permitiu realmente estudar sem a pressa do dia a dia, pela primeira vez me senti estudante pós-graduação, participei de vários encontros científicos. Me dediquei só a estudar. As qualificações pelas quais passou o trabalho, realizadas por pesquisadores experientes da instituição, e o acompanhamento do catedrático da área de pesquisa na universidade podem ser assinalados como os principais contributos do estágio (DOUTORANDO 01).

O processo de construção e desenvolvimento de uma tese requer, geralmente, uma maior dedicação por parte do pesquisador ao seu objeto de pesquisa. Por vezes, o pesquisador é afastado dessa prática pelo cotidiano e outras atividades que não se relacionam com a pesquisa em si, como, por exemplo, um trabalho que não envolve diretamente seu objeto de estudo. Portanto, o Doutorando 01 enfatiza a necessidade de saída desse contexto confortável devido à comodidade da vida emocional, mas ao mesmo tempo afirma que isso lhe consome, por se ocupar de outras tarefas, na maioria das vezes domésticas, ou mesmo outros trabalhos profissionais, fazendo com que se perca um tempo precioso de estudo que um doutoramento requer. Além disso, destaca a importância do olhar diferenciado de outros professores experientes quanto ao seu objeto de investigação, o qual não teria se estivesse apenas em seu país de origem. Esses outros professores, muitas vezes, são aqueles que os alunos citam em seus trabalhos como aportes teóricos de suas pesquisas, e, em situação de mobilidade, lhes é proporcionada a oportunidade de dialogar com eles diretamente, sem o intermédio de seus textos.

Alguns pontos citados pelos orientadores são, exatamente, aqueles defendidos como contribuições pelo Doutorando 02, que, de maneira esquemática, elenca:

Conhecer literatura de outros países relacionada à minha área de pesquisa até então desconhecida por mim; conhecer outros pesquisadores da área de pesquisa; conhecer novas universidades e sua estrutura de funcionamento; criar laços de interação com pesquisadores da área (DOUTORANDO 02).

Além dos pontos já analisados pelos orientadores, o Doutorando 02 acrescenta a criação de laços de interação com pesquisadores da área. O que esse doutorando nomeia como laços podemos também chamar de teias ou de redes de relacionamentos acadêmicos e de produção intelectual, ainda não organizados como as diretrizes internacionais e nacionais propõem, mas mesmo assim ações que colocam nossa pesquisa em foco e fortalecem nossos PPGs, já que para a CAPES, órgão que avalia o sistema de pós-graduação brasileiro, a produção nacional em âmbito internacional tem peso relevante em suas avaliações para atribuição dos conceitos desses Programas. A importância dada à formação e à articulação dos PPGs brasileiros com Programas de universidades de outros países se dá pelo fato de que

existe evidência suficiente na literatura de que a qualidade dos programas de doutorado depende da sua capacidade de investigação. Na medida em que um número muito pequeno de programas brasileiros tem qualidade internacional, é evidente que não se pode prescindir de formar doutores nos melhores programas fora do país (VELHO, 2001, p. 618).

A expansão da pós-graduação brasileira é visível, no entanto, a qualidade dos cursos, conforme critérios da CAPES, ainda está aquém do que o país necessita, mesmo sendo o Brasil o país com o sistema de pós-graduação mais bem requisitado da América Latina. De acordo com números do GeoCapes, em 2010, tínhamos já 1.502 Programas de Doutorado, no entanto, segundo a avaliação trienal de 2007 a 2009 divulgada no ano de 2010, apenas 322 (21,4%) desses Programas estavam conceituados com notas 6 e 7, ou seja, passíveis, conforme Velho (2001), de submissão à avaliação pelo comitê internacional para lhes serem atribuídos o título de programas de doutorado de padrão internacional.

O ponto citado pelos orientadores de maneira mais acentuada, inclusive pelo Orientador 03, foi a ampliação das possibilidades de análise do objeto de estudo causada pela mobilidade estudantil, que também foi evidenciado pelo seu próprio doutorando: “A mobilidade proporcionou ao objeto de estudo a ampliação das possibilidades de análises, uma vez que

estabelecemos relações comparativas com objeto semelhante no país escolhido para estudo” (DOUTORANDO 03). Nesse sentido, o doutorando especifica que esse aprofundamento de análise foi possível devido ao seu objeto de estudo também pertencer, com estreitas semelhanças, ao contexto no qual ele se inseriu no exterior, o que lhe possibilitou estabelecer algumas comparações. Fato muito similar ocorreu com o Doutorando 05, pois seu objeto de estudo também poderia ser estudado *in loco* no país onde iria realizar seu estágio de doutoramento, como fica explícito em sua resposta:

Quando eu fui já sabia que o fato de eu estar em Lisboa, na biblioteca nacional, iria ampliar o meu olhar sobre o meu objeto. Então no nível de contribuição foi muito válido, porque eu não descobri um instituto como eu pensava e como os indícios documentais me apontavam. Então foi muito válido em termos de acesso a documentos, a conhecimento das práticas culturais nesse instituto, ao tipo de saber médico que era vinculado dentro desse instituto. Enfim, foi muito válido sobre esse aspecto (DOUTORANDO 05).

O aluno descreve que, além do arcabouço teórico que poderia lhe proporcionar uma biblioteca pertencente ao país onde iria estudar, ressaltando o que os orientadores também afirmaram como sendo uma relevante contribuição, havia a possibilidade de ele encontrar as origens do objeto que estudava no Brasil em seu país de destino, podendo, assim, estabelecer relações com estudos empíricos entre esses objetos em diferentes contextos, o que de fato ocorreu e enriqueceu seu trabalho com contextualização de caráter mais globalizante e não isoladamente em um contexto local. Destaca, ainda, que o fato de consultar os documentos originais lhe possibilitou o esclarecimento de fatores importantes para a análise de seu objeto de pesquisa, os quais a leitura feita através de textos secundários não lhe permitia visualizar. Assim, o intercâmbio estudantil em nível de doutorado pode contribuir para o conhecimento de um mesmo objeto de estudo em localidades diversas, imbuídas de outra cultura formadora.

As contribuições apontadas tanto pelos orientadores quanto pelos orientandos doutorandos são inúmeras e sempre positivas, pois, apesar de um

orientador ressaltar algum aspecto negativo, logo se contradiz e também aponta para uma inegável contribuição positiva no deslocamento de estudantes de pós-graduação para outros países. Dentre essas contribuições, a mais evidenciada nas falas foi a de que esse processo de intercâmbio provoca, sobretudo, uma ampliação da capacidade de análise dos objetos de estudos dos doutorandos, seja pelo contato com uma cultura diferente, o que proporciona novas maneiras de se desenvolver práticas de pesquisa, seja pelo acesso a outras bibliografias, que, apesar de o avanço das tecnologias nessa etapa da globalização promover mais acesso a acervos de bibliotecas de todo o mundo bem como facilidade de tradução e divulgação de obras únicas, algo fica perdido, pois, de acordo com o que foi mencionado pelos alunos, só pode ainda ser encontrado nos países onde essa bibliografia foi mais divulgada originalmente.

O processo de mobilidade estudantil contribui, na ótica de orientadores e orientandos, de maneira positiva para a formação do pesquisador e para a construção de dois aspectos considerados fundantes do desenvolvimento de uma tese: seu conteúdo teórico, ou seja, seu aprofundamento acerca do conhecimento conceitual das variáveis que envolvem o problema, que necessitam de uma ampla bibliografia, a ser conhecida sobre cada uma delas; e seu conteúdo metodológico, que conduz a escolha do pesquisador nas definições dos conceitos, assim como direciona as análises do objeto em questão, estabelecendo coerência entre teoria, método e procedimento de pesquisa. Todos esses elementos são passíveis de melhor aprofundamento em um estágio doutoral *sandwich*, o que justifica o amplo investimento feito pelas agências de fomento.

5.2.1 Contribuições dos conteúdos teóricos e metodológicos da mobilidade internacional estudantil na formação do pesquisador em educação da UFRN

A busca de um referencial teórico consistente para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa é sempre um momento de reflexão e de desafios

por parte dos doutorandos. É importante que se definam com muita objetividade quais os teóricos que vão lhe dar respaldo para a discussão analítica mais adequada do objeto de estudo. No campo das ciências sociais, existem hoje vários caminhos possíveis e, portanto, há uma grande dificuldade de escolher, entre as diversas possibilidades, qual referencial teórico vai permitir com mais propriedade se chegar a conclusões mais verdadeiras e mais consistentes para a construção do pensamento e de novos conhecimentos.

Sendo assim, o desenvolvimento de uma pesquisa requer, entre outros aspectos, comprometimento do pesquisador em se aprofundar em estudos de caráter teórico e metodológico, especialmente. Portanto, consideramos relevante indagar a orientadores e orientandos quanto à especificidade da contribuição do intercâmbio *sandwich* para o conteúdo teórico/metodológico da pesquisa que os doutorandos estavam desenvolvendo. Nesse sentido, não há consenso entre os orientadores. Dos seis orientadores entrevistados, dois não responderam às perguntas, um apontou que o aspecto teórico sobressaiu sobre o metodológico e três apontaram a importância do processo metodológico, mas ressaltaram a contribuição nos dois aspectos em paralelo.

De acordo com o Orientador 01, que citou a contribuição teórica como a que preponderou no processo de estudo de seu doutorando em uma instituição fora do Brasil:

A doutoranda já saiu com o projeto mais ou menos formatado, ela tinha, do ponto de vista metodológico, o caminho traçado. Agora, do ponto de vista teórico foi a grande contribuição porque ela teve a possibilidade de ter uma leitura que ela não tinha tido ainda, ela fez uma boa revisão da literatura que estava transitando na Universidade de Coimbra e isso ajudou bastante do ponto de vista da formatação teórica do trabalho dela (ORIENTADOR 01).

Frequentemente, mesmo com o avanço das tecnologias de comunicação e informação, as informações e os conhecimentos produzidos em países e instituições bem consolidados, fora do nosso país, têm seu acesso restringido pela demora na divulgação do que se está pesquisando nessas outras localidades. Dessa forma, a doutoranda do Orientador 01 teve, por meio

da pesquisa *in loco*, a possibilidade de acesso mais fácil e rápido à bibliografia que estava sendo produzida de mais nova acerca de seu objeto de estudo, ou seja, a possibilidade de racionalizar e dinamizar seus estudos, afinal de contas, por que inventar a roda se ela já existe? Precisamos aperfeiçoá-la. Esse pensamento faz parte da dinâmica atual do capitalismo que tem exigido uma constante produção de processos e produtos inovadores, no entanto eles não precisam ser algo completamente além do arcabouço teórico que poderia lhe proporcionar uma biblioteca pertencente ao país onde iria estudar. De acordo com Dupas (2008, p. 75), “o papel da ciência nessa dinâmica capitalista é de promover um permanente estado de inovação, sucateando e substituindo produtos e criando novos hábitos de consumo”. O acesso às mais recentes análises teóricas de um objeto de estudo elucida e diminui o tempo de maturação que o aluno demora para chegar ao nível de discussão que deveria, além de proporcionar acesso ao que se produz em países mais desenvolvidos, sendo capaz de mais rapidamente produzir os resultados de suas pesquisas.

Três orientadores, no entanto, relataram ser metodologicamente a maior contribuição da mobilidade de doutorandos ao exterior, afirmando que esse processo significou a reconfiguração do objeto de estudo de seu aluno (ORIENTADOR 03) e o enriquecimento do trabalho (ORIENTADOR 04). Já o Orientador 05 especifica melhor o porquê de essa contribuição ser mais recorrente no campo da metodologia da pesquisa, dizendo:

As contribuições mais positivas foram mais metodológicas porque os conteúdos que eles tentaram introduzir acabaram criando problemas ao invés de ajudar. No caso de uma aluna, ela estava trabalhando com o conceito de desenvolvimento de comunidades, que em Serviço Social é um conceito muito trabalhado. [...] aí de repente a orientadora dela lá introduziu o conceito de interculturalidade, só que ela nunca tinha estudado isso [...]. Para colocar aquilo na tese dela teria que fazer todo um estudo mais aprofundado, aí ela não ia nem para frente nem para trás. Nem fazia o que ela vinha fazendo antes porque achava que tinha que colocar alguma coisa sobre interculturalidade e não sabia trabalhar com interculturalidade. Então, eu disse para tirar isso, se não, não saía (ORIENTADOR 05).

Nesse caso mais especificadamente, observamos um paralelo com o que o Orientador 04 ressaltou no item anterior, o discurso de que existe uma dificuldade do aluno em filtrar as informações pertinentes a serem introduzidas em seu trabalho de pesquisa. Na citação do Orientador 05, acima, ele começa afirmando que as melhores contribuições foram de cunho metodológico e que no que se referiu ao enriquecimento teórico/conceitual chegou até a atrapalhar o desenvolvimento da pesquisa como um todo. Tendo em vista essas dificuldades de manusear o conhecimento novo, é importante que o aluno saia para o estágio com objetivos bem definidos, como ocorreu com o Doutorando 04, e não somente com os de sua pesquisa, mas os objetivos do próprio estágio doutoral no exterior, evitando, dessa maneira, maiores dispersões.

Diferentemente da visão dos orientadores, 1/3 dos doutorandos (02) não estabelecem divisão entre as contribuições teóricas e as metodológicas no processo de estágio de doutoramento no exterior. Para eles, essas duas nuances do trabalho científico caminham juntas e uma subsidia a outra de maneira concomitante no processo de desenvolvimento de uma tese, como elucida o Doutorando 05:

Eu não desvinculo o aspecto metodológico do aspecto teórico, principalmente em se tratando de tese. Você trabalha com uma metodologia de pesquisa que é sustentada por teorias, então esse processo teve grande significado de aprendizagem tanto no aspecto teórico-metodológico como no próprio aspecto da pesquisa em si [...] (DOUTORANDO 05).

Dessa forma, compreendemos que o aspecto metodológico de uma pesquisa transcende seu caráter instrumental/processual e adquire característica também teórica para a compreensão dos dados quantificáveis, observáveis e/ou aferidos. A metodologia a ser utilizada para cada objeto em análise depende da compreensão teórica que a fez mais adequada para este, o que, quando não bem compreendida, pode fazer com que esse objeto seja também parcialmente elucidado. Além disso, quem compreende a contribuição teórica como a mais significativa cita consequentemente a contribuição metodológica. Toda metodologia é pensada em um contexto histórico com suas

necessidades econômicas, sociais e políticas próprias. Assim, ao se tratar de Educação, que é uma Ciência Humana, não se pode deixar de considerar esses aspectos. Em resposta a essa questão, o Doutorando 04 explica:

O processo metodológico já estava claramente definido para mim; precisava ter acesso a referenciais teóricos produzidos fora do Brasil e ter uma visão de como o tema pesquisado está integrado em outras instituições estrangeiras, bem como nos espaços não formais [...] (DOUTORANDO 02).

Mesmo afirmando que já havia definido o processo metodológico que adotaria para tratamento e análise dos dados de sua pesquisa, ao alegar que o acesso a referenciais teóricos foi de grande importância, abre precedente para pensarmos que pode haver, inclusive, nesse processo, acesso a referenciais que teorizam a respeito das metodologias e seu uso, os quais podem ser consultados inclusive por quem já sabe qual metodologia utilizar, sendo úteis para o aprofundamento desta. Em corroboração com o pensamento de Kuenzer e Moraes (2005, p. 1353), podemos afirmar:

Isto significa compreender que o método de produção do conhecimento é um movimento do pensamento que, no e pelo pensamento, parte da apreensão de um primeiro nível de abstração composto pela vital, empírica, caótica e imediata representação do real, e tem, como ponto de chegada, formulações conceituais cada vez mais abstratas. Na área de Educação esta tendência evidencia-se particularmente, pois até a vigência do I PNPG muitos dos doutores da área formavam-se, sobretudo, nos Estados Unidos, valendo-se de enfoques metodológicos predominantemente quantitativos, voltados para a comprovação de hipóteses derivadas do estudo de dimensões internas à escola, sem estabelecer relações com o macrocontexto que permitiria compreendê-las.

Nessa perspectiva, a metodologia, com todo o seu arcabouço de instrumentos de coleta de dados empíricos, pouco vale se o indivíduo, por meio da teoria, não souber analisar os dados dispostos de acordo com sua gênese,

conflitos e contradições (KUENZER; MORAES, 2005), inerentes aos objetos das Ciências Humanas e Sociais, de maneira mais particular.

No que se refere ao Doutorando 04, a maior contribuição do estágio *sandwich* ocorreu no sentido de que seu orientador externo era um catedrático no que se referia à teoria metodológica que pretendia utilizar para analisar seu objeto. Sendo assim, o aluno nos relatou que já havia realizado toda a coleta de dados necessária para elucidação dos objetivos e questões de sua pesquisa, no entanto algumas dúvidas apareciam muito fortes e dificultavam o andamento do seu processo de pesquisa. Então, para superar tais dificuldades, contaria com a ajuda do orientador que iria recebê-lo no outro país:

Eu saí com a coleta de dados feita, eram entrevistas. [...] Eu já tinha saído com esse material, mas o que fazer com isso e como fazer? Foi nesse sentido que ele me ajudou bastante, para construção dessas análises, dessa leitura e da própria organização dos dados, da sistematização, como era que eu ia construir isso? Esse processo dessa organização foi que ele foi fundamental (DOUTORANDO 04).

Portanto, esse doutorando saiu do Brasil com seus objetivos específicos de pesquisa definidos e a pessoa que iria acolhê-lo havia sido racionalmente escolhida, no sentido de ser mais apropriada, de acordo com a avaliação de seu orientador, para subsidiá-la no desenvolvimento dessas questões em aberto. Percebemos, com isso, que o Doutorando 04 tinha consciência de que os dados coletados por si só não respondiam as questões suscitadas em sua pesquisa, necessitando um aprofundamento teórico sobre o processo metodológico de análise desses dados, pois

decidir sobre os instrumentos e passos operacionais para coletar informações da realidade investigada requer, mais que domínio das técnicas, conhecimentos mais aprofundados das maneiras como elas são concebidas em suas relações com interesses ou ideologias predominantes (PINTO; MARTINS, 2009, p. 109).

Contudo, de acordo com os orientadores, os processos de aprofundamento teóricos e metodológicos podem ser distintamente definidos, no entanto, para os alunos, esses são dois processos que caminham em paralelo e de maneira interdependente. Apesar das divergências quanto a que instância o processo de intercâmbio provocou maior contribuição e se elas podem ou não ser observadas em separado em um trabalho de tese, certo é que em todos os casos observou-se uma positiva melhora, seja em nível conceitual, seja em nível metodológico prático do processo da pesquisa, que de alguma maneira modificou a forma como os objetos vinham sendo analisados e, em alguns casos, resultou na própria redefinição do projeto de tese dos alunos.

Para o Doutorado 03, a contribuição metodológica foi tão significativa que provocou a redefinição de seu objeto de estudo:

O estágio no exterior contribuiu significativamente para a pesquisa de doutoramento em educação, particularmente, na instância pesquisa/metodologia, uma vez que permitiu a reconfiguração do objeto de estudo. Nesse sentido, permitiu possibilidades de estabelecer relações de similitudes e distanciamentos em comparação com objeto de relativa semelhança no país do estudo. Reconhecemos que o amadurecimento teórico, ocorrido no período do estágio, e as mudanças implicadas no processo, aconteceram também como decorrência do tempo de preparação da tese aliado as leituras e estudos de novos aportes os quais foram de grande valia para a consecução dos objetivos (DOUTORANDO 03).

Ou seja, para ele, as contribuições teóricas e metodológicas aconteceram aliadas ao estudo empírico de objeto semelhante ao seu, no país onde estava. Desvinculado afetivamente do seu objeto no Brasil, o doutorando pôde analisá-lo melhor, estudando-o em outro contexto. Portanto, nesse caso em especial, o deslocamento do estudante para outro país não se caracterizou somente como um intercâmbio, no qual quem se desloca o faz para consumir o que se produz no país de destino, mas possibilitou o aprofundamento em termos de conhecimento do objeto em análise, sendo possível a realização de relações existenciais concretas de um mesmo objeto em diferentes contextos.

Diante de tantas contribuições, o objeto de estudo do Doutorando 03 se redimensionou para considerar, de maneira mais complexa e fiel, sua presença no mundo globalizado, repleto de diferenças causadas pela polarização que esse fenômeno acentua a cada dia.

Nesse sentido, a mobilidade é justificada tendo em vista que um objeto de estudo não está isolado em uma determinada comunidade, mas se expressa de diversas maneiras em diferentes contextos. Compreender como e por que isso acontece faz parte do início de um processo que considera a diminuição das desigualdades como imprescindível para o desenvolvimento de um mundo equitativo em todos os campos, mas especialmente o social.

É preciso que consideremos também que a reconfiguração de uma tese é algo a ser realizado em conjunto entre doutorando e orientador, mas em muitos casos, quando o aluno está nesse processo de estágio de doutoramento no exterior, a comunicação entre esses dois atores fica deficiente e o orientador externo adquire mais influência sobre a orientação desse aluno, o que, em alguns casos, é avaliado como positivo e, em outros, como negativo. Podemos observar essa relação na fala do Doutorado 04, para o qual essa experiência foi bastante válida, pois afirma que “[...] tinha liberdade com o professor lá, de a gente estar conversando com ela, mas ela aceitava as decisões que nós tomávamos. Então o tempo que eu passei lá, ele foi o meu orientador”.

Para o Doutorado 04, isso só foi possível porque havia uma boa relação entre ele e seus dois orientadores. Sendo assim, declara:

Não pode ter conflito entre os dois. Eu acho que ela deu “carta branca” para essa estrutura metodológica do trabalho, essa parte da organização eu fiz com ele. Então, não tive conflitos com ela, ela dizia que concordava com o que nós decidíssemos, eu colocava, ia informando, comunicando e ela ia acompanhando. Mas ela nunca colocou dificuldades para as decisões que nós tomávamos lá. E eu fui pensando nisso, em ter uma contribuição no aspecto (ORIENTANDO 04).

Os dois que ele cita são o orientador externo e o orientador de seu país de origem. Nesse caso, seu orientador de origem concedeu espaço para que o

orientador externo interviesse da sua maneira no trabalho, ou seja, havia uma situação de conhecimento e confiança na orientação do outro. Portanto, mesmo estando em uma cultura científica diferente, foi possível reconfigurar o objeto em estudo sem prejuízos para a pesquisa, na visão dos atores partícipes do processo.

Em outros casos, se não forem observadas as devidas necessidades da pesquisa e estabelecidas as relações de maneira racional e coerente entre os envolvidos, esse intercâmbio pode ser considerado desastroso, como nos relata o Orientador 05: “Eu tive uma menina que ela teve que refazer mesmo o trabalho, porque não estava dando certo de jeito nenhum, ou ela deixava de fora o que tinha feito lá ou perdia, então ela retirou simplesmente”. Nesse sentido, é preciso ressaltar que a pesquisa faz parte de um campo, o científico. Assim, para Louzarda e Silva Filho (2005, p. 268):

A noção de campo é útil especialmente para caracterizar as lutas cotidianas verificadas nesse ambiente, nem sempre faladas, nem sempre visíveis, que vêm caracterizar a chamada “competitividade” existente na ciência. Tanto a relação orientador orientando quanto cada um desses elementos (pesquisadores estabelecidos e os futuros pesquisadores) estão submetidos a regras gerais do campo científico. A noção de campo científico vem designar esse espaço relativamente autônomo, dotado de suas leis próprias e, como todo campo, pleno de forças que lutam para conservar ou transformar o *status quo*.

Portanto, devemos considerar que a fala do Orientador 05 faz parte de uma avaliação dele acerca do aluno, do seu desenvolvimento e de sua pesquisa, o que pode estar permeado de influências da sua própria construção subjetiva de pesquisador e de sua situação nesse espaço. Além disso, antes de chegar a tal patamar de possível comprometimento do doutoramento e da pesquisa, ou até mesmo antes da promoção desse estágio, era para o Orientador 05 ter avaliado a pertinência desse processo para aquele aluno, de acordo com as matrizes teóricas e metodológicas nas quais esse aluno seria inserido.

O que nos parece é que com a oferta de um financiamento para o envio de estudantes brasileiros em busca de formação fora país, em alguns casos, esse envio acontece sem que haja uma reflexão a respeito da real necessidade desse intercâmbio e sem que sejam previamente elaborados objetivos mais claros a serem alcançados pelos alunos durante o processo de estágio.

5.3 A MOBILIDADE ESTUDANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRODUÇÃO ACADÊMICA DE DOUTORANDOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFRN

Desde que a pós-graduação nacional foi instituída, em 1965, a CAPES foi responsável pela institucionalização desse sistema de ensino. Em sua concepção, a pós-graduação no Brasil tinha como objetivo central a formação de docentes para atuarem no sistema de educação superior do país que se ampliava. Posteriormente, de acordo com Kuenzer e Moraes (2005), em 1976, para fazer cumprir os objetivos do I PNPG, a CAPES iniciou suas atividades quanto ao acompanhamento e avaliação da pós-graduação brasileira.

Nesse contexto, a pós-graduação passou a considerar com mais ênfase a formação dos pós-graduandos para as atividades de pesquisa, em consonância com as atividades relativas à docência. A partir de então, com base nas avaliações periódicas da CAPES, esse nível de ensino passou a ser expandido por meio de políticas de indução com objetivos próprios a cada PNPG. Para Kuenzer e Moraes (2005, p. 1345), “a ‘nacionalização’ da pós-graduação gerou efeitos positivos, pois permitiu opções epistemológicas e escolhas de objetos mais consentâneas com a realidade do país”, posto que antes de sua institucionalização a formação pós-graduada dos brasileiros ocorria plenamente fora de seu contexto.

Em face às atribuições que a CAPES foi somando com o tempo, entre elas, uma apresenta maior destaque desde o fim dos anos 1990 e início dos anos 2000: a avaliação da pós-graduação. Vítima de muitas críticas, o processo de avaliação da pós-graduação brasileira acontece por meio de acompanhamento anual, que subsidia a avaliação dos Programas a cada três

anos. A expressão desses resultados são notas/conceitos que vão de 1 a 7²⁷, podendo os Programas conceituados de 6 e 7 ser submetidos a uma outra avaliação do Conselho Técnico Científico (CTC) para que lhes sejam conferidos os títulos de padrão internacional.

As críticas a esse processo de avaliação da pós-graduação referem-se ao fato de que seu instrumento de aferição da qualidade desse nível de ensino não é eficaz no que concerne à subjetividade da qualidade da produção científica, principalmente no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, privilegiando os dados quantificáveis da Ciência. Em análise sobre os resultados da avaliação do triênio 1998-2000, Horta e Moraes (2005, p. 95-96) afirmam que

[...] embora mantidas as condições gerais da avaliação, algumas alterações foram introduzidas pela CAPES. Talvez uma das mais controversas tenha sido o papel assumido pelo Conselho Técnico Científico (CTC) da CAPES, não mais de mera homologação de resultados, mas de rigorosa apreciação e questionamento das análises e avaliações efetivadas pelas comissões de áreas (chegando mesmo a modificar conceitos por elas atribuídos). Verificou-se, com nitidez, o que possivelmente já podia se antever em decisões anteriores do CTC: os níveis 6 e 7 foram definidos exclusivamente a partir de um único parâmetro, qual seja, o da produção científica internacional, e basicamente em periódicos estrangeiros.

É no parâmetro de produção utilizado pela CAPES para avaliar os Programas que moram as principais críticas a esse processo, pois incentiva o desenvolvimento de uma competitividade exacerbada que fere com a dimensão qualitativa da pesquisa e enfatiza a quantitativa. Esse sistema de avaliação da pós-graduação, apesar de discursar a respeito da importância da aferição da qualidade dos Programas mediante avaliação do impacto social dos resultados das pesquisas, seu método não possui as ferramentas necessárias para isso. Para Kuenzer e Moraes (2005, p. 1348),

²⁷ No entanto, Programas avaliados com conceitos abaixo de 3 são descredenciados, podendo atuar somente aqueles com conceitos acima de 3.

[...] a qualidade da produção dificilmente pode ser mensurada, porquanto ainda não se descobriu uma fórmula razoável e rápida para avaliar a qualidade em termos do impacto social e científico dos produtos na qualidade de vida, na democratização social e econômica, na preservação do ambiente e assim por diante. A avaliação qualitativa reclamaria, também, a leitura de artigos e livros, além de teses e dissertações.

Considerando que no ano de 2012, no Brasil, segundo dados do GeoCapes, havia 61 Programas de Doutorado acadêmicos somente em Educação, podemos inferir que os problemas quanto à leitura de todas essas produções seria complexa. Para minimizar essa deficiência no processo de avaliação dos Programas de pós-graduação, especialmente os das áreas das Ciências Humanas e Sociais, foi atribuído peso relevante às produções em periódicos e livros e capítulos de livros bem conceituados. Dessa maneira, a produção nesses veículos de comunicação estrangeiros adquiriu mais relevância ainda nessas avaliações, já que, para ter um trabalho publicado nos periódicos de excelência, o texto passa, geralmente, por um rigoroso processo avaliativo de pareceristas da área específica em que se quer publicar. Ainda assim, aqueles pertencentes à área de Humanas, especialmente de Educação, apresentam desvantagem, pois, de acordo com Gatti *et al.* (2003), trata-se de uma área com poucos periódicos internacionais de ponta que possam ser referência para a produção nacional.

É no contexto da mobilidade estudantil em nível de doutorado que os Programas enxergam uma possibilidade de produção internacional de seus alunos para alcançarem o almejado título de padrão internacional, o que faz parte de uma forma de internacionalização acadêmica que visa objetivos mais relacionados ao âmbito institucional do que propriamente acadêmico (MARRARA, 2007). Nesse sentido, as instituições tendem a priorizar a mobilidade como instrumento de competição entre instituições por melhores conceitos junto a CAPES, uma vez que esse órgão, além de avaliar a pós-graduação, financia as bolsas e projetos dos Programas de acordo com os resultados de suas avaliações, estabelecendo *rankings* e acentuando as disparidades entre as instituições, pois aqueles mais fracos continuam com escassos recursos e, sendo assim, com menos condições materiais de se

inserir em nesse contexto de maneira equitativa. Por isso, segundo Gatti *et al.* (2003), os Programas de pós-graduação em educação elaboraram, no ano de 1999, uma proposta documentada para a CAPES de que essa avaliação deveria ser de caráter diagnóstico e, assim sendo, “[...] deve ser evitado o caráter punitivo e reforçado seu aspecto educativo, de detectar pontos críticos e encaminhar propostas para que possam ser trabalhadas” (GATTI *et al.*, 2003, p. 138).

No entanto, mesmo essas orientações tendo sido apresentadas a CAPES, o documento maior que expressa os objetivos do Estado para com a pós-graduação na primeira década dos anos 2000, o V PNPG, pronuncia que “a avaliação deve ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade” (BRASIL, 2004, p. 62-63). Nesse sentido, é anunciada a ênfase dada pelas CAPES aos resultados em detrimento dos processos de formação de pesquisadores e suas pesquisas, o que acentua ainda mais esse equívoco de concepção de avaliação ao colocar os resultados das pesquisas em situação de submissão aos objetivos do setor empresarial, tornando-os elementos de direta especulação empresarial no interior das universidades, onde a pesquisa deveria estar desprovida de influência e relacionada ao fazer científico desinteressado, promovendo, assim, através da liberdade intelectual, a emancipação do conhecimento.

De acordo com toda essa crescente ênfase dada à avaliação pautada no produtivismo acadêmico, o PPGE/UFRN também comunga da necessidade de que seus docentes e discentes estejam em constante processo de publicação. Nesse sentido, outra pergunta desta pesquisa foi se esses alunos de doutorado em mobilidade produziram artigos e participaram de eventos acadêmicos com publicação nos países que os receberam.

Todos os orientadores afirmaram que os alunos participaram de eventos científicos (seminários, colóquios etc.), com artigos publicados em seus anais. Todavia, nem todos eles publicaram livros, capítulos de livros ou artigos em periódicos internacionais ou em conjunto com pesquisadores estrangeiros. O Orientador 03 informou a respeito de “duas publicações em eventos científicos, um *e-book* e um capítulo de um livro”, além de participação

em dois eventos acadêmicos com publicação em seus anais, mas não soube dizer se essas publicações foram apenas de seu doutorando ou dele juntamente com pesquisadores externos. Embora tenham ocorrido publicações em anais de eventos internacionais, elas não têm peso relevante nas avaliações dos Programas de pós-graduação pela CAPES.

Ademais, somente o Orientador 01 relatou com convicção uma produção conjunta com pesquisadores portugueses resultante dos intercâmbios realizados pelos alunos pertencentes à sua Linha de pesquisa:

Nós tivemos boas produções, primeiro porque ela teve uma participação bastante ativa nos eventos não só em Coimbra, mas em outras universidades de Portugal, ela transitou bem nesses eventos que estavam ocorrendo. Desse processo ela teve dois trabalhos apresentados em congressos importantes da área lá em Portugal [...] que se transformou em um capítulo de livro, ela fez um artigo preliminar e esse artigo a gente depois desenvolveu e transformou-se em capítulo de livro e foi publicado no livro que é resultante do acordo de cooperação acadêmica entre Brasil e Portugal, nós coordenamos, o CAPES/FCT e esse livro está publicado congregando os trabalhos dos alunos que foram no *sandwich*, dos pesquisadores de Portugal e dos pesquisadores do Brasil (ORIENTADOR 01).

O CAPES/FCT é um Programa de apoio a projetos conjuntos de cooperação científica entre instituições de educação superior brasileira e portuguesas para promover formação em nível de doutorado e pós-doutorado, além de aperfeiçoamento de docentes e pesquisadores. Trata-se, portanto, de uma iniciativa positiva, já que considera a produção conjunta, pois o fomento à cooperação internacional, conforme suscitam a UNESCO e o BM, mesmo se utilizando desse termo, tem se situado muito no campo do assistencialismo dos países reconhecidos como de primeiro mundo para com os países de terceiro mundo, como se esses últimos fossem incapazes de caminhar lado a lado com os primeiros na busca do conhecimento para a resolução de problemas que, no mundo globalizado, são muitas vezes semelhantes. O que vigora, na maioria das experiências de internacionalização, é mesmo a competitividade internacional por posições de prestígio científico e avanço econômico.

É preciso ressaltar que mesmo que os livros produzidos em conjunto com os pesquisadores portugueses não tenham sido publicados por uma editora internacional e que os demais doutorandos não tenham conseguido publicações em livros e periódicos, mas sim em eventos de cunho internacional, essas produções contribuem positivamente para a avaliação da CAPES, o que é de intensa importância para o próprio PPGE/UFRN, já que na avaliação de 2010, referente ao triênio 2007-2009, esteve na iminência de baixar de conceito 5, considerado excelente para os padrões nacionais, para o conceito 4, devido a uma baixa produção de artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais, que ganhou força nas avaliações da CAPES nos anos 2000. Por isso, o Programa passou por uma reestruturação que se iniciou com a mudança de seu Regimento, no qual, dentre tantas outras mudanças, esteve em foco a produção científica de estudantes e docentes.

A partir do novo regimento do PPGE, em 22 de maio de 2012, de acordo com a Resolução n. 056/2012-CONSEPE, para a obtenção do título de doutor, o aluno deve

apresentar comprovante de, pelo menos, dois trabalhos submetidos e aprovados para publicação, em co-autoria com o professor orientador, podendo ser artigo em revista especializada, livro ou capítulo de livro com ISBN ou um trabalho completo publicado em anais de eventos científicos qualificados pela CAPES ou CNPq, relacionado ao tema de pesquisa.

Portanto, a produção científica durante o processo de doutoramento não é facultativa, mas uma obrigação de alunos e orientadores, de maneira que o Programa se adéqua às exigências quantitativas da CAPES e garante sua produção a ser apresentada nas avaliações, nas quais “os índices propostos dão ênfase à produtividade dos orientadores e à participação do aluno formado na produção científica e tecnológica dos laboratórios ou grupos de pesquisa que compõem a pós-graduação” (BRASIL, 2004, p. 63). Apesar disso, o Regimento respeita a condição de seus discentes e flexibiliza o veículo no qual esses trabalhos devem ser publicados, considerando, assim, que “[...] a

publicação em periódicos internacionais não tem, na área da educação, o mesmo significado que tem para outras áreas [...]” (GATTI *et al.*, 2003, p. 143), além da dificuldade dessa área de publicar artigos e ensaios em revistas bem conceituadas.

Como todos os orientadores afirmaram que seus alunos participaram de eventos científicos do exterior e alguns até tiveram produção conjunta com pesquisadores externos durante o estágio doutoral, perguntamos a um deles se essa inserção dos brasileiros na comunidade acadêmico-científica internacional sempre foi possível e o Orientador 05 respondeu da seguinte maneira:

No começo, nem tanto, agora acho que melhorou isso porque até em meu relacionamento com a orientadora externa no começo era muito de lá para cá e daqui para lá nada. E agora quando começou a ir mais gente, quando começou a consolidar mais um determinado grupo de pesquisa do PPGEd/UFRN que tem pesquisadores de um nível diferenciado, acho que melhorou muito. É tanto que eu até já publiquei em um livro deles lá. Cabral e Alda já publicaram. Mas antes não tinha muita abertura não, eu não sentia muito isso não. Agora eu estou achando que está mudando, talvez pelo número de pessoas que tem ido, pessoas mais comprometidas.

A resposta do Orientador 05 denota uma mudança de comportamento dos pesquisadores de outros países quanto à postura em relação às nossas pesquisas e pesquisadores. Ela atribui essa mudança ao fato de os pesquisadores estrangeiros terem conhecido melhor alguns de nossos pesquisadores os quais, no âmbito acadêmico-científico, têm se consolidado enquanto pesquisadores comprometidos com as práticas científicas, tendo suas produções cada vez mais reconhecidas na área. Podemos inferir, desse modo, que a mobilidade tem trazido avanços no que diz respeito à consolidação da pesquisa em Educação nacional em relação ao que se exige em nível global, adquirindo abertura da comunidade científica internacional para os nossos pesquisadores, o que pode nos tirar da situação passiva de internacionalização para uma condição mais justa de troca e produção de

experiências e conhecimentos com outros países considerados mais avançados que o nosso e que são ditos ativos nesse processo.

Quanto aos doutorandos, todos eles também relatam participações em eventos científicos com publicações em anais, conforme os orientadores nos disseram. Também somente tiveram artigos publicados em produções textuais conjuntas com os pesquisadores externos, em livros, os Doutorandos 01, 03 e 05, o que converge com as respostas dadas por seus orientadores, inclusive o *e-book* citado pelo Orientador 03 foi uma produção premiada, como explicita seu aluno:

O período de estágio foi de intensa produção intelectual, seja no exterior, seja no Brasil. Participamos de dois eventos científicos internacionais com publicação – um deles um *e-book*. Do mesmo modo, no Brasil, tivemos um livro, no âmbito de uma obra coletiva, premiado com o *Prêmio Jabuti* na Categoria “Melhor Livro de Educação” em 2012. Submetemos propostas de artigos em congressos nacionais [país de origem] e um capítulo de livro [ainda no prelo, com previsão de publicação e lançamento em julho de 2013] (DOUTORANDO 03).

Outro fator importante para o PPGEd refere-se às publicações em periódicos internacionais. Estas também não foram citadas pelos doutorandos, muito embora Pardo e Colnago (2011, p. 239) afirmem que “[...] o Brasil tem sido o país com a segunda maior taxa de crescimento da produção científica, medida pelo número de artigos científicos publicados nas principais revistas especializadas internacionais”, de modo geral. No caso da Educação e suas publicações em periódicos internacionais, existe, de acordo com Gatti *et al.* (2003), uma dificuldade para publicar seus trabalhos nesse tipo de veículo de comunicação científica, por existirem poucas revistas dessa área em específico, quando comparadas as outras áreas do conhecimento. Além disso, a comunidade científica estrangeira não fomenta a divulgação da produção acadêmica como algo obrigatório, o que torna as publicações de trabalhos dos nossos doutorandos escassas, pois, de acordo com o Doutorando 04,

[...] a prática lá é assim: Você só pode publicar depois que terminar o trabalho. E aí eu dizia: Não professor, se for dentro da temática, se for objeto do meu trabalho, porque aí na hora é uma provocação para que eu vá organizando as minhas ideias. Então nós fizemos isso em alguns eventos. Até eu publicar em um que ele considera importante em Portugal, o TCE, que é como se fosse a nossa SBPC, muito conceituado lá, de Ciências da Educação.

Ou seja, o estudante de pós-graduação durante sua formação, em Portugal, tem apenas o objetivo de desenvolver seu trabalho de dissertação ou sua tese, sem a obrigatoriedade de publicizar os resultados parciais que vai conseguindo construir no processo de formação. O controle e a avaliação prestigiados pelos órgãos brasileiros de fomento à pesquisa não têm como exemplo os países europeus, como Portugal.

Portanto, podemos avaliar que em todos os casos de estágio de doutorado *sandwich* há ações concretas que contribuem positivamente para o processo de avaliação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN e que, apesar de historicamente nosso país ter sido considerado passivo no processo de internacionalização da educação superior, esse quadro vem adquirindo novos e diferenciados contornos pela consolidação dos grupos de pesquisas nacionais que têm buscado, em um esforço por parte de seus docentes/pesquisadores, o protagonismo acadêmico no contexto das relações exteriores de pesquisa e produção de conhecimento.

5.4 MOBILIDADE ESTUDANTIL E FORMAÇÃO DE REDES DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

Na atualidade, a cooperação acadêmica vem adquirindo fundamental importância na educação superior, com especial destaque na pós-graduação brasileira, que vem sendo avaliada, entre outras variáveis, pelos convênios firmados e produções internacionais realizadas. A internacionalização é fundamental para que as universidades possam competir em níveis de igualdade com outras instituições de educação superior, tanto nacionais quanto

internacionais. A mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores possibilita intensificar as trocas de conhecimentos e o estabelecimento de laços transnacionais entre as instituições e os países, permitindo uma intensificação do processo de globalização. Segundo Stalliviere (s/d, p. 01),

as redes de cooperação formadas pelas universidades aproximam as comunidades científicas de diferentes partes do planeta, reforçando a premissa de que é no seio da universidade que devem ocorrer os grandes avanços científicos e tecnológicos e a efetiva integração entre os povos, respeitando, acima de tudo, as diferenças e as especificidades de cada nação.

A formação de redes de cooperação vai além do simples processo de mobilidade, ou produção conjunta entre pesquisadores. Ela pode ser definida como um sistema ou um grupo complexo de unidades interligadas, organizado de modo a poder atingir um determinado objetivo. Assim, é importante compreender como o processo de mobilidade do doutorado *sandwich* tem contribuído para a formação de redes de cooperação entre o Brasil e os países que recebem os doutorandos.

Entre os doutorandos entrevistados, apenas três dos seis que fizeram estágio *sandwich* no exterior desenvolveram trabalhos junto a pesquisadores dos países que os receberam, bem como tiveram trabalhos que foram publicados em livros. Sabemos que as produções conjuntas entre pesquisadores e discentes não podem ser caracterizadas como redes de cooperação, embora seja um primeiro passo para se concretizar projetos integrados de pesquisas, trocas de conhecimentos. No entanto, a UNESCO (2009, p. 04) apresenta uma compreensão bem mais ampliada do conceito de cooperação e acredita que essa mobilidade deve ser realizada em forma de parceria e de solidariedade e que deve ser estimulada entre os países:

Instituições de educação superior ao redor do mundo têm uma responsabilidade social de ajudar no desenvolvimento, por meio da crescente transferência de conhecimentos cruzando fronteiras, especialmente nos países subdesenvolvidos, e

trabalhando para encontrar soluções comuns para promover a circulação do saber e aliviar o impacto negativo da fuga de cérebros. Redes de universidades internacionais e parcerias são uma parte dessa solução e auxiliam no crescimento do entendimento mútuo e da cultura de paz.

O discurso da UNESCO (2009) é pautado no ideário de solidariedade, no entanto o que acontece na prática é mais um assistencialismo, no qual é desconsiderada a capacidade dos países e instituições mais fragilizadas que também têm a capacidade de ensinar e estabelecer uma relação de troca, e não apenas de transferência daqueles que já estão consolidados para os menos consolidados. Os doutorandos que tiveram artigos publicados em revistas e artigos de livros fizeram o seu estágio *sandwich* dentro de um projeto ampliado de cooperação acadêmica realizada entre duas instituições e financiada pela CAPES. Já os estudantes que fazem estágio *sandwich* fora dessa perspectiva têm mais dificuldade de estabelecer vínculos e de publicar, ficando na maioria das vezes restritos à publicação em anais de eventos.

Sendo assim, aferimos que 50% dos doutorandos permaneceram nesse estado de consumidores de uma cultura e de um saber historicamente hegemônicos, sem, contudo, estabelecer qualquer tipo de relação mútua com pesquisadores externos. Os demais 50% dos alunos de doutorado em formação de tipo *sandwich* conseguiram transcender a barreira do assistencialismo e do consumo e construíram relações de reciprocidade na produção e disseminação de um conhecimento em conjunto com pesquisadores renomados mundialmente em suas áreas de estudo, concretizando-se em livros com coletâneas de textos desses autores.

Um das estratégias utilizadas para estreitar o laço de cooperação técnica entre as instituições são os editais abertos pela CAPES e CNPq, para os quais os Programas concorrem. Assim, se forem aprovados, abre-se uma perspectiva de financiamento que engloba bolsas *sandwich* para doutorados, bolsas para missões de professores nacionais e internacionais, financiamento de livros etc. Um exemplo é o Programa Capes/FCT, desenvolvido por Brasil/Portugal. No entanto, essas ações conjuntas com instituições de Portugal somente tiveram duração de dois anos, tempo previsto em edital, conforme esclarece o Orientador 01:

A gente tinha um projeto que versava sobre ensino superior e na verdade essa rede, embora tenha sido uma coisa muito embrionária porque a gente pretendia renovar o nosso projeto por mais dois anos e não foi renovado em função das limitações de financiamento de Portugal, embora o Brasil tenha dado parecer favorável, mas Portugal não aprovou. A ideia era de fato construir uma rede que fosse mais permanente e claro que isso não concretizou como uma coisa mais sistematizada, mas nós temos desdobramentos, nós recentemente fomos novamente a Portugal e tivemos a oportunidade de apresentar um projeto conjunto para tratar de financiamento e para desenvolver novas pesquisas, mas infelizmente não foi aprovado financeiramente, foi aprovado apenas no mérito.

O orientador 01 evidencia uma das grandes dificuldades do processo de cooperação acadêmica, que é a questão do financiamento. Projetos com durabilidade extremamente reduzida não favorecem a uma relação consistente entre as equipes, dificultando a sua realização. É preciso também que existam equipes coesas e afinadas com os temas de pesquisa, pois uma das principais condições da cooperação é que os participantes estejam envolvidos e comprometidos com as formas de cooperação, levando em conta a disponibilidade dos seus recursos humanos e financeiros. Diferentemente de como ocorre no Brasil, que estabelece para si uma política de indução de envio de estudantes de doutorado para o exterior, os países europeus não fomentam a internacionalização via mobilidade da mesma maneira, pois se organizam internamente para fazer seu processo de mobilidade estudantil e para receber alunos do exterior. Os alunos em formação pós-graduada têm toda a sua formação dentro dos países da União Europeia, regulada pelo Processo de Bolonha, e quando saem procuram as universidades mais bem situadas no *ranking* internacional, o que não é o caso do Brasil, no qual apenas seis instituições de educação superior estão entre as quinhentas melhores do mundo, de acordo com o *Academic Ranking of World Universities* (2013), e, ainda assim, nenhuma delas na margem das cem primeiras bem colocadas. Dessa forma, Portugal e demais países da UE participam da internacionalização da educação superior, em relação ao Brasil, na posição de ativos e, portanto, inserem-se nessa lógica muito mais como oferecedores dos serviços educacionais, lucrando a partir do fomento financeiro de outros países que enviam alunos para buscarem formação em suas instituições. Mesmo

considerando essas limitações, o Orientador 01 ainda reconhece que há pontos positivos:

Essa articulação que a gente fez com Portugal, não só mandando os nossos alunos do doutorado, mas também estabelecendo essa articulação com pesquisadores, foi importante porque gerou vários produtos. Nós temos, por exemplo, a Universidade de Coimbra, eles têm uma revista portuguesa de educação e essa revista dedicou um número inteiro a publicar os resultados dos trabalhos realizados nesse intercâmbio. Nessa revista nós temos publicações conjuntas de pesquisadores brasileiros e pesquisadores portugueses, saiu um número basicamente só sobre nossas pesquisas e um livro que fiz referência já na questão anterior é um livro também que congrega os resultados dos estudos que foram realizados nesse momento. Então isso, de certa forma, criou certa articulação que não pode ser chamada de uma rede instaurada, mas tem mecanismos de articulação que ficaram até hoje.

Na visão do pesquisador, esse Projeto de Cooperação foi bastante positivo, mesmo Portugal não aceitando incentivar financeiramente a renovação do projeto. Algumas ações positivas podem ser elencadas, entre elas, o fato de que os doutorandos foram recebidos nas universidades portuguesas; os professores tanto portugueses como brasileiros realizaram missões de trabalho; a divulgação das pesquisas em periódicos portugueses; e a publicação de um livro de autores das duas instituições envolvidas. Dessa forma, podemos considerar que nesse caso específico se estabeleceu uma relação de cooperação a qual foi fragilizada pela falta de recursos financeiros de Portugal e agravada pela crise econômica que se instalou na Europa em 2008.

É importante considerar que algumas ações de mobilidade e cooperação internacionais entre o PPGE/UFRN e as IES portuguesas ficam muito a depender do grau de amizade estabelecido entre docentes-pesquisadores de ambos os lados, evidenciada nas falas de alguns entrevistados, tanto orientadores como doutorandos, que afirmam que a viabilidade do intercâmbio deve-se à boa relação previamente existente entre

eles e alguns pesquisadores externos. De acordo ainda com as palavras do Orientador 01:

Do ponto de vista da rede, eu acho que ficou muito frágil, nós não conseguimos estabelecer uma rede mais consistente, embora nós tenhamos deixado uma série de contatos que nos auxiliaram posteriormente, e inclusive mandarem novos alunos para outras Universidades portuguesas. Embora nós tivéssemos articulado apenas com a Universidade de Coimbra. Nós tentamos estabelecer relações com a Universidade de Lisboa e lá nós tivemos inclusive uma boa articulação e deixamos também uma boa articulação com Porto. Inclusive nós fomos posteriormente a Porto participar de seminários lá na Universidade e pelo menos dois alunos foram fazer o *sandwich* em Porto, resultado dessa articulação que a gente deixou do processo anterior.

Portanto, o fomento de envio dos estudantes de doutorado para formação *sandwich* no exterior é próprio do Brasil. Os Programas criados pelas agências de fomento à pesquisa brasileira para dar condições materiais ao processo de intercâmbio de doutorandos e pós-doutorandos, apesar de não estarem sendo eficientes para o desenvolvimento de uma rede de cooperação consolidada e formalmente articulada, estão criando espaços para que os pesquisadores nacionais desenvolvam e mostrem suas capacidades intelectuais e, assim, ganhem visibilidade e confiança da comunidade acadêmico-científica internacional.

Essa é uma tendência que deve se fortalecer, tendo em vista que, na atualidade, a busca por parceria é a tônica para que as universidades possam exercer a sua função. Segundo Stalliviere (s/d, p. 04),

a internacionalização das instituições de ensino superior, através das diferentes formas de cooperação, tem sido o gatilho para a melhoria da qualidade do ensino e da pesquisa que criam as condições para o desenvolvimento dos países e o incremento da qualidade de vida das populações.

Considerando que os desafios que surgem a cada instante impulsionam as universidades a buscarem um grau de internacionalização mais elevado, deve haver, como uma consequência natural desse processo, um crescimento da abertura dos espaços de divulgação das produções científicas brasileiras em educação em todo o mundo. De acordo com o Orientador 05, uma rede de cooperação é algo que está em processo de construção:

Essa rede de cooperação está se consolidando. Inclusive, essa ida de professores do PPGEd/UFRN às universidades portuguesas tem estreitado os laços, resultante de contatos prévios entre pesquisadores do Programa e pesquisadores externos porque nós estávamos pensando em fazer uma pesquisa em comum e íamos fazer um projeto e terminou não dando certo. [...] De lá para cá tem havido todo um intercâmbio. Agora, continua sendo muito daqui para lá. Eles se colocam muito na posição de dar conhecimento para a gente, nunca vem ninguém de lá para cá. Também eles não têm mais nem aluno, eles vivem “caçando” aluno aqui porque eles estão com problemas nesse sentido, até de ter alunos para dar conta dos cursos deles lá, a Europa toda está em crise.

Logo, podemos inferir que as ações nacionais para a promoção de uma rede de cooperação entre as instituições de educação superior têm se configurado apenas como atitudes de início de uma inserção brasileira no processo de internacionalização via mobilidade estudantil em nível de pós-graduação, ainda bastante de caráter assistencialista. Enviamos muito mais alunos do que recebemos, configurando-se como um processo no qual não existem as duas vias de um relacionamento recíproco, mas uma única via, que segue daqui para os países centrais do mundo economicamente globalizado. Somos partícipes de um processo que determina e consolida cada vez mais aqueles que produzem e aqueles que consomem e caracterizamo-nos muito, ainda, como consumidores de práticas culturais e científicas socialmente referenciadas como “as melhores”.

Já quanto aos doutorandos, quatro deles relataram textualmente e sucintamente que não observaram o estabelecimento formal de uma rede de cooperação entre instituições de educação superior dos países envolvidos no

processo de mobilidade, em consonância com a visão de seus orientadores. Um deles, o Doutorando 05, afirma:

O que existe não é bem uma rede. É uma comunicação, que é diferente de uma rede. Ou seja, eu fiquei com uma boa relação com a minha orientadora, ela já publicou em livros organizados por nós aqui no Brasil, ela já veio para seminários por nosso intermédio e já a apresentei na universidade que eu trabalhava antes na qual ela já está tendo uma boa inserção. Eu conheci outro professor lá, que também já me abriu portas e que tem interesse, inclusive, em fazer uma pesquisa comigo. Mas eu confesso que é muito difícil você fazer esse tipo de rede. Porque eles têm um interesse, o interesse deles, como eles são em número menor de pesquisadores na área de História da Educação, são pesquisadores que já têm uma inserção nos países, com nome feito. Então você consegue, mas não é com tanta facilidade [...].

Para esse Doutorando, apesar de observar a possibilidade de ações isoladas de desenvolvimento de pesquisas conjuntas, até mesmo isso se torna difícil por se tratarem muitas vezes de pesquisadores já renomados de algumas áreas e que, por esse motivo, são mais rigorosamente criteriosos no estabelecimento de parcerias para a produção de conhecimento que serão identificadas com seu nome. Sendo assim, a inserção dos grupos de pesquisa em educação da UFRN na comunidade científica internacional tem ocorrido lentamente e de acordo com o conhecimento que eles vão disseminando nas ocasiões de mobilidade de seus alunos em instituições de pesquisa do exterior. O Doutorando 05 vivenciou as mesmas experiências que o Doutorando 04, o qual conseguiu estabelecer-se nesse espaço de construção e divulgação do conhecimento com pesquisadores estrangeiros durante sua permanência no país de intercâmbio, de maneira que estendeu essas relações e articulou a vinda de alguns desses pesquisadores para proferirem palestras e seminários no Brasil.

Devemos constatar, assim, que os doutorandos relataram experiências conjuntas, mas que não chegam a se configurar como uma rede permanente, e que as ações e abertura da parte dos países economicamente desenvolvidos ainda são difíceis, tendo em vista que, na maioria das vezes, as relações entre

os pesquisadores externos e doutorandos e docentes brasileiros se resumem ao período do doutoramento *sandwich*, sem qualquer extensão desse processo que possa fazer com que se estreitem as relações acadêmicas entre o Brasil e outros países.

5.5 OS POSSÍVEIS LIMITES DA MOBILIDADE ESTUDANTIL NO DOUTORADO *SANDWICH*

Como pudemos analisar em itens anteriores deste estudo, um dos pontos mais convergentes entre os entrevistados, considerado positivo, está associado à ampliação da capacidade de análise dos objetos de pesquisa, mediante o aprofundamento teórico ou metodológico, proporcionado, principalmente, pelo contato com outra cultura. No entanto, essa cultura mencionada pelos sujeitos não se refere somente aos hábitos de vida das pessoas de maneira geral. De acordo com o Orientador 01,

[...] o aspecto mais importante do projeto de mobilidade, nesse caso do processo de intercâmbio, é que o aluno passa a ter vivência com outras culturas, não só vivência com outras culturas do ponto de vista mais global, mas do ponto de vista de interagir com professores que pensam essas matrizes teóricas e isso dá ao aluno uma boa visão, ele transita mais sobre esses vários espaços acadêmicos.

Sendo assim, o contato com uma cultura acadêmica e científica diferenciada é o que torna o intercâmbio doutoral significativo, como forma de alargamento das possibilidades de produção científica. Destacamos que essa perspectiva de contribuição é unânime entre orientadores e doutorandos, que ressaltam a importância da troca de experiências entre pares de comunidades com diferenciadas formas de ver e conceber as coisas do mundo que permeiam os objetos de pesquisa em Educação como parte de um conjunto maior de Ciência, as Ciências Humanas. Nessa troca, ou nessa convivência,

eles se educam entre si (FREIRE, 1987), sem necessariamente terem alguém que lhes ensinem formalmente, em meio aos limites e possibilidades advindos desse processo de mobilidade.

Nesse contexto, também perguntamos se os alunos teriam tido dificuldades, ou seja, pontos negativos no intercâmbio promovido pelo *sandwich*, que se tornaram empecilhos em algum momento para o melhor desenvolvimento do estágio. Entre os orientadores, pudemos verificar que dois dos seis entrevistados não observaram pontos negativos do processo, ao passo que quatro deles relataram algumas circunstâncias que dificultaram maiores avanços do aluno-pesquisador e seus estudos.

Quanto aos orientadores que observaram dificuldades no processo de mobilidade dos seus orientados, destacaram-se como principais entraves: a Língua ou Idioma; a adaptação inicial do doutorando a uma nova cultura de maneira mais global e a novos espaços acadêmicos; o tempo para o desenvolvimento do estágio; a burocracia junto a CAPES para aquisição da bolsa *sandwich* e liberação para o intercâmbio; a inserção dos doutorandos nos grupos de pesquisa internacionais; e o relacionamento entre doutorando e orientador externo.

O Orientador 01 evidencia dois desses pontos: o primeiro seria a adaptação ao novo ambiente de vivência e aprendizado, que ele diz ser o “primeiro impacto” sofrido pelo aluno do ponto de vista do acesso aos espaços da Universidade, ou seja, todo o reconhecimento territorial da Universidade, que compreende, além dos espaços físicos da instituição, formas de organização das pessoas e da produção de conhecimento, pois, segundo ele, “[...] outra dificuldade é chegar, como se ambientar, como criar uma ambiência de trabalho, isso leva tempo”. O tempo aqui se torna importante porque o período de estágio *sandwich*, com aparato financeiro do Estado brasileiro, é de quatro a seis meses, de acordo com o Orientador 01. Considerando-se o tempo gasto para essa adaptação, sobra ainda menos tempo para o desenvolvimento dos estudos previstos, e, apesar de ponderarmos que, durante o intercâmbio, as únicas atribuições do aluno dizem respeito ao desenvolvimento de sua pesquisa, compreendemos que a pesquisa em Educação (Ciências Sociais) demanda tempo para amadurecimento/aprofundamento teórico por parte do pesquisador a partir das fontes de consultas.

Outro ponto ainda relacionado ao “tempo” que também aparece na fala do Orientador 01 refere-se ao tempo de formação do doutor (três anos), conforme determina a CAPES. Esse problema se acentua ainda mais quando sabemos que o doutorando somente pode realizar o doutorado *sandwich* após ter cumprido uma determinada quantidade de créditos disciplinares, o que apenas ocorre, na maior parte dos casos, passada a primeira metade do curso. Em seguida, o aluno faz o intercâmbio e, quando retorna, possui pouco tempo até defender sua tese.

Todas essas questões relacionadas ao tempo, tanto de intercâmbio por meio da mobilidade como de desenvolvimento e defesa da tese, atendem a uma política de formação pautada na eficiência, tal qual os organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, determinam, visando a racionalização de tempo e custo dos processos em busca de resultados mais rápidos. Por outro lado, é relatada a dificuldade estabelecida no processo formal de preparação para a saída do aluno do país, posta pela própria CAPES, que é vista pelos Orientadores (01 e 04) como burocrática e que, por vezes, dificulta o início dessa formação. Essa burocratização impede o desenvolvimento de Ciência conforme os parâmetros de eficiência do Banco, que diz: “[...] la rigidez burocrática da lugar a ineficiencia y despilfarro de recursos” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 74). Ou seja, por um lado, a política educacional brasileira se baseia nas ideias do BM e estabelece um tempo máximo para a realização do doutorado com vistas à racionalização dos recursos e desenvolvimento de rápidos resultados advindos de pesquisas que possam ser aplicáveis no mundo do trabalho, mas, por outro, permanece com práticas que burocratizam todo o processo, fazendo com que esse aluno tenha dificuldade para sair do país e demore mais para iniciar sua formação em estágio *sandwich*.

Outro fator relacionado ao processo de adaptação que afeta o pleno desenvolvimento do estágio *sandwich*, segundo os orientadores, é a dificuldade dos alunos de se inserirem nos grupos de pesquisa estrangeiros. Reconhecido os espaços de convivência acadêmico-científica, os doutorandos devem comungar desses espaços de discussão e construção do conhecimento, porém encontram barreiras, uma vez que os grupos são muito fechados (ORIENTADOR 01; ORIENTADOR 06). Para o Orientador 06, esse foi o maior

empecilho: “A dificuldade era mais a inserção nos grupos. [...] Os grupos às vezes são mais hierarquizados, você tem que ter um conhecimento com o líder do grupo para poder ter alguma penetração no grupo”. Diante da chamada “sociedade do conhecimento”, o conhecimento adquiriu valor e, com isso, a produção desse conhecimento passa a agregar em todo seu processo de desenvolvimento características próprias do mercado, no qual o desenvolvimento da última técnica ou do mais novo produto é mantido sob sigilo, pois, quanto mais únicos estes possam ser, mais valor lhes é atribuído. Para Chauí (s/d, p. 12),

uma vez que o saber dos especialistas é o “capital intelectual” das empresas e que o jogo estratégico da competição econômica e militar impõe, de um lado, o segredo e, de outro, a aceleração e obsolescência vertiginosa dos conhecimentos, tanto a produção quanto a circulação das informações estão submetidas a imperativos que escapam do controle dos produtores do saber e do controle social e político dos cidadãos. Ao contrário, o social e o político são controlados por um saber ou uma competência cujo sentido lhes escapa inteiramente. Isso significa que não só a economia, mas também a política é considerada assunto de especialistas e que as decisões parecem ser de natureza técnica, via de regra secretas ou, quando publicadas, o são em linguagem perfeitamente incompreensível para a maioria dos cidadãos.

É essa relação mercadológica que se estabelece na produção do , seja na área das Ciências Humanas, mais especificamente em Educação, seja nas Ciências ditas mais duras e que estão mais diretamente ligadas às empresas de cunho privado. Nesse contexto, a educação superior de modo geral tem sido alvo de inúmeras ações políticas privatizantes e considerada pela OMC um importante setor a ser colocado integralmente como serviço no mundo todo. Sendo assim, as instituições e grupos de pesquisa que desenvolvem inovações, seja em que área for, têm se consolidado como de excelência e, por isso, angariado os melhores recursos, além de se colocarem em posição ativa no processo de internacionalização desse nível de ensino.

Nesse contexto, aqueles que são externos a esses grupos encontram dificuldades em se inserirem ativamente neles, pois as reservas de

conhecimento se constituem em mecanismos de dominação e de submissão, funcionando como forma de manter os privilégios e o domínio do setor, seja de que área for, de maneira ativa, já que o setor de produção de conhecimento no mundo economicamente globalizado tem se caracterizado como um dos mais promissores.

Outro ponto verificado é que, apesar de todos os doutorandos terem ido para Portugal, país de Língua Portuguesa, o Orientador 01 relatou a dificuldade do seu doutorando com a língua estrangeira (Inglesa e Francês), justificando que, “[...] embora o aluno estivesse em Portugal, as universidades portuguesas têm uma tradição muito forte de uma literatura em inglês ou em francês”. Os alunos da pós-graduação brasileira em educação, na sua maioria, não têm por tradição o estudo das línguas estrangeiras, com exceção do espanhol. Essa é uma grande dificuldade que se apresenta na atualidade, enfrentada pelos alunos em processo de mobilidade.

Os outros orientadores também sentiram essa dificuldade e evidenciam que, mesmo sendo obrigatória a proficiência em duas línguas estrangeiras, escolhidas entre Inglês, Espanhol e Francês, para realizar o doutorado no PPGEd/UFRN, o fato de que a proficiência da língua seja realizada durante o processo de realização do doutorado, e não na seleção, não estimula os doutorandos para a aprendizagem de outra língua. A requisição dos idiomas estrangeiros por parte do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN não está atingindo seu objetivo primeiro de possibilitar que o aluno tenha condições de explorar uma literatura ainda não acessível em sua língua mãe e, assim, não deixar desatualizadas suas análises por falta de leitura das obras mais recentes produzidas em outros países e, conseqüentemente, em outros idiomas.

Essa situação se coaduna com o exposto por Marrara e Rodrigues (2009), segundo os quais o uso de idiomas estrangeiros apenas como parte do processo seletivo da maioria dos PPGs tem se voltado tão somente para desenvolver a possibilidade de envio de seus estudantes para o exterior e para a produção do conhecimento em nível internacional. Para os autores,

a aplicação de idiomas estrangeiros no processo seletivo colabora para estratégias de internacionalização passiva. Isso se vê de modo mais frequente em universidades brasileiras, as quais, não raramente, exigem que os ingressantes dominem um ou mais idiomas estrangeiros para que possam ser aceitos como alunos de mestrado ou doutorado. Essa exigência é comum e decorre, sobretudo, da natureza passiva que predomina no Brasil em relação às políticas de internacionalização universitária. Isso é, essa exigência não colabora para o recebimento de estrangeiros. Pelo contrário, estimula que os estudantes brasileiros visitem IES estrangeiras (MARRARA; RODRIGUES, 2009, p. 133).

Nesse caso, vale advertir que o objetivo brasileiro ainda está pautado no fortalecimento do seu sistema de educação superior no geral, incluindo as instâncias de pesquisa desse setor, passando, entre outros pontos desse processo, pelo aumento do número de doutores titulados, o qual ainda não é o ideal. Portanto, a política de internacionalização passiva, nesse caso, é coerente com os objetivos postos no V PNPG (2005-2010), no qual se objetiva, em nível de doutorado, a “intensificação dos programas de intercâmbio, visando ao compartilhamento na orientação de doutorandos com pesquisadores atuando no exterior em áreas de interesse estratégico para o país”. Não é encontrado qualquer indício de uma política voltada para o acolhimento de pós-graduandos estrangeiros no V PNPG, nem dados quantitativos de possíveis doutorandos de outros países em realização de estágio no Brasil no GeoCapes, o que demonstra a clara política institucionalizada de internacionalização da pós-graduação brasileira de caráter passivo.

Desse modo, podemos aferir que o Brasil se organiza politicamente no processo de internacionalização como agente passivo, enquanto os países que recebem nossos doutorandos se caracterizam como agentes ativos, possuindo, de acordo com Lima e Maranhão (2003), melhor estrutura ou se estruturando para receber esses estudantes-pesquisadores.

No entanto, nem todos os países que recebem estudantes em processo de mobilidade se organizam estruturalmente para recebê-los, pois, segundo o Orientador 05, os alunos chegam no outro país (Portugal) e não encontram um grupo organizado para recebê-los, ficando soltos, sem qualquer

orientação sistemática do processo de orientação pretendido lá, apesar de ser um local com espaços de disseminação do conhecimento mais organizados. No nosso entendimento, essa situação é mais presente quando o acordo é realizado apenas entre os orientadores, sem respaldo de um projeto de pesquisa que envolva as atividades planejadas. No entanto, é diferente se o aluno realiza seu estágio *sandwich* dentro de um projeto de pesquisa financiado pelas instâncias de fomento dos dois países, já que, como parte desse financiamento, há todo um planejamento de atividades a serem realizadas e documentadas.

O Orientador 05 ainda se coloca de forma negativa no que se refere ao nível de organização para o recebimento dos doutorandos: “Não existe isso lá. [...] Eu acho que eles não tinham uma sistemática de trabalho, como a gente tem aqui, de grupo de pesquisa no qual os alunos da pós-graduação participam semanal ou quinzenalmente”. Então, talvez todo esse discurso de que os países de centro se organizam para receber os alunos de outros países e assim permanecerem em uma posição ativa nesse processo não seja verdade, na medida em que a diferença lá existente se refira a uma questão de organização histórica, para o atendimento de sua própria demanda, havendo espaços mais favoráveis à produção de conhecimento. Ainda assim, o Orientador 05 ressalta que essa condição pode ser justificada pela posição que Portugal ocupa em relação aos demais países europeus, pois, segundo ele,

[...] Portugal ainda é um país que não alcançou aquele nível de desenvolvimento dos demais da Europa. E quase todos os nossos alunos foram para Portugal, não conheço ninguém que tenha ido para outro lugar e Portugal não é ainda aquele país tão avançado nesse sentido. É tanto que as meninas aqui foram para Coimbra, e não teve nenhuma novidade para elas. As pessoas que elas viram de diferente foi Gaudêncio Frigotto e Ricardo Antunes, que são pessoas que temos oportunidade de ver aqui e não precisava ter ido para lá. Agora, tem esse lado de você ampliar os seus horizontes, amplia muito não resta dúvida, aquela própria experiência de vida no dia a dia, aquela coisa diferente (ORIENTADOR 05).

Como o orientador ressalva, devemos considerar que, naturalmente por ser uma país que mantém um estreito diálogo com outros mais

desenvolvidos ao longo do tempo, tem sua organização diária de vida cotidiana e acadêmica mais avançada em relação aos países periféricos, entretanto, no que concerne à organização para o recebimento de estudantes, deixa a desejar. Nesse sentido, o contato com outros pesquisadores que acontece por lá, em algumas circunstâncias, pode ser proporcionado sem que esse aluno necessite se deslocar internacionalmente, na medida em que são pessoas que geralmente vêm em nossos eventos científicos como palestrantes.

Já para o Orientador 06, essa falta de organização e sistemática de trabalho com o aluno em intercâmbio por parte dos pesquisadores externos é considerada positiva.

Nós temos uma estrutura muito rígida na pós-graduação, com disciplinas, com aquele histórico, com aquela quantidade de notas, com aquela pressão muito grande que é feita pela CAPES, pelo próprio sistema. Quando eu fui, o meu orientador associado no final tomou o maior susto porque eu tinha que trazer um histórico escolar. Eu não tinha histórico escolar, a gente participava de todos os seminários, eu fiz um monte de seminários lá, mas eu não tinha que fazer matrícula, eu não tinha que fazer trabalho final, eu não tinha que ter uma nota. Eu ia para discutir coisas em relação ao meu projeto, e aí esses seminários iam servir justamente para discussão do nosso projeto de desenvolvimento, pois o que interessa para eles é a tese, no final da discussão, no final do trabalho.

A CAPES, como instituição que tem se caracterizado como reguladora de toda a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, vem desenvolvendo instrumentos próprios para esse fim por meio de seu sistema de avaliação dos PPGs, que passam a exigir cada vez mais de seu alunado, tendo em vista responder adequadamente ao que se exige dele nas avaliações. O Orientador 06 esclarece melhor o lado negativo dessa regulação brasileira e o aspecto positivo do modo “solto” como os pesquisadores externos trabalham:

Essa estrutura rígida, desses “milhões” de créditos que a gente tem de fazer, essa quantidade enorme de disciplinas, de cada disciplina ter um trabalho final, que às vezes não tem

absolutamente nada a ver com o seu trabalho [...] Isso, para mim, só atrapalha ao invés de ajudar. Na pós-graduação o que vai ajudar é tudo que pode servir como perspectiva para análise de seu objeto, e isso não vai se dar só nas disciplinas. [...] Eu acho que essa estrutura lá é bem mais positiva.

Porém, ressalta:

Se você fica também muito solto, o aluno que também não é muito disciplinado, ele termina não usufruindo muito. Eu estou falando da experiência dos seis que foram, aqueles que ficaram com os orientadores que puxavam mais, que chamavam, que introduziam no grupo e que articulavam as atividades. Aquele que deixava o aluno mais solto, a tendência do aluno, se ele não era assim muito integrado, e até assim uma pessoa de mais autonomia, de mais iniciativa, a tendência era a experiência do exterior não ter a mesma dimensão, o mesmo aproveitamento que outros teriam. Alguns até desistem e retornam (ORIENTADOR 06).

Podemos observar que na fala do Orientador 06 há pontos extremamente contraditórios, pois, ao mesmo tempo e que elogia a forma mais flexível de estudos realizados no pós-doutorado, chama a atenção para a necessidade de não deixar o aluno completamente solto no desenvolvimento das suas atividades. Entendemos que o estágio *sandwich* deve apresentar um planejamento a ser cumprido pelo doutorando e atividades a serem realizadas que o ajudem a analisar o seu objeto de estudo. Por outro lado, a escolha dessas atividades deve ser oferecida pelas universidades que recebem os estudantes, mas também devem ser buscadas em outras instituições e até em outros países vizinhos pelos doutorandos, no entanto, sem o caráter de obrigatoriedade que acompanha a pós-graduação brasileira.

Em relação aos doutorandos, podemos verificar que, no que concerne às limitações do estágio *sandwich*, a maioria concorda com os pontos já elencados pelos orientadores. Dessa forma, destacamos o processo burocrático da saída do aluno para o estágio *sandwich*: o Doutorando 01 revela que a “papelada do visto é uma burocracia cruel” e o Doutorando 04 igualmente detalha esse ponto como sendo o mais negativo e que demandou

um tempo que poderia ter sido mais bem aproveitado se não tivesse tido tantos atrasos, dizendo:

Tem também a questão da burocracia, papel que vai, papel que vem. E a questão dos prazos, isso aí você tem que aprender a lidar com isso, a espera da resposta, documento que foi e aí às vezes a gente pensa que tá tudo *ok*, aí dá um erro. [...] eu peguei greve de Correios, então a documentação não chegava.

A expressão da burocracia se materializa no número de requisitos exigidos para a efetivação da mobilidade por parte do doutorando. Com base em documento mais atual de regulamentação do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), a Portaria n. 69, de 2 de maio de 2013, especifica que para haver a saída do aluno à formação parcial de seu doutorado no exterior e para validação desse estágio por parte da CAPES é necessário que o programa de pós-graduação contemple sete requisitos; a pró-reitoria ou órgão competente, dez; o orientador brasileiro, seis; o candidato, oito; e o orientador externo, dois. Toda essa prática burocratizada do processo de saída e retorno dos doutorandos para estágios de formação no exterior faz parte do mecanismo de controle exercido pela CAPES tanto em relação a demanda e objetivos desse processo quanto para garantir o retorno do discente ao Brasil, entre outros fatores.

No que diz respeito ao tempo para o estágio *sandwich* e defesa da tese após a volta do doutorando, alguns deles afirmaram que isso se configura um aspecto negativo no processo de formação e desenvolvimento da pesquisa. O Doutorando 02 lembra que, no caso dele, só pôde ficar quatro meses em Portugal, pois faltava pouco tempo até a data de conclusão prevista do seu curso de doutorado. Da mesma maneira, o Doutorando 03 destaca:

Como aspecto negativo da mobilidade estudantil, particularmente para nosso caso, consideramos somente o fato de termos realizado o estágio no penúltimo semestre do doutorado. Considerando que se houvesse a necessidade poderíamos ampliar o período de estágio, não tínhamos mais

esta possibilidade, uma vez que um dos requisitos para que isso se realizasse era que tivéssemos seis meses em território brasileiro para a conclusão do curso. No entanto, estamos cientes de que esta é uma responsabilidade que assumimos como estudante.

Já no tocante aos Idiomas, os doutorandos também encaram a língua como uma barreira, assim como relatado por alguns orientadores, e esclarecem que optaram por Portugal também pela facilidade de lidarem com a língua e com uma cultura muito próxima a nossa, conforme podemos verificar nas falas dos Doutorandos a seguir:

Asseveramos que a língua constitui-se como um dos entraves para os estudantes. Este é um dos motivos pelos quais muitos destes optam por estudar em Portugal. A proximidade com a língua materna e aspectos culturais próximos estreitam cada vez mais as relações entre os países. Este foi, particularmente, um dos fatores para a escolha pelo país, apesar da proficiência nas línguas inglesa e francesa (DOUTORANDO 03).

Eu ainda tive muita sorte porque era em português. Que foi uma das coisas que na época eu não dominava outra língua, que eu disse, eu quero sofrer menos, eu não quero ir para outro lugar, quero ir para Portugal (DOUTORANDO 04).

Portanto, podemos inferir que a proximidade dos costumes e da língua, devido principalmente ao fato de termos sido durante muito tempo colônia desse país, aliado ao pouco tempo para se desenvolver toda a tese, Portugal tem sido o país mais procurado para intercâmbio pelos doutorandos em Educação da UFRN, o que torna a adaptação menos árdua. Quanto à adaptação ao novo ambiente em que se inseriam, incluindo a relação entre eles e os pesquisadores nos grupos de pesquisa, o Doutorando 05 destaca:

A própria disponibilidade do orientador para mim era uma dificuldade, eu fui num período que a minha orientadora tinha muitas viagens, eu sabia que estava difícil para ela. Ela até tentava muito, mas ela precisou se ausentar algumas vezes. Mas eu acho que também é um comportamento comum, todos eles se ausentam. Lá tem professores que dão aula em outros

países, como por exemplo, na França, só dão aula sexta e sábado na universidade, então é uma rotina esse comportamento. Mas no nível da própria produção, o fato de você estar só, que todo estudo de pós-graduação é um estudo muito solitário apesar de você ter pessoas falando, determinadas decisões é você com você mesmo e ponto final.

O depoimento mostra quantas dificuldades o doutorando precisa enfrentar quando faz o estágio baseado apenas em uma relação entre orientadores, pois o fato de não ter uma assistência mais permanente por parte do orientador estrangeiro na maioria das vezes dificulta a adaptação do doutorando no país de acolhimento e pode comprometer o desenvolvimento das atividades a serem desenvolvidas. A dinâmica das universidades portuguesas é diferente das universidades brasileiras, e por não haver uma distância muito significativa entre os países, e o próprio Processo de Bolonha facilitar a mobilidade de estudantes e professores pode estar inviabilizando esse acompanhamento mais estreito dos alunos com seus orientadores externos, pois, como afirmou o Doutorando 05, eles têm atribuições fora de suas instituições de origem, devido especialmente ao Processo de Bolonha, que faz com que essas atividades acadêmicas sejam desenvolvidas em rede, exigindo deslocamentos de docentes e discentes em alguns casos.

No processo de internacionalização da pós-graduação, via mobilidade estudantil em nível de doutorado, inserida em um contexto de crescente valorização do conhecimento segundo parâmetros do setor produtivo regidos pela lógica do capitalismo e da consequente globalização econômica, o Brasil ainda se encontra em uma posição de passividade tanto no que confere as suas relações com instituições de educação superior internacionais quanto em relação ao cumprimento das diretrizes disseminadas por organismos supranacionais. Entretanto, uma pequena curva se observa no que diz respeito ao primeiro ato, dentro de práticas passivas de internacionalização, haja vista que pesquisadores e estudantes de doutorado em Educação têm feito a comunidade acadêmica internacional ponderar a visão subdesenvolvida que possuem a nosso respeito, deixando que transitamos em seus espaços de maneira que já é possível conferir estudos realizados entre pesquisadores

brasileiros e portugueses conjuntamente, em livros e revistas de publicação de Portugal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da história do capitalismo e seus processos de industrialização, observamos avanços e retrocessos que têm impactado substancialmente os campos sociais, políticos, culturais e econômicos. A década de 1970 é um desses períodos em que várias mudanças ocorreram, principalmente no campo das tecnologias da comunicação e da informação, as quais possibilitaram uma significativa intensificação do processo de globalização. Essas tecnologias tornaram o fluxo de informação mais ágil quanto ao tempo e ao espaço, fazendo com que uma informação seja superada por outra em um processo cada vez mais rápido.

O conhecimento, resultado de estudos reflexivos decorrentes dos processos de pesquisa, o qual se encontra em constante aprimoramento, passou a possuir uma característica mais volátil, pois, em pouco tempo, o resultado das produções científicas largamente divulgadas pôde ser aprofundado por outros grupos, tornando-as obsoletas mais rapidamente, o que faz com que a produção do conhecimento siga uma dinâmica mais rápida, provocada pelo fluxo de informação em escala global.

Muitas modificações se processaram também nos meios de transporte, possibilitando a globalização dos produtos industrializados e das matérias-primas de todas as partes do mundo. A *internet*, por outro lado, permitiu o incremento do comércio internacional de modo inimaginável, como também o crescimento do comércio e dos serviços. No contexto desse paradigma, é o conhecimento, e não os recursos naturais ou as exportações apoiadas na mão de obra barata, que constitui a base da vantagem comparativa entre as economias mundiais. No processo de globalização cada vez mais acentuado, os setores de produção de bens e serviços objetivam o desenvolvimento de processos e materiais sempre mais novos e inovadores. A inovação desponta, então, como a fórmula salvadora dos mercados nacionais e o meio para alcançá-la é o desenvolvimento dos setores de pesquisa dos Estados nacionais, que, desse modo, estarão mais aptos a participar da corrida mundial pelo protagonismo econômico.

A globalização impõe, portanto, a exigência de graus mais elevados de qualificação e de flexibilização da formação do trabalhador em todos os níveis de atuação. Essa tendência se traduz em uma pressão no sentido de elevar o nível médio de instrução da população economicamente ativa e permitir que, mais facilmente, as pessoas retornem à escola para adquirir novos conhecimentos, habilidades e competências, fazendo ressurgir antigas teses, como a teoria do capital humano, que associa o conhecimento ao desenvolvimento. Baseados nesses pressupostos, os governos passaram a entender que, em face da crescente circulação de capitais, bens e ideias, da nova divisão internacional do trabalho, a educação deveria ser entendida como determinante do desenvolvimento econômico e político das nações.

Argumenta-se, em esfera mundial, que a melhoria das instituições educacionais torna-se importante para a promoção de desenvolvimento socioeconômico. O Banco Mundial assinala que, na medida em que o conhecimento vem assumindo importância central na sociedade, os países necessitam educar uma maior proporção de seus jovens em níveis mais altos de instrução, considerando que, na atualidade, deter um grau universitário é requisito básico para muitos trabalhos especializados (BANCO MUNDIAL, 2000).

À educação, especialmente, à educação superior, nesse cenário, é atribuída importância central, por sua capacidade de associação das práticas de ensino e pesquisa. No Brasil, a pesquisa institucionalizada e aliada à educação superior encontra-se no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, a organização do sistema educacional brasileiro, ao permitir a diversificação das estruturas dessas instituições educacionais (intensificada na década de 1990 com a adoção ao ideário neoliberal), garante a pesquisa acadêmica somente em instituições de caráter universitário, que são as responsáveis pela oferta de formação pós-graduada no Brasil desde meados de 1960.

A política educacional, a partir da década de 1990, fomentou a expansão da educação superior em instituições diversificadas, de organização mais simples, que ofertam apenas a dimensão do ensino como uma prática de transmissão de informações e técnicas, em detrimento das instituições que aliam ensino, pesquisa e extensão: as universidades. Essas diretrizes podem

parecer contraditórias principalmente quando consideramos que o discurso dos organismos internacionais é o de que estamos vivendo em uma sociedade do conhecimento. No entanto, o aligeiramento dessas formações em cursos mais instrumentais e voltados para o mercado responde à orientação de massificação da educação superior, entendida como espaço de construção e de acesso ao conhecimento avançado, implicando, pois, um instrumento para a promoção da cultura, da geração de novos conhecimentos e de atualização permanente.

A expansão da educação superior brasileira foi orientada, a partir da década de 1990, pelos organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial e a UNESCO, que, por meio de documentos e declarações, procuraram disseminar uma proposta homogeneizante para os países em desenvolvimento. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 1996, pode ser considerada o marco das atuais políticas educacionais – tendo em vista a importância do segmento de pós-graduação para o avanço da pesquisa e do próprio sistema de educação superior –, as quais, porém, também permitem a criação de instituições de diversos tipos organizacionais, fragmentando e complexificando esse nível de ensino. Essa normativa foi regulamentada pelos Decretos n. 2.306, de 1997, e 5.773, de 2006, que se seguiram à LDB 9.394/96. A diferenciação das instituições de educação superior facilitou a privatização desse nível educacional, já que a oferta em instituições não universitárias é menos dispendiosa e, desse modo, mais propensa à mercadorização pelos empresários da educação.

Essas diretrizes estão em consonância com o modelo flexível de gerir todos os setores da sociedade, desde a mudança dos padrões de produção na década de 1970, que, do padrão taylorista/fordista, passou a priorizar o modelo flexível. No entanto, ao privilegiar a diferenciação dos modelos institucionais de educação superior, enfatiza-se a dualidade entre conhecimento técnico especializado, para o qual o treinamento é o foco do processo de ensino-aprendizagem, e conhecimento intelectual, segundo o qual o desenvolvimento do pensamento é mais importante e permite uma visão de ensino mais ampla e capaz de desenvolver um profissional que, dentro de suas atribuições, possa pensar o processo do trabalho para além da técnica.

No campo da diversificação da pós-graduação, especificamente, foi instituído o mestrado profissional, curso mais instrumental voltado para a intervenção no mundo do trabalho e que prioriza os conhecimentos práticos em detrimento dos conhecimentos teóricos, fragilizando a formação em nível avançado. Comprova-se, assim, a tendência de que a flexibilização da educação superior, na graduação ou na pós-graduação, atende a uma orientação de se produzir rápidos resultados para o mercado, ou seja, para o capital. Nesse sentido, há um maior fomento à aplicabilidade do conhecimento que pode ser desenvolvido nas instituições educativas formais de pesquisa do que ao desenvolvimento científico e tecnológico voltados para a formação democrática e cidadã dos sujeitos.

Com um sistema de educação superior que não prioriza a expansão das instituições universitárias e, conseqüentemente, seu segmento de pós-graduação, dificilmente teremos uma pós-graduação que responda pelo conhecimento de ponta, tornando, assim, a internacionalização uma tendência prioritária para os avanços da pesquisa e a troca de conhecimento entre as nações. Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de estudantes e professores brasileiros buscarem o conhecimento em outros países, nos quais o desenvolvimento da pesquisa é mais avançado. A mobilidade acadêmica faz parte do processo de internacionalização da educação superior e tem se caracterizado por fortes políticas de indução à mobilidade estudantil em nível de doutorado por parte do Estado brasileiro.

A internacionalização da educação superior está entrelaçada ao processo de globalização de tal forma que essa última se expressa na primeira com sua natureza contraditória, capaz de, por um lado, fortalecer a educação superior dos países em desenvolvimento pela construção mútua de conhecimentos de interesses comuns, assim como de, por outro lado, acentuar as assimetrias existentes nos sistemas educacionais de pós-graduação entre os países detentores da produção de pesquisa de alto nível e aqueles que ainda não conseguem produzi-las.

A internacionalização da educação superior vem tomando forma conforme diretrizes que são advindas de grupos extranacionais, os quais, de maneira organizada, têm influenciado na elaboração das políticas educacionais dos países em desenvolvimento. Entre esses grupos, destacamos organismos

como UNESCO e Banco Mundial, que possuem visões diferenciadas do processo de internacionalização da pós-graduação: para o primeiro, esse processo deve se basear na solidariedade e na cooperação entre os países e as instituições, visando a integração; e, para o segundo, essa internacionalização deve se desenvolver com foco na liberação de um verdadeiro comércio de educação superior em nível global, muito parecido com o que propõe outro organismo, a OMC, que corrobora com a acentuação da desigualdade entre produtores e consumidores.

Embora a UNESCO e o Banco Mundial apresentem discursos diferenciados quanto ao incremento da internacionalização da educação superior nos países em desenvolvimento, nenhum deles rompe com a estrutura econômica e política vigente. Suas proposições, inclusive as da UNESCO, configuram-se como uma saída para o desenvolvimento da pesquisa e dos sistemas de pós-graduação dentro de um sistema no qual prevalecem, na verdade, as assimetrias em todos os âmbitos. Mesmo com a ideia de solidariedade, amplamente disseminada pela UNESCO, percebemos que nessa perspectiva ocorre um assistencialismo no qual os países e as instituições que detêm a produção de pesquisa considerada de alto nível fornecem seus espaços de produção investigativa para os demais, sem, contudo, estabelecer um vínculo mútuo a favor da resolução de problemas comuns.

Na busca pela consolidação das pesquisas e seus espaços acadêmicos de produção de conhecimento, os países em desenvolvimento têm se organizado em blocos e o grande exemplo que se desponta nesse sentido é o Processo de Bolonha, que objetiva estabelecer o Espaço Europeu de Ensino Superior, em 1999.

Na região da América Latina e Caribe, apesar de se constatar o desenvolvimento de algumas ações e projetos no sentido de estabelecer uma rede de cooperação intra ou inter-regional, eles têm se configurado de maneira que a região continua em posição desprivilegiada em relação a outras regiões. Além disso, os projetos de mobilidade que envolvem a América Latina e o Caribe não têm proporcionado a oportunidade de criação de um espaço comum de educação superior na região, conforme ocorre no continente europeu. São projetos que precisam de amadurecimento e detalhamento para

serem mais bem investigados, pois, mesmo em seus relatórios finais, não apresentam dados quantitativos no que se refere ao número de alunos que aderiram à mobilidade em razão de suas propostas e fomentos. Portanto, acreditamos que ainda há um significativo caminho a percorrer com o intuito de nos assegurarmos enquanto uma região ativa no processo de internacionalização da educação superior, passando, antes de tudo, pelo desenvolvimento interno dos espaços científicos acadêmicos de nossas instituições.

Na América Latina, registra-se o desenvolvimento desordenado de variados tipos de projetos, tendo em vista a internacionalização da pós-graduação tanto com os países vizinhos quanto com os países mais distantes geográfica e economicamente. No caso específico do Brasil, verifica-se o desenvolvimento de políticas próprias para o incentivo à mobilidade discente, em nível de pós-graduação, a partir de parcerias diretas entre as instituições brasileiras e as instituições estrangeiras, estimuladas pelas suas agências de fomento à pesquisa. De posse dos dados analisados, no que se refere à mobilidade no exterior, constatamos que o fomento do Estado brasileiro está no âmbito dos doutoramentos, especialmente aqueles realizados parcialmente, denominados de *sandwich*, forma de mobilidade proposta pelo Banco Mundial.

Todos os PNPGs consideraram a mobilidade estudantil no exterior como estratégia para o desenvolvimento da pesquisa nacional e para a formação de recursos humanos. No entanto, é o V PNPG (2005-2010) que enfatiza a necessidade de estabelecer uma relação de cooperação entre instituições pertencentes à América do Sul, objetivando, especialmente, a formação de recursos humanos em áreas de interesse que sejam comuns entre os países da região. Embora essa tenha sido uma diretriz explicitada no referido Plano elaborado pela CAPES, registramos que tanto essa agência de fomento quanto o CNPq disponibilizaram bolsas de estudos aos alunos e professores em mobilidade, em sua maioria, para os EUA e países da Europa. Esse fato se explica em razão de que poucas instituições latino-americanas se encontram em boa posição nos *rankings* mundiais e os estudantes preferem aquelas que lhes oferecem melhores possibilidades de construção de um currículo mais valorizado no meio profissional.

Quanto às áreas de fomento das agências Estatais de regulação da pós-graduação nacional, percebemos uma divergência de foco entre o que a CAPES e o que o CNPq privilegiam como áreas a serem internacionalizadas, exercendo funções complementares. A CAPES fomentou, no período de 2001 a 2010, mais bolsas de mobilidade a estudantes de doutorado na modalidade *sandwich* em áreas de licenciatura, que são pertencentes às Ciências Humanas e têm a produção do conhecimento teórico e processual como eixo principal de suas pesquisas, o que denota a importância que essa agência atribui tanto à formação docente em nível superior, em consonância com seus objetivos iniciais presentes desde seu primeiro Plano, quanto à construção epistemológica do conhecimento. Já o CNPq privilegiou as áreas do conhecimento mais relacionadas à tecnologia.

Mesmo percebendo essas divergências, devemos considerar que as outras áreas de conhecimento também estão sendo contempladas tanto pela CAPES como pelo CNPq e que especialmente a Educação tem sido privilegiada para a prática de mobilidade *sandwich* em nível de doutorado no exterior. No ano de 2011, o curso de Educação se apresentava como um dos que mais receberam bolsas para mobilidade no exterior em nível de doutorado pelas agências entre os demais das Ciências Humanas, estando em primeiro lugar pelo CNPq e em quarto pela CAPES. A Educação tem sido uma subárea muito importante nas Ciências Humanas por dar suporte a outros cursos da área, relacionados à licenciatura, o que explica sua centralidade na área.

Destacamos, ainda em nível nacional, a inexistência da sistematização de dados referentes ao recebimento de estudantes e pesquisadores de outros países, seja da região da América Latina, seja de qualquer outra região do mundo. Dessa forma, o registro do processo de mobilidade estudantil é verificado apenas em uma única direção, caracterizando-se por uma política de indução do governo brasileiro, que desenvolve um processo de internacionalização passiva, na qual somente envia estudantes para o exterior, com financiamento das agências de fomento nacionais. A internacionalização passiva não propicia a troca de conhecimentos bidirecional que beneficie um intercâmbio efetivo de conhecimentos, pelo contrário, ela estimula alunos e pesquisadores a consumirem uma cultura e um conhecimento oriundos de localidades que ultrapassam as nossas fronteiras geográficas.

A quase inexistência de mobilidade de alunos e pesquisadores de outros países para o Brasil acontece, entre outras variáveis, pela falta de incentivo às instituições que possuem segmento de pesquisa, as universidades, e pela supervalorização do desenvolvimento de outros tipos de instituições, que não oferecem credibilidade para a construção de novos conhecimentos, mas somente o treinamento para o uso das tecnologias e processos desenvolvidos em outras instâncias.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte vem participando da política de internacionalização da educação ainda de forma muito tímida. As cotas de bolsas que a UFRN recebe das agências de fomento são insuficientes para atender à demanda de alunos da pós-graduação que procuram realizar um estágio de doutorado *sandwich*, e a instituição não possui uma política própria de financiamento. No período compreendido entre 2005 e 2012, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte enviou 45 (quarenta e cinco) doutorandos em formação das Ciências Humanas para o exterior, compreendendo os cursos de Psicologia, Filosofia, Educação, Ciências Sociais e Letras. Desses doutorandos, 25 (vinte e cinco) eram do Programa de pós-graduação em Educação.

Considerando a área das Ciências Humanas, a UFRN tem no curso de doutorado do Programa de pós-graduação em Educação seu maior número de alunos enviados para realização de doutoramento *sandwich* no exterior, com bolsas financiadas pelas agências de fomento. O curso de doutorado do PPGEd/UFRN é um dos mais bem avaliados pela CAPES em toda região Norte e Nordeste, sendo um dos mais antigos da instituição à qual pertence. Entre os países de acolhimento dos doutorandos, Portugal foi responsável por 84% do total dos 21 (vinte e um), cuja escolha pelo país considerado irmão do Brasil se deve às semelhanças das características históricas/culturais, incluindo a própria língua. Essa tendência de manter o relacionamento com seu país colonizador tem sido considerada uma espécie de “recolonização”, dessa vez não a colonização pela força ou pela exploração geográfica e material, mas uma colonização do conhecimento. Os demais países que receberam doutorandos do PPGEd/UFRN entre os anos de 2005 e 2013 foram: EUA, um aluno; França, um aluno; e Espanha, um aluno.

Quanto às possíveis contribuições dessa mobilidade internacional para os alunos de doutorado em formação do PPGE/UFRN e para o próprio Programa, constatamos que estas ocorreram em vários campos: maior acesso a teorias e metodologias, proporcionando a ampliação dos objetos de análise; aumento do volume da produção dos alunos em âmbito internacional, valorizada pelas avaliações dos Programas pela CAPES; e maior visibilidade das pesquisas realizadas na instituição em âmbito internacional, o que tem levado à valorização dos pesquisadores locais pelos pesquisadores de renome mundial. No entanto, sabemos que ainda há muito a alcançar para que os doutorandos e o Programa se destaquem no cenário internacional da produção de pesquisa.

No geral, no que concerne ao desenvolvimento da pesquisa, orientandos e orientadores do PPGE/UFRN apontaram inúmeras contribuições positivas advindas do estágio *sandwich*, com destaque para a ampliação da análise do objeto de estudo, considerando outras perspectivas teóricas e metodológicas proporcionadas por um ambiente de construção do conhecimento já consolidado historicamente e mais bem organizado para essa prática.

Nessa perspectiva, foram diagnosticados tanto contributos de cunho teórico, relacionados ao acesso a uma bibliografia mediante a qual o aprofundamento conceitual foi ampliado, quanto de cunho metodológico, no que se refere aos métodos para encaminhamento e procedimentos das pesquisas. Algumas vezes, essas duas dimensões da pesquisa foram consideradas distintamente e, em outras, de maneira interligada, na medida em que o aprofundamento em uma contribui necessariamente para o aprofundamento em outra.

Os orientadores também destacaram que no processo de estágio *sandwich* seus orientandos tiveram dificuldades em transpor o conhecimento novo ao qual tiveram acesso em instituições portuguesas para os seus objetos de investigação e evidenciaram a necessidade de haver um planejamento prévio para que as contribuições desse estágio sejam mais significativas para a conclusão dos trabalhos de tese. Nesse sentido, a clareza dos objetivos do estágio *sandwich* deve ser um dos fatores determinantes para a saída do doutorando para essa formação.

Ficou também evidenciado a partir dos depoimentos dos doutorandos que no estágio no exterior eles têm a possibilidade de se inserir em ambientes de divulgação científica pertinentes à sua área, de maneira que os resultados parciais ou finais de sua pesquisa possam ser publicados em anais de eventos científicos, periódicos ou livros internacionais em conjunto com pesquisadores estrangeiros reconhecidos pela comunidade científico-acadêmica em todo o mundo. Essas produções, quando ocorrem, são computadas pelos Programas de pós-graduação nos Relatórios de avaliação trienais e servem de subsídio para a avaliação realizada pela CAPES. Assim, incidem diretamente nos resultados das avaliações periódicas pelos quais passam os Programas. A cultura da produção está diretamente relacionada à ênfase nos resultados, os quais, em detrimento dos processos, se sobressaem atualmente, como propõe o Banco Mundial, cujas orientações são incorporadas pelo V PNPG.

Nesse sentido, pudemos observar que, para todos os doutorandos sujeitos da pesquisa, o doutorado *sandwich* trouxe muitas contribuições que se estenderam para o PPGEd/UFRN, pois todos eles participaram e tiveram algum tipo de publicação em âmbito internacional e/ou em conjunto com pesquisadores estrangeiros. Os doutorandos entrevistados evidenciam que a participação em redes de pesquisas e a publicação conjunta são tarefas na quais tiveram bastante dificuldade e somente se tornaram possíveis pela crescente credibilidade que as produções dos seus orientadores vêm assumindo na comunidade científica internacional, fato observado pelos orientadores e orientandos do processo. Segundos eles, alguns docentes, partícipes de linhas de pesquisa do Programa que fizeram estágio pós-doutoral nas mesmas instituições que nossos sujeitos de pesquisa doutorandos, mostraram o potencial de nossas pesquisas e abriram portas para os demais.

Sendo assim, o quadro de mobilidade estudantil que se configura na UFRN por meio do seu PPGEd é uma forma ainda bastante embrionária e que na maioria das vezes acontece apenas em uma direção, ou seja, mediante o envio de estudantes para outras universidades estrangeiras. No entanto, a participação dos discentes e docentes em trabalhos de rede, propiciados pelos Editais promovidos pela CAPES, bem como iniciativas de grupos de pesquisas têm contribuído para o desenvolvimento de novos e diferenciados contornos da mobilidade que, em uma visão prognóstica, podem nos levar a patamares mais

protagonizantes dessa política de internacionalização da educação superior. Devemos destacar, portanto, que a mobilidade pode ser utilizada como ferramenta de mudança do *status quo* do nosso sistema de pós-graduação como espaço científico de pesquisa a ser considerado nas relações com outros espaços semelhantes e mais desenvolvidos.

No que se refere, especificamente, ao estabelecimento de redes de pesquisa, elas se configuram, nos limites do PPGEd/UFRN, como uma prática ainda longe de ser alcançada, principalmente se forem consideradas como ferramentas de construção mútua de conhecimento para a resolução de problemas comuns, pois, na atualidade, elas se reduzem a experiências pontuais de divulgação conjunta entre docentes e discentes brasileiros com docentes estrangeiros de trabalhos provenientes do desenvolvimento das teses dos doutorandos que se esgotam no tempo do projeto de estágio *sandwich*. Isso ocorre, em grande medida, devido à falta de empenho das comunidades acadêmicas internacionalmente ativas para o estabelecimento dessas redes.

Diante de um cenário de internacionalização local que ainda não é ideal, mas que avança para uma inserção mais efetiva em contexto mundial, foi possível averiguar alguns limites que precisam ser superados, tendo em vista a consolidação de uma mudança mais concreta no que diz respeito à posição que pesquisadores brasileiros, do campo educacional, ocupam no cenário da construção do conhecimento e seu reconhecimento internacional. As dificuldades apontadas, tanto por orientadores quanto por orientandos, são: a língua ou o idioma; a adaptação inicial do doutorando a uma nova cultura acadêmica e científica; o reduzido tempo para o desenvolvimento do estágio; a burocracia junto à CAPES para a aquisição da bolsa *sandwich* e a liberação para o estágio; a inserção dos doutorandos nos grupos de pesquisa internacionais; e o relacionamento entre doutorando e orientador externo.

Consideramos que no processo de internacionalização da pós-graduação, via mobilidade estudantil em nível de doutorado, inserido em um contexto de crescente valorização do conhecimento segundo parâmetros do setor produtivo regidos pela lógica do capitalismo e da consequente globalização econômica, o Brasil ainda se encontra em uma posição de passividade para a mobilidade estudantil, pois não está estruturado política, cultural ou academicamente para receber e enviar estudantes para outros

países. Por outro lado, algumas iniciativas têm sido desenvolvidas nos últimos anos a fim de estreitar as relações com instituições de educação superior internacionais, que se devem à própria necessidade apresentada pelos Programas de pós-graduação e ao cumprimento das diretrizes disseminadas por organismos internacionais. No entanto, é preciso também apreciar o delineamento de uma pequena mudança que conduz ao fortalecimento da comunidade científica acadêmica nacional, na área de Educação, ainda que esteja inserida em práticas passivas de internacionalização induzidas pelo Estado brasileiro.

Por fim, esta pesquisa evidencia que o estágio *sandwich*, apesar de suas limitações, é uma tendência que deve ser ampliada para que uma maior quantidade de pós-graduandos possa vivenciar essa experiência, que tantas contribuições acrescenta nos processos formativos. Verificamos que a mobilidade é uma tendência crescente e um importante passo na carreira do pesquisador, principalmente no atual contexto de globalização, no qual a troca de experiências e o conhecimento de última geração fazem a diferença nos perfis profissionais. Por outro lado, consideramos relevante que a Universidade Federal do Rio Grande do Norte adote uma política de internacionalização mais ativa, no sentido de permitir que seus docentes e discentes possam participar efetivamente dos processos de mobilidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 1947. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/umuarama/arquivos/File/educ_esp/fil_dialetica_esclarec.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2013.

ALCUE. **2002-2004 Action Plan. Ex Projects and Programs**, 2011. In: <<http://www.alcue.net/projs.htm>> Acesso em: 01 out. 2012.

ALONSO, Luísa. Formação ao longo da vida e aprender a aprender. In: _____. **Debate Nacional sobre Educação**. 2006. p. 1-8. Disponível em: <<http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CpIV16.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2010.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANDIFES. **Mestrado profissional vira política de Estado**. 23 jun. 2009. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1839:mestrado-profissional-vira-politica-de-estado&catid=52&itemid=100013>. Acesso em: 28 jun. 2010.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves; CATANI, Afrânio. Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 38 p. 273-291, maio/ago. 2013.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves. **Políticas públicas e educação**: debates contemporâneos. Maringá: Eduem, 2008.

BANCO MUNDIAL. **Construi sociedades de conocimiento**: nuevos desafios para la educación terciaria. Washington, 2003. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf>> Acesso em: 28 ago. 2013.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conocimiento** Indicar páginas. Washington: Banco Mundial, 2003. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2012.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington: Banco Mundial, 1995. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>> Acesso em: 25 out. 2012.

BARBALHO, Maria Goretti Cabral. A educação superior: tendências e estratégias de expansão na América Latina e no Brasil. In: CABRAL NETO, Antônio *et al.* (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livros, 2007. p. 51-84.

BIANCHETTI, Lucídio; MATTOS, Valéria. A expansão da educação superior na Europa: análise de impactos do Tratado de Bolonha. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes; MENEGHEL, Estela Maria (Org.). **A cultura da universidade pública brasileira**: mercantilização do conhecimento certificação em massa. São Paulo: Xamã, 2011. p. 65-94.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. A educação superior no setor educacional do MERCOSUL – SEM. **MERCOSUL Educacional**. INEP/SIC, 2012. Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br/pt/comissoes-regionais/educacao-superior/educacao-superior>>. Acesso em: 02 out.

BRASIL. CNPq/MCTI. **Competências**. 2013b. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/competencias>> Acesso em: 18 maio 2013.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2013.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 977/65**. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, 1965. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lpa977_65.htm>. Acesso em: 05 jun. 2010.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 977/65**. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, 1965. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lpa977_65.htm>. Acesso em: 05 jun. 2010.

BRASIL. **Decreto n 3.860, de 09 de julho de 2001**. INEP/MEC. (Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências). Disponível em: <prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>. Acesso em: 29 abr. 2010.

BRASIL. **Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Brasília: INEP/MEC, 1996. (Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n. 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências). Disponível em: <prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>. Acesso em: 29 abr. 2010

BRASIL. **Decreto n. 3.196, de 5 de outubro de 1999**. Brasília, 1999. (Promulga o Protocolo de Integração Educacional para Prosseguimento de Estudos de pós-Graduação nas Universidades dos Países Membros do MERCOSUL, concluído em Fortaleza, em 16 de dezembro de 1996). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3196.htm>. Acesso em: 24 mar. 2013.

BRASIL. **Decreto n. 5.773, de 09 de maio de 2006**. (Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino). Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 21 jun. 2010.

BRASIL. **Lei n. 1.310, de 15 de janeiro de 1951**. Brasília, 1951. (Cria o Conselho Nacional de Pesquisas e dá outras providências). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1310-15-janeiro-1951-361842-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 maio 2013.

BRASIL. **Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm>. Acesso em: 28 maio 2013.

BRASIL. **Lei n. 6.129, de 06 de novembro de 1974**. Brasília, 1974. (Dispõe sobre a transformação do Conselho Nacional de Pesquisas em Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e dá outras providências). Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1974/6129.htm>>. Acesso em: 20 maio 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC/CAPEs. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de pós-Graduação 1982-1985**. Brasília, 1982. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf>. Acesso em: 06 maio 2010.

BRASIL. MEC/CAPEs. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de pós-Graduação 2005-2010**. Brasília, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 06 maio 2010.

BRASIL. MEC/CAPEs. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **História e missão**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 06 jun. 2010.

BRASIL. MEC/CAPEs. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **GeoCapes**. Brasília, 2013. Disponível em <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL. MEC/CAPEs. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de pós-Graduação 2005-2010**. Brasília, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 06 maio 2010.

BRASIL. MEC/CAPEs. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **História e Missão**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 30 de julho 2012.

BRASIL. MEC/CAPEs. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Institucional**. Brasília, 2013b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/institucional>>. Acesso em: 10 maio 2013.

BRASIL. **Medida provisória n. 614, de 14 de maio de 2013**. Brasília, 2013. (Altera a Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera a Lei nº 11.526, de 4 de outubro de 2007; e dá outras providências). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Mpv/mpv614.htm#art2>. Acesso em 28 maio 2013.

BRASIL. **Portaria n. 080, de 16 de dezembro de 1998**. (Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências). Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dpp/stricto/portaria_capes.pdf>. Acesso em: 28 maio 2010.

BRASIL. Portaria Normativa n. 7, de 22 de junho de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de jun. de 2009.

BROVETTO, Jorge. A OMC e a educação superior para o mercado. In: BROVETTO, Jorge; MIX, Miguel Rojas; PANIZZI, Wraana Maria (Org.). **A educação superior frente a Davos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 45-80.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, out. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462010000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 ago. 2013.

CANO, Daniel Jorge. Políticas de educação superior em contexto globalizado. In: MOROSINI, Marília Costa. **Mercosul/Mercosur: políticas e ações universitárias**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CASSAPO, Filipe M. **O que entendemos exatamente por conhecimento tácito e conhecimento explícito**: informação, conhecimento e percepção. p. 1-9. Disponível em: <<http://www.redeinovacao.org.br/LeiturasRecomendadas/O%20que%20entendemos%20por%20Conhecimento%20T%C3%A1cito%20e%20Expl%C3%ADcito.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2010.

CASTRO, Alda Araújo; CABRAL NETO, Antônio. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 21, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502012000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 jun. 2013.

CASTRO, Alda Duarte Araújo; LAUANDE, Maria de Fátima R. F. Formação de professores da educação básica em nível superior: uma exigência da sociedade da comunicação e da informação. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Org.). **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 145-172.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Internacionalização do ensino superior: estratégia de solidariedade ou de mercado?** [S.l.]: AFIRSE, 2010. p. 1-24.

CHAUI, Marilena. **Intelectual engajado**: uma figura em extinção? Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/intelectual_engajado.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O público privado na Educação Superior Brasileira: A privatização da Universidade Pública. In: SILVA, Maria Abádia; SILVA, Ronalda Barreto (Org.). **A ideia de Universidade: rumos e desafios**. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 67-90.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; MENDES, Odete da Cruz. **REUNI: o contrato de gestão na reforma da educação pública**. In: _____ *et. al.* (Org.). São Paulo: Xamã, 2009. p. 49-68.

CIAVATTA, Maria. **A historicidade da pesquisa em educação**: desafios teórico-metodológicos em trabalho e educação.

COELHO, Eurelino. A dialética na oficina do historiado: ideias arriscadas sobre algumas questões de método. **História & Luta de Classes**, n. 9, p. 7-16, jun. 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 ago. 2013.

DANTAS, Flávio. Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: ideias para (avali)ação. **RBPG**, Brasília, p. 160-172, 2004. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1_2_nov2004_/160_172_responsabilidadesocial_posgraduacao_brasil.pdf>. Acesso em: 20 maio 2013.

DEMO, Pedro. Rupturas urgentes em educação. **Revista Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 861-872, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a11.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado**: Sociedade do Conhecimento ou Economia do Conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior sem fronteiras. Cenários da globalização: bem público, bem público global, comércio transnacional? **Avaliação**: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES, Campinas, v. 9, n. 2, p. 9-29, jun. 2004. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v09n02/v09n02a02.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2012.

DIAS SOBRINHO, José. **Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latino-americana y caribenha**. 2011. Disponível em: <http://www.oei.es/salactsi/CAPITULO_03_Dias_Sobrinho.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2012.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Comercialização no ensino superior: é possível manter a ideia de bem público?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, set. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 maio 2010.

DUPAS, Gilberto. **Ética e poder na sociedade da informação**: de como a autonomia das novas tecnologias obriga a rever o mito do progresso. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

DUPAS, Gilberto. **O mito do progresso**: ou progresso como ideologia. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

ESPAÑHA. **Documento de formulacion de la iniciativa iberoamericana**. Secretaría General Iberoamericana, 2007. Disponível em: <<http://www.educacion.gob.es/dctm/mepsyd/educacion/universidades/politica-internacional/espacioiberoamericano/3.iniciativapn.pdf?documentId=0901e72b80048727>>. Acesso em: 20 set. 2012.

ESPAÑHA. Espacio Iberoamericano del Conocimiento. **Ministerio de Educación, Cultura e Deporte**. Disponível em: <<http://www.educacion.gob.es/educacion/universidades/politica->

internacional/espacio-iberoamericano-conocimiento.html>. Acesso em: 20 set. 2012.

ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura e Deporte. **Espacio Iberoamericano del Conocimiento**. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/en/areas-educacion/universidades/politica-internacional/espacio-iberoamericano-conocimiento.html>>. Acesso em: 20 set. 2012.

FERRER, Alejandro Tiana. La contribución de la movilidad académica a la construcción de un espacio ibero-americano de educación superior. **Revista lusófona de educação**, Lisboa, n. 21, p. 53-68, 2012.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Tradução de Luciana Carli. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum. In: _____. **A produtividade da escola improdutiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993. p. 35-68.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994.

GARCÍA, Judith Carreras; ALONSO, Carlos Sevilla; CRESPO, Miguel Urbán. De la universidad medieval a la universidad virtual. In: _____. **Euro-universidad: mito y realidade del Proceso de Bolonia**. Barcelona: Romanyà/Valls, 2006. p. 11-30.

GENTILLI, Pablo; SAFORCADA, Fernanda. **A expansão da pós-graduação em ciências sociais: desigualdade regional, competência e mercantilização na América Latina**. Rio de Janeiro: Flacso, 2010. Disponível Em: <<http://www.flacso.org.br/pdf/seriecadernos/N2%20-%20Gentili%20e%20Saforcada%20-%20Portugues.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GÓMEZ, Roberto Rodríguez. Integración Regional. In: MOROSINI, Marília Costa. **Mercosul/Mercosur: políticas e ações universitárias**. Campinas: Autores Associados, 1998.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 373-397, jul. 2012. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.9_17/estudo2.pdf>. Acesso em: 06 set. 2013.

GOUVÊA, Fernando; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da pós-graduação no Brasil: um

percurso com os boletins da CAPES. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 111-132, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10314/9577>>. Acesso em: 06 jun. 2010.

GUIMARÃES, Ged. Universidade: reforma ou outra configuração? **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XVII, n. 41, p. 43-49, jan. 2008.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança**. Porto: Porto, 2003.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

KNIGHT, Jane. GATS – Higher Education Implications, Opinions and Questions. In: **First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education: “Globalization and Higher Education”**. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001314/131402e.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2012.

KNIGHT, Jane. **Higher Education in Latin America**. 2005. Disponível em: <histpol.usp.ac.fj>. Acesso em: 26 ago. 2012.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas estrutura e organização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Kátia. Terceira via ou social-liberalismo: bases para a refundação do projeto burguês de sociabilidade. In: ANDES. **Universidade e sociedade**, ano XIV, n. 34, out. 2004.

LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves; 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, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 set. 2012.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 3, nov. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 ago. 2012.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 3, nov. 2009.

MADEIRA, Ana Isabel. **A internacionalização do espaço europeu do ensino superior e as relações entre a União Europeia e a América Latina**. 2010. Disponível em: <<http://www.josenorberto.com.br/TEXTO%20ANA%20MADEIRA%20REVISTA%20ANPAE.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2012.

MADRID. Evaluación de la experiencia piloto del Programa pablo neruda: resumen ejecutivo. **Programa Pablo Neruda**. 2010. Disponível em: <http://www.espaciodelconocimiento.org/neruda/documentos/evaluacion_pn.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2013.

MANCEBO, Deise. Reflexões sobre a pós-graduação no Brasil: novos rumos e pragmatismo como fundamento. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). **Educação superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: Editora da UFPA, 2008.

MARRARA, Thiago. Internacionalização da pós-graduação: objetivos, formas e avaliação. **RBPG**, Brasília, n. 8, p. 245-262, dez. 2007. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.4_8dez2007/Debates_artigo1_n8.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2012.

MARRARA, Thiago; RODRIGUES, Jonas de Almeida. Medidas de internacionalização e o uso de idiomas estrangeiros nos Programas de pós-graduação brasileiros. **RBPG**, Brasília, v. 6, n. 11, p. 121-143, dez. 2009. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.6_11_fev2010/Debates_Artigo1_n11.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2012.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAZZA, Débora. Intercâmbios acadêmicos internacionais: bolsas Capes, CNPq e Fapesp. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 137, ago. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 set. 2013.

MELLO, Alex Fiúza. **Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior**: os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma

universitária do governo Lula. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 28, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 ago. 2013.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas: Autores associados, 2006.

MIRANDA, Xiomara Zarur. Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. **Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe**. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=408&lang=es>. Acesso em: 11 ago. 2012.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 28, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 ago. 2012.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 set. 2012.

MOROSINI, Marília Costa. Universidade e integração no Mercosul: condicionantes e desafios. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Universidade no Mercosul**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele Fellini. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 17, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222007000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2009.

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.

OECD. **Higher Education to 2030, volume 2: globalisation**. 2009. Disponível em: <www.oecd.org/publishing/corrigenda>. Acesso em: 10 jan. 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **Educação superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. O Processo de Bolonha e a formação do Espaço Europeu de Educação Superior – EEES: 10 anos da reforma universitária europeia. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. **Reforma universitária e a construção do espaço europeu de educação superior**: análise de uma década do Processo de Bolonha. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 1998.

POLITZER, Georges ; BESSE, Guy ; CAVEING, Maurice. **Princípios Fundamentais de Filosofia**. São Paulo: Hemus, s/d. (Primeira Parte: O Método Dialético).

PROYECTO 6x4 UEALC. **Resumo executivo**: Projeto 6x4 UEALC 2004-2007. 2007. Disponível em: <<http://www.6x4uealc.org/site2008/pre/03.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

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

ROBERTSON, Susan L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado?. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 ago. 2013.

SÁ-CHAVES, Idália. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas? In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 83-95.

SANTOS, Ana Lúcia Félix. **A pós-graduação em educação e o tratamento do tema política educacional**: uma análise da produção do conhecimento no nordeste do Brasil. Recife: Editora da UFPE, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton José. **O percurso formativo do Programa de pós-Graduação em Educação da UFRN**: a trajetória dos egressos mestres e doutores no período 1981 a 2005. 2006. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de pós-graduação em Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

SEIXAS, Ana Maria. Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação. In: STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza; COREEIA, José Alberto (Org.). **Transnacionalização da educação**: da crise da educação à “educação” da crise. Porto: Afrontamento, 2001.

SGUISSARD, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes. O financiamento da pesquisa no Brasil. In: CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; MENEGHEL, Stela Maria (Org.). **A cultura da universidade pública brasileira**: mercantilização do conhecimento e certificação em massa. São Paulo: Xamã, 2011. p. 95-110.

SILVA, Camilo Croso; GONZALEZS Marina; BRUGIER, Yana Scavone. **Banco Mundial, OMC e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIUFI, Gabriela. International cooperation and the internalization of higher education. **Educación superior y sociedad**. 2009. Disponível em: <<http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/55/42>>. Acesso em: 27 set. 2012.

STALLIVIERI, Luciane. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 24, n.48-49, p. 35-57, 2003. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/processo_internacionalizacao.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2012.

TEICHLER, Ulrich. La universidad y el aprendizaje de por vida. In: _____. **Reformas de los modelos de la educación superior en Europa, Japón e América Latina**: análisis comparados. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005. (Coleção Anísio Teixeira; v. 10).

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal**: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Líber Livro, 2011.

TEODORO, Antônio. Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José Alberto (Org.). **Transnacionalização da educação**: da crise da educação à “educação” da crise. Porto: Afrontamento, 2001.

THERBORN, Göran. Dimensões da globalização e a dinâmica das (des)igualdades. In: GENTILLI, Pablo (Org.). **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. 5. ed. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2008.

TUNING AMÉRICA LATINA. **Participantes**. 2012. Disponível em: <<http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=40&Itemid=64>>. Acesso em: 01 out. 2012.

TUNING AMÉRICA LATINA. **Relatório final Projeto ALFA Tuning América Latina: reflexões e perspectivas do ensino superior na América Latina**. 2007. Disponível em: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC>. Acesso em: 26 ago. 2013.

UEALC. **Cooperación Europa, América Latina y el Caribe Espacio común de Enseñanza Superior**. 2002. Disponível em: <http://www.cuib.org/documento_referencia_uealc.pdf 2002>. Acesso em: 01 out. 2012.

UEALC. Proyecto 6x4 UEALC. **6x4 UEALC**. 2007. Disponível em: <http://www.6x4uealc.org/site2008/6x4_res_ej.htm>. Acesso em: 03 out. 2012.
UNESCO. **A UNESCO**. 2012. Disponível em: <<http://www.unesco.pt/cgi-bin/unesco/unesco.php>>. Acesso em: 16 set. 2012.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as Novas dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social**. Paris, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13556&Itemid=956>. Acesso em: 10 abr. 2012.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2010.

UNESCO. **Declaração mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Paris, 1998. Disponível em: <http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111830>. Acesso em: 10 abr. 2012.

UNESCO. **Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe – CRES 2008**. Disponível em: <www.unesco.org/ve/dmdocuments/declaracaocres_portugues.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2010.