



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**RUBEM ALVES DE LIMA**

**INTERNACIONALIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO*  
*SENSU*: o caso da Universidade Federal da Paraíba**

**JOÃO PESSOA**

**2019**

RUBEM ALVES DE LIMA

**INTERNACIONALIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
***STRICTO SENSU*: o caso da Universidade Federal da Paraíba**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – MPPGAV, Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria da Salete Barboza de Farias

JOÃO PESSOA, PB

2019

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

L732i Lima, Rubem Alves de.

Internacionalização dos programas de pós-graduação  
stricto sensu: o caso da Universidade Federal da  
Paraíba / Rubem Alves de Lima. - João Pessoa, 2019.  
f185.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/Centro Educação.

1. Globalização. 2. Internacionalização da Educação  
Superior. 3. Pós-graduação. 4. UFPB. I. Título

UFPB/BC

RUBEM ALVES DE LIMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – MPPGAV, Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 21, 11, 2019

BANCA EXAMINADORA



Dra. Maria da Salete Barboza de Farias  
Presidente/ Orientadora

---

Dra. Márcia Batista da Fonseca  
Titular externo (Prodema/UFPB)

---

Dr. Luiz de Sousa Júnior  
Titular interno (MPPGAV)



Dra. Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra  
Titular interno (MPPGAV)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pela dádiva da vida e pela bênção de cada dia.

À minha família e aos amigos, em especial a minha mãe, Maria do C. de Lima, pelo apoio em todos os momentos.

À minha orientadora, professora Dra. Maria da Salete Barboza de Farias, pela competência e pelo apoio, que me conduziu da melhor forma para a realização deste trabalho.

À professora Dra. Márcia Batista da Fonseca, pelas sábias e enriquecedoras sugestões, durante o desenvolvimento desta pesquisa.

À professora Dra. Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra, pela sua disponibilidade, atenção e contribuições valiosas.

Ao professor Dr. Luiz de Sousa Júnior, que com sua grande experiência e competência contribuiu para o refinamento desta pesquisa.

À Elidianne pelas suas contribuições e pelo apoio, durante essa jornada.

À Universidade Federal da Paraíba, por incentivar a qualificação dos servidores por meio de programas de pós-graduação e, em especial à Pró-reitoria de Pós-graduação e aos coordenadores entrevistados, que foram fundamentais para a coleta dos dados.

Aos meus colegas de trabalho, pelo apoio e pela compreensão durante todo esse processo.

Enfim, a minha mais profunda gratidão a todos(as) que contribuíram, direta ou indiretamente, para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

“A educação faz um povo fácil de ser liderado, mas difícil de ser dirigido; fácil de ser governado, mas impossível de ser escravizado”.

(Henry Brougham)

## RESUMO

A internacionalização tem sido um elemento de distinção para os programas de pós-graduação (PPGs) de excelência. Ações como acordos e projetos de cooperação internacional, aumento do número de publicações em coautoria internacional têm sido estratégias para a elevação do conceito dos PPGs, nas avaliações realizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A presente pesquisa teve por objetivo analisar o processo de internacionalização dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Seu referencial teórico está fundamentado em discussões sobre internacionalização da educação superior e sua relação com a globalização. Para isso, recorreu-se a trabalhos de pesquisadores com expressiva atuação no tema como Boaventura de Sousa Santos, Jane Knight, Hans De Wit, Marília Costa Morosini, Alda Araújo Castro, Luciane Stallivieri, entre outros. A pesquisa trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa e natureza descritiva e exploratória. A coleta de dados foi realizada por meio da pesquisa documental e de entrevista semiestruturada, que teve como sujeitos coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFPB, *campus* I, localizado no município de João Pessoa, PB. Para o estudo dos dados foi empregada a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011), que segue três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação). Com base nas análises, elaborou-se a Matriz SWOT, que agrupa pontos negativos e positivos no processo de internacionalização desenvolvido pelos programas de pós-graduação da UFPB. As análises indicaram como pontos negativos a deficiência em língua estrangeira por parte de discentes e de alguns docentes, a burocracia administrativa, a infraestrutura inadequada, os contingenciamentos de recursos, por parte do MEC, entre outros. Como pontos positivos indicaram, principalmente, o auxílio aos PPGs por parte da PRPG e da Pró-reitoria de Pesquisa, a contratação de professores visitantes, os programas de mobilidade acadêmica, a aprovação da UFPB no Programa de Internacionalização Institucional (PrInt) da Capes, a criação da Agência de Cooperação Internacional da UFPB e a atualização de resoluções internas. Ao final, foram propostas ações com vistas à melhoria desse processo desenvolvido pelos PPGs dessa instituição como, por exemplo, instituir uma Comissão Permanente de Internacionalização e criar o Cadastro Institucional das Ações de Internacionalização.

Palavras-Chave: Globalização. Internacionalização da Educação Superior. Pós-graduação. UFPB.

## ABSTRACT

The internationalization of higher education has been an element of distinction for excellence graduate programs (PPGs). Actions such as international cooperation agreements and projects and the increase in the number of publications in international co-authorship have been strategies to raise the rating of PPGs in the evaluations carried out by the Coordination of Improvement of Higher-Level Personnel (Capes). This research aimed to analyze the internationalization process of stricto sensu graduate programs at the Federal University of Paraíba (UFPB). Its theoretical framework is based on discussions about internationalization of higher education and its relations with globalization. Thus, the work of researchers with expressive performance on the issue such as Bonaventura de Sousa Santos, Jane Knight, Hans De Wit, Marília Costa Morosini, Alda Araújo Castro, Luciane Stallivieri, among others, were used. The research is a case study using a qualitative approach and a descriptive and exploratory nature. The data collection was performed through documentary research and semi-structured interviews with the coordinators of stricto sensu graduate programs at UFPB, campus I, located in João Pessoa, Paraíba. For the data, the Content Analysis Technique proposed by Laurence Bardin (2011) was used, which follows three fundamental steps: pre-analysis, material exploration and the results treatment (inference and interpretation). Based on the analysis, a SWOT Matrix was elaborated, which presents negative and positive aspects in the internationalization process developed by the UFPB graduate programs. The analysis indicated the deficiency in foreign language by students and some teachers, administrative bureaucracy, inadequate infrastructure, resource contingencies by the MEC, among others, as negative aspects. The positive aspects were, mainly, the support to the PPGs by the Office of the Dean for Graduate Education and by the Office of the Dean for Research, the recruitment of visiting professors, the academic mobility programs, the UFPB approval in the Capes Institutional Internationalization Program (PrInt), the creation of the UFPB International Cooperation Agency and the updating of internal resolutions. Finally, actions were proposed to improve this process developed by the PPGs of this institution, such as establishing a Permanent Internationalization Commission and creating the Institutional Register of Internationalization Actions.

Keywords: Globalization. Internationalization of Higher Education. Graduate studies. UFPB.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Estrutura da Pesquisa .....	25
<b>Figura 2</b> – Países de destino dos bolsistas Capes, no auge do CsF, em 2014.....	71
<b>Figura 3</b> – Polos de atuação da UFPB .....	101
<b>Figura 4</b> – estrutura organizacional da UFPB, de forma simplificada .....	102
<b>Figura 5</b> – quantitativo de laboratórios/Centro da UFPB .....	139
<b>Figura 6</b> – estrutura da Pró-reitoria de Pós-graduação, de forma simplificada.....	141
<b>Figura 7</b> – Matriz SWOT – Internacionalização na UFPB .....	145
<b>Figura 8</b> – Proposta de implantação do CIAI .....	148
<b>Figura 9</b> – Submenus sugeridos para o CIAI/UFPB.....	149
<b>Figura 10</b> – Composição da Comissão Permanente de Internacionalização da UFPB (proposta) .....	158
<b>Figura 11</b> – Proposta de eixos de atuação da ComInter .....	159

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Modalidades das bolsas concedidas no exterior pelo Programa Ciência sem Fronteiras .....	67
<b>Quadro 2</b> – Atribuições dos ministérios no Programa Ciência sem Fronteiras ....	69
<b>Quadro 3</b> – Políticas de Bolsas do Governo Brasileiro - Mobilidade Externa .....	70
<b>Quadro 4</b> - PPGs selecionados no BRICS <i>Network University</i> .....	87
<b>Quadro 5</b> - Itens financiáveis no PrInt – Edital n.º 41/2017 da Capes .....	97
<b>Quadro 6</b> – Metas relacionadas à pesquisa no PDI 2014-2018 .....	107
<b>Quadro 7</b> – Objetivo estratégico relacionado à internacionalização PDI, 2019 .....	109
<b>Quadro 8</b> – Algumas diretrizes do PDI/UFPB (2019-2023) que se relacionam com as estratégias do PNE .....	110
<b>Quadro 9</b> – Indicadores de internacionalização (Res. 06/2018/Consuni) .....	112
<b>Quadro 10</b> – Notas Capes dos Programas de Pós-graduação / Centros (2019)..	178
<b>Quadro 11</b> – Mestrados Profissionais – UFPB .....	178
<b>Quadro 12</b> – Cursos de Pós-Graduação Por Centros - UFPB/2019 .....	179

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Percentual de participação e número de docentes na educação superior, por categoria administrativa, segundo o regime de trabalho – 2007-2017.....	47
<b>Gráfico 2</b> – Participação percentual de docentes na educação superior, por categoria administrativa, segundo o grau de formação – 2007-2017.....	48
<b>Gráfico 3</b> – Número de pessoas por classe social – em milhões (A).....	50
<b>Gráfico 4</b> – Número de pessoas por classe social – em milhões (B).....	50
<b>Gráfico 5</b> – Distribuição dos PPGs por grandes áreas de avaliação/Capes (%)..	104
<b>Gráfico 6</b> – Percentual de estudantes estrangeiros de nível superior matriculados em cada país de destino (2008).....	127
<b>Gráfico 7</b> – Contingenciamento de recursos MEC/ Ensino Superior/Capes .....	130
<b>Gráfico 8</b> – Evolução do orçamento MEC/ Ensino Superior 2014 a 2019.....	131

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Ranking dos depositantes residentes de patente de invenção, 2018. ...	48
<b>Tabela 2</b> – Estratégias relacionadas com a internalização no PNE 2014-2024 ...	75
<b>Tabela 3</b> – Evolução do número de Microempreendedores Individuais (MEI) no município de Foz do Iguaçu, no Paraná .....	81
<b>Tabela 4</b> – Evolução do número de Microempreendedores Individuais (MEI) nos municípios de Redenção e Acarape, no Ceará .....	84
<b>Tabela 5</b> – Número de Programas e Cursos de Pós-Graduação Avaliados .....	103
<b>Tabela 6</b> – Conceitos médios dos PPGs (UFPB, Nordeste e Brasil) .....	103
<b>Tabela 7</b> – As 10 Instituições com maiores taxas de estudantes internacionais ....	128
<b>Tabela 8</b> – Programas da UFPB por Grandes Áreas de Avaliação Capes.....	182

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AAI	Assessoria para Assuntos Internacionais
ACI	Agência de Cooperação Internacional
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APCN	Apresentação de Propostas para Cursos Novos
BM	Banco Mundial
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China, África do Sul
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBIOTEC	Centro de Biotecnologia
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCAÉ	Centro de Ciências Aplicadas e Educação
CCEN	Centro de Ciências Exatas e da Natureza
CCHLA	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CCHSA	Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias
CCJ	Centro de Ciências Jurídicas
CCM	Centro de Ciências Médicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CCTA	Centro de Comunicação, Turismo e Artes
CE	Centro de Educação
CEAR	Centro de Energias Alternativas e Renováveis
CERI	Centro para Pesquisa e Inovação Educacional
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CI	Centro de Informática
CIH	Cooperação Internacional Horizontal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Cofecub	Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil
Consepe	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
Consuni	Conselho Universitário
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

CsF	Ciência sem Fronteiras
CT	Centro de Tecnologia
CTDR	Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional
DAAD	Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
GATS	Acordo Geral sobre Comércio de Serviços
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEP	Instituto UFPB de Desenvolvimento da Paraíba
IES	Instituição de Ensino Superior
IFE	Instituição Federal de Ensino
IP	Instituto de Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC	Ministério da Educação
MRE	Ministério das Relações Exteriores
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OECE	Organização Europeia para a Cooperação Económica
OMC	Organização Mundial do Comércio
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-graduação
PrInt	Programa Institucional de Internacionalização
PROEX	Programa de Excelência Acadêmica
PROGEP	Pró-reitoria de Gestão de Pessoas
PROPESQ	Pró-reitoria de Pesquisa
Prouni	Programa Universidade para Todos
PRPG	Pró-reitoria de Pós-graduação
PT	Partido dos Trabalhadores
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SciELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online

SENESu	Secretaria Nacional de Educação Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SNE	Sistema Nacional de Educação
SNPG	Sistema Nacional de Pós-graduação
TISA	Acordo sobre o Comércio de Serviços
UDUAL	União de Universidades da América Latina
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
Unila	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2 GLOBALIZAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1 Tipos de internacionalização .....</b>	<b>30</b>
2.1.1 Contribuições norte americana, francesa e alemã para a configuração da cooperação internacional brasileira .....	32
<b>2.2 Internacionalização do Ensino Superior e Capitalismo .....</b>	<b>34</b>
<b>2.3 Organismos internacionais: visão e influências sobre a educação superior .....</b>	<b>38</b>
<b>2.4 Reflexões sobre benefícios, desafios e riscos da internacionalização .....</b>	<b>55</b>
<b>3 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL .....</b>	<b>60</b>
<b>3.1 Discussões sobre internacionalização a partir do PNPG e do PNE .....</b>	<b>65</b>
<b>3.2 Unila, UNILAB e a Universidade em Rede do BRICS.....</b>	<b>78</b>
<b>3.3 Internacionalização e o sistema de avaliação Capes/BR .....</b>	<b>89</b>
3.3.1 O novo foco da Internacionalização (Capes/PrInt): Instituições de Ensino Superior e Institutos de Pesquisa.....	94
<b>4 A INTERNACIONALIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA .....</b>	<b>99</b>
<b>4.1 A Universidade Federal da Paraíba e a Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>.....</b>	<b>102</b>
4.1.1 Ações e estratégias na pós-graduação <i>stricto sensu</i> da UFPB (análise de documentos institucionais) .....	104
<b>4.2 Ações e estratégias na pós-graduação <i>stricto sensu</i> da UFPB, segundo a ótica de coordenadores(as) de PPGs.....</b>	<b>116</b>
4.2.1 Dificuldades encontradas no desenvolvimento das ações de internacionalização dos PPGs .....	125
4.2.2 Fatores que têm facilitado a internacionalização dos PPGs .....	140
<b>4.3 Pontos positivos e negativos para a internacionalização dos PPGs (Matriz SWOT).....</b>	<b>144</b>
<b>4.4 Propostas com vistas à melhoria do processo de internacionalização dos PPGs da UFPB .....</b>	<b>147</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>161</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICE A – DADOS QUANT. DOS PPGs <i>STRICTO SENSU</i> DA UFPB .....</b>	<b>178</b>

<b>APÊNDICE B – CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO/CENTROS - UFPB/2019 .....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE C – PPGs DA UFPB POR GRANDES ÁREAS DE AVALIAÇÃO .....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>184</b>
<b>APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>185</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Na segunda metade do século XX, o advento da globalização e a consequente valorização do conhecimento impuseram aos países, como forma de garantir a participação ativa nessa nova ordem mundial, o domínio da inovação, bem como, o desenvolvimento científico e o tecnológico. Nessa perspectiva, diversos países têm buscado aperfeiçoar seus sistemas de ensino, colocando-os numa posição de destaque nesse processo global de parcerias e desenvolvimento.

Para Ianni (2007), o processo de globalização provoca alteração nos costumes, cria mercados, assim como os extingue, reduz a autonomia do controle estatal, bem como o dificulta, altera as relações empregatícias, de produção, de tempo e de distância, apesar de possibilitar novas oportunidades de conhecimentos, empregos e investimentos.

Percebe-se, portanto, que esse fenômeno possibilita a difusão do conhecimento de forma mais rápida e eficiente. Porém, ele possibilita uma nova visão sobre o conhecimento e a informação, vistos agora como fatores produtivos e econômicos passíveis de comercialização. Essa visão vem ganhando força com a atuação de alguns organismos internacionais e multilaterais: o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) são alguns desses organismos.

Assim, a internacionalização surge como um “esforço sistemático que tem como objetivo tornar a educação superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho” (MOROSINI, 2006, p. 97). Nessa mesma linha de pensamento, Wende (2007) entende que a internacionalização do ensino superior pode tornar as Instituições de Ensino Superior (IES) mais eficazes e preparadas a fornecerem uma resposta à globalização das sociedades, da cultura, do mercado de trabalho e da economia.

É importante ressaltar que a globalização da educação não é sinônimo de internacionalização da educação. A primeira está mais ligada à comercialização da educação, à compra e venda de instituições e serviços educacionais, por meio de grupos empresariais em vários países. Por sua vez, a internacionalização da educação está mais voltada aos intercâmbios de estudantes e professores, aos projetos desenvolvidos de forma solidária e cooperada, à descoberta e troca de conhecimentos provenientes das práticas de ensino, pesquisa e extensão.

Logo, a internacionalização, além de fornecer resposta aos ditames da globalização, encontra diversas razões para acontecer: razões políticas em prol do bem comum e da paz; econômicas com vistas ao desenvolvimento e crescimento econômico; socioculturais voltadas para interlocução e difusão de valores sociais, culturais e nacionais; acadêmicas que priorizam a formação qualificada para o mercado de trabalho (MOROSINI; CORTE, 2018, p. 106).

Tendo em vista a importância da internacionalização da educação superior, o atual Plano Nacional de Pós-graduação brasileiro, 2011-2020, assim como o Plano Nacional de Educação 2014-2024 contemplam alguns dispositivos que dão sustento ao desenvolvimento desse processo nas IES pelas agências de fomento e pelas ações governamentais no Brasil (como será visto no capítulo 3). Nota-se, portanto, que o Brasil está em busca de sua inserção no cenário internacional da educação superior, investindo na promoção de programas governamentais que elevam o conceito e o desenvolvimento de sua pós-graduação.

Nesse contexto, a internacionalização da educação superior se apresenta como tema relevante para muitas Instituições de Ensino Superior (IES) que buscam chegar à elite. Ela favorece o trânsito de pesquisadores entre instituições nacionais e estrangeiras na busca por novos conhecimentos e pela partilha de conhecimentos existentes que beneficiem as relações e os processos sociais, econômicos, culturais, entre outros. Assim, ela “representa a crescente atividade que vai além das fronteiras locais, praticada em termos de mobilidade física, cooperação acadêmica e transferência de conhecimento acadêmico” (MOROSINI, 2006, p. 115).

Vislumbrando esse cenário, o governo brasileiro da então presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) passou a apresentar políticas públicas para a internacionalização da educação com a finalidade de projetar as universidades brasileiras na dimensão internacional, abrir oportunidades para cientistas e estudantes estrangeiros no Brasil, atrair os talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil, compartilhar e ampliar o espírito inovador do pessoal das indústrias tecnológicas, aumentar a presença de pesquisadores de vários níveis em instituições de destaque no exterior (BRASIL, 201?, *on-line*).

O Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) criado em 2011, segundo Rezende (2013), foi responsável por impulsionar essas conquistas. Como modalidades de bolsas, o CsF oferecia: Doutorado pleno, Doutorado Sanduíche, Pós-doutorado, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior, Graduação Sanduíche,

Pesquisador Visitante Especial (para o Brasil) e Atração de Jovens Talentos (para o Brasil). Em 2016, esse programa, que levou quase cem mil universitários a estudarem fora do país, terminou.

Algumas das principais críticas a esse programa foram altos gastos com estudantes, currículos inflexíveis dos cursos de graduação gerando dificuldades para se aproveitar as disciplinas cursadas no exterior e o fato que os estudantes contemplados não possuíam boa fluência no idioma do país de destino (critério de seleção deficiente).

Em um estudo realizado por Westphal (2014), com 300 bolsistas do CsF, verificou-se que 47% deles levavam 3 (ou mais) semestres a mais para concluir sua graduação no Brasil. Alunos alegaram dificuldade de aproveitamento de disciplinas cursadas no exterior por incompatibilidades das cargas horárias e/ou dos conteúdos. Outro estudo realizado por Pereira (2015) apontou que “alguns estudantes selecionados são fracos, não apresentam rendimento acadêmico satisfatório e deprimem a imagem do programa” (PEREIRA, 2015, p. 9).

Em substituição ao CsF, foi proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 2017, a criação do Programa Institucional de Internacionalização (PrInt), com foco na oferta de bolsas de estudos no exterior para alunos de pós-graduação e na promoção da internacionalização das universidades brasileiras. Sendo prioridade para alunos de mestrado e doutorado, o PrInt também prevê a possibilidade de participação de alunos de graduação, caso esses estejam envolvidos em atividades de iniciação científica.

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por meio de ação conjunta entre a Pró-reitoria de Pós-graduação (PRPG) e a Pró-reitoria de Pesquisa (PROPESQ), apresentou, no dia 29 de maio de 2017, seu guia de plano de internacionalização, o qual serviu de referência para a elaboração do Plano Institucional de Internacionalização – requisito para participar da seleção PrInt.

Esse guia foi entregue aos diretores dos centros de ensino da UFPB. Os centros de ensino, após elaboração e discussão de seus planos de ação institucional e suas políticas de internacionalização, nos meses de junho e julho de 2017, encaminharam os documentos à PRPG que, em parceria com a PROPESQ, consolidou esses dados e apresentou a minuta de resolução da Internacionalização da UFPB aos órgãos superiores para que fosse apreciada.

Após essa etapa e aprovação da Política de Internacionalização da UFPB, a

PRPG enviou o Plano Institucional a Capes. O Edital n.º 41/2017 do PrInt foi publicado pela Capes no dia 10 de novembro de 2017 e trata da seleção de projetos institucionais de internacionalização provenientes de instituições de ensino superior e de institutos de pesquisa que tenham ao menos 4 (quatro) programas de pós-graduação (PPGs) recomendados pela Capes na avaliação trienal de 2013 e na quadrienal de 2017, entre os quais deve haver, pelo menos, dois (2) com cursos de doutorado. O edital tem previsão de duração de quatro anos (CAPES-MEC, 2017a, 2017c).

Em 20 de julho de 2018, foi publicado na página da Capes o resultado preliminar da fase de análise documental e no dia 01 de outubro o resultado definitivo com a análise de mérito. A UFPB teve aprovação nessas etapas, passando a figurar entre as 36 instituições de ensino superior/ institutos de pesquisa selecionados. A internacionalização tem grande importância para os programas de pós-graduação, pois na avaliação realizada pela Capes são conferidas as notas máximas 6 e 7 apenas aos PPGs (com mestrado e doutorado) com considerável grau de internacionalização e que possuam desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área.

Tendo em vista essa importância da internacionalização para a pós-graduação, foi realizado um levantamento sobre a produção de dissertações e teses a respeito dessa temática. Para isso considerou-se o período compreendido entre janeiro de 2015 a maio de 2019.

Esse levantamento foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) com os descritores: Pós-graduação + Internacionalização; Internacionalização da educação superior; Internacionalização da educação superior + Pós-graduação; Internacionalização + *Stricto sensu*. Verificou-se que, dos 398 resultados identificados, apenas 6 dissertações/teses trataram da internacionalização na pós-graduação *stricto sensu* de forma mais enfática, as demais que em algum momento relacionaram a internacionalização à pós-graduação não aprofundaram essa discussão.

Diante do exposto, por fazer parte do corpo técnico administrativo da PRPG/UFPB e sentir a necessidade de contribuir com novas informações e conhecimentos para a internacionalização dos programas de pós-graduação dessa IFE, surgiu, para o autor, a motivação por essa pesquisa. Sabe-se, ainda, que a internacionalização é uma tendência da educação superior, em que o

compartilhamento de conhecimentos e a descoberta de novos são essenciais para evitar a endogenia, promover o desenvolvimento social, econômico e cultural, sendo necessário acompanhar, avaliar e, principalmente, aperfeiçoar esse processo dinâmico em âmbito institucional.

Assim, o estudo desse processo auxilia na identificação de pontos positivos e negativos, passíveis de melhoria nas ações desenvolvidas pelos PPGs e possibilita definir e propor possíveis caminhos para melhoria na dinâmica da internacionalização dos programas de pós-graduação. Para isso, é preciso conhecer de que forma os PPGs têm desenvolvido suas ações de internacionalização e se há programas que se destacam nesse processo, podendo servir de referência para os demais.

Logo, surge a seguinte **questão norteadora** desse estudo: como vem sendo construído o processo de internacionalização dos programas de pós-graduação na UFPB?

Foram definidos os seguintes objetivos:

**Objetivo geral:** - Analisar o processo de internacionalização dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Paraíba, período 2010-2019.

Como **objetivos específicos**, tem-se:

- 1 – Identificar as ações e estratégias que vêm sendo implementadas para a internacionalização na UFPB;
- 2 – Caracterizar os fatores que vêm contribuindo para a atual dinâmica da internacionalização na UFPB;
- 3 – Identificar as facilidades e dificuldades que os programas de pós-graduação da UFPB enfrentam nesse processo;
- 4 – Propor ações que possibilitem melhoria nos níveis de internacionalização desses programas de pós-graduação.

### **Procedimentos metodológicos**

Esse estudo qualitativo baseia-se no método de abordagem fenomenológico, que se preocupa com a essência através do fenômeno. Para Martins (1990), o fenômeno “é aquilo que surge para uma consciência, o que se manifesta para essa consciência, como resultado de uma interrogação”. Nas pesquisas realizadas sob o enfoque fenomenológico, segundo Gil (2008), o pesquisador preocupa-se em mostrar e esclarecer o que é dado. O objeto de conhecimento nessa abordagem não é o

sujeito nem o mundo, mas o mundo enquanto é vivido pelo sujeito. Portanto, nessa perspectiva a pesquisa procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto em estudo.

Por sua vez, Pronadov (2013) menciona que na pesquisa qualitativa se considera a existência de uma relação dinâmica entre o sujeito e o mundo real. Assim, o pesquisador é o instrumento-chave, e o ambiente natural é a fonte direta de coleta de dados.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva e exploratória. As pesquisas exploratórias envolvem levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas envolvidas no problema pesquisado e análise de exemplos que gerem a compreensão do fenômeno estudado. Já a pesquisa descritiva é utilizada quando o pesquisador procura apenas registrar e descrever os fatos observados não interferindo neles, ou seja, busca descrever as características de determinado fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis; é aplicada para gerar conhecimentos que tenham aplicação prática, dirigida à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais (GIL, 2010; PRONADOV, 2013).

Os procedimentos técnicos da pesquisa para embasamento teórico foram basicamente de caráter bibliográfico e documental. Para Gil (2010), a modalidade de pesquisa bibliográfica tem como finalidade realizar estudos com material já publicado, sendo constituído, principalmente, por livros e artigos científicos; ou seja, se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto. Em relação à pesquisa documental, apesar de se assemelhar muito à bibliográfica, ela se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2010).

Assim, foram realizados levantamentos no *Google Scholar*, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), levantamento documental em *sites* governamentais, na Plataforma Sucupira. Documentos também foram fornecidos pela PRPG, pelos PPGs que participaram do estudo e pelos demais setores da Universidade Federal da Paraíba. O Sistema de Gestão das Atividades Acadêmicas (SIGAA) foi outra fonte de dados importante por meio do qual foram gerados relatórios relativos ao estudo.

Pelo fato de o presente estudo ter buscado conhecer a realidade dos programas de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba, no que tange aos

seus processos de internacionalização, adotou-se o estudo de caso. Esse tipo de estudo, segundo Eisenhardt (1989), investiga um fenômeno contemporâneo dentro do contexto da vida real com o objetivo de explicá-lo de forma global, levando em conta toda a sua complexidade. De acordo com Gil (2010), o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou mais objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2010, p.37).

Portanto, foi utilizada a metodologia de pesquisa classificada como aplicada, que é típica do estudo de caso, a qual busca a aplicação prática de conhecimentos para a solução de problemas sociais (BOAVENTURA, 2004). Nesse sentido, o referido estudo foi desenvolvido com o propósito de compreender como vem sendo construído o processo de internacionalização dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Federal da Paraíba e contribuir com novas informações e conhecimentos que possibilitem melhoria nesse processo.

Sobre os programas de pós-graduação *stricto sensu*, cabe mencionar que eles são constituídos por cursos (mestrado e/ou doutorado) regulares pertencentes ao Sistema Nacional de Pós-Graduação; são avaliados pela Capes e submetidos à deliberação da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE); e homologados pelo Ministro da Educação. Esses cursos “são orientados ao desenvolvimento da produção intelectual comprometida com o avanço do conhecimento e de suas interfaces com o bem econômico, a cultura, a inclusão social e o bem-estar da sociedade” (CAPES, 2018, p. 1).

Como se procurou conhecer a internacionalização dos PPGs da UFPB, os sujeitos (entrevistados) desta pesquisa foram seus coordenadores. Foram entrevistados apenas coordenadores(as) de PPGs do *campus* I, localizado no município de João Pessoa, PB, com prévia autorização da pesquisa pelo comitê de ética da própria instituição. A Universidade Federal da Paraíba conta com 79 programas de pós-graduação distribuídos em 15 Centros de Ensino (**Apêndice A**). Desse total, tem-se que dois estão com conceito de avaliação 6; treze com conceito 5; trinta e três com conceito 4; 27 com conceito 3 e dois com conceito 2 (em desativação), além de 2 programas novos (dados de setembro de 2019).

A escolha dos programas de pós-graduação para a entrevista com seus/suas coordenadores(as), a fim de envolver a maior diversidade de “grandes áreas” de avaliação da Capes (atualmente são 9 – Ver **Tabela 8**, no Apêndice C, p. 182), foi realizada da seguinte forma: selecionou-se um PPG de conceito 4 de cada diferente

grande área de avaliação (foram selecionados 9, pois a UFPB possui programas com esse conceito em todas as grades áreas definidas pela Capes), um de conceito 5 de cada grande área de avaliação (foram selecionados 6, pois a UFPB não possui programas com esse conceito nas grandes áreas de “Linguística, letras e artes”; “Engenharias” e “Ciências agrárias”) e mais um de conceito 6 de cada grande área de avaliação (foram selecionados 2, pois há apenas dois programas com esse conceito na UFPB e estão em grandes áreas distintas).

Assim, foram selecionados 17 PPGs para a realização das entrevistas e demais estudos pertinentes. Os programas de conceito 3 não foram utilizados por não possuírem satisfatório nível de internacionalização e, atualmente, a UFPB não possui programa de pós-graduação com conceito 7. Os Centros CCA, CCHSA e CCAE não fazem parte da cidade João Pessoa, PB (Ver **Quadro 10**, no Apêndice A, p. 178).

### **Instrumento de coleta de dados**

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, que combina perguntas abertas e fechadas. Ao contrário das entrevistas estruturadas, as semiestruturadas são mais espontâneas e não limitam o ponto de vista do sujeito entrevistado. Portanto, há algumas perguntas predeterminadas, sendo que o restante do processo se desenvolve de forma não planejada, como uma conversa.

Além disso, por não seguir uma ordem pré-estabelecida para a organização e disposição das perguntas, o roteiro semiestruturado permite maior flexibilidade, conforme as respostas do entrevistado. O uso desse método oferece maior segurança ao pesquisador para colher dados verbais em entrevistas. (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010; MANZINI, 2012).

Assim, este estudo foi realizado em duas etapas, sendo a primeira denominada Estudo I e a segunda, Estudo II. Dessa forma, o Estudo I serviu para o levantamento e análise dos instrumentos, quais sejam, materiais bibliográficos e documentais que permeiam os conceitos de internacionalização da Educação Superior, sua dinâmica e concretização no âmbito acadêmico. Quanto à análise documental, Laurence Bardin (2006) explana que se trata de um “conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referência” (BARDIN, 2006, pg. 40).

Para tal embasamento teórico, recorreu-se aos trabalhos de alguns pesquisadores com expressividade em publicações e citações na área do estudo como Boaventura de Sousa Santos, Jane Knight, Hans De Wit, Marília Costa Morosini, Alda Araújo Castro, Luciane Stallivieri entre outros.

Na segunda parte, Estudo II, foram realizadas as entrevistas, buscando-se conhecer como a internacionalização na pós-graduação da UFPB se apresenta para os coordenadores; quais ações os PPGs estão desenvolvendo com vistas à melhoria da internacionalização; quais as facilidades e dificuldades encontradas no desenvolvimento desse processo; as perspectivas com o PrInt da Capes; os fatores que, na visão dos coordenadores, podem melhorar a internacionalização dos PPGs, entre outros fatores.

Para a análise das entrevistas também foi empregada a Técnica de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011) seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação). A mesma autora (2011) revela que com essa análise procura-se:

[...] obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Ressalta-se, ainda, o caráter social da Análise de Conteúdo (AC), já que é uma técnica com a finalidade de produzir inferências de um texto de forma objetiva, para seu contexto social (BAUER; GASKELL, 2002).

Após a transcrição das entrevistas e sua leitura flutuante, foram estabelecidas as categorias iniciais (estas deram origem às categorias intermediárias e finais) que são as primeiras impressões da realidade estudada.

Essas categorias foram definidas por trechos das falas dos(as) entrevistados(as) considerando os aspectos semelhantes e os que foram concebidos como diferentes, levando-se em conta, para a sua definição, a contribuição para o alcance dos objetivos da pesquisa.

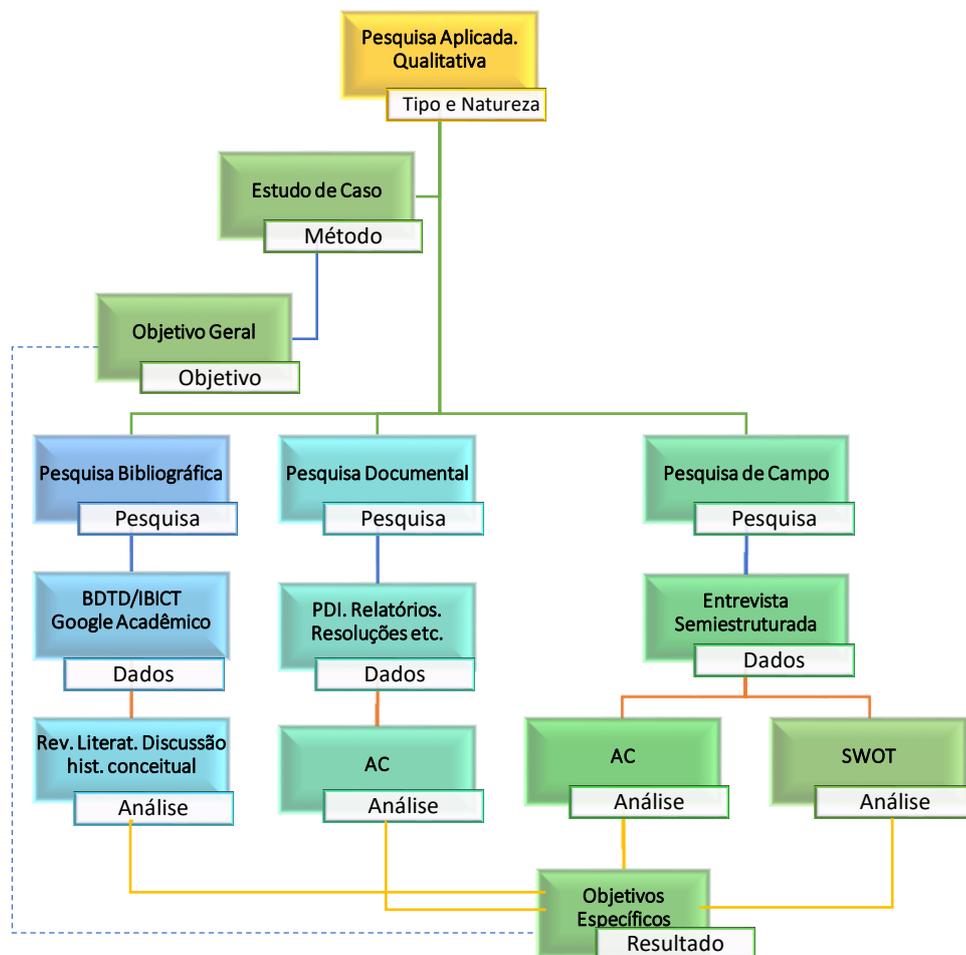
A matriz SWOT foi desenvolvida há décadas por Albert Humphrey do *Stanford Research Institute*. Trata-se de uma ferramenta utilizada para fazer análise de cenários ou ambientes, sendo usado como base para gestão e planejamento estratégico de uma instituição ou empresa. Devido boa funcionalidade, também pode ser utilizada para análise de qualquer tipo de cenário. Com essa ferramenta pode-se

apresentar os pontos fracos de uma instituição, os quais merecem ações corretivas, e os pontos fortes que devem ser mais bem explorados; pode-se também prever como agir diante de oportunidades e ameaças do ambiente externo (AGUILERA; LAZARINI, 2009).

Por fim, foram realizadas as inferências e interpretações confrontando-as com as análises de documentos que traçam estratégias para a internacionalização da pós-graduação brasileira (isso permitiu a elaboração da Matriz SWOT e a propositura de propostas de melhoria para a pós-graduação da UFPB).

A seguir, a **Figura 1** expõe a estrutura desta pesquisa, enfatizando que a revisão da literatura, a análise de conteúdo dos documentos e das entrevistas e a matriz SWOT contribuíram para o alcance dos objetivos.

**Figura 1:** Estrutura da Pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor (2019)

## **Estrutura organização da dissertação**

O presente estudo está organizado em 4 capítulos. No primeiro deles, está a introdução, que busca problematizar a temática e explicitar o roteiro teórico metodológico adotado.

O segundo capítulo, em sua primeira parte, traz uma construção histórica e conceitual sobre os modelos de internacionalização no ensino superior e a sua relação com o capitalismo. Em seguida, são apresentadas as diferentes concepções dos organismos internacionais acerca dos rumos que a internacionalização da educação superior deve tomar. A posição do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) são algumas dessas posições debatidas, levando-se em conta os interesses econômicos, sociais e políticos frente à globalização e à internacionalização da educação superior. Ao final do capítulo, são feitas reflexões sobre benefícios, desafios e riscos que podem materializar-se no processo/produto da internacionalização.

O terceiro capítulo traz a discussão sobre a internacionalização para o panorama brasileiro. Para isso, são analisadas normativas governamentais e ações dos principais órgãos brasileiros envolvidos nesse processo como, por exemplo, a Capes/MEC, o CNPq/MCTIC e o Itamaraty/MRE. São discutidas também as mudanças ocorridas com fim do Ciência sem Fronteiras e início do PrInt. As universidades e os institutos de pesquisa, os quais concorrem entre si por financiamento de projetos institucionais, por meio de editais publicados pela Capes, passaram a ser o alvo nesses processos seletivos.

O quarto capítulo traz a análise da internacionalização dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Além disso, por meio das análises documentais, da Matriz SWOT e das entrevistas com os coordenadores dos PPGs, foram identificados pontos positivos e negativos, como também, as facilidades e dificuldades que fazem parte desse processo. Isso possibilitou o conhecimento mais aprofundado sobre a internacionalização na pós-graduação da UFPB.

Após esse “diagnóstico”, foi possível discutir e propor ações para a melhoria dos níveis de internacionalização dos PPGs na UFPB.

## 2 GLOBALIZAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

Antes de entrar na discussão sobre a globalização, é importante esclarecer que não se trata de um termo com definição única, nem muito menos simples. É um termo que remete a diversas ideias e pensamentos, dependendo do país em que seu processo é analisado e do ramo do conhecimento em que se estabelece a discussão. Portanto, a discussão sobre a globalização, aqui tratada, voltar-se-á, preponderantemente, a sua relação com a difusão do conhecimento e da cultura, além da sua relação com a internacionalização da educação.

Para contribuir com o debate, Bauman (1999) nos apresenta as seguintes considerações sobre a globalização:

Para alguns, “globalização” é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém, “globalização” é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível (BAUMAN, 1999, p. 7).

O autor, Bauman (1999), continua seu pensamento afirmando que a globalização traz uma promessa de livre comércio bem encoberta, que não revela à sociedade a conexão entre a crescente miséria e o desespero dos muitos “imobilizados”, causada por esse fenômeno. O autor critica, ainda, a imposição da falta de liberdade (ou a “imobilidade”) aos menos agraciados pela globalização; assim, afirma que as novas liberdades são dos poucos com mobilidade (a minoria que se beneficia desse fenômeno) e que essas situações são difíceis de serem percebidas nos informes sobre as regiões lançadas na ponta sofredora da “glocalização”. Afirma, ainda, que:

Jamais se suspeitaria pelos informes que o rápido enriquecimento e o rápido empobrecimento brotam da mesma raiz, que a “imobilidade” dos miseráveis é um resultado tão legítimo das pressões “glocalizantes” quanto as novas liberdades dos bem-sucedidos para os quais o céu é o limite (como jamais se suspeitaria pelas análises sociológicas do Holocausto e de outros genocídios que eles “combinam” perfeitamente com a sociedade moderna, assim como o progresso econômico, tecnológico, científico e do padrão de vida) (BAUMAN, 1999, p. 70).

Para Hall (2003), quanto mais a globalização atua na vida social, por meio de estilos, lugares, viagens, e principalmente pelas imagens midiáticas, mais as

identidades perdem seus vínculos de origens. Abandonam seus lugares, sua história e tradição.

Percebe-se, então, que a globalização, ao mesmo tempo que conduz ao progresso técnico-científico-informacional, pode gerar uma inelutável homogeneidade cultural, tornando os estados-nação interdependentes e ocasionando assimetrias sociais dentro de um país<sup>1</sup>. Trata-se de uma força inevitável, marcada por extraordinária amplitude de relações entre países, intensificando desde os sistemas de produção e trocas financeiras à disseminação de informações e o deslocamento de pessoas numa velocidade, até então, nunca vista. Essa evolução nos meios de comunicação, informação e transporte tem colaborado com o progresso da ciência e com a viabilidade dos intercâmbios acadêmicos.

Para esse trabalho, será utilizada a seguinte definição de globalização “[...] fluxo de tecnologia, economia, conhecimento, pessoas, valores, e ideias... através das fronteiras” (KNIGHT; DE WIT, 1997, p. 6). Será visto que a globalização envolve mais variáveis do que a internacionalização da educação.

É importante, portanto, não perder de vista que o processo de globalização, apesar de toda evolução que vem trazendo em diversas áreas, pode sujeitar os sistemas de ensino de muitos países, principalmente dos em desenvolvimento, à ação desenfreada do mercado financeiro e ao tratamento do ensino como mercadoria submetida ao comércio internacional.

Impulsionada por esse desenvolvimento surge também a noção de sociedade do conhecimento que passa a promover a construção e disseminação do conhecimento em âmbito internacional na perspectiva do desenvolvimento científico, tecnológico e do potencial inovador. Esse conjunto de ações visa atender às demandas do processo de globalização, do desenvolvimento humano, social, econômico e cultural da humanidade.

Isso significa que estamos presenciando a “emergência de um novo paradigma econômico e produtivo no qual o fator mais importante deixa de ser a disponibilidade de capital, trabalho, matérias-primas ou energia, passando a ser o uso intensivo de conhecimento e informação” (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 07). De outro modo,

---

<sup>1</sup> Esses aspectos de homogeneidade cultural e assimetrias são pilares que nos fazem diferenciar o sentido do termo globalização do sentido do termo internacionalização. Consideraremos que o processo de internacionalização preserva a cultura de cada país e não é causa ou efeito das assimetrias.

Duarte (2003) diz que a sociedade do conhecimento<sup>2</sup> é uma ideologia produzida pelo mercado com a função de “[...] enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada [...]” (DUARTE, 2003, p.15).

Nessa trajetória de busca pelo conhecimento, nota-se a emergência de outro processo paralelo, a internacionalização da educação superior<sup>3</sup>, que pode ser definida, dentre outras formas, como a inclusão de uma comunidade internacional com dimensão global do currículo acadêmico, do processo ensino-aprendizagem e fixação de novos acordos, tais como instalação de franquias ou *campi* no exterior. Logo, internacionalização seria o “processo de integração de uma dimensão internacional e intercultural com as funções de ensino, pesquisa e serviço da instituição” (KNIGHT, 1994, p. 7).

Para Knight (1994), o termo internacional é usado para indicar relação entre países, culturas ou nações; já intercultural diz respeito à diversidade cultural que existe dentro de países, instituições e comunidades, ou seja, o termo é usado para abordar aspectos de internacionalização “em casa”. O termo global, por sua vez, fornece a ideia de alcance mundial. É importante esclarecer que, diferentemente da globalização, “o elemento chave da internacionalização é a noção da relação entre nações e identidades culturais, implicando, assim, que o Estado-nação e a cultura são preservados” (KNIGHT, 1999, p. 204). Esse é o entendimento adotado nesse trabalho sobre a diferença entre esses dois processos.

Portanto, se na internacionalização há a preocupação com a preservação do Estado-nação e da cultura, na globalização busca-se a mundialização financeira e, conseqüentemente, a homogeneização, colocando fim às barreiras geográficas, enfraquecendo as tradições e inserindo os diferentes espaços dentro de um único sistema econômico e cultural.

---

<sup>2</sup> Para não se ater à discussão sobre “sociedade do conhecimento”, nesse momento, sugere-se consultar a referência para saber mais sobre as críticas e as 5 ilusões, na visão do autor.

<sup>3</sup> De acordo com os estudos realizados por Morosini, a internacionalização da educação superior passou por 3 fases de desenvolvimento, sendo nomeada por termos diferentes: a) dimensão internacional – presente no século XX, que se caracteriza por ser uma fase incidental mais do que organizada; b) educação internacional – atividade organizada prevalente nos Estados Unidos, entre a segunda guerra mundial e o término da guerra fria, preferentemente por razões políticas e de segurança nacional; e c) internacionalização da educação superior, posterior à guerra fria e com características de um processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto na educação superior (MOROSINI, 2006, p. 115).

Nesse sentido, e de acordo com Morosini (2006, p. 112), “as características da educação estão intimamente imbricadas com o processo de globalização e com as determinações oriundas de organismos internacionais multilaterais”. E, nas palavras de Wende (2007, p. 286), “a internacionalização do ensino superior é uma estratégia para tornar o ensino superior mais sensível aos desafios da globalização”, pois o que ainda se revela nas relações entre países, na prática, é o processo de comercialização da pesquisa e da educação, o ranqueamento e a competição internacionais na busca pelo recrutamento de estudantes de outros países para gerar receita, garantir qualidade do perfil nacional e alcançar reputação internacional.

Logo, o que se observa é a globalização e a internacionalização sendo influenciadas mutuamente, mas com perspectivas distintas em relação ao ensino superior “[...] que podem estar associadas a práticas de integração nacional e internacional ou à polarização, ou seja, ao aumento das assimetrias econômicas, sociais, educacionais, culturais, entre outras, em todo o mundo” (CASTRO; OLIVEIRA, 2013, p. 2-3).

Na relação entre esses dois processos, Knight (2008) discursa que “a internacionalização está mudando o mundo do ensino superior, e a globalização está mudando o mundo da internacionalização” (KNIGHT, 2008, p. 1).

Conforme será visto no próximo tópico, o significado de se tornar internacional ou internacionalizar-se, no campo educacional, pode ser melhor entendido quando são observados os tipos predominantes do processo e dos objetivos da internacionalização.

## **2.1 Tipos de internacionalização**

É importante ter em mente que o processo de internacionalização da educação superior é acompanhado e favorecido pelos avanços das tecnologias (comunicação, transporte e informação) que tornam seu fluxo mais eficiente e dinâmico. Porém, as formas de desenvolvimento desse processo e os objetivos que se procuram alcançar com a internacionalização podem indicar as diferentes faces desse fenômeno.

Segundo Lima e Maranhão (2009), o processo de internacionalização adquiriu duas configurações, de acordo com as formas de inserção das pessoas e das instituições nos países: ativa e passiva.

A inserção ativa ocorre principalmente em países de alto nível de desenvolvimento social e econômico; esses países exercem forte influência sobre a forma de organização da educação superior no sistema mundial. Sua manifestação ocorre:

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

Essa forma de atrair acadêmicos acaba sendo proveitosa para os países hegemônicos à medida que representa arrecadação de divisas por meio de inscrições, taxas e outras despesas que os estudantes estrangeiros precisam pagar durante o período de estudos no exterior. Além do mais, representa, para os países hegemônicos, uma boa oportunidade de promoção e divulgação da sua cultura, dos seus atrativos turísticos e acadêmicos por meio desses estudantes, quando eles voltam para os seus países de origem.

A inserção passiva ocorre nos países em desenvolvimento, principalmente nos países do sul. Há o predomínio de envio de pesquisadores, docentes e discentes para o exterior com o intuito de que se formem e se capacitem.

Espera-se também que esses sujeitos publiquem em periódicos estrangeiros e divulguem o nome da IES de origem e que, na volta para o seu país, possam contribuir no desenvolvimento de algum setor. Há, contudo, um risco para alguns países de origem, que investem nesses estudiosos, de perdê-los para outros países (por motivos de maior atratividade em relação às condições de trabalho e aos melhores salários).

Além disso, a capacidade desses países (em desenvolvimento) de estender suas instituições, *campi* ou serviços educacionais para outros países é limitada e mal conseguem responder quantitativa e qualitativamente às demandas internas (MARRARA, 2007; LIMA, MARANHÃO, 2009).

Ainda, segundo a preponderância de seus objetivos, a internacionalização pode ser classificada em institucional ou acadêmica (MARRARA, 2007). A primeira se caracteriza quando se busca principalmente a consecução dos objetivos institucionais, prezando pelo reconhecimento internacional da IES, na perspectiva de fortalecer seu *marketing*, cujos objetivos estão arraigados pelos interesses comerciais por meio de oferta de cursos fora do país de origem, atração de alunos e pesquisadores

estrangeiros, busca de parcerias internacionais para publicações em coautoria em grandes periódicos. Nota-se que nessa linha de ação a motivação maior não está no desenvolvimento científico e educacional, mas na imagem e captação de recursos para a instituição.

Por outro lado, sob o enfoque predominantemente acadêmico da internacionalização, busca-se estabelecer e consolidar parcerias internacionais com vistas à colaboração, produção e disseminação do conhecimento, o que reflete no desenvolvimento da ciência e da educação, levando ao aperfeiçoamento na formação dos recursos humanos e ao desenvolvimento dos países. Nessa ótica, a universidade seria internacionalizada pela sua capacidade de colaboração para o desenvolvimento do conhecimento em nível internacional.

Essa atuação pode ocorrer pelas formas já citadas, como atividades docentes e discentes no exterior, estágios, congressos, cotutela, doutorado sanduíche no exterior etc. No Brasil, devido aos investimentos que se fazem necessários nessa modalidade, a execução de ações para o alcance desses objetivos tem sido viabilizada por incentivos de agências de fomento como Capes e CNPq (além de outras no âmbito dos estados). Assim, enquanto a internacionalização institucional enfatiza o lado mais mercadológico e competitivo da IES, a acadêmica é mais integradora e colaborativa.

Já em face das relações mantidas no processo de internacionalização entre os envolvidos, Castro e Oliveira (2013) expõem que pode haver a relação entre doadores e receptores (nessa perspectiva, os esforços estão concentrados na ajuda ou assistência, provida por instituições exteriores) e a relação recíproca ou mútua (em que predomina práticas de sociedade).

Aproveitando o desenvolvimento do assunto, para que se possa realizar uma melhor reflexão a respeito da configuração da internacionalização brasileira, é oportuno trazer um resumo das fases vivenciadas em face das relações que se iniciaram com alguns países (Estados Unidos, França e Alemanha).

### 2.1.1 Contribuições norte americana, francesa e alemã para a configuração da cooperação internacional brasileira

Considera-se que a história da internacionalização brasileira, em face das relações do Brasil com, respectivamente, Estados Unidos, França e Alemanha, foi

marcada por **3 fases de cooperação**, que podem ser assim descritas: cooperação individualizada, cooperação institucionalizada e cooperação equivalente (SILVA; ROCHA NETO; SCHETINGER, 2018).

A contribuição americana marcou a **primeira fase** (cooperação individualizada), que foi iniciada com a criação do Programa Universitário. Nessa fase a cooperação internacional era vista como o principal mecanismo para o aperfeiçoamento de nossos recursos humanos.

Relata-se que os Estados Unidos são um dos precursores da cooperação acadêmica brasileira por meio da Fundação *Rockefeller*<sup>4</sup>, que concedeu várias bolsas de estudos a brasileiros nas áreas de medicina e biologia. Um dos primeiros contemplados, em 1918, foi o médico paulista Francisco Borges Vieira, para estudar saúde pública nos Estados Unidos. A Fundação *Rockefeller*, por meio da concessão de bolsas, pretendia formar pessoal para atuar em funções estratégicas em agências oficiais de saúde ou como professores/diretores em escolas na área de saúde (SILVA; ROCHA NETO; SCHETINGER, 2018; KORNDÖRFER, 2016).

Outro fato que marcou esse período de cooperação individualizada foi a vinda de pesquisadores estrangeiros e a capacitação de estudantes no exterior, tornando possível a organização dos primeiros cursos de pós-graduação *stricto sensu*, no Brasil.

Percebe-se, portanto, que essa fase de cooperação se aproxima do tipo de internacionalização vista no tópico 2.1, caracterizada pela relação entre doador e receptor, contrária à relação recíproca ou mútua. Outra fundação americana que concedeu bolsas destinadas aos brasileiros com vistas à formação de recursos humanos, em 1964, foi a Fundação *Ford*. Sua atuação foi importante, pois também impulsionou o crescimento da pós-graduação no Brasil.

A **segunda fase**, iniciada com cooperação internacional com a França, manifestou-se por meio de um perfil institucionalizado. Ela teve início com a celebração de um acordo binacional entre Brasil e França. Esse acordo deu origem ao Programa conhecido como Capes/Cofecub<sup>5</sup>, sendo esse último o Comitê Francês

---

<sup>4</sup> A Fundação *Rockefeller* é uma “organização beneficente, não governamental, que utiliza recursos próprios para financiar atividades de bem-estar social em vários países do mundo” (FARIA, 2007, p. 103).

<sup>5</sup> Esse Acordo deu um caráter institucional às relações de cooperação internacional brasileira.

de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil (SILVA; ROCHA NETO; SCHETINGER, 2018).

As entidades responsáveis pelo Programa, segundo Théry (2009, p. 108) são, “pelo Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pela França, o Cofecub, o *Ministère des Affaires Étrangères* (Ministério das Relações Exteriores) e o *Ministère de l'Éducation Nationale* (Ministério da Educação)”.

O Capes/Cofecub foi fundado em 1978, tendo a característica de, além de promover o intercâmbio acadêmico, apoiar a formação de recursos humanos e projetos de pesquisa vinculados a PPGs de ambos os países. Em estudo sobre esse Programa, Théry (2009) expressa que o ex-presidente da Capes, Jorge Guimarães, classifica o começo do programa como modesto e assimétrico, com a ida de mais brasileiros para a França do que o caminho inverso (THÉRY, 2009, p. 107).

Já na **terceira fase**, fase da cooperação equivalente, que foi trazida pela Alemanha, por meio do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD), os países cooperantes assumem ações e responsabilidades financeiras proporcionais. Esse modelo é considerado pelos autores Silva, Rocha Neto e Schetinger (2018) como sendo o que prevalece nas ações de cooperação internacional da Capes. Isso se deve ao fato de que, no início do século XXI, foi firmado o acordo Capes/DAAD, que contribuiu para essa nova configuração na cooperação de ações e de financiamentos brasileiros.

Assim, tivemos como precursores da cooperação acadêmica internacional brasileira os Estados Unidos (cooperação individualizada) e a França (cooperação institucionalizada). Mesmo que mais recente, a relação com a Alemanha favoreceu a guinada de nossa cooperação acadêmica, no início do século XXI, para o modelo que é praticado atualmente (porém, não exclusivo); trata-se de uma relação mais simétrica de compartilhamento de recursos, responsabilidades e ideias.

Vistos esses conceitos e ideias, adentrar-se-á numa outra relação inevitável no mundo globalizado, a da internacionalização com o capitalismo.

## **2.2 Internacionalização do Ensino Superior e Capitalismo**

A boa qualidade de mão de obra, o desenvolvimento de pesquisas em colaboração internacional e a evolução do conhecimento têm sido fundamentais para economia e manutenção do sistema capitalista. Conforme o então presidente do

Conselho Internacional das Comunidades Científicas (ICSU), Menon (1992), o avanço da ciência e da tecnologia deve ser considerado, indubitavelmente, entre os mais extraordinários empreendimentos da humanidade, sendo responsável por promover o surgimento das sociedades industriais modernas caracterizadas pela riqueza, assim como ter possibilitado o aumento da produção de alimentos e a melhora dos sistemas preventivos de saúde, o que leva a altas taxas de crescimento populacional, principalmente nos países em desenvolvimento.

Para que esses avanços ocorram é preciso de mão de obra qualificada proveniente de instituições educacionais eficientes, que possibilitam a formação e o ingresso de pessoal de nível superior no mercado de trabalho.

Esse grupo de pessoas com nível superior tende a ficar menos tempo desempregado, pois tende a gerar novas pesquisas e inovações e, conseqüentemente, fazer a economia e o país se desenvolverem. Segundo um estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), o qual contemplou dados do período de 2012 a 2018, a maior taxa de desocupação de mão de obra no Brasil está, desde 2012, no grupo de pessoas com ensino médio incompleto ou equivalente, atingindo 21,1% no 2º trimestre de 2018. Já a menor taxa de desocupação, desde 2012, se manteve entre o grupo que possui nível superior completo, alcançando pouco mais de 5%, no segundo trimestre de 2018.

Nota-se que a necessidade de melhor qualificação dos recursos humanos é um requisito da economia e anseio da população, tendo em vista que as pessoas mais qualificadas conseguem melhores empregos e melhores rendas (SCHWARTZMAN, 2013).

Quando não se dispõe de mãos de obra de qualidade, ou quando as possui escassamente, e o sistema de ensino superior não consegue fornecê-la, a economia procura se ajustar a essa conjuntura, desenvolvendo atividades fundamentadas em trabalho de baixa qualificação. Assim, poucas demandas são criadas para pessoas mais qualificadas e o país fica dependente de tecnologias e inovações externas. Para evitar isso, por exemplo, países como Coreia do Sul, Japão e China não esperaram que a educação respondesse às demandas da economia, ao contrário, investiram pesado em educação, o que resultou numa economia de alta produtividade (SCHWARTZMAN, 2013).

Segundo Menon (1992), pode-se pensar que esse avanço mundial no conhecimento, que tem favorecido o capitalismo, também provoca diversos problemas

com os quais nos deparamos cotidianamente, mas na verdade os problemas advêm da forma que os conhecimentos são empregados. Assim, “há várias maneiras pelas quais podemos diminuir aspectos danosos das mudanças globais mesmo hoje em dia — e contribuir para uma significativa redução da pobreza” (MENON, 1992). Mas essa não é uma tarefa simples, ainda mais quando interesses econômicos pressionam ou “dirigem” nossas escolhas.

Sobre a intenção do capitalismo na educação, é importante saber que a partir dos anos 90, incentivada por alguns organismos internacionais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), abordagens comerciais da educação superior têm ganhado força e sido estimuladas. Deu-se ênfase às atividades ligadas à prestação transfronteiriça de ensino, as quais vêm sendo vistas como um serviço rentável por algumas instituições.

Segundo Maués e De Souza (2018), várias reformas nesse nível de ensino visam colocá-lo na escuta das necessidades da economia e, a partir daí, pode-se verificar a diversificação dos cursos superiores, novas formas de financiamento, formas de administração das instituições de ensino baseada nas empresas privadas e foco nos resultados.

Essas medidas são típicas do capitalismo enquanto sistema econômico “no qual praticamente todos os bens e serviços são produzidos para e obtidos através do mercado” (WOOD, 2003, p. 38). E, portanto, o capital busca “se expandir constantemente para encontrar novos mercados e novos recursos, mas ao fazê-lo cria mais competição” (WOOD, 2003, p. 40). Nota-se, então, que as políticas de bem-estar social, como saúde e educação, prestadas pelo Estado-providência também são alvos do capitalismo na sua constante expansão e competição.

Esse recente setor de serviços educacionais tem se mostrado lucrativo, o que acaba despertando a ambição do mercado internacional, que demonstra interesse crescente para exportar franquias, *campi* estrangeiros, recrutamento de estudantes pagantes, como exemplo dessa abordagem. Não se pode deixar de mencionar que há uma pressão por parte dos países que detém capacidade de explorar esse mercado para que haja acordos internacionais com governos de outros países, a maioria em desenvolvimento, no intuito de que abram suas economias, ou seja, diminuam as barreiras e ampliem as relações comerciais transfronteiriças da educação. Reforçando essas ideias, Maués e De Souza (2018) afirmam que:

O mercado educacional é muito forte, ele mobiliza bilhões de dólares no mundo todo e isso atrai os grandes investidores para aplicar e multiplicar seus recursos financeiros nesse ramo, na lógica do capitalismo, isto é, na busca de lucros e maior acumulação (MAUÉS, DE SOUZA, 2018, p. 168).

Ao mesmo tempo que traçam suas críticas a respeito do assunto, Maués e De Souza (2018) não descartam a importância da abertura desse serviço ao mercado afirmando que essas ações não têm sido realizadas como caráter solidário, mútuo ou recíproco, porém não deixam de ser importantes, tendo em vista que o mundo tem se tornado cada vez mais globalizado. Os mesmos autores alertam que nessas ações há uma espécie de neocolonialismo, um movimento vertical, que impõe a predominância dos valores e prioridades de alguns países com os quais os menos favorecidos mantêm relações por meio da educação superior.

Sobre essa discussão, Boaventura Santos (2004) elucida que a transnacionalização das trocas universitárias é um processo antigo, iniciado com as primeiras universidades europeias; e, após a segunda guerra mundial, voltou-se para a formação ao nível de pós-graduação. Nos últimos anos, tomou um novo rumo, tendo alcançado uma nova lógica imposta pelo mercado. Assim, “a nova transnacionalização<sup>6</sup> é muito mais vasta que a anterior e a sua lógica, ao contrário desta, é exclusivamente mercantil” (SANTOS, 2004, p. 11).

O mesmo autor (2004) aproveita para denunciar o desinvestimento do Estado nas universidades e os efeitos da globalização mercantil, que almejam transformar a produção do bem público das universidades num vasto campo de enaltecimento do capitalismo educacional. Dessa maneira, ele define dois níveis de mercantilização ou “mercadorização” da educação. O primeiro resume-se em imputar às universidades a superação da crise por meio de parcerias com o setor privado, principalmente o industrial, privatizando parte dos serviços por elas prestados. O segundo respalda-se em extinguir tendencialmente a diferenciação entre universidade pública e privada, transformando-a numa empresa.

Nesse sentido, “saber se e quando este segundo nível for atingido ainda fará sentido falar de universidade como bem público é uma questão retórica” (SANTOS, 2004, p. 12).

---

<sup>6</sup> Para Azevedo (2015), o termo transnacionalização está associado a processos de mercadorização (*commodification*) da educação superior. Já o termo internacionalização está mais próximo de valores relacionados à solidariedade e à interculturalidade.

Diante dessas constatações, Knight (2008) afirma que o mundo do ensino superior está mudando e sua dimensão se torna cada vez mais importante, complexa e confusa. Com isso, ressalta a importância do ensino em níveis institucional e nacional, pois suas influências sobre o nível internacional são significativas, por meio de políticas, financiamentos, marcos regulatórios e programas. Assim, a autora afirma que é no nível institucional que o processo de internacionalização, o qual pode fornecer uma resposta ao capitalismo e à globalização, geralmente acontece (KNIGHT, 2008).

Com essas palavras da autora Knight (2008), fica evidente que os rumos da internacionalização podem ser ditados do nível institucional para o internacional, contudo, o inverso também pode ocorrer, quando alguns organismos internacionais procuram lançar suas influências sobre os países e seus sistemas de ensino. E como já mencionado, “as características da educação estão intimamente imbricadas com o processo de globalização e com as determinações oriundas de organismos internacionais multilaterais” (MOROSINI, 2006, p. 112), como será visto no próximo tópico

### **2.3 Organismos internacionais: visão e influências sobre a educação superior**

No cenário mundial, a educação formal passou a ser considerada uma mercadoria importante a partir do momento em que foi identificada como serviço rentável e o conhecimento proveniente dela identificado como força produtiva. “Ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação se integram ao próprio capital, que começa a depender desses fatores para a sua acumulação e reprodução” (BERNHEIM; CHAÚÍ, 2008, p.7).

Dessa forma, a educação passa a ter maior procura em face das exigências externas e da concordância comercial dos países parceiros. De olho no potencial econômico e produtivo desse novo serviço, estão alguns organismos internacionais que acabam buscando orientar e influenciar os países com vistas ao rumo que devem dar aos seus sistemas de ensino.

Assim, as normas e diretrizes oriundas dos organismos internacionais - Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e, principalmente, do Banco Mundial – se intensificaram após a difusão do modelo

neoliberal que, no Brasil, expandiu-se na década de 1990. O neoliberalismo está diretamente relacionado com a nova ordem econômica e democrática, intensificada após o fim da ditadura militar (1964-1985).

Passaremos e discorrer e refletir sobre as influências e posições desses organismos sobre o ensino superior mundial, nos próximos tópicos.

## **OMC**

Por meio do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS), a Organização Mundial do Comércio (OMC) vem trabalhando no incentivo a essa perspectiva comercial da educação. O GATS é um acordo multilateral que entrou em vigor em 1995 e foi acertado um ano antes, em 1994, na Rodada Uruguai de negociações dessa Organização. Ele rege o comércio mundial de serviços e visa a liberalização progressiva das barreiras comerciais, o que facilita a privatização de atividades desse setor. Ele “é descrito como um acordo voluntário, uma vez que são os países quem decidem os setores que estarão sujeitos às regras do acordo e definem o calendário para entrar em vigor” (SANTOS, 2004, p. 24).

A respeito da relação do GATS com a educação, Santos (2004) ressalta que no setor de educação, assim como tem acontecido em outros setores, há uma pressão por parte dos países credores e/ou doadores, pelo Banco Mundial e pelo FMI para que os países em desenvolvimento assumam compromissos no âmbito desse acordo como parte dos pacotes de ajustes estruturais.

Assim, a partir de 2012, alguns países, sob a liderança da União Europeia e dos Estados Unidos, articularam o *Trade in Services Agreement* (TISA) – novo Acordo sobre o Comércio de Serviços – que veio a englobar segmentos de serviços, principalmente educação e saúde, que não tinham sido contemplados, integralmente, pelo GATS, por conta da resistência de parte dos países emergentes.

Os compromissos acordados devem ser seguidos pelos países membros, caso contrário, estarão sujeitos a sanções comerciais. Esses acordos são organizados por setores (são 12 grandes setores) e subdivididos em 155 subsetores. Os 12 setores são: serviços prestados às empresas (serviços profissionais e de consultoria: médicos, jurídicos, vendas etc.); serviços de comunicação; serviços de construção; serviços de distribuição; serviços educacionais; serviços ambientais; serviços financeiros; saúde e serviços sociais relacionados; serviços relacionados com turismo e viagens; serviços recreativos e desportivos; serviços de transporte e outros serviços.

Percebe-se, portanto, que “em tempos de globalização poderá significar colocar a educação como um serviço passível de ser comercializado internacionalmente” (CHAVES; CASTRO, 2016, p. 122). Reforçando essa ideia, Knight (2010) expressa que:

[...] o GATS identifica claramente a educação como um serviço a ser liberalizado e regulamentado por regras de comércio. Enquanto seus defensores veem o GATS como uma oportunidade, outros o veem mais como uma ameaça. Para alguns, a noção de ensino superior como mercadoria transacionável é um desafio aos valores tradicionais do ensino superior - especialmente a ideia de educação superior como bem público e responsabilidade pública, e do acesso a educação de acordo com o mérito sendo um direito humano básico (KNIGHT, 2010, p. 8 – tradução nossa).

Porém, em alguns eventos, como no II Fórum Mundial de Educação e no III Fórum Social Mundial (ambos realizados em Porto Alegre, em 2003), intelectuais de diversos países expuseram suas preocupações e perspectivas a respeito da privatização nos sistemas educacionais. Um dos participantes desses eventos, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, ao falar sobre acordos na área de educação superior e as perspectivas dos países, segundo seus níveis de desenvolvimento, expõe que:

Quatro dos países mais periféricos do mundo — Congo, Lesoto, Jamaica e Serra Leoa — assumiram compromissos incondicionais. Impossibilitados de desenvolver por si próprios a educação superior, entregam a fornecedores estrangeiros essa tarefa. Os EUA, a Nova Zelândia e a Austrália são os mais entusiastas dos benefícios do GATS por razões totalmente opostas às anteriores, pois são os países mais exportadores de mercadorias universitárias e, como tal, são os que têm mais a ganhar com a eliminação das barreiras comerciais (SANTOS, 2004, p. 25).

Assim, na análise de documentos da OMC, “as concepções de educação superior como um bem público e como um direito humano fundamental são colocadas em xeque. Em seu lugar, são propostas perspectivas comerciais de educação superior” (BORGES, 2009, p. 90).

## **OCDE**

Posição parecida com a da OMC é adotada pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que se originou da Organização Europeia para a Cooperação Econômica (OECE), em 1961, e envolve, além de pesquisas

sobre a educação superior, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Esse Programa utiliza a avaliação comparada nas áreas de Ciências, Leitura e Matemática e sua aplicação incide sobre os estudantes na faixa dos 15 anos, pertencentes aos países membros da OCDE e aos convidados. Essa ação possui como objetivo traçar o perfil dos avaliados por meio de indicadores que são utilizados para subsidiar políticas de melhorias. O CERI, Centro para Pesquisa e Inovação Educacional, é outro braço da OCDE que atua na área de aprendizagem; além da educação formal, ele reflete sobre o futuro das escolas e das universidades, tendo preocupação com as tendências e questões emergentes. Suas pesquisas dão ênfase ao acúmulo de evidências estatísticas.

Em 2008, num documento intitulado *Enseignement supérieur pour la société de la connaissance*, o qual traz uma síntese do relatório sobre o Ensino Superior, a OCDE lança seu discurso sobre políticas educacionais enfatizando que as potencialidades do ensino superior contribuem para os objetivos econômicos dos países. Esse documento foi produzido em colaboração com 24 países participantes e reúne resultados de uma análise internacional das políticas de ensino superior nas dimensões de financiamento, internacionalização, pesquisa e inovação, garantia de qualidade entre outras

Ressalta-se, nesse documento, que “os sistemas de ensino superior estão passando por reformas importantes, que visam, principalmente, incentivar as instituições a estarem mais atentas às necessidades da sociedade e à economia” (OCDE, 2008, p.5). Assim, são mencionadas quatro maneiras de contribuição da educação superior, na visão da OCDE, para o desenvolvimento econômico e social: 1) formação de capital humano (principalmente através da educação); 2) construir bases de conhecimento (principalmente através de pesquisa); 3) disseminação e melhoria do conhecimento (principalmente através de intercâmbios com usuários desse conhecimento); 4) conservação do conhecimento (armazenamento e transmissão intergeracional do conhecimento).

Apesar dos documentos citados mencionarem a mobilidade estudantil como uma forma de contribuição para o desenvolvimento econômico e social, não se pode, de imediato, pensar que se trata da defesa de uma relação de reciprocidade e colaboração, alheia aos interesses econômicos do setor privado, defendida pela OCDE.

Isso porque a OCDE acredita que o ensino superior deve dar uma resposta à mobilidade mundial ao mesmo tempo que fornece subsídios para a concorrência e para a colaboração. Dessa forma, ações para os sistemas de ensino como, por exemplo, maior diversificação e flexibilidade de instituições de ensino superior, limitar as barreiras à entrada dessas no país e avaliar a contribuição de cada uma através de mecanismos de qualidade visam garantir a coerência do sistema de ensino superior, na sua visão (OCDE, 2008).

Portanto, fica evidente também a preocupação da OCDE com o desenvolvimento do fator econômico dos países por meio dos serviços educacionais. Outro estudo mais recente, realizado em 2016 pela OCDE, denominado *Education at a Glance 2016* expõe um amplo cenário sobre a educação. Nele são analisados os sistemas de ensino dos seus 35 países<sup>7</sup> membros, sendo, a maioria, desenvolvidos, e de outros parceiros, como Brasil, China, Argentina e África do Sul. Evidenciou-se que a cifra investida em educação por estudante/ano (até a 5ª série) pelo Brasil representava menos da metade da quantia média desembolsada nessa fase escolar pelos países da OCDE, cerca de US\$ 8,7 mil (OCDE, 2016).

Apesar da comparação com uma maioria de países desenvolvidos, o investimento em educação é sempre justificável, pois ela é a base do desenvolvimento de um país. A própria OCDE ressalta a importância da formação alinhada com a demanda do mercado e da sociedade. E, por isso, em nova comparação essa Organização menciona que o Brasil favorece a formação na área de educação e tem baixo índice de concluintes nas áreas de ciências, tecnologia, engenharia e matemática:

Para aprimorar a transição da educação para o trabalho, independentemente da conjuntura econômica, os sistemas educacionais devem garantir que indivíduos possuam as habilidades requeridas pelo mercado de trabalho. Em consonância com a maioria dos países membros e parceiros da OCDE, as áreas de conhecimento do ensino superior mais populares no Brasil são as de ciências empresariais, administração e direito, que representam 36% dos concluintes (média OCDE: 24%). É, ao contrário da maioria dos países OCDE, a educação é a segunda área de conhecimento mais popular no Brasil, contando com 20% dos concluintes (média OCDE: 10%). Nos últimos anos, muitos países OCDE têm se empenhado em atrair mais estudantes para as áreas de STEM – ciências, tecnologia, engenharia e matemática –, o que demonstra a importância dessas disciplinas para a sociedade moderna. Já o Brasil possui um dos mais baixos índices de concluintes em áreas de STEM: 17%, contra a média OCDE de 24% (OCDE, 2018, p. 5).

---

<sup>7</sup> Atualmente já são 36 membros com a entrada da Lituânia, em 2018.

Contudo, é necessário lembrar da importância das áreas educacionais que nos auxiliam nas diversas reflexões sobre o mundo e na produção de conhecimentos. A História, por exemplo, nos ensina a refletir antes de agir, evitando desastres sociais ou econômicos semelhantes aos anteriores. A sociologia, por sua vez, elucida-nos que as desigualdades que avistamos em cada esquina são fenômenos que, com entendimento, consenso e atuação podem ser mitigadas; a Antropologia nos possibilita compreender as diferenças individuais que são produzidas socialmente e que não precisam ser obstáculos, mas pontes.

Portanto, para essa Organização, é importante que a educação superior estreite os vínculos com o mercado por meio de políticas de educação do ensino superior e emprego, aumente a capacidade das instituições para atender a demanda do mercado, crie provedores educacionais que tenham um perfil voltado ao propósito profissional. Além disso, sustenta que é importante reforçar os serviços de orientação profissional em escolas e instituições de ensino superior e envolver os atores do mercado de trabalho (empresas, indústrias, financiadores) no desenvolvimento de políticas de ensino superior e na gestão de instituições educacionais.

## **Banco Mundial**

Redirecionado a discussão agora para uma das grandes e importantes instituições financeiras internacionais, o Banco Mundial (BM), buscou-se analisar seus posicionamentos e discursos em relação à educação superior. Inicialmente, procurou-se elucidar alguns pontos importantes sobre sua função e, posteriormente, alguns dos seus pontos de vista relativos ao ensino superior e algumas reflexões pertinentes.

Essa instituição, assim como o FMI, foi criada em 1944, na Conferência de *Bretton Woods*, nos Estados Unidos. O objetivo inicial do BM, assim como o da OECE, era a reconstrução das economias devastadas pela II Guerra Mundial, em conjunto com o Plano *Marshall*. Em 1947, se tornaria um organismo mais voltado para a promoção do desenvolvimento e redução da pobreza, com ações de empréstimos, assessorias e assistência técnica a países em transição e em desenvolvimento.

Um banco internacional, o Banco Mundial, transformou-se nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a agência das Nações Unidas especializada em educação. O Financiamento

não é o único e o mais importante papel do BM em educação (representando apenas 0,5% da despesa total pelos países em desenvolvimento neste setor); o BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial (TORRES, 2001, p 126).

O BM constituiu-se, na verdade, pelo Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e mais quatro organizações a ele associadas. No que concerne à prestação de assistência (técnica e financeira) no campo educacional, o BM publicou, em 1995, um documento sobre a análise da crise que perpassava a educação superior em países da África, Ásia e América Latina. Esse documento intitulado *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* avalia as possibilidades de êxito e faz orientações de reformas no ensino superior que visam: uma maior diferenciação de instituições; diversificação das fontes de financiamento de instituições estatais e adoção de incentivos para seu desempenho; redefinição do papel do Estado e questões referentes à autonomia e à responsabilidade institucional; e políticas voltadas para a qualidade e equidade.

Ainda com base na análise do documento supracitado (1995), depreende-se que as universidades desempenham função importante na medida em que estão empenhadas na formação de dirigentes e na preparação de sua capacidade técnica de fazer a economia girar, ou seja, as universidades estão na base do desenvolvimento econômico.

Dessa forma, o BM defende que é necessária a contribuição da instituição universitária no processo de desenvolvimento econômico. Sugere que essa instituição se atenha à pesquisa básica e interdisciplinar, enquanto outras instituições podem se voltar a pesquisas aplicadas.

[...] com relação à divisão institucional do trabalho nos sistemas nacionais de pesquisa, universidades têm notáveis vantagens comparativas em pesquisa básica e interdisciplinar, como consequência de seu tamanho, sua missão de formação e a distribuição de recursos em numerosas disciplinas. Existem outras instituições científicas, públicas e privadas, mais apropriadas que universidades para realizar a maior parte da pesquisa aplicada (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 81 – tradução nossa).

Nessa perspectiva, entra a recomendação do BM em relação à diferenciação institucional, tendo em vista que instituições não universitárias geram menos custos e podem realizar pesquisas aplicadas, enquadrando-se nas demandas do mercado ao mesmo tempo que formam mão de obra.

Considerando-se que a maioria das instituições não universitárias pertence ao setor privado, o BM (1995) advoga que elas podem satisfazer as demandas educacionais de grupos privilegiados de forma a não onerar tanto os Estados nacionais com a manutenção de IES estatais.

A recomendação desse organismo não é que o Estado se exima da prestação do ensino superior, mas que assuma, como papel prioritário, a sua supervisão e estabeleça políticas de regulação e incentivos voltadas para o mercado, promovendo maior autonomia administrativa e financeira das instituições, ou seja, incentivando a busca da diversificação de fontes de financiamento a fim de diminuir a aplicação de recursos públicos por meio da mobilização de recursos privados das indústrias, de ex-alunos, das atividades de consultoria, etc. Nesse sentido, o governo se voltaria às atividades de regulação e avaliação do desempenho das instituições públicas e privadas de educação. Há a orientação de que haja a participação de empresas e indústrias no conselho administrativo das IES públicas e privadas.

Em um outro documento, *La educación en los países en desarrollo: peligros y promesas* (2000), produzido em cooperação Banco Mundial/Unesco, são analisadas as dificuldades, os problemas e a realidade da educação superior de alguns países. Nesse documento, recomenda-se a implantação de um sistema educacional com maior flexibilização institucional, diferenciando os estabelecimentos de ensino conforme seus objetivos. Logo, propõe-se que as instituições de pesquisa, como as universidades, estejam no topo de uma pirâmide educacional e as instituições de ensino se concentrem na formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

O BM (2003) reconhece que é imprescindível a construção de sociedades do conhecimento e destaca sua importância como principais geradoras do crescimento econômico. Assim, enfatiza que o elemento mais competitivo na economia mundial é o conhecimento, sendo fundamental seu acúmulo e aplicação.

Com isso em vista, o relatório de consultoria “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, apresentado pelo Banco Mundial (2017) ao Estado brasileiro, enfatizou que o ensino superior público no Brasil é ineficiente e que seu custo supera o do ensino superior privado. Esse relatório sustenta que o ensino das universidades públicas brasileiras privilegia as classes sociais mais ricas da população e, por isso, deveria ser pago. Essa visão acaba sendo

aceita e propalada por alguns canais de comunicação<sup>8</sup> (sem trazer nenhum contraponto às sugestões desse relatório) e por boa parte da sociedade, corroborando uma crença já cristalizada. Mais adiante, apresentar-se-á alguns contrapontos a essas e a outras ideias postas nesse relatório do BM.

Em seu resumo executivo, esse relatório afirma ainda: “As despesas com ensino superior são, ao mesmo tempo, ineficientes e regressivas. Uma reforma do sistema poderia economizar 0,5% do PIB do orçamento federal” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 5). Após essa afirmação, o relatório traz alguns resumos e conclusões:

1. “A análise de eficiência indica que um quarto do dinheiro é desperdiçada [sic]”.
2. “Isso se reflete no fato que os níveis de gastos por aluno nas universidades públicas são de duas a cinco vezes maior que o gasto em universidades privadas”.
3. “A limitação do financiamento a cada universidade com base no número de estudantes geraria uma economia de aproximadamente 0,3% do PIB”.
4. “Além disso, embora os estudantes de universidades federais não paguem por sua educação, mais de 65% deles pertencem aos 40% mais ricos da população. Portanto, as despesas com universidades federais equivalem a um subsídio regressivo à parcela mais rica da população brasileira”.
5. “Uma vez que diplomas universitários geram altos retornos pessoais, a maioria dos países cobra pelo ensino fornecido em universidades públicas e oferece empréstimos públicos que podem ser pagos com os salários futuros dos estudantes”.
6. “Não existe um motivo claro que impeça a adoção do mesmo modelo para as universidades públicas”.

Essas ideias são defendidas entre as páginas 121 e 138 do Relatório (2017), cabendo ressaltar, porém, um fato que chama a atenção: a menção às pesquisas realizadas pelas universidades não aparece uma única vez, sendo uma atividade

---

<sup>8</sup> Algumas matérias desse tipo podem ser lidas com os seguintes títulos: “Banco Mundial sugere conter despesas com universidades e subsídios a empresas”. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/11/1936920-sem-teto-de-gastos-situacao-do-brasil-seria-insustentavel-diz-banco-mundial.shtml>>. Acesso em: 18/04/2019. “Para economizar, governo deveria acabar com o ensino superior gratuito, aponta Banco Mundial”. Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,para-economizar-governo-deveria-acabar-com-o-ensino-superior-gratuito-aponta-banco-mundial,70002091613>. Acesso em: 18/04/2019.

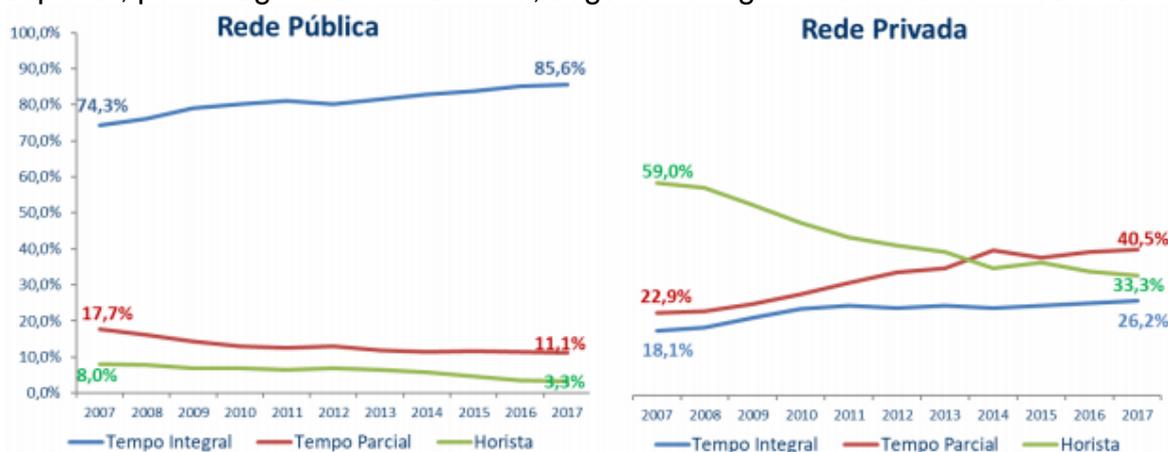
realizada pela maioria delas, já que a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão é um dos seus preceitos constitucionais (o que demanda mais recursos para o seu cumprimento). Enquanto isso, a maioria das IES privadas se volta, predominantemente, ao ensino.

O relatório também não menciona as diferenças nas organizações acadêmicas adotadas entre as IES no Brasil (faculdades, centros universitários e universidades). Outra questão importante a ser observada e que não está mencionada no relatório é a diferença entre os cursos oferecidos pelas IES públicas e privadas. As universidades públicas oferecem mais cursos (com mais turmas e horários/turnos) que necessitam de altos investimentos. Já segundo os dados do Censo da Educação Superior (2018) as IES privadas registraram, em 2018, cerca de 62,4% dos cursos de licenciaturas (cursos que muitas vezes não requerem altos investimentos e podem ser oferecidos na modalidade EaD).

Há de se fazer menção, ainda, aos Programas de Pós-graduação e ao regime de dedicação integral dos docentes das universidades públicas que promovem pesquisa e aperfeiçoam o ensino, sendo, portanto, justo que os docentes das IES públicas sejam mais bem remunerados.

Outros dados que o relatório do BM não mostra, ao realizar a comparação entre as Universidades públicas e as IES privadas, podem ser resgatados no Censo de Educação Superior de 2017. O Censo aponta que mais de 85,6% dos docentes da rede pública estão no regime de tempo integral (ver **Gráficos 1**). Na rede privada, o Censo aponta que apenas 26,2% estão sob esse regime.

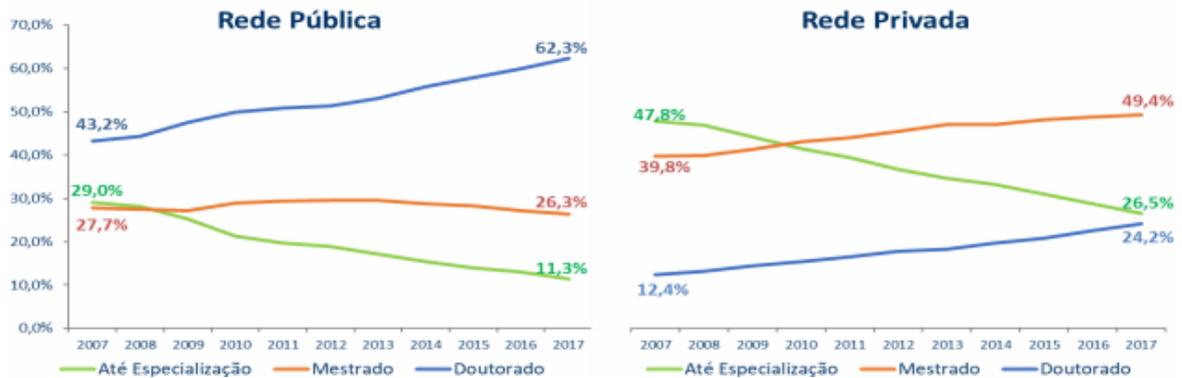
**Gráfico 1:** Percentual de participação e número de docentes na educação superior, por categoria administrativa, segundo o regime de trabalho – 2007-2017



Fonte: Censo da educação superior – notas estatísticas 2017

Além disso, na rede pública 62,3% do corpo docente tem formação de doutorado; esse percentual cai para 24,2% na rede privada (ver **Gráfico 2**).

**Gráfico 2:** Participação percentual de docentes na educação superior, por categoria administrativa, segundo o grau de formação, 2007-2017



Fonte: Censo da educação superior – notas estatísticas 2017

Vale ressaltar, ainda, que a palavra “inovação” não consta nas exposições do relatório no que diz respeito ao ensino superior. O ambiente “caro” e “ineficiente” das universidades públicas como, por exemplo, o da UFPB, UFCG e UFMG impulsiona a inovação e o empreendedorismo, pela ação conjunta de discentes e docentes. Essas universidades citadas foram as primeiras colocadas no *Ranking* de patente de invenção, em 2018 (**Tabela 1**).

**Tabela 1:** Ranking dos depositantes residentes de patente de invenção, 2018

Posição	Nome	2017	Part. no total Residentes (%)
1	Universidade Federal da Paraíba	94	1,9
2	Universidade Federal de Campina Grande	82	1,6
3	Universidade Federal de Minas Gerais	62	1,2
4	Petróleo Brasileiro S.A. - Petrobras	54	1,1
5	Universidade estadual de campinas - UNICAMP	50	1,0
6	Universidade de São Paulo - USP	47	0,9
7	Univers. Estad. Paulista Júlio de Mesquita Filho	38	0,8
8	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	36	0,7
9	Fundação Universidade Federal de Rondônia	35	0,7
10	Universidade Federal do Ceará	34	0,7
<b>Top 10</b>		<b>532</b>	<b>10,6</b>
<b>Total de depósitos de Residentes</b>		<b>4.980</b>	<b>100</b>
<b>Total de depósitos</b>		<b>24.857</b>	

Fonte: INPI: Indicadores de Propriedade Industrial (2019)

Recapitulando o item 4 do relatório do BM: “Além disso, embora os estudantes de universidades federais não paguem por sua educação, mais de 65% deles pertencem aos 40% mais ricos da população [...]”. Nesse sentido, o relatório continua afirmando que:

Portanto, as despesas com universidades federais equivalem a um subsídio regressivo à parcela mais rica da população brasileira. Uma vez que diplomas universitários geram altos retornos pessoais (em termos de salários mais altos), a maioria dos países cobra pelo ensino fornecido em universidades públicas e oferece empréstimos públicos que podem ser pagos com os salários futuros dos estudantes (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 13).

Porém, não se percebem referências claras no relatório que confirmem essas informações. Sabe-se que muitos países da Europa não cobram mensalidades/anuidades no ensino superior público (TIMES, 2016). Nos Estados Unidos, onde até o final da década 1960 e começo da de 1970 não se cobrava taxas, o tema da gratuidade volta ao debate, como mostrado em editorial do *Los Angeles Times* (TIMES, 2016).

Ainda com relação à afirmação que os 40% mais ricos da população ocupam 65% das vagas nas universidades, pode-se traçar o seguinte contraponto: após analisar os dados de 2017 da LCA Consultoria (ver **Gráfico 3**, abaixo) e colocá-los em porcentagem, podemos chegar à seguinte informação: o total de indivíduos com renda *per capita* maior que **R\$ 3.566** representava, aproximadamente, 6,2% da população; os com renda *per capita* de **R\$ 1.009 a R\$ 3.566,00** representava, aproximadamente, 31%. Mesmo com a soma desses percentuais (classes A e B)<sup>9</sup> chega-se apenas a 37,2%.

Outra pesquisa realizada, em 2018, pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) aponta:

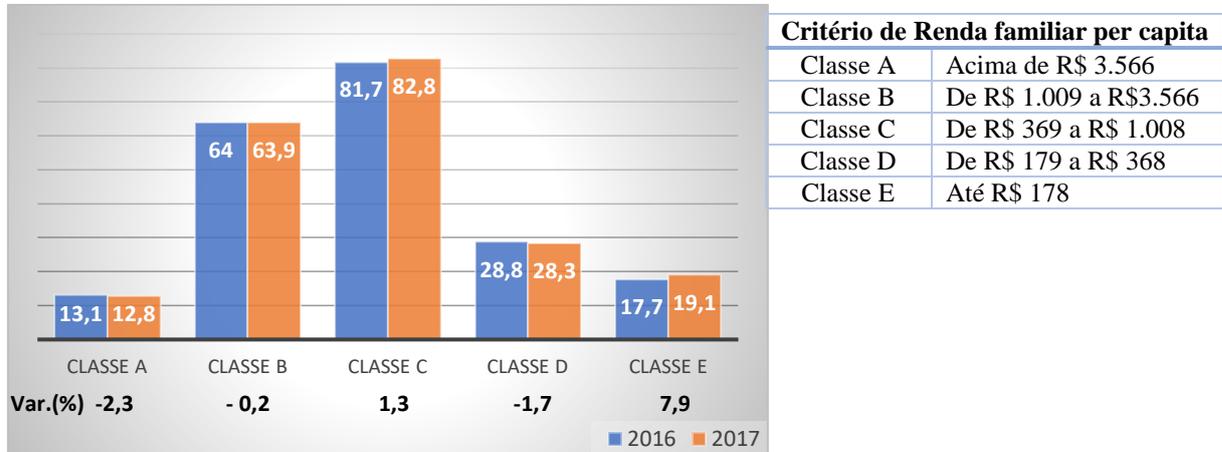
Do total dos estudantes, 26,6% vivem em famílias com renda familiar per capita de “até meio SM” e 26,9% com renda per capita “mais de meio a 1 SM”. Neste sentido, mais da metade (53,5%) dos (as) graduandos (as) pertence a famílias com renda mensal per capita “até 1 SM”. Na faixa de renda per capita “mais de 1 a 1 e meio SM” estão 16,6%. Inseridos na faixa “Mais de 1 e meio SM” encontram-se 26,9% deste público e 3,0% não responderam. (ANDIFES, 2019, p. 28).

---

<sup>9</sup> É importante esclarecer que, para esse estudo, os critérios para enquadramento em classes sociais não são relevantes, pois o que está sendo enfatizada é a renda *per capita* e não a classe social da população.

Dessa forma, fica a interrogação: qual o conceito de “ricos” para o BM? Como se definiu e inseriu os indivíduos na “classe dos 40% mais ricos”? O BM não deixa clara essa informação.

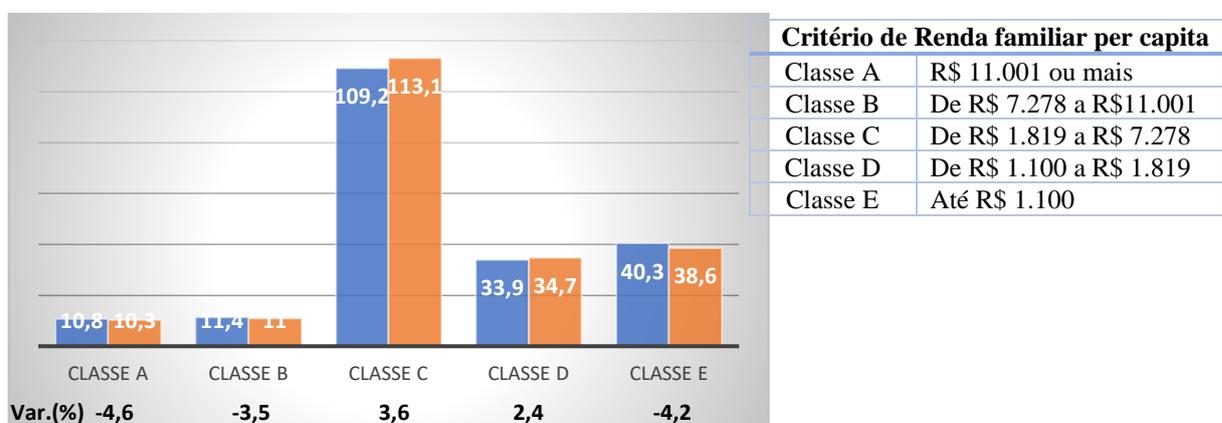
**Gráfico 3:** Número de pessoas por classe social – em milhões (A)



Fonte: LCA - Dados obtidos e divulgados por Villas Boas (2018), no Jornal Valor Econômico

Reforçando o debate, vemos o **Gráfico 4** que traz dados levantados pelo Departamento de Pesquisas e Estudos Econômicos do Banco Bradesco<sup>10</sup>. Apesar de utilizar outros intervalos de valores (em R\$) para definir as classes sociais, pode-se perceber que pouco mais de 10% das pessoas fazem parte das classes com renda *per capita* acima de R\$ 7.278 (sete mil duzentos e setenta e oito reais).

**Gráfico 4:** Número de pessoas por classe social – em milhões (B)



Fonte: Bradesco - Dados obtidos e divulgados por Villas Boas (2018), no Jornal Valor Econômico

<sup>10</sup> Não foram encontrados dados atualizados, como os mencionados, nos sites do IBGE e DIEESE.

Logo, o Banco Mundial contribui para fortalecer a visão que se tem da importância do ensino superior para a qualificação de mão de obra e desenvolvimento econômico de um país. Por outro lado, parece incentivar a restrição desse nível de ensino, quando defende medidas que tendem à privatização.

No próximo tópico, serão percebidas algumas semelhanças entre as posições do BM vistas aqui e as adotadas pelo FMI.

## **Fundo Monetário Internacional**

O FMI é descrito como uma agência das Nações Unidas que visa promover a cooperação monetária mundial, estabilidade financeira, crescimento econômico sustentável, reduzir a pobreza no mundo e facilitar o comércio internacional.

Durante a década de 1990, como forma de acelerar o desenvolvimento econômico, o FMI passou a recomendar a implementação de algumas medidas nos países emergentes relativas aos direitos sociais, como educação e saúde, prestados pelo Estado:

A missão do FMI é evitar uma crise igual à de 1929. Para tanto, ele empresta dinheiro, a curto prazo, aos países com problemas financeiros. Para saber se esses países têm condições de reembolsá-lo e para ajudá-los a criar essas condições, o FMI estabelece com eles “planos de ajustamento estrutural”. Nestes, muitas vezes são feitos cortes nos orçamentos da saúde e da educação, que são gastos sem rentabilidade de curto prazo (CHARLOT, 2007, p. 133).

Em um artigo publicado, em 2019, na página oficial do Fundo Monetário Internacional, intitulado *Improving the Efficiency and Equity of Public Education Spending: The Case of Moldova*, os autores Jin, Jirasavetakul e Sahng se propõem a avaliar a eficiência e a equidade dos gastos com educação pública, identificar fontes de ineficiência e desigualdade e formular opções de reformas potenciais. Os autores afirmam que:

A educação é fundamental para o bem-estar individual e do desenvolvimento econômico. O setor da educação, no entanto, está a enfrentar desafios importantes em muitos países. Isto inclui a necessidade de melhorar os resultados da educação e reduzir a desigualdade em um ambiente muitas vezes fiscalmente constrangido. Assim, a melhoria da eficiência no setor da educação terá de desempenhar um papel fundamental na consecução desse objetivo (JIN; JIRASAVETAKUL, SAHNG, 2019, p. 34 – tradução nossa).

Segundo o FMI (2016), enfrentamento a muitos desses desafios requer investimentos públicos contínuos em educação. No entanto, como muitos países estão enfrentando grandes pressões fiscais por conta de altos níveis de dívida pública, as verbas governamentais passam a ser disputadas por outras áreas como de infraestrutura, saúde e segurança. Portanto, melhorar a eficiência da despesa tornou-se essencial, o que pode ajudar a alcançar melhores resultados sem aumentar os gastos (FMI, 2016). Sabe-se, porém, que vontade política é outro fator essencial para superar esses desafios.

No estudo já citado, publicado pelo FMI (2019), são mencionados como fontes de ineficiências o gasto com salários que geralmente é responsável por uma grande parte das despesas com educação: menciona-se que os níveis salariais e a quantidade de funcionários são muitas vezes fontes de ineficiências na aplicação dos recursos públicos. Indica-se, ainda, que pequenas instituições de ensino com baixa carga horária das aulas, turmas pequenas e funções desnecessárias geram também ineficiência.

Contra isso, o documento aponta que uma estratégia de reforma pautada em uma abordagem direcionada levaria a um menor custo fiscal e a uma melhor equidade, ou seja, melhoraria a eficiência dos gastos públicos de forma que os investimentos pelos governos sejam direcionados para os alunos mais necessitados. Assim, é proposto que as famílias em melhor situação se responsabilizem por aumentar os investimentos na educação de seus filhos, para compensar a redução dos investimentos públicos.

Segundo os autores Jin; Jirasavetakul e Sahng (2019), uma vez que grande parte do retorno da educação superior se acumula para os graduados na forma de maiores rendimentos e outros benefícios não monetários, há uma forte razão para o financiamento privado. Um instrumento potencial, segundo esses autores (2019), é o empréstimo estudantil de acordo com a renda, que permite que os estudantes comecem a pagar os empréstimos quando começarem a trabalhar. É sugerido que esses estudantes possuam um seguro contra a incapacidade de pagar devido à baixa renda futura (JIN; JIRASAVETAKUL, SAHNG, 2019, p. 33).

Também são defendidas, no documento, as reformas para consolidar as redes escolares e reduzir o gasto com pessoal, incluindo a identificação de escolas e classes passíveis de se fundirem, estimando os impactos sobre os gastos e determinando as formas mais eficazes em termos de custo para reduzir o número de funcionários.

Ressalta-se que na consolidação da rede escolar, são necessários planos detalhados de reformas dos espaços físicos e de transporte dos alunos para essas novas escolas. Faz-se menção à necessária modernização dos currículos para se ajustarem às necessidades crescentes do mercado.

Assim, como já mencionado neste trabalho, o BM e o FMI acreditam que a educação é fundamental para acabar com a pobreza, porém, discursam que os governos não têm dinheiro público suficiente para aplicar nesse setor. Então, com essa alegação, recomendam sua abertura para o mercado. Também são parte das suas recomendações a redução da aplicação de recursos públicos em programas de saúde e educação, para mobilização de recursos privados, e o incentivo a privatizações e cobranças de mensalidades em universidades públicas.

Outro registro importante, que aconteceu em 1989, foi o Consenso de Washington<sup>11</sup>, com o intuito de propalar as recomendações econômicas neoliberais com a alegação de combater a crise nos países em desenvolvimento (principalmente os da América Latina).

Batista (1994, p.6) afirma que “não se tratou, no Consenso de Washington, de formulações novas, mas simplesmente de registrar, com aprovação, o grau de efetivação das políticas já recomendadas, em diferentes momentos, por diferentes agências”. Portanto, seu valor se deu pela reunião/integração das recomendações, antes esparsas, provenientes de fontes diversas (como FMI, BM e governo norte americano) sobre o ideário neoliberal.

Por último, veremos algumas considerações da Unesco sobre o ensino superior. Essa Organização lança mão de uma abordagem que evidencia a defesa das dimensões de justiça e equidade sociais (CASTRO; CABRAL NETO, 2012).

## **Unesco**

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) adota algumas posturas, relativa ao ensino superior, que se distanciam das orientações dos organismos internacionais vistos anteriormente. A Unesco busca construir a paz por meio da cooperação entre as nações nas áreas de educação,

---

<sup>11</sup> Para aprofundar a leitura sobre o Consenso de Washington, ver Batista (1994).

ciências e cultura. Ela acompanha o desenvolvimento mundial e auxilia os Estados-Membros na busca de soluções para os problemas que desafiam nossa sociedade.

Essa Organização defende que sem instituições de pesquisa e sem educação superior que formem uma sociedade crítica de pessoas qualificadas e instruídas, não é possível garantir o desenvolvimento nem reduzir as disparidades entre os países pobres e ricos. Nesse sentido, enfatiza-se a importância da cooperação internacional e do papel das novas tecnologias na tentativa de reduzir essas disparidades (UNESCO, 1998).

Em 2009, do dia 5 ao dia 8 de julho, aconteceu na sede da Unesco, em Paris, a Conferência Mundial sobre Ensino Superior. Resultou dessa conferência, intitulada "A nova dinâmica do ensino superior e pesquisa para mudança social e desenvolvimento", alguns comunicados relativos à internacionalização<sup>12</sup>. Extrai-se daí que "a cooperação internacional no ensino superior deve basear-se na solidariedade e respeito mútuos e na promoção dos valores do humanismo e do diálogo intercultural" (UNESCO, 2009, p. 4).

Ressalta também que as IES em todo o mundo têm uma responsabilidade social de modo a ajudar a preencher as lacunas do desenvolvimento, aumentando a transferência de conhecimento além das fronteiras, particularmente para os países em desenvolvimento, e tentando encontrar soluções comuns para estimular a circulação de habilidades e mitigar as repercussões negativas da fuga de cérebros (UNESCO, 2009).

Destaca-se que os estímulos para a mobilidade acadêmica devem se incorporar a mecanismos que garantam uma autêntica colaboração multilateral e multicultural. Assim, "o ensino superior transfronteiriço pode dar um importante contributo nesse nível de ensino, desde que ofereça educação de qualidade, promova valores acadêmicos, mantenha a sua relevância e respeite os princípios básicos de diálogo e cooperação, reconhecimento mútuo; além do respeito pelos direitos humanos, diversidade e soberania nacional" (UNESCO, 2009, p. 5).

Nessa Conferência Mundial sobre Ensino Superior (2009), o posicionamento da Unesco é reafirmado, indo de encontro aos pontos de vista de outros organismos

---

<sup>12</sup> No documento da Unesco (2009), os termos "internacionalização" e "cooperação internacional" parecem ser utilizados como sinônimos, ou melhor, o termo internacionalização é utilizado para se referir, como visto no subitem 2.1, ao tipo de internacionalização "acadêmica" (classificada quanto aos objetivos almejados) e "recíproca ou mútua" (em face das relações de cooperação mantidas).

internacionais, como OMC, BM e FMI. Assim, a “cooperação internacional na educação superior deve ser baseada na solidariedade e no respeito mútuo, além de na promoção de valores humanísticos e diálogo intercultural. Como tal, pode ser estimulada apesar da crise econômica” (UNESCO, 2009, p. 04).

Outra importante visão da Unesco foi trazida no documento Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRES) do ano de 2008. Nele é evidenciada que a pós-graduação ocupa importante papel nos países “[...] para o desenvolvimento da pesquisa científica, tecnológica, humanística e artística, baseada em critérios rigorosos de qualidade” (UNESCO, 2008, p. 8). Logo, ela deve contribuir com a geração, socialização e transformação do conhecimento a fim de se construir uma sociedade mais justa e solidária.

Diante da análise dos pontos de vista antagônicos e/ou divergentes adotados por esses organismos internacionais, referentes ao rumo da internacionalização na educação superior, pode-se dizer que tem prevalecido nesse processo a perspectiva da Organização Mundial do Comércio, que enxerga na internacionalização uma oportunidade de mercadorização da educação; contudo, depara-se, ainda, nos documentos da Unesco, com uma abordagem que evidencia as dimensões de justiça e equidade sociais (CASTRO; CABRAL NETO, 2012, p. 76).

#### **2.4 Reflexões sobre benefícios, desafios e riscos da internacionalização**

Os motivos para a internacionalização educacional são, certamente, justificáveis, mesmo acompanhados por alguns indesejáveis produtos da globalização. Assim, vários críticos globais estimulam o desenvolvimento desse processo. Morosini e Corte (2018) afirmam que a internacionalização, além de fornecer resposta aos ditames da globalização, encontra diversas razões para acontecer:

- a) razões políticas em prol do bem comum e da paz; b) razões econômicas com vistas ao desenvolvimento e crescimento econômico; c) razões socioculturais voltadas para interlocução e difusão de valores sociais, culturais e nacionais; d) razões acadêmicas que priorizam a formação qualificada para o mercado de trabalho (MOROSINI; CORTE, 2018, p. 106).

Na ótica de Manolita Lima (2008), o processo de internacionalização da educação superior tem estado na agenda dos dirigentes das IES brasileiras, públicas

e privadas, que buscam expandir e aperfeiçoar suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

É importante ressaltar que, além do fator conhecimento, os benefícios econômicos, tanto para o setor privado quanto para os demais, podem ser um estímulo ao processo de internacionalização. Nesse ponto, Stallivieri relata que o ganho de dinheiro “pode ser a principal causa de todos os projetos de internacionalização no setor educacional com fins lucrativos e para alguns sem fins lucrativos, que estão enfrentando dificuldades financeiras” (STALLIVIERI, 2017, p. 20). Isso porque, segundo a autora:

Uma vez que um país pode contar com instituições de ensino superior internacionalizadas, certamente irá apontar para níveis mais altos de desenvolvimento, o crescimento de sua economia, a expansão de sua projeção intelectual, maior participação ativa e participação nos fóruns globais, a melhoria da importância do papel dos pesquisadores no cenário global (STALLIVIERI, 2017, p. 20).

A internacionalização do currículo acadêmico é mais uma possibilidade com a inclusão de estudos de caso, literaturas e pessoas de outras nacionalidades nas atividades acadêmicas. Pode-se almejar um diferencial nos currículos que enriquecem com a internacionalização por meio da previsão de compartilhamento de estudos e experiência de profissionais e pesquisadores de diferentes culturas e nacionalidades para discussões e soluções de problemas distintos. O alcance dessas ações pode proporcionar importante contribuição para o grau de excelência de uma IES, ao mesmo tempo que lhe possibilita parcerias e reconhecimento internacional.

Os benefícios desse processo alcançam também, individualmente, cada membro docente, aluno e pesquisador. “O crescimento profissional que cada uma dessas partes pode obter como resultado de uma experiência internacional, quer viver no exterior ou compartilhar com pessoas de outras nacionalidades no *campus* em si é inquestionável” (STALLIVIERI, 2017, p. 21). Nesse sentido, Altbach (2004) sustenta que os estudantes absorvem uma nova cultura nos países onde realizam seus estudos e que voltam para casa com o desejo de transformar suas universidades.

Além do mais, quando um *campus* recebe estudantes estrangeiros talentosos, isso ajuda a elevar o nível de desempenho dos estudantes do próprio *campus*; permite a ampliação da capacidade de comunicação por meio da aprendizagem de novas línguas e expande as parcerias para colocação de egressos no mercado de trabalho

internacional, levando em conta o desempenho e o mérito acadêmicos. E obtendo resultados eficientes nas pesquisas e nos níveis de excelência, as universidades atraem investimentos estrangeiros, que contribuem para o desenvolvimento institucional, regional e nacional.

Esse novo cenário do ensino superior evidencia, claramente, que a internacionalização é um processo necessário e sem volta. Mas, para que esse processo seja legítimo, é necessário prezar pela autonomia das universidades, protegendo-as de efeitos perversos do mercado e da globalização que podem se infiltrar nele. “No entanto, também é evidente que o processo só é válido se servir para a saúde intelectual e organizacional das instituições” (STALLIVIERI, 2017, p. 33).

Deve-se levar em conta que, “por sua natureza de produtora de conhecimento, a universidade sempre teve como norma a internacionalização da função pesquisa, apoiada na autonomia do pesquisador” (MOROSINI, 2006, p. 108). Dessa forma, está posto um dos maiores desafios a serem enfrentados.

Contribuindo com a discussão, Wende (2007) relata que a internacionalização do ensino superior pode tornar as IES mais eficazes e preparadas a fornecerem uma resposta aos riscos provenientes da globalização das sociedades, da cultura, do mercado de trabalho e da economia. Esse é também um dos maiores desafios postos à internacionalização.

Isso não significa que não há outras possibilidades de respostas a alguns efeitos indesejáveis da globalização. Mas, é imperativo que ela seja analisada para que se possa explorar também suas boas oportunidades. Por isso, deve-se ter em vista que a globalização pode levar, simultaneamente, ao desenvolvimento e ao subdesenvolvimento e às desigualdades dentro de um país, fazendo-o conviver com a inclusão e com a exclusão. Os desequilíbrios econômicos e sociais intensificados com esse fenômeno precisam ser resolvidos.

Preocupando-se, agora, com os possíveis riscos e desafios nas ações de gerenciamento, investimentos e apoios no processo de internacionalização, há alguns pontos que merecem ser ressaltados como, por exemplo, a definição de uma liderança geral nas IES (a hierarquia, porém respeitando-se a participação democrática) sem a qual pode haver falhas, procrastinação ou não execução de atividades, não cumprimento de acordos e compromissos, prejudicando o alcance dos objetivos esperados com a internacionalização.

Outros desafios podem aparecer no momento da definição de metas de internacionalização de uma IES no seu Plano de Internacionalização. É importante que essas metas estejam contempladas no PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), no momento de traçar o Plano de Internacionalização da Instituição – ou espera-se que esse PDI possua certa flexibilidade frente às mudanças inesperadas.

Isso indica que as normas devem estar em sintonia, respeitando-se o grau de hierarquia de cada uma. Além do mais, é fundamental o planejamento estratégico com a finalidade de: prever ações frente às situações imprevisíveis como contingenciamentos/cortes orçamentários; evitar o desenvolvimento das instalações físicas na contramão do que sugere a internacionalização para atendimento aos estudantes e pesquisadores estrangeiros; evitar gerar tensões e o não atendimento aos projetos a serem desenvolvidos.

Além de atividades de planejamento é relevante o acompanhamento para que se monitorem os resultados, projetem novas parcerias e corrijam os desvios que, porventura, sejam identificados nas atividades internacionais. Stallivieri (2017) lembra que:

A assinatura de acordos de cooperação internacional sem a definição correta de coordenadores, orçamentos, prazos, horários, formas de realização, resultando na multiplicação de transações malsucedidas, que são tão prejudiciais aos índices de cooperação internacional devem ser evitadas. A falta de capitalização da renda, a perda de prestígio internacional e a perda de competitividade nacional e local, uma vez que não há um uso apropriado dos benefícios já identificados com a internacionalização da instituição pode ser muito prejudicial para a universidade (STALLIVIERI, 2017, p. 33).

Além dos pontos mencionados, alguns outros devem ser considerados: adaptações curriculares que permitam a mobilidade de forma eficiente para aproveitamento dos estudos na volta do estudante ao país de origem; fortalecimento da extensão universitária direcionando a internacionalização ao cumprimento do princípio de responsabilidade social da universidade, atendendo às necessidades emergentes e prioritárias da sociedade, a fim de solucionar os problemas atuais e futuros; ministração de cursos em línguas estrangeiras com o intuito de conferir capacidade linguística adequada aos membros da academia e a adoção de uma política de capacitação permanente nesse ponto; qualificação de docentes e o ajuste de suas cargas horárias para se dedicarem às atividades de internacionalização (caso

não sejam adequadas, podem resultar em embaraço no desempenho da internacionalização de uma IES); acompanhamento e auxílio na adaptação dos docentes e discentes de outras nacionalidades devido a valores e à cultura organizacional distintos.

Os riscos no desenvolvimento da internacionalização não se limitam aos expostos nesse trabalho, porém é mais interessante entendê-los como desafios e que podem ser enfrentados. Em síntese, a estratégia seria pôr os setores e estruturas em condições adequadas para encarar os desafios desse processo.

A fim de entendermos melhor o processo de internacionalização no contexto brasileiro, serão analisados e discutidos, a seguir, alguns instrumentos e ações que fazem parte da nossa pós-graduação *stricto sensu*.

### 3 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Após a apresentação do processo da internacionalização, dos efeitos e das influências decorrentes do capitalismo global para o ensino superior, assim como da discussão das diferentes concepções sobre esse processo, esse tema será aprofundado em relação ao contexto brasileiro. Assim, será resgatado um breve cenário histórico acerca da Educação Superior no Brasil perpassando por alguns momentos marcantes; posteriormente, serão destacadas algumas das principais normativas e diretrizes para esse nível de ensino. Em seguida, serão ressaltadas medidas adotadas pelo Estado brasileiro para incentivar as políticas de internacionalização na pós-graduação *stricto sensu*.

#### Um pouco de História

No Brasil, a universidade surgiu tardiamente, no começo do Século XIX, como resultado da volta das elites que se formaram, principalmente em instituições europeias (período de 1500 a 1800), com qualificação para tal feito. Essas universidades foram fruto da junção de institutos ou de faculdades específicas, por isso tinham como características serem bastante fragmentada e frágil (STALLIVIERI, 2006).

Outro fator importante para o surgimento das universidades brasileiras foi a demanda do mercado interno que procurava por profissionais com qualificação em áreas de seu interesse. Assim, elas surgiram, principalmente, nas áreas de engenharias, direito e medicina. “A primeira universidade brasileira, Universidade do Rio de Janeiro, foi fundada em 1920, e definitivamente marcou os rumos da educação superior no Brasil, sinalizando para o estabelecimento de uma nova era” (STALLIVIERI, 2006, p. 3).

A partir daí, destacam-se alguns momentos históricos marcantes para a educação superior brasileira (STALLIVIERI, 2006, p. 4):

- Num primeiro momento, as universidades tinham a orientação de dar uma maior ênfase ao ensino do que à investigação. Instituições extremamente elitistas, com forte orientação profissional.
- No período de trinta anos, compreendido entre 1930 (revolução industrial) e 1964 (governo militar assume o poder), foram criadas mais de 20 universidades federais

no Brasil. O surgimento das universidades públicas, como a Universidade de São Paulo, em 1934, com a contratação de grande número de professores europeus, marcou a forte expansão do sistema público federal de educação superior. Nesse mesmo período, surgem algumas universidades religiosas (católicas e presbiterianas).

- Em 1968, inicia uma terceira fase da educação superior brasileira com o movimento da reforma universitária, que tinha como bases a eficiência administrativa, a estrutura departamental e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como mote das instituições de Ensino Superior.
- O contexto da época, 1970, impulsionou o desenvolvimento de cursos de pós-graduação no Brasil e a possibilidade de realização de cursos de pós-graduação no exterior, com vistas à capacitação avançada do corpo docente brasileiro.
- A partir dos anos 90, inicia uma quarta fase com a Constituição de 1988 e com a homologação de leis que passaram a regular a educação superior. Havia a necessidade de flexibilização do sistema, redução do papel exercido pelo governo, ampliação do sistema e melhoria nos processos de avaliação com vistas à elevação da qualidade.

Contribuindo com a discussão, Lima (2011) menciona que a educação superior brasileira, a partir da década de 1990, passou por um intenso processo de reformulação marcado pelo surgimento, em larga escala, de instituições de ensino superior privadas; pelo repasse (direto e indireto) dos recursos públicos ao setor privado; pela adoção da lógica empresarial como modelo de gestão nas instituições educacionais públicas, privilegiando a relação custo-benefício, a eficácia e a qualidade medidas pela relação com o mercado; pela certificação e a fragmentação do ensino e dos conhecimentos; pela aceleração da formação profissional e a intensificação do trabalho docente.

Nesse período, durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), as ações foram elaboradas à luz das orientações do Banco Mundial, divulgadas no documento *La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia*, publicado em 1994 pelo BM no qual foram apresentadas 4 estratégias para a reforma da educação superior na América Latina, Ásia e Caribe:

1. Maior diferenciação de instituições e dos cursos. O pressuposto era a necessidade de coexistência de IES públicas, privadas e não universitárias.

2. Diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas e adoção de incentivos para seu desempenho.
3. Redefinição das funções do Estado, no intuito de construir uma base política e jurídica que viabilizasse as ações privatizantes da educação.
4. Foco na qualidade, adaptabilidade e equidade com atendimento eficiente aos setores privados.

No que se refere a essa segunda estratégia mencionada, o governo FHC fez um intenso reordenamento interno das universidades públicas, principalmente das federais. Esse processo foi realizado por meio de dispositivos jurídicos que permitiram e/ou facilitaram: a comercialização de "serviços educacionais", como os cursos de pós-graduação *lato sensu* pagos; o estabelecimento de parcerias entre empresas e as universidades federais para a prestação de consultorias e assessorias, viabilizadas por meio de fundações; a venda de cursos de curta duração realizados pelas atividades de extensão universitária; as parcerias com empresas para a criação e manutenção de mestrados profissionais, ou seja, cursos autofinanciáveis com o mínimo de aplicação de recursos por parte do governo (SGUISSARD; SILVA JÚNIOR, 1999; SILVA JÚNIOR, 2002; MANCEBO, 2004; LIMA, 2011).

Nesse percurso histórico, uma referência importante que se tem relacionada à gestão eficiente das universidades é o Decreto presidencial n.º 6.096 de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O Reuni tinha como objetivo: criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. O Programa tinha como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

Para cada universidade federal que aderisse ao contrato de gestão com o MEC, o governo "assegurava" um acréscimo de recursos limitado a 20% das despesas de custeio e pessoal. Porém, o Decreto deixa claro que "o atendimento aos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do MEC" e "as despesas decorrentes deste processo devem estar circunscritas às dotações orçamentárias consignadas anualmente ao MEC" (BRASIL, 2007, *on-line*).

A partir de 2004, algumas políticas de acesso e democratização da educação superior foram implementadas e/ou incentivadas, no Brasil. Para Moura (2014), o Fies e o Prouni são exemplos de instrumentos de democratização do ensino superior. Esse último, por exemplo, criado em 2005, “possibilitou as pessoas de baixa renda, que até então não tinham qualquer tipo de perspectiva de acesso ao ensino superior, frequentar as instituições particulares usufruindo de bolsas de 100% ou 50%” [sic] (MOURA, 2014, p. 13).

Porém, Moura (2014) lembra que desde a sua criação, em 1999, o Fies passou por diversas mudanças, que até então se mostravam bastante tímidas ou sem muitos impactos. Essa situação só foi alterada em janeiro de 2010, com a aprovação da Lei 12.202/10, que teve a finalidade mudar as regras do financiamento e possibilitar a ampliação do acesso dos estudantes de baixa renda às IES privadas.

As principais mudanças trazidas com a aprovação dessa lei foram: Possibilidade de financiar até 100% dos encargos educacionais cobrados dos estudantes por parte das instituições de ensino; Redução na taxa de juros que no primeiro ano de criação do financiamento era de 9%, passando posteriormente a 6,5% e restou fixado em 3,4%; Possibilidade de abatimento pelos formandos em cursos de medicina e de licenciaturas de 1% da dívida a cada mês trabalhado, caso optem por atuar como professores da rede pública de educação básica ou como médicos no programa Saúde da Família.

Moura (2014) relata que antes das mudanças trazidas por essa lei, em 2009, o Fies contava com 32.654 estudantes. Um ano após a aprovação dessa lei, ou seja, em 2011, o número de estudantes saltou para 153.151 (um aumento de 369%). Assim, para o autor (2014), o Fies nesses moldes traduz-se como uma política pública efetiva de acesso ao ensino superior.

Já na década de 1990, um assunto tem ganhado espaço, no Brasil, empurrado pelo advento da globalização. Trata-se da internacionalização da educação superior, que também vem se fortalecendo no panorama mundial (MOROSINI, 2006, p. 109). A internacionalização das IES brasileiras também tem sido assunto recorrente no campo das discussões sobre educação superior.

Para Miranda e Stallivieri (2017), essas discussões têm reforçado a necessidade da construção de uma política pública para a internacionalização brasileira, que defina linhas de ação e decisão. Sua construção precisa ser realizada

por meio do diálogo entre os atores principais envolvidos nesse processo: as Instituições de Ensino Superior, as empresas e o governo brasileiro.

Sobre o estabelecimento de políticas públicas para a internacionalização, Manjarrés e González (2014) apresentam 5 critérios importantes que auxiliam nessa fase, julgando-os necessários e desafiadores. Assim, precisam ser definidos de forma objetiva:

- 1) **Critério de Identidade:** a necessidade de políticas públicas que deem respostas e contribuam para a construção de um projeto de país, em alinhamento com a legislação, normas e política nacional;
- 2) **Critério de Institucionalidade:** o desafio de articular as iniciativas e estratégias dos diferentes atores<sup>13</sup> e unir forças para promover a internacionalização do sistema de ensino superior;
- 3) **Critério de Visibilidade:** o reconhecimento dos avanços e desafios do país para melhorar sua imagem no exterior, para tornar visíveis os pontos fortes do sistema de ensino superior e garantir uma oferta educacional de qualidade;
- 4) **Critérios de Referência:** o desafio de transformar o sistema de ensino com base no reconhecimento das práticas históricas de sucesso de outros países e instituições de ensino superior e de revisar os mecanismos internos para sistematizar, viabilizar e avaliar os avanços da internacionalização no país;
- 5) **Critério de Sustentabilidade:** a necessidade de dar continuidade e ampliar o alcance dos programas e iniciativas que estão sendo desenvolvidos para assegurar a manutenção e o avanço da internacionalização do ensino superior.

Depreende-se, portanto, que “a internacionalização da educação superior, no âmbito governamental, necessita ter um significado estratégico para o país” (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017). Nessa perspectiva, a abertura das universidades brasileiras para o mundo precisa ser uma ação de mão dupla, por meio da cooperação

---

<sup>13</sup> Miranda e Stallivieri (2017, p. 592) lembram que “entidades como a Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI); o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG); Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC); a Associação Nacional de Educação Católica no Brasil (ANEC); o Ministério da Educação (MEC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e o Ministério de Relações Exteriores (MRE), dentre outros vêm realizando essas discussões ante os desafios para a internacionalização da educação superior no Brasil”.

entre os países na perspectiva de levá-las à modernização. Com isso, busca-se também o alcance da inovação, do desenvolvimento tecnológico e científico e, conseqüentemente, a promoção do desenvolvimento nacional.

Averiguando, nesse aspecto, alguns dos principais documentos que suscitam a preocupação com a internacionalização da educação superior provenientes do governo brasileiro, mais precisamente do Ministério da Educação (MEC), do Ministério das Relações Exteriores (MRE) e do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC)<sup>14</sup>, percebe-se que há motivações de cunho econômico, acadêmico, político e sociocultural que buscam oferecer suporte ao desenvolvimento econômico e tecnológico do país.

Alguns desses documentos como, por exemplo, o Plano Nacional de Educação, o Plano Nacional de Pós-graduação de 2011-2020, o Decreto n.º 7.642/11 (Institui o Programa Ciência Sem Fronteiras) e a Portaria Capes n.º 220/2017 (Institui o Programa Institucional de Internacionalização – PrInt) deixam mais claro o modelo de internacionalização que vem sendo adotado no Brasil. Esses documentos serão abordados em nossas discussões, assim como as ações das agências de fomento e de cooperação internacional Capes/MEC e CNPq/MCTIC, por serem as principais atuantes nesse processo, no Brasil.

### **3.1 Discussões sobre internacionalização a partir do PNPG e do PNE**

Assim, iniciaremos com uma análise do Plano Nacional de Pós-graduação **(PNPG) 2011-2020** que tem, oficialmente, como objetivo definir diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. É importante mencionar que à época, paralelamente a este Plano, estava sendo elaborado o Plano Nacional de Educação 2014-2024, o que permitiu que, pela primeira vez, um Plano Nacional de Educação contemplasse as propostas de diretrizes e políticas do ensino de pós-graduação (isso porque o PNPG faz parte do PNE, o qual também será comentado nesse capítulo).

A leitura deste PNPG nos aponta que um dos eixos centrais para conduzir e desenvolver o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) é a política de cooperação e internacionalização. Desse documento extrai-se que:

---

<sup>14</sup> Nas discussões de documentos anteriores à criação do atual MCTIC, optaremos por chamá-lo de MCTI.

Na ampliação dos cursos e atividades da pós-graduação deve ser levada em consideração a busca da excelência e de conhecimentos novos e deve ser evitada a endogenia. Uma forma para atingir tais objetivos é a interação mais intensa entre instituições brasileiras e internacionais. Essa interação, além de promover o crescimento da ciência, aumentará o protagonismo do país no cenário internacional (BRASIL, 2010, p. 303 – vol. I).

Para a consecução desses objetivos expostos, esse PNPG, em seu volume 1 (p. 303), sugere três eixos centrais: 1) O envio de estudantes ao exterior para a realização do nível de doutoramento com vistas a dinamizar o sistema de captação de conhecimento novo; 2) o estímulo à atração de mais alunos e pesquisadores visitantes e estrangeiros; e 3) o aumento do número de publicação com instituições estrangeiras.

O andamento político dessas sugestões encontra-se em processo de desenvolvimento e está documentado também no Plano Nacional de Educação (o qual foi aprovado posteriormente ao PNPG). É importante mencionar um dispositivo que auxiliou bastante na operacionalização das diretrizes previstas nesse Plano Nacional de Pós-Graduação relativas à internacionalização, o Decreto n.º 7.642 promulgado em 13 de dezembro de 2011 que instituiu o Programa Ciência sem Fronteiras, que prevê em seu artigo 1º, *In verbis*:

Art. 1º Fica instituído o Programa Ciência sem Fronteiras, com o objetivo de propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias (BRASIL, 2011, *on-line*).

Nesse Decreto, ficou definido que as ações empreendidas no Programa CsF seriam complementares às atividades que já vinham sendo realizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), quais sejam: concessão de bolsas em instituições de excelência no exterior e cooperação internacional. Assim, fica claro que se buscou desenvolver o CsF de maneira intersetorizada.

Esclarecendo quanto à forma de atuação dessas agências, Morosini (2008) resume que o CNPq, criado na década de 1950, vem apoiando a formação de recursos humanos (em 2004, 75% dos investimentos foram para bolsas de estudo) e

a pesquisa científica (25%). Já a Capes, prioritariamente, apoia a capacitação de recursos humanos, por meio de programas de pós-graduação.

No âmbito de programas de cooperação internacional, a Capes poderá conceder bolsas, no Brasil e no exterior, a estudantes, pesquisadores e professores estrangeiros, vinculados a projetos desenvolvidos por instituições públicas de ensino superior brasileiras e estrangeiras associadas, visando à formação inicial e continuada de profissionais do magistério para educação básica e superior e à internacionalização da produção científica e tecnológica do Brasil (BRASIL, 1992, *on-line*).

No Programa CsF, essas bolsas de estudos concedidas em instituições de excelência, no exterior e no Brasil, possuíam as seguintes modalidades, conforme

**Quadro 1:**

**Quadro 1 – Modalidades das bolsas concedidas no exterior pelo CsF**

LOCALIDADE	MODALIDADE DA BOLSA	PÚBLICO ALVO/OBJETIVO
NO EXTERIOR	Graduação-sanduíche	Estudantes de graduação das áreas de conhecimento prioritárias, matriculados em instituições de ensino superior no País.
	Educação profissional e tecnológica	Docentes, pesquisadores e estudantes de melhor desempenho acadêmico de cursos técnicos e superiores
	Doutorado-sanduíche	Estudantes de doutorado das áreas de conhecimento prioritárias, matriculados em instituições de ensino e pesquisa no País.
	Doutorado pleno	Candidatos à formação plena no exterior nas áreas de conhecimento prioritárias, em instituições de excelência no exterior.
	Pós-doutorado	Candidatos detentores do título de doutor obtido em cursos de pós-graduação no Brasil ou reconhecido por instituições participantes do Programa Ciência sem Fronteiras.
	Pesquisadores visitantes estrangeiros	As bolsas para pesquisadores visitantes estrangeiros têm como objetivo atrair lideranças internacionais, estrangeiros ou brasileiros, com expressiva atuação no

NO BRASIL		exterior, nas áreas de conhecimento prioritárias.
	Jovens talentos	As bolsas para jovens talentos têm como objetivo atrair jovens cientistas de talento, estrangeiros ou brasileiros, com destacada produção científica ou tecnológica nas áreas de conhecimento prioritárias.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019), com base no Decreto n.º 7.642/2011

Apreende-se que o Programa CsF teve a finalidade de projetar as universidades brasileiras na dimensão internacional, abrir oportunidades para cientistas e estudantes estrangeiros no Brasil, atrair os talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil, compartilhar e ampliar o espírito inovador de pessoal das indústrias tecnológicas aumentando sua competitividade, aumentar a presença de pesquisadores de vários níveis em instituições de destaque no exterior, contribuir para o processo de internacionalização das IES e dos centros de pesquisa brasileiros entre outras (BRASIL, 2011; BRASIL, [201?], *on-line*). Considera-se que foi um programa de sucesso responsável por impulsionar essas conquistas (REZENDE, 2013). Porém, em 2016, o Programa CsF, que levou quase cem mil universitários a estudarem fora do país, terminou.

Algumas das principais críticas ao Programa, como já citado, foram alto gasto com estudantes, currículos inflexíveis dos cursos de graduação gerando dificuldades para se aproveitarem as disciplinas cursadas no exterior e estudantes sendo contemplados com bolsas no Programa sem possuírem boa fluência no idioma do país de destino.

A dificuldade ou o não aproveitamento das disciplinas cursadas no exterior refletia na dilatação do tempo médio para se concluir a graduação no Brasil, apesar do Decreto n.º 7.642/2011 já ter previsto, em 2011, esse efeito e ter determinado às IES o papel de planejamento para aproveitamento das atividades realizadas no exterior:

Cabe à instituição cujos candidatos forem contemplados por ações do Programa Ciência sem Fronteiras o reconhecimento dos créditos ou das atividades de treinamento obtidos no exterior, de acordo com o plano de atividades previamente aprovado (BRASIL, 2011, *on-line*).

A despeito dessa previsão, acredita-se que houve falta de planejamento para a flexibilidade dos currículos e aproveitamento de créditos das atividades realizadas pelos discentes no exterior, já que alunos também alegaram dificuldade de aproveitamento de disciplinas cursadas no exterior por incompatibilidades de carga horária e/ou conteúdo (WESTPHAL, 2014).

Apesar de a Capes/MEC e o CNPq/MCTI terem realizado ações conjuntas como, por exemplo, as chamadas públicas de divulgação de processo seletivo com vistas à concessão de bolsas, cada ministério correspondente a essas agências tinha seu papel bem definido nesse Decreto (ver **Quadro 2**).

**Quadro 2** – Atribuições dos ministérios no Programa Ciência sem Fronteiras

MINISTÉRIO		ATRIBUIÇÕES
Ministério da Educação	ATRIBUIÇÕES COMUNS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• disponibilizar recursos financeiros para bolsas e fomento à pesquisa, destinados à execução do Programa Ciência sem Fronteiras pelo órgão de fomento correspondente (Capes/CNPq), que poderá repassar recursos a instituições ou organismos internacionais de fomento e de intercâmbio acadêmico;</li> <li>• firmar parcerias e acordos com instituições internacionais;</li> </ul>
Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação		
Ministério da Educação		<ul style="list-style-type: none"> <li>• promover e incentivar a participação das universidades, institutos tecnológicos e cursos de pós-graduação no Programa;</li> <li>• promover o ensino e a aprendizagem de idiomas estrangeiros</li> </ul>
Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação		<ul style="list-style-type: none"> <li>• promover e incentivar a participação dos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia no Programa</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019), com base no Decreto n.º 7.642/2011

Além da Capes e do CNPq, o Itamaraty também tem desenvolvido políticas relacionadas à internacionalização da educação superior e o seu maior programa de concessão de bolsa de estudo para o exterior foi o Ciência sem Fronteiras, no período.

Contudo, a execução era realizada pela Capes e pelo CNPq, assim, tratava-se de uma política intersetorial (MAUÉS; DOS SANTOS, 2017, p. 338).

Esses três órgãos concedem auxílios e bolsas de estudo, com o objetivo de contribuir com a formação de pessoal no exercício do magistério superior ou que pretenda exercê-lo, e também para formar quadros de profissionais que possam ajudar no desenvolvimento da ciência e da tecnologia no país (MAUÉS; DOS SANTOS, 2017, p. 338).

No **Quadro 3**, pode-se conferir, além das modalidades que eram oferecidas no do Programa CsF, outros tipos de mobilidade externa oferecidas por esses três órgãos do governo brasileiro, nos últimos 20 anos.

**Quadro 3** – Políticas de Bolsas do Governo Brasileiro - Mobilidade Externa

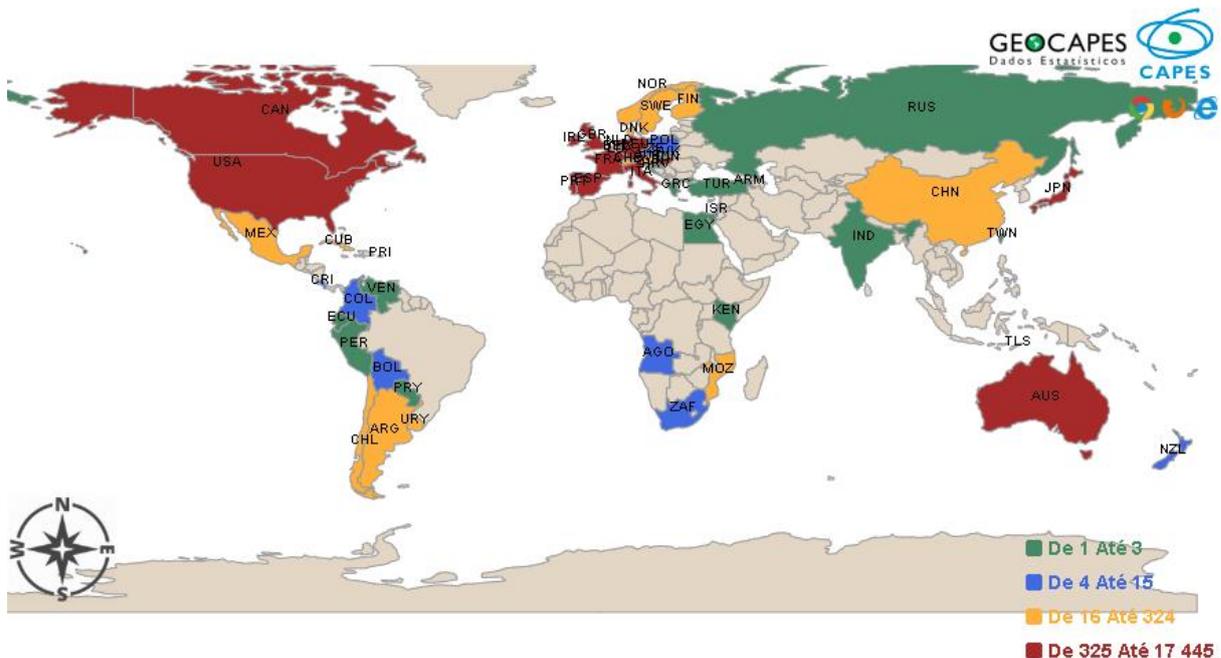
CNPq/MCTI	Itamaraty/MRE	Capes/MEC
–	–	Graduação Plena
Graduação Sanduíche no Exterior	Graduação Sanduíche (SWG)	Graduação Sanduíche
–	Mestrado Profissional no Exterior (MPE)	Mestrado Profissional
Mestrado no Exterior	–	Mestrado Pleno / Mestrado Sanduíche
Doutorado no Exterior	Doutorado Pleno (GDE)	Doutorado Pleno
Doutorado Sanduíche no Exterior	Doutorado Sanduíche (SWE)	Doutorado Sanduíche
Pós-Doutorado no Exterior	Pós-doutorado (PDE)	Estágio Pós-doutoral ou Pós-doutorado
–	Estágio Sênior (ESN)	Estágio Sênior
–	Treinamento no Exterior (SPE)	Escola de Altos Estudos
–	Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior Junior	Programas Especiais DRI
–	Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior Sênior	Cátedra / Programas Especiais DRI

–	Estágio / Treinamento no exterior	Cátedra / Capacitação
Pesquisador visitante especial	–	Professor visitante no exterior

Fonte: Adaptado de Maués e Dos Santos (2017).

Evidencia-se que as políticas brasileiras de internacionalização estão, preponderantemente, relacionadas com a mobilidade acadêmica, que é fomentada pela Capes, pelo CNPq e Itamaraty. Segundo dados do Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes (GeoCapes), em 2011 foram ofertadas 6.361 bolsas de graduação e pós-graduação no exterior, passando para 11.983 (2012); 26.219 (2013); 44.412 (2014); 40.325 (2015); 16.901 (2016) e 9.563 (2017). Esses dados se alinham com as fases de desenvolvimento e declínio do Programa CsF, o qual teve participação importante nessas ofertas. Os principais países de destino dos bolsistas dessa agência de fomento foram os pertencentes aos continentes Europeu e Norte Americano, além dos países Argentina e Austrália (**Figura 2**).

**Figura 2:** Países de destino dos bolsistas Capes, no auge do CsF, em 2014



Fonte: GeoCapes (2019).

Ainda relacionada com a mobilidade (que gera oportunidades de parcerias), a análise do PNPG aponta para uma participação crescente dos cientistas brasileiros na produção científica em escala mundial, no período de 1981-2009, aferida pelas

principais bases de dados (ISI e Scopus) de artigos em periódicos indexados. Silva Júnior e Kato (2016) explicam que grande parte dessa evolução foi induzida por políticas setoriais, as quais são partes das exigências provenientes da nova ordem econômica, executadas por duas importantes agências brasileiras: Capes e CNPq.

De certa forma, retoma-se às ideias de mensuração e produtivismo acadêmicos para acompanhar a inserção mundial do conhecimento produzido. Manjarrés e Gonzales (2014) acreditam que não é possível acompanhar o progresso da internacionalização, o impacto das políticas governamentais e a força das políticas já adiantadas pelas IES sem que haja uma dinâmica de medição.

Ao falar em medição, surge em pauta outro tema relacionado que causa polêmica, a importância dos *rankings* internacionais de educação, que são enfatizados por muitos países que os inserem nas suas estratégias de visibilidade, divulgação e promoção. A esse respeito, Miranda e Stallivieri (2017) acreditam que:

o Brasil também necessita realizar essa medição de desempenho das IES com relação à internacionalização da educação superior a partir dos *rankings* internacionais, da acreditação de alta qualidade e dos sistemas nacionais e internacionais de avaliação de estudantes (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017, p. 607).

A discussão sobre *rankings* mostra aspectos positivos e negativos. Para Calderón (2013), a boa classificação nos *rankings*, no caso educacional, funciona como uma ferramenta de divulgação das IES. Essas instituições, principalmente as privadas, quando bem posicionadas nos *rankings* fazem o seu *marketing* relacionando essa conquista à imagem de alunos desfrutando de uma boa estrutura física com equipamentos necessários e demais benefícios ofertados, a fim de conquistarem o interesse de novos clientes para “comprarem” os “produtos” oferecidos por elas.

O mesmo autor (2013) afirma que esse é um processo de “comodificação” educacional e que decorrente dele passou a existir, na década de 1980, a chamada cultura da performatividade, ou seja:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. (BALL, 2002, p. 4)

Assim, pode-se dizer que a performatividade passa a fazer parte do mercado educacional em termos de mercado de oferta. Nessa perspectiva, a performatividade também se revela nas avaliações, por meio do ranqueamento das IES.

Noutra vertente, Calderón (2011) lembra que os *rankings* ganharam primazia e legitimidade técnica enquanto instrumentos de avaliação, agrupando as orientações da Nova Gestão Pública na área da educação. Essas orientações são a concorrência como artifício indutor da qualidade, a avaliação por resultados como forma de auferir a qualidade, a transparência das informações como elemento chave para o controle e atuação dos consumidores e a responsabilização das Instituições Educacionais pela melhoria da qualidade e pelo desempenho dos alunos.

Com esse objetivo, os *rankings* deixaram de ser política de determinados governantes para se tornarem política do Estado Brasileiro (de longo prazo), acima dos interesses de grupos ou partidos políticos que se alternaram no poder.

Dessa forma, se por um lado, vale-se do desempenho nos *rankings* para a construção de uma cultura, para a obtenção de orgulho e de prestígio, por outro lado, as classificações e competições entre grupos podem gerar sentimentos prejudiciais (inveja, vergonha, orgulho etc.) aos mecanismos racionais e emocionais. Além disso, pressões para obtenção de bom desempenho individual a fim de contribuir com a performance grupal passam a enfatizar preponderantemente aspectos relativos à produtividade e aos fatores que a influenciam.

Contribuindo com a discussão, De Wit (2013) aponta um contratempo que deve ser percebido e evitado na medição da internacionalização: o processo de internacionalização tem sido considerado um fim e não um meio para o alcance de melhores resultados relacionados à qualidade do ensino e da pesquisa.

Dessa forma, tem havido uma preocupação com o estabelecimento de metas quantitativas para a mensuração da internacionalização em si, e não para se checar sua influência na qualidade das funções essenciais das IES e na evolução do desempenho destas.

Nesse sentido, as universidades devem ter em vista a necessidade de se repensar o conceito de internacionalização, sem deixar de levar em conta as mudanças que estão ocorrendo no mundo. Pois, esse processo “trata-se de uma questão de sobrevivência, ou seja, é necessário internacionalizar para poder competir em níveis de igualdade com as melhores instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras” (STALLIVIERI, 2002, p. 3)

Apesar de serem minorias diante da diversificação institucional, as universidades deverão ser cobradas nas avaliações por sua inserção internacional ou pela sua capacidade de ofertar cursos de padrão internacional. A Capes cabe o papel de fomentar e conduzir esse processo, por meio de investimentos na melhoria dos programas de pós-graduação (custeio e capital não vinculados às bolsas), em bolsas de pós-graduação, na avaliação e, a respeito do almejado desenvolvimento socioeconômico do país, na formação pós-graduada voltada para atividades extra-acadêmicas com destaque para o incentivo e a criação de mestrados profissionais, ainda embrionários no atual sistema (BRASIL, 2010).

Desenvolvidas essas ideias, serão analisados, a seguir, os dispositivos do PNE que versam sobre a internacionalização da educação superior.

## O PNE

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024, sancionado pela Lei n.º 13.005/2014 e previsto no artigo 214 da Constituição Federal de 1988 (CF/88), é considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE). Assim, o PNE constitui o marco inicial de um processo decenal com potencial de trazer avanços significativos para a educação brasileira.

Tendo em vista que, no Brasil, as universidades com integração e cooperação internacionais já são realidade, a discussão do atual PNE se justifica pela identificação de metas e estratégias de internacionalização (contempladas pela primeira vez nessa lei) e pela necessária compreensão a respeito da sua contribuição, de forma efetiva, para a sobrevivência da universidade do futuro ou internacionalizada. O PNE 2014-2024 traz 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias que direcionam a execução e o aprimoramento de políticas públicas para a educação.

Na **Tabela 2**, podem ser vistas as metas do PNE e suas estratégias que tratam de forma direta da internacionalização. Acesso, qualidade, titulação e ampliação são palavras que resumem as ideias centrais das Metas dessa Lei e que tratam da Educação Superior. Destarte, focaremos nas estratégias. Vejamos:

**Tabela 2 – Estratégias relacionadas com a internacionalização no PNE 2014-2024**

Meta	←	Estratégias
Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.		12.12 consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior;
Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.		13.7 [...] potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão.
Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.		<p>14.9 consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa;</p> <p>14.10 promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão;</p> <p>14.11 ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica;</p> <p>14.13 aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas – ICTs.</p>

Fonte: Elaborada pelo autor (2019), com base no PNE 2014-2024

A Meta 12 estabelece 21 estratégias prioritárias; porém, apenas uma delas (12.12) aborda diretamente a internacionalização, como pode ser visto **Tabela 2**: “consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e

internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior”. Esta estratégia reforça a ideia de que o conceito de internacionalização está intimamente ligado à mobilidade acadêmica.

Ressalta-se, ainda, a ideia de que tanto o corpo discente quanto o docente devem se abrir ao global, de forma que se norteiem conscientemente pela postura cosmopolita no desenvolvimento de redes (*network*) internacionais. Destarte, cabe a esses grupos, em seu trabalho, guiar-se também pela importância da mobilidade acadêmica e da construção de relações estratégicas com seus pares, desenvolvendo parcerias em projetos de cooperação entre IES e produção científica à nível internacional.

A Meta 13, relacionada à melhora da qualidade da Educação Superior e à titulação do corpo docente, engloba 9 estratégias; em especial, uma dessas possibilita pensar acerca de um conceito de internacionalização pautado na ideia de integração internacional, 13.7: “potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão”. Enquanto quarta missão da universidade, a internacionalização pode levá-la ao cumprimento de objetivos específicos como à cooperação internacional, à mobilidade acadêmica e pode assegurar a visibilidade das suas atividades de pesquisa, ensino e extensão a nível global (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

A Meta 14 do PNE (**Tabela 2**) atribui à pós-graduação *stricto sensu* a ampliação do número mestres e doutores e apresenta, por sua vez, 15 estratégias entre as quais há pelo menos 4 voltadas a políticas de internacionalização. É possível identificar, nessas estratégias, objetivos relativos à internacionalização já mencionados por Morosini (2011), “como o acolhimento à realização de mestrado, doutorado e pós-doutorado, a construção de redes acadêmicas e outros laços mais” (MOROSINI, 2011, p108), além do fortalecimento de grupos de pesquisa e o intercâmbio internacional entre instituições. Assim, com o intuito de reforçar os projetos conjuntos, surge a estratégia 14.9: “consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa”. Adiante, tem-se a estratégia 14.10: “promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão”. Em relação a essa estratégia, Morosini (2011) lembra que na caminhada do fortalecimento da

Cooperação Internacional Horizontal (CIH) é importante considerar o desenvolvimento de uma política de diálogo e de intercâmbio como um desafio a ser enfrentado.

Essas estratégias 14.9 e 14.10, assim como a 12.12 e a 13.7, parecem estar fundamentadas na ideia de internacionalização enquanto cooperação solidária. Já em relação às estratégias 14.11 e 14.13, parece haver uma ideia de internacionalização com mesclas da transnacionalização, que envolve o solidário e o competitivo: 14.11 “ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica”; 14.13 “aumentar qualitativamente e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do país e a competitividade internacional da pesquisa brasileira”.

Logo, mesmo que se observem ideias divergentes nas estratégias do PNE, no que se refere aos objetivos da internacionalização, estas já são partes das prioridades do governo, por estarem nesse documento. A despeito de alguns autores já mencionados neste trabalho defenderem que a internacionalização de fato tem aspectos cooperativos e solidários, é difícil o desenvolvimento puro desse tipo de internacionalização sem que haja interferências econômicas, por parte de grupos do setor privado, por exemplo. Sobre essa matéria, Oliveira e Dourado (2016) afirmam que:

A questão da internacionalização da pesquisa e da pós-graduação, da ampliação do intercâmbio científico, da ampliação da produção, da formação de recursos humanos pós-graduados, da articulação e cooperação com as empresas para aumentar a competitividade e da focalização na pesquisa aplicada, inovação e geração de patentes recebe centralidade (OLIVEIRA; DOURADO, 2016, p. 1345).

Tendo em vista que, apesar dos interesses econômicos das empresas, há um retorno social imenso com essas ações, é preciso que as universidades assumam o compromisso de acompanhar e avaliar seu processo de internacionalização, buscando garantir e manter a qualidade dos seus produtos.

Serão vistos, no próximo tópico, três projetos desenvolvidos no Brasil que deram suas contribuições para internacionalização da educação superior, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e a Universidade em rede dos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).

### 3.2 Unila, UNILAB e a Universidade em Rede do BRICS

No avanço das políticas para a integração da América Latina, as quais resultaram no fortalecimento do Mercosul, na criação do BRICS, ALBA, entre outros, a educação ganhou papel de destaque nesse processo. Entre as ações desenvolvidas para essa integração, ressalta-se a criação da Unila e da UNILAB pelo governo brasileiro e alguns projetos de reconhecimento de diplomas e estudos, programas de mobilidade acadêmica etc.

Antes de se iniciar a discussão sobre a Unila, a UNILAB e a Universidade em rede do BRICS, é oportuno esclarecer que a primeira proposta conjunta de cooperação entre as universidades da América Latina aconteceu na década de 1960, na União de Universidades da América Latina (UDUAL). Entretanto, apenas em 2006, tal iniciativa se consolidou, a partir do Fórum de Educação Superior no Mercosul. Na ocasião, os Ministros de Educação de vários países da América Latina ficaram encarregados de elaborar um projeto para concretizar a construção de um Espaço Regional de Educação Superior do Mercosul, cuja ênfase estaria na cooperação solidária dos países envolvidos (UNILA, 2013).

Nesse roteiro histórico, ver-se-á que, em 2007, a Unila começou a ser estruturada pela Comissão de Implantação com a proposta de criação do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), mas apenas em 2010 teve seu início de funcionamento. Esse funcionamento impulsionou o crescimento de microempreendedores individuais na região. Esse mesmo crescimento aconteceu após a criação e funcionamento da UNILAB, em Foz do Iguaçu/PR.

Enquanto a Unila, que está localizada em Foz do Iguaçu, no oeste do Paraná, atua com foco na América Latina e Caribe, a UNILAB busca contribuir para o desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil e dos países de expressão em língua portuguesa - especialmente os africanos.

Outra proposta que buscou dar impulso à internacionalização brasileira, e que foi firmada mais recentemente, em 2015, entre os membros do BRICS, foi o BRICS NU (*BRICS Network University*). Esse projeto objetivou instituir uma Universidade em Rede, por meio de Programas de Pós-Graduação brasileiros de excelência (conceitos 6 e 7) e estrangeiros pertencentes aos países membros do BRICS.

Buscar-se-á discutir, em tópicos separados, um pouco mais sobre a Unila, a UNILAB e a Universidade em rede do BRICS.

## Unila – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Em 2006, durante o Fórum de Educação Superior do Mercosul, os Ministros da Educação de diversos países da América Latina assumiram o compromisso de elaborar um projeto que tornasse possível a cooperação acadêmica solidária entre os países dessa região. O Ministério da Educação brasileiro sugeriu a constituição de uma IES *multicampi*, com o objetivo de desenvolver o ensino e a pesquisa nas diferentes áreas do conhecimento e promover a integração regional. Tal ação resultaria na denominada Universidade do Mercosul. Porém, algumas dificuldades legais e operacionais acabaram inviabilizando a aprovação da proposta.

Contudo, tendo em vista a pertinência do projeto, os ministros dos países decidiram por unanimidade, criar o Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA) como alternativa à Universidade do Mercosul. O foco das atividades desse Instituto seria a cooperação em nível de pós-graduação. Posteriormente, por orientação do então presidente Lula, expandiu-se o escopo da proposta com um novo Projeto de Lei (PL) a ser encaminhado ao Congresso Nacional, que propôs a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila).

Ficou definido que, devido à confluência das fronteiras do Brasil com as do Paraguai e da Argentina, a Unila seria sediada em Foz do Iguaçu, no Paraná, pois facilitaria o diálogo e a interação entre países (UNILA, 2013). Apesar da Unila estar localizada na fronteira tríplice, Schlogel (2013) esclarece que suas ações não se restringem aos limites territoriais desses três países.

O texto do Projeto de Lei, após exame do Congresso, foi convertido na Lei n.º 12.189/2010, que apresentou as áreas de conhecimento a serem desenvolvidas por essa nova IES. Em seu art. 2º, essa Lei estabelece que:

Art. 2º A Unila terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o **intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul – MERCOSUL** (BRASIL, 2010, on-line – grifos nosso).

Como se observa na sua missão institucional, é destacado o seu papel de promotora da integração da região pelo fato de constituir-se numa IES sem fronteiras. Para essa integração e visando a interdisciplinaridade, essa instituição atua a partir

de 3 eixos (UNILA, 2013): 1) Interação em termos nacionais e transnacionais de forma solidária e com respeito mútuo; 2) Compromisso com a sustentabilidade, indissociável da justiça social e do equilíbrio ambiental; 3) Compartilhamento de recursos e conhecimentos científicos e tecnológicos.

Nota-se, portanto, que essa IES brasileira de perfil singular cumpre um papel estratégico para a integração solidária, fundada na equidade e no reconhecimento mútuo, no compartilhamento recíproco de conhecimentos e recursos.

Vale mencionar, ainda, que por sua localização, próxima ao Paraguai e à Argentina, “a universidade adota o português e o espanhol como línguas oficiais, destacando, como foi mencionado, o caráter bilíngue como uma ferramenta importante para a integração regional” (ABBA; CORSETTI, 2016, p. 188).

Corroborando com a afirmativa, Schlogel (2013) diz que:

No primeiro ano da graduação os alunos hispano falantes têm aulas de português e os alunos brasileiros têm aulas de espanhol. Também no primeiro ano, todos os alunos cursam uma disciplina chamada América Latina, independente da área de atuação do curso, com objetivo de contextualizar os alunos sobre o tema central da universidade (SCHLOGEL, 2013, p. 4).

Cerca de 54% dos alunos de graduação da Unila, que ingressaram de 2010 a 2011, são estrangeiros. Dessa forma, seus projetos pedagógicos, de pesquisa e extensão visam a promoção do estudo e pesquisa de outras línguas e de situações de contato linguístico. (UNILA, 2013). Ricobom (2010) lembra que:

A UNILA é a primeira Universidade brasileira a receber, em nível de graduação e de forma proporcional ao número de alunos brasileiros, alunos estrangeiros de vários países latino-americanos. Os estudantes da UNILA compartilham não apenas os idiomas, mas suas experiências de vida, suas preferências culturais, os conhecimentos obtidos ao longo dos seus anos de estudos e o que é mais importante estarão em conjunto pensando o continente latino-americano (RICOBOM, 2010, p. 77)

Sua política de ensino na pós-graduação é norteada pelos seguintes objetivos: Objetivo Geral: Contribuir para o desenvolvimento de profissionais e pesquisadores de alto nível, que participem ativamente na resolução de problemas sociais e no desenvolvimento científico, tecnológico, político e sociocultural da América Latina e Caribe. Objetivo específico 1: Criar programas de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* para formar especialistas, mestres e doutores (UNILA, 2013, p. 30-31).

Seus objetivos institucionais estão descritos nesse mesmo documento, em 5 tópicos:

I – Contribuir para o avanço da integração solidária latino-americana e caribenha desenvolvendo processos de construção de conhecimentos que atendam às demandas sociais, culturais, políticas, econômicas, ambientais, científicas e tecnológicas;

II – Constituir a UNILA em instituição diferenciada de ensino superior, no sentido de viabilizar condições de participação de latino-americanos e caribenhos para a formação acadêmica visando a integração dos países da América Latina e Caribe.

III – Formular e desenvolver políticas universitárias e programas de cooperação visando a formação acadêmico-científica de profissionais éticos, com espírito crítico e interdisciplinar nos diferentes campos do saber.

IV – Promover, mediante a participação da comunidade, diálogos entre saberes que proporcionem condições dignas de vida com justiça social na América Latina e Caribe.

V – Desenvolver programas para a formação continuada dos membros da comunidade universitária que viabilizem a construção de conhecimentos políticos, pedagógicos e de gestão visando a missão da UNILA.

No que diz respeito ao atendimento às demandas socioeconômicas da região, como aponta o objetivo I, percebe-se que, 6 meses antes do funcionamento da Unila, que foi em 16/08/2010, o município de Foz do Iguaçu/PR contava com apenas 209 microempreendedores individuais. Após 6 meses de seu funcionamento, esse número aumentou para 1.388, o que corresponde a um crescimento de 564%. Em 2016, esse crescimento chegou a cerca de 4.371%, conforme mostra a **Tabela 3**.

**Tabela 3:** Evolução do número de Microempreendedores Individuais (MEI) no município de Foz do Iguaçu, no Paraná

Quantidade de Microempreendedores Individuais (MEI) no município da Unila				
Município	16/02/2010	16/02/2011	31/12/2016	Crescimento 2010-2016 (%)
Foz do Iguaçu	209	1.388	9.344	4.371%

Fonte: Elaborada pelo autor (2019), com base nos dados disponíveis no [portaldoeempreendedor.gov.br/estatísticas](http://portaldoeempreendedor.gov.br/estatísticas).

Percebe-se, portanto, que além desse impacto positivo no fator socioeconômico da região, essa IES pode servir de referência, na América Latina, no quesito mobilidade de pessoas e demais ações de internacionalização, já que vem atuando na superação dos principais desafios que ainda se colocam às nações latino-americanas, pautando seus trabalhos na promoção de uma educação solidária e cooperativa.

### **UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira**

Este tópico discute aspectos relativos à criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), por meio da Lei nº 12.289/2010, e relativos à sua implementação. Essa é uma das mais novas IFEs do Brasil, realizando suas atividades acadêmicas e administrativas nos estados do Ceará e da Bahia. Suas atividades letivas foram iniciadas na data em que se comemora o Dia Mundial da África, dia 25 de maio, no ano de 2011.

A UNILAB possui sede administrativa no *Campus* da Liberdade, na cidade de Redenção/CE. Além dessa sede, há no Ceará o *Campus* das Auroras (localizado entre os municípios de Redenção e Acarape/CE) e a Unidade Acadêmica dos Palmares (localizada no município de Acarape) que foi inaugurada em 20 de novembro de 2012, Dia Nacional da Consciência Negra, referência à morte de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares. Ainda há, no estado da Bahia, na cidade de São Francisco do Conde, o *Campus* dos Malês, que faz parte da Região Metropolitana de Salvador.

As questões étnicas e raciais, nacionais e internacionais, presentes nessa IES revelam-se como passo importante no que diz respeito à integração internacional entre o Brasil e o continente africano. Esse fato era impossível de ser pensado pelos abolicionistas que no passado consideraram a cidade de Redenção como sendo a primeira a libertar os escravos no Brasil (GOMES; VIEIRA, 2013). Sobre o cenário em que se deu a criação da UNILAB, Gomes e Vieira (2013) lembram que:

O movimento de criação da UNILAB se insere no quarto ciclo expansionista, coincidindo com um cenário propício ao aumento de instituições e de vagas no ensino superior federal. Tal situação corresponde ao período ocorrido depois da estabilização econômica do país, quando iniciativas diversas de inclusão social e políticas afirmativas foram estimuladas, propiciando uma melhoria da distribuição de renda, o que tem sido associado à emergência de

uma nova classe média. Neste contexto, tem se destacado não apenas o crescimento do consumo de bens econômicos, como também de bens culturais (GOMES; VIEIRA, 2013, p. 78).

Nesse contexto de crescimento do consumo de bens culturais relatado pelos autores, o acesso à educação superior, a partir dos anos 2000, passou a fazer parte das aspirações e do imaginário das famílias das classes sociais mais pobres da população. Observou-se forte presença de movimentos sociais que definiram como pauta de lutas o acesso a esse nível de ensino e a permanência nele.

O movimento negro brasileiro foi destaque nesse cenário. Sua atuação, em nível internacional e nacional, juntamente com suas lideranças, permitiu trazer para o debate temas sobre a adoção de políticas afirmativas no ensino superior brasileiro, especialmente, as chamadas cotas raciais.

A UNILAB surge nesse cenário de atendimento a essas demandas, trazendo em sua missão institucional:

Produzir e disseminar o saber universal de modo a contribuir para o desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil e dos países de expressão em língua portuguesa - especialmente os africanos, estendendo-se progressivamente a outros países deste continente - por meio da formação de cidadãos com sólido conhecimento técnico, científico e cultural e comprometidos com a necessidade de superação das desigualdades sociais e a preservação do meio ambiente (UNILAB, 2016, p. 16-17).

Um fato interessante é que, quando se realizou a escolha da cidade de Redenção/CE para a implantação de uma das universidades de integração internacional, levou-se em conta o fato dela ter sido a primeira cidade brasileira a realizar a abolição da escravatura (GOMES; VIEIRA, 2013).

Enquanto instituição universitária, a UNILAB tem como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas e promover a extensão universitária. Portanto, é uma IES com vocação para promover a construção de vínculos com a realidade local e o avanço da cooperação internacional com os países lusófonos. As regiões em que a UNILAB se propõe a desenvolver sua vocação são marcadas por desigualdades econômicas e sociais, pois os indicadores socioeconômicos, tanto da região Nordeste, quanto dos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), revelam isso (GOMES; VIEIRA, 2013).

Buscando atuar na melhoria desses indicadores, a UNILAB tem agido em áreas identificadas como prioritárias:

- ✓ Gestão Pública;
- ✓ Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável.
- ✓ Agricultura;
- ✓ Saúde Coletiva;
- ✓ Educação Básica.

Assim, seus cursos de graduação estão alinhados com esse desenvolvimento. Alguns desses cursos são Administração Pública, Engenharia de Energias, Engenharia de Computação, Agronomia, Enfermagem e Formação de Professores (licenciaturas).

Além desses cursos de graduação essa IES oferece 8 cursos de mestrados: Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS), Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH), Mestrado Acadêmico em Enfermagem (MAENF), Programa de Mestrado em Antropologia UFC-UNILAB, Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), Mestrado Acadêmico em Estudos da Linguagem, Mestrado Acadêmico em Energia e Ambiente e Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (associação com o IFCE).

Alguns dados relativos aos municípios de Redenção e Acarape, no Ceará, permitem mensurar o impacto positivo da UNILAB nessas regiões. Trata-se das taxas de crescimento dos Microempreendedores Individuais (MEI), conforme podem ser vistas na **Tabela 4**.

**Tabela 4:** Evolução do número de Microempreendedores Individuais (MEI) nos municípios de Redenção e Acarape, no Ceará

<b>Quantidade de Microempreendedores Individuais (MEI)/Municípios UNILAB</b>				
<b>Município</b>	<b>25/11/2011</b>	<b>25/11/2011</b>	<b>31/12/2014</b>	<b>Crescimento 2010-2014 (%)</b>
Redenção/CE	20	61	291	1355%
Acarape/CE	13	27	186	1331%

Fonte: Elaborada pelo autor (2019), com base em dados do portaldoempreendedor.gov.br

Pode-se notar que, 6 meses antes do início das atividades da UNILAB, os municípios de Redenção e Acarape possuíam 20 e 13 microempreendedores individuais, respectivamente. Após 6 meses de início de suas atividades, esse

quantitativo mais que duplicou e, em 2014, chegou a um crescimento de mais de 1000%.

O desenvolvimento das atividades dessa IES leva em conta sua proposta de integração e cooperação internacionais. Assim,

[...] metade das vagas ofertadas é destinada ao público brasileiro, cuja seleção é feita por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a outra metade é destinada a estudantes oriundos dos países parceiros, selecionados mediante processo específico. Os docentes e pesquisadores são contratados seguindo a mesma lógica de parceria podendo, até metade de seu corpo docente – regular, visitante e bolsistas - ser de origem estrangeira, consolidando a proposta de integração acadêmica e de cooperação solidária (UNILAB, 2016, p. 12)

Porém, segundo Malomalo (2018), o perfil estudantil dessa IES ainda apontava, em 2018, para uma maioria absoluta de brasileiros (3.793 brasileiros, contra 2736 internacionais) em todas as modalidades de cursos.

A UNILAB estabeleceu em suas diretrizes que, no caso dos estudantes estrangeiros, sua formação terá início no Brasil, podendo ser completada em instituições dos seus países de origem, sendo diplomados conjuntamente por estas e pela UNILAB (dupla titulação). Os estudantes residentes no Brasil, por sua vez, terão formação e serão titulados nos *campi* da UNILAB, podendo complementar seus estudos por meio de oportunidades de mobilidade com IES parceiras em África, Ásia e Europa (UNILAB, 2010, p. 9).

Tendo em vista ainda sua missão institucional de integrar-se por meio da lusofonia e da identificação de problemas comuns, a UNILAB tem a oportunidade de atuar com cinco países africanos que foram colônias portuguesas e que têm o português como língua oficial: Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial e São Tomé e Príncipe. Completam a lista dos países da CPLP o Brasil, Portugal e Timor-Leste (UNILAB, 2010, p. 15). A UNILAB vem buscando convênios com as IES desses e de outros países, a fim de oferecer condições para que a oferta de ensino alcance o continente africano.

Portanto, o desafio da UNILAB é o de se tornar, no âmbito da cooperação internacional sul-sul, um núcleo de produção e socialização do conhecimento por meio do diálogo horizontal entre as IES de países de diversas culturas, diferentes valores e concepções de sociedade.

## Universidade em rede do BRICS

O Memorando de Entendimento datado de 18 de novembro de 2015 assinado pelos ministros da educação dos países do BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) possibilitou a divulgação do Edital de seleção n.º 3 de dezembro de 2015 pelo ministro da educação do Brasil. O objetivo desse documento foi selecionar propostas de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, por meio de seus Programas de Pós-Graduação de excelência (conceitos 6 e 7), para estes participarem da Universidade em Rede do BRICS (*BRICS Network University*) - BRICS NU.

Os PPGs e os candidatos selecionados participariam da Universidade em Rede do BRICS nas 6 áreas temáticas definidas como prioritárias no instrumento convocatório: a) Energia; b) Ciência da computação e segurança da informação; c) Estudos dos BRICS, em cursos de Relações Internacionais, Ciências Políticas ou Ciências Sociais; d) Ecologia e mudanças climáticas; e) Recursos hídricos e tratamento da poluição; e f) Economia.

Assim, constituíram objetivos emanados desse documento: a) a busca pela alta qualificação nas áreas temáticas elencadas anteriormente para desenvolvimento de projetos pedagógicos comuns de novos PPGs (mestrados profissionais e acadêmicos e doutorados) a serem propostos como integrantes da BRICS NU; b) desenvolver atividades de ensino e pesquisa, a serem ofertadas em língua inglesa, com plena utilização de tecnologias de informação presenciais e a distância, incluindo-se materiais didáticos e pedagógicos, e; c) Promover o intercâmbio de quadros docentes e discentes qualificados nas áreas de conhecimento previstas no edital, pertencentes à comunidade acadêmica do BRICS, estimulando parcerias entre IES e centros de pesquisa dos países do BRICS.

Além desse objetivos, estabeleceu-se que as IES, por meio dos PPGs selecionados, deveriam elaborar e submeter a Capes propostas de cursos novos, em conformidade com as normas e regulamentações relacionadas ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG); reconhecer, por meio de certificação/diplomação conjunta, atividades, cursos, créditos, títulos e diplomas referentes às atividades desenvolvidas no âmbito dos PPGs aprovados. Todas as atividades da BRICS NU deveriam ter por base e ser desenvolvidas em inglês.

Na etapa final de seleção desse Edital, publicada no dia 21 de março de 2016,

foram selecionados 12 PPGs, sendo 2 por área temática, com destaque para a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no que diz respeito ao número de propostas aceitas, (**Quadro 4**):

**Quadro 4:** PPGs selecionados no BRICS *Network University*

<b>CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO E SEGURANÇA DA INFORMAÇÃO</b>		
<b>PPG</b>	<b>IES</b>	<b>Título da Proposta</b>
Ciências da Computação	UFMG	<i>Cyber-Physical Systems for a Massively Connected Society.</i>
Computação	UFRGS	<i>Joint Graduate Program in Cyber Security: Bridging the Cyber and Physical Worlds Through Smart and Secure Management.</i>
<b>ECOLOGIA E MUDANÇAS CLIMÁTICAS</b>		
<b>PPG</b>	<b>IES</b>	<b>Título da Proposta</b>
Biologia (Ecologia)	INPA	<i>INPA's proposal for the BRICS 2015.</i>
Geoquímica	UFF	<i>UFF-USP South American Climate Change: from the past to the future.</i>
<b>ECONOMIA</b>		
<b>PPG</b>	<b>IES</b>	<b>Título da Proposta</b>
Economia	UFMG	<i>Comparative Development: Emergent Issues in BRICS Countries.</i>
Ciência Econômica	UNICAMP	<i>BRICS: Economy Challenges for a Horizontal and Sustainable Alliance.</i>
<b>ENERGIA</b>		
<b>PPG</b>	<b>IES</b>	<b>Título da Proposta</b>
Engenharia Mecânica	UFSC	<i>Network University Graduate Program in Energy Engineering.</i>
Engenharia Agrícola	UFV	<i>Contribution of the Universidade Federal de Viçosa for the BRICS Network University.</i>
<b>ESTUDOS DOS BRICS</b>		
<b>PPG</b>	<b>IES</b>	<b>Título da Proposta</b>
Sociologia	UNICAMP	<i>BRICS Sociology: Development, Inequality and Dialogue.</i>
Relações Internacionais	PUC/RIO	<i>BRICS Policy Center.</i>
<b>RECURSOS HÍDRICOS E TRATAMENTO DA POLUIÇÃO</b>		
<b>PPG</b>	<b>IES</b>	<b>Título da Proposta</b>
Saneamento, Meio Ambiente e Recursos hídricos	UFMG	<i>Water Resources, Sanitation and Environment Management: research, education and innovation in the BRICS economies.</i>
Engenharia Civil	UFRJ	<i>Water resources and environmental studies.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019), com base em dados da Capes

Apesar dos esforços na consecução dos objetivos desse projeto, ocorreram alguns empecilhos no desenvolvimento das atividades, como é possível encontrar no Relatório de Gestão (2014-2018) da Universidade de Minas Gerais (UFMG):

Uma análise feita pelo CGRIFES, após levantamento de dados entre todos os participantes brasileiros, confirmou a tendência entre todos os países do bloco BRICS que ainda era prematura a proposta de se criar programas de doutorado. Foi sugerida a alternativa de promoção de atividades em áreas de concentração nos programas de doutorado já existentes no país, em conjunto com atividades organizadas pelos demais países. Houve seminários ao longo

de 2016 com a participação efetiva da UFMG. Contudo, restrições do fomento das atividades levou à paralisação das atividades, paralisação esta que se espera provisória (UFMG, 2018, p. 41).

Contribuindo para esclarecer sobre o andamento desse projeto, Moreira (2018) em sua tese de doutorado, com base em entrevista realizada com o diretor de Relações Internacionais da UNICAMP, menciona que

[...] os projetos dos novos cursos não estavam em andamento por falta de recursos financeiros por parte do governo brasileiro (CAPES). Além disso, como houve mudança de governo e o país estava enfrentando uma forte crise política, econômica e financeira, a ideia de cooperação com os demais países dos BRICS parece ter sido suspensa por parte da CAPES (MOREIRA, 2018, p. 139 - entrevista).

A mesma autora, ao realizar entrevista com o assessor de Relações Internacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), esclarece que, em relação à ideia de construção de um programa de pós-graduação em conjunto, os russos e os chineses não quiseram aderí-la, “pois se já é complicado a formulação dentro de um país com todas as regulamentações a serem seguidas, imagina no âmbito de cinco países com legislações distintas” (MOREIRA, 2018, p. 139 - entrevista).

Na continuação das entrevistas realizadas por Moreira (2018), o Assessor de Relações Internacionais da UFRGS ressalta que a instituição manterá os convênios com os países membros dos BRICS, buscando dar andamento ao projeto, apesar da falta de recursos da Capes; isso porque as parcerias acadêmicas já existiam antes mesmo da publicação do edital BRICS NU.

Na mesma perspectiva, o diretor de Relações Internacionais da UNICAMP relata que estão sendo formuladas novas estratégias, uma vez que o que norteava o setor eram as boas práticas dos professores da instituição com seus pares no cenário internacional. Outro fator que demandou muito trabalho ao setor foi o Programa Ciência sem Fronteiras, por meio do envio de um grande número de alunos de graduação ao exterior.

Cabe, dessa forma, ressaltar que, mesmo antes desse projeto BRICS NU, ações que priorizavam o ensino superior e a pesquisa já eram realizadas entre esses países, seja por ações institucionais ou pelas boas práticas entre docentes, o que contribuiu para que fossem mantidos os processos de internacionalização entre os membros do BRICS, em especial na pós-graduação pela sua capacidade de

estabelecer redes de pesquisadores e desenvolver projetos conjuntos nas áreas de interesse comum.

Portanto, depreende-se dessa passagem que a insuficiência de recursos, principalmente financeiros, a crise política e econômica são fatores externos que podem ameaçar o desenvolvimento de projetos com vistas à melhoria da pós-graduação. Essa restrição ao desenvolvimento de projetos de internacionalização pelos PPGs pode impactar também na avaliação da pós-graduação, ou seja, nos conceitos desses PPGs que são avaliados pela Capes. Sobre a avaliação da pós-graduação brasileira, veremos a seguir.

### **3.3 Internacionalização e o sistema de avaliação Capes/BR**

No Brasil, a avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), desde a forma trienal que se iniciou a partir 1998, e na forma quadrienal, a partir de 2017 (relativa ao período 2013-2016), é realizada pela Diretoria de Avaliação da Capes com a colaboração da comunidade acadêmico-científica (consultores *ad hoc*). Essa avaliação visa garantir e manter a qualidade dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no país.

Os quesitos avaliados pela Capes, até então, são três: Programa, Formação e Impacto na sociedade. Esses quesitos ainda se subdividem num total de 12 itens<sup>15</sup> a serem avaliados. Em relação a esse último quesito (Impacto na sociedade) ele se subdivide em: Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do Programa; Impacto econômico, social e cultural do programa e; Internacionalização e visibilidade do programa.

Logo, a internacionalização tem uma relevância adicional para os programas de pós-graduação na modalidade *stricto sensu*, tendo em vista que a Capes confere as notas 6 e 7 apenas aos PPGs que possuem mestrado e doutorado na sua composição e que conseguem desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área. Para Marrara (2007, p. 256), essas notas máximas “ampliam o reconhecimento das IES e do programa bem avaliado, além de lhes permitir o acesso a certos recursos financeiros, tais como os provenientes do Programa de

---

<sup>15</sup> Não aprofundaremos a discussão sobre esses itens, tendo em vista já haver previsão de mudanças pelas Capes.

Excelência Acadêmica (PROEX), exclusivos para programas com reconhecido nível de excelência”. Nesse sentido:

Em termos práticos, portanto, é preciso que se avalie tanto se a IES dispõe de um periódico de padrão internacional, quanto se seus docentes publicam em periódicos externos desse mesmo padrão. Não basta, tampouco, avaliar apenas a saída de estudantes ou docentes da IES para estágios de pesquisa, ou o número de discentes em co-orientação ou cotutela. Deve-se ainda avaliar quantos discentes, docentes e pesquisadores estrangeiros a IES recebe para estágios de pesquisa, quantos alunos estrangeiros seus docentes orientam (em simples co-orientação ou em cotutela) e assim por diante. Isso significa que, para cada requisito de avaliação, é importante que haja indicadores que demonstrem o grau de internacionalização passiva e ativa da IES (MARRARA, 2007, p. 259).

Contudo, como já mencionado, deve-se ficar atento para que o processo de internacionalização não seja considerado uma atividade fim em que os indicadores representam apenas dados quantitativos isolados. Deve-se buscar informações sobre as oportunidades geradas e as ações efetivadas por meio das atividades (quantitativas) da internacionalização que trouxeram benefícios (qualitativos) ao ensino, à pesquisa, à cooperação entre os povos para o progresso da ciência e da humanidade, ou seja, entender a internacionalização como um salto para a superação dos limites impostos ao desenvolvimento das demais atividades das IES.

Por conseguinte, Marrara (2007) baseando-se nos Art. 214 e 218 da CF/1988 menciona que em primeiro lugar, na avaliação, dever-se-ia considerar como a internacionalização de certa IES beneficia seu corpo discente e docente no exercício de suas atividades acadêmicas internas. O mesmo autor afirma que “em segundo lugar, dever-se-ia verificar em que medida esses benefícios se revertem em favor da solução de problemas nacionais ou comuns da humanidade – art. 4 da CF/1988 combinado com o art. 43 da LDB e com as diretrizes do PNPG” (Marrara, 2007, p. 257).

Contudo, é importante registrar que a Capes vem buscando aperfeiçoar suas ferramentas de avaliação. Pode-se citar que, a partir da primeira quadriênal (2013-2016), a Capes realizou a troca da ferramenta Coleta Capes por outra importante ferramenta, a Plataforma Sucupira, que busca auxiliar na coleta de dados (enviados pelos PPGs à Capes), na realização de análises e nas avaliações. Essa ferramenta tem por objetivo ser a base de referência do SNPG (BRASIL, 2014, *on-line*). Ela representa alguns avanços para os processos da Capes: 1) Maior transparência dos dados para toda a comunidade acadêmica; 2) Redução de tempo, esforços e

imprecisões na execução de avaliação do SNPG; 3) Maior facilidade no acompanhamento da avaliação; 4) Maior confiabilidade, precisão e segurança das informações; 5) Controle gerencial mais eficiente (BRASIL, 2014, *on-line*).

As Instituições de Ensino também auferem avanços com essa plataforma: 1) Maior facilidade e simplicidade no processo de coleta/envio das informações; 2) Imediata visibilidade das informações da instituição; 3) Maior agilidade no processo de solicitações e facilidade na comunicação junto a Capes; 4) Melhor acesso e maior disponibilidade de informações sobre todo o SNPG para elaborar metas, ações e políticas institucionais e respectivos planos de desenvolvimento; 5) Envio de informações continuamente em tempo real ao longo do ano; 6) Possibilidade de integração com sistemas de registro acadêmico-corporativos (BRASIL, 2014, *on-line*).

Antes dessa ferramenta, boa parte do tempo das comissões de consultores era dedicado à consolidação de dados quantitativos. Agora, eles podem se concentrar efetivamente na análise qualitativa das informações prestadas pelos PPGs.

Vale explicar que, nos processos avaliativos da Capes, o “Documento de Área” e o “Documentos Orientador de APCN” são os referenciais para a avaliação quadrienal dos cursos em andamento e para a elaboração, submissão e avaliação de cursos novos. Esses documentos são divulgados previamente no sítio eletrônico da Capes com os critérios para a avaliação periódica subsequente.

Atualmente (ano de 2019), existem 49 Áreas<sup>16</sup> de Avaliação que estão imersas em 9 Grandes Áreas e estas em 3 “Colégios”. As Áreas são agregadas conforme critérios de afinidade. O intuito dessa distribuição dos cursos em áreas é facilitar o desenvolvimento das atividades avaliativas (CAPES-MEC, 2014b).

Em cada Documento de Área divulgado pela Capes, estão descritos o estágio atual da área, as considerações gerais, as considerações e definições sobre internacionalização/inserção internacional, assim como os quesitos considerados na avaliação dos programas de pós-graduação pertencentes a cada uma dessas 49 áreas. Juntamente com as fichas e os relatórios de avaliação, esses Documentos Norteadores da Área constituem o trinômio que define e explicita os processos e os resultados da avaliação realizada pela Capes.

---

<sup>16</sup> Para saber mais sobre cada uma das 49 áreas de avaliação e ter acesso aos seus documentos, pode-se acessar o sítio da Capes em: <http://capes.gov.br/>

Como exemplo de indicadores de internacionalização para a Área <sup>17</sup>de Ciência da Computação, estabelecidos para a avaliação da Capes 2021, relativa ao quadriênio 2017-2020, pode-se citar:

Número de artigos no estrato A1 publicados em periódicos de alto impacto com participação discente em relação ao corpo docente permanente, publicações em colaboração com pesquisadores de instituições estrangeiras, índice "h2" do Programa, indicação de 4 artigos de revisão com participação discente no quadriênio, indicação de 24 artigos originais com participação discente mais citados nos últimos 4 triênios, indicação de 4 artigos de revisão em periódicos de alto impacto com participação discente mais citados nos últimos 4 triênios, seminários e cursos ministrados em instituições no exterior e em eventos científicos de caráter internacional, comitês de eventos científicos internacionais e editores de periódicos, além do número de alunos enviados ao exterior para sanduíche e missões de curta duração, recebimento de alunos das melhores instituições do exterior para estágios e sanduíches etc. e programas de cooperação internacional (CAPES-MEC, 2019, p. 20).

Em 2017, os objetivos da avaliação da pós-graduação foram definidos na Portaria Capes n.º 59/2017:

a) contribuir para a garantia da qualidade da pós-graduação brasileira que se efetiva na identificação dos programas que atendam ao padrão mínimo de qualidade exigido para cada nível de curso e que, em decorrência, terão a renovação de seu reconhecimento recomendada pela CAPES ao Conselho Nacional de Educação- CNE/MEC b) retratar a situação da pós-graduação brasileira no quadriênio de forma clara e efetiva, ao especificar: i. o grau diferencial de desenvolvimento alcançado pela pós-graduação nas diversas áreas do conhecimento; ii. a classificação dos programas no âmbito de suas respectivas áreas, expressando as diferenças quanto à qualidade de desempenho na formação de recursos humanos e produção de conhecimento a ela associada; iii. a caracterização da situação específica de cada programa, mediante a apresentação de relatório detalhado sobre seu desempenho no quadriênio 2013-2016. c) contribuir para o desenvolvimento de cada programa e área em particular e da pós-graduação brasileira em geral ao fornecer, a cada programa avaliado, as apreciações criteriosas sobre os pontos fortes e os pontos fracos de seu desempenho, no contexto do conjunto dos programas da área, e antepor-lhes desafios e metas para o futuro. d) fornecer subsídios para a definição de planos e programas de desenvolvimento e a realização de investimentos no Sistema Nacional de Pós-Graduação- SNPG (CAPES-MEC, 2017d, p. 4).

Para a próxima quadrienal (2017-2020) a Capes já divulgou a Portaria n.º 182 de 14 de agosto de 2018, que altera algumas regras em relação à avaliação anterior. Importante destacar que os cursos aprovados para programas novos, a partir da publicação dessa portaria, não receberão nota, ou seja, serão avaliados como

---

<sup>17</sup> Cada uma das 49 áreas de avaliação define os indicadores que serão considerados no quesito Internacionalização, assim como nos demais. Por isso, a importância de os PPGs ficarem atentos às publicações do "Documento de Área", relativo à sua área de avaliação, pela Capes.

aprovados ou não aprovados. Porém, se estiverem vinculados a programas já existentes e se aprovados receberão a nota do programa; nesse sentido, no caso de aprovação de cursos novos de doutorado que, se vinculados a programas já existentes de nota 3, precisam alcançar pelo menos a nota 4 para seu funcionamento.

Assim, caso seja aprovado o curso de doutorado (com nota 4), a nota do programa, automaticamente, será elevada para 4 e conseqüentemente a do mestrado.

Art. 7. As propostas de cursos novos analisadas pela CAPES serão avaliadas como: aprovadas ou não aprovadas.

Art. 11. Após a avaliação periódica, cada programa em funcionamento receberá apenas uma nota, na escala de 1 (um) a 7 (sete).

I - Serão regulares os programas que receberem nota igual ou superior a 4 (quatro);

II - Serão desativados os programas que receberem nota inferior a 3 (três); e

III - Programas que receberem nota 3 (três):

a) serão regulares se compostos por apenas um curso de mestrado; e

b) serão desativados os programas compostos por mestrado e doutorado ou aqueles com nível de doutorado.

Art. 14. Excepcionalmente, cursos de doutorado aprovados, por meio da APCN, e vinculados a programas existentes com nota igual a 3 (três), deverão obter, na avaliação da sua proposta, pelo menos a nota 4 (quatro) o que definirá a nota do programa.

Disciplinando o processo de avaliação de propostas de cursos novos, APCN, a Capes publicou a Portaria n.º 32, de 12 de fevereiro de 2019. Essa Portaria estabelece que esse processo de APCN envolve 7 etapas, assim descritas: I proposta; II - submissão; III - avaliação; IV - pedido de reconsideração; V - recurso; VI - resultado; VII - início do funcionamento.

O processo de avaliação das propostas, conforme a Portaria, deve seguir 3 etapas: primeira etapa: análise documental - relativa às exigências documentais, realizada pela Diretoria de Avaliação; segunda etapa: análise de mérito - avaliação e emissão de parecer detalhado sobre a proposta; terceira etapa: análise de mérito e emissão de parecer final pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior, CTC-ES.

Mais uma novidade trazida pela Capes em 2019 foi a Portaria n.º 60, de 20 de março de 2019, que dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* profissionais seguem as mesmas regras e exigências dos acadêmicos, no que diz respeito a sua autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento. Porém, com essa nova portaria, ficou permitida a submissão de propostas de cursos profissionais com duração

temporária de forma a atender situações relevantes, específicas e esporádicas. Essas propostas devem ser bem justificadas.

Essa Portaria trouxe, ainda, a possibilidade de inclusão no quesito corpo docente da proposta, o nome de profissionais sem o título de mestre ou doutor, exigindo-se, porém, que esses docentes denotem experiência reconhecida em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à inovação no segmento de atuação do PPG proposto na modalidade profissional.

Esperam-se mais algumas mudanças nessa dinâmica avaliativa da Capes, principalmente com a criação do Programa Institucional de Internacionalização (PrInt), e com o papel de destaque que a internacionalização vem ganhando. No item 3.3.1 buscamos explicitar algumas características desse novo Programa PrInt.

### 3.3.1 O novo foco da Internacionalização (Capes/PrInt): Instituições de Ensino Superior e Institutos de Pesquisa

No Brasil, segundo Morosini (2008), a internacionalização da educação superior veio sempre atrelada ao desenvolvimento dos programas de pós-graduação os quais são fomentados pela cooperação internacional em que a Capes e o CNPq são as duas principais agências que apoiam esse processo. “É de registrar também o apoio à internacionalização por parte de algumas fundações estaduais de pesquisa” (MOROSINI, 2008, p. 293).

A principal atividade da Capes no que se refere à cooperação internacional multinacional se dá por meio de acordos bilaterais com os países, incentivando projetos de pesquisa conjuntos entre brasileiros e estrangeiros. Há também parcerias universitárias binacionais que objetivam principalmente o intercâmbio acadêmico.

O Programa Institucional de Internacionalização (PrInt), lançado em 2017 e instituído pela Portaria Capes n.º 220 de 03 de novembro de 2017, faz parte da atual política de fortalecimento e melhoria da pós-graduação brasileira que busca torná-la conhecida internacionalmente, ampliar a autonomia das IES e dos institutos de pesquisa (IP) conferindo-lhes a possibilidade de definir seu plano estratégico de internacionalização.

As IES e os Institutos de Pesquisa também foram orientados por meio do edital de seleção n.º 41/2017 da Capes a indicarem seus temas prioritários nos Projetos Institucionais de Internacionalização. Assim, as ações devem ser desenvolvidas de

acordo com as competências e as áreas prioritárias definidas pela instituição proponente.

Essa Portaria supracitada, n.º 220/2017, estabelece 6 objetivos do PrInt: I - Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas; II - Estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação; III - Ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas, inclusive projetos de pesquisa em cooperação; IV - Promover a mobilidade de docentes e de discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes, do Brasil para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*; V - Fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional e; VI - Integrar outras ações de fomento da Capes ao esforço de internacionalização.

Percebe-se que a política de internacionalização da Capes trazida por esse novo programa não se resume a concessões de bolsas, visto que sua Portaria de instituição prevê a possibilidade de serem apoiados e fomentados, no âmbito do Programa, desde que inseridos nos Projetos Institucionais de Internacionalização e em consonância com a regulamentação vigente da Capes: I - Projetos de cooperação; II - Missões de trabalho de curta duração; III - Bolsas no país para beneficiários relevantes às propostas de internacionalização IV - Bolsas no exterior para docentes e discentes das IES e dos Institutos de Pesquisa brasileiros; V - Outras ações de custeio propostas pelas instituições, além das enumeradas acima e aprovadas pela Capes.

Contudo, teve uma restrição às IES e aos IP para que pudessem concorrer aos fomentos e apoios do PrInt. Seriam elegíveis somente as instituições de ensino superior e os institutos de pesquisa que: I - tivessem ao menos quatro (4) Programas de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu* recomendados pela Capes na Avaliação Trienal de 2013 e na Avaliação Quadrienal de 2017, entre os quais deveria haver, pelo menos, dois cursos de doutorado; II – possuíssem um Plano Institucional de Internacionalização ou documento congênere. Além do mais, todos os PPGs participantes do Projeto de Internacionalização da IES/IP proponente deveriam ter obtido, no mínimo, conceito 4 na quadrienal de 2017.

Outra informação importante diz respeito à obrigatoriedade do alinhamento do Projeto Institucional de Internacionalização submetido à avaliação da Capes com o Plano Institucional de Internacionalização da IES/IP, ou documento congênere, devidamente aprovado pela instância competente.

Ressalta-se também um item no edital que pode causar desestímulo a alguns membros da coordenação de projetos a continuarem nessa posição: Os coordenadores não podem indicar a si próprio ou candidatar-se como beneficiário de bolsa em qualquer modalidade no âmbito do Projeto Institucional de Internacionalização do qual for coordenador. É, de certa forma, compreensível por questões de conflito de interesse; assim, é dever do mesmo, caso queira candidatar-se, renunciar a essa função.

O PrInt da Capes buscou selecionar até 40 Projetos Institucionais de Internacionalização, com duração de até 4 anos com início a partir de novembro de 2018, submetidos pelas IES e IP brasileiros, porém, apenas 36 conseguiram aprovação<sup>18</sup> nas rigorosas etapas de avaliação. Também foram estabelecidas regras mais rigorosas como forma de selecionar melhor os bolsistas por meio do estabelecimento de requisitos de proficiência linguística para as modalidades de doutorado sanduíche e de capacitação em curta duração, como por exemplo:

Requisitos de Proficiência para língua inglesa, com validade descrita abaixo, nota equivalente a B2 desde que tenham as seguintes notas mínimas em um dos testes a seguir:

- i. *TOEFL IBT*, validade de 2 (dois) anos: mínimo de 79 pontos;
- ii. *TOEFL ITP*, validade de 2 (dois) anos: mínimo de 550 pontos;
- iii. *IELTS*, validade de 2 (dois) anos: mínimo total de 6,5, sendo que cada banda (*listening, reading, writing e speaking*) deve ter nota mínima de 5,0; e
- iv. *Cambridge Exams*, sem validade: equivalente a B2. 1.2

Requisitos de Proficiência para língua francesa, com validade descrita abaixo:

- i. *Test de Connaissance du Français - TCF*, validade de 2 (dois) anos;
- ii. *Test de Connaissance du Français – TCF CAPES*, validade de 2 (dois) anos;

---

<sup>18</sup> A lista completa das IES e IP pode ser conferida em: <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>

- iii. *DELF*: mínimo de B2, sem validade; e iv. *DALF*, sem validade.

Para candidatos a bolsas nas modalidades de professor visitante sênior ou júnior no exterior a exigência é a apresentação de um documento da IES de destino afirmando que o candidato tem proficiência na língua, em nível satisfatório, para as atividades propostas ou algum dos certificados de proficiência exigido pela IES de destino.

Os recursos (**Quadro 5**) previstos nesse edital são: para bolsas (no exterior e no Brasil) e recursos de custeio.

**Quadro 5** – Itens financiáveis no PrInt – Edital n.º 41/2017 da Capes

ITENS FINANCIÁVEIS	
<b>Custeio</b>	Auxílio deslocamento
	Auxílio para diárias
	Auxílio seguro saúde
	Recursos para manutenção de projeto
<b>Bolsas no exterior</b>	Professor Visitante no Exterior Sênior
	Professor Visitante no Exterior Júnior
	Doutorado Sanduíche
	Capacitação em cursos de curta duração ou “ <i>summer/winter schools</i> ”
<b>Bolsas no Brasil</b>	Professor Visitante no Brasil
	Jovem Talento com Experiência no Exterior
	Pós-doutorado com experiência no exterior (residentes no Brasil ou no exterior)

Fonte: Elaborado pelo autor (2019), com base no Edital PrInt n.º 41/2017

Nesse cenário, observa-se, ainda que de forma sutil, uma mudança nos direcionamentos da internacionalização que vem sendo praticada no Brasil. A principal mudança observada diz respeito ao foco dos investimentos que passa a ser nos Projetos Institucionais de Internacionalização desenvolvidos pelos PPGs das IES e dos institutos de pesquisa contemplados e não mais na concessão de bolsas a estudantes de cursos técnicos, de graduação (maior parte das bolsas do CsF) e de pós-graduação.

O PrInt está voltado para a consecução dos objetivos e estratégias contidos nas políticas de internacionalização das instituições, em conformidade com as diretrizes da Capes, estimulando redes internacionais de pesquisas com vistas a produção acadêmica dos programas de pós-graduação e inserindo essas instituições num ambiente internacional. Já em relação à mobilidade, o PrInt tem como alvo docentes e discentes – ênfase em doutorandos e pós-doutorandos, diferentemente do CsF (CAPES, 2017a).

Como já mencionado, a UFPB foi selecionada no edital de seleção do PrInt e passou a gerenciar as ações desse Programa a partir de 2019. No capítulo 4, serão abordadas as perspectivas dos(as) coordenadores(as) de pós-graduação com PrInt, além de uma discussão centrada na pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Paraíba, eixo dessa pesquisa.

#### 4 A INTERNACIONALIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) foi criada pela Lei Estadual n.º 1.366 de 02 de dezembro de 1955, como Universidade da Paraíba, tendo sido o resultado da junção de algumas faculdades e escolas superiores. Sua federalização ocorreu em 1960, por propositura do então Ministro Abelardo Jurema, com a aprovação da Lei n.º 3.835 de 13 de dezembro de 1960. Seu primeiro Reitor foi o professor Durmeval Bartolomeu Trigueiro Mendes (SOUSA JÚNIOR, 2011, p. 2).

Assim, a UFPB incorporou as estruturas universitárias das cidades de João Pessoa e, mais tarde, as de Campina Grande, além de ter desenvolvido uma grande estrutura *multicampi*. Sua atuação chegou a abranger sete *campi* com funcionamento nas cidades de João Pessoa, Campina Grande, Patos, Sousa, Areia, Bananeiras e Cajazeiras. Entretanto, há muito já se vinha cogitando a criação de uma universidade federal na cidade de Campina Grande, antes mesmo da criação da UFPB:

É antiga a aspiração de Campina Grande - através de suas lideranças políticas, educacionais, empresariais, comunitárias, etc - em sediar uma nova estrutura de Universidade Federal no Estado, resultante de um desmembramento da UFPB, Várias iniciativas de parlamentares paraibanos apontaram nessa direção, sob variadas formas, através de projetos de autoria dos deputados federais Otacilio Queiroz (1975 e 1984) e Evaldo Gonçalves (1989), não se tendo obtido êxito (UFPB, 1996, p. 6).

Com essas aspirações e interesses dos atores envolvidos em dar andamento à proposta de criação dessa nova universidade em Campina Grande, uma comissão foi instituída por portaria da então SENESu-MEC, em 1992, para realizar estudos de viabilidade do desmembramento da UFPB. A comissão concluiu que não haveria aumento significativo de despesas com o desmembramento, recomendando a criação da Universidade Federal de Campina Grande. Entretanto, o titular do MEC à época foi contrário à criação de novas Universidades (UFPB, 1996, p. 6).

Já em 1996, a UFPB elaborou um documento intitulado “Proposta de Criação da Universidade Federal de Campina Grande”, que dentre os fatos expostos para a criação da UFCG, apresentou uma minuta de projeto de lei ao então Ministro da Educação e do Desporto. Esse projeto visava autorizar o governo federal a instituir a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Dessa forma, em 20 de março de 1997, uma nova comissão foi criada no MEC para verificar a existência de condições que viabilizariam a criação da UFCG, por desmembramento da UFPB. A comissão chegou ao parecer final de que o então *Campus II* da Universidade Federal da Paraíba, situado em Campina Grande, possuía amplas e concretas condições de se constituir como uma universidade.

Entretanto, apenas em 2002 o desmembramento da UFPB e a criação da UFCG foram formalizados por lei (Lei n.º 10.419/2002). Os *Campi* de Campina Grande, Patos, Sousa e Cajazeiras passaram a integrar essa nova Universidade.

Com isso, a UFPB ficou composta legalmente pelos *Campi* de João Pessoa – sede (*Campus I*), Areia (*Campus II*) e Bananeiras (*Campus III*). Posteriormente, em 2005, por meio do Programa Expandir<sup>19</sup>, a UFPB elaborou o projeto de criação do *Campus IV*, localizado na microrregião Litoral Norte. No início de 2006, o projeto foi aprovado pelo MEC e a criação do *Campus IV* foi aprovada pelo Conselho Universitário (Consuni) da UFPB, por meio da Resolução n.º 05/2006/Consuni.

No que se refere a sua atuação, a UFPB oferece, segundo dados abril de 2019, 128 cursos de graduação em 35 municípios, sendo 29 na modalidade EaD. Cerca de 75% desses cursos possuem conceito MEC  $\geq 4$ . Essa IES também tem polos em outros 4 estados no Nordeste: Rio Grande do Norte, Bahia, Pernambuco e Ceará (UFPB, 2019d); ver **Figura 3**, a seguir.

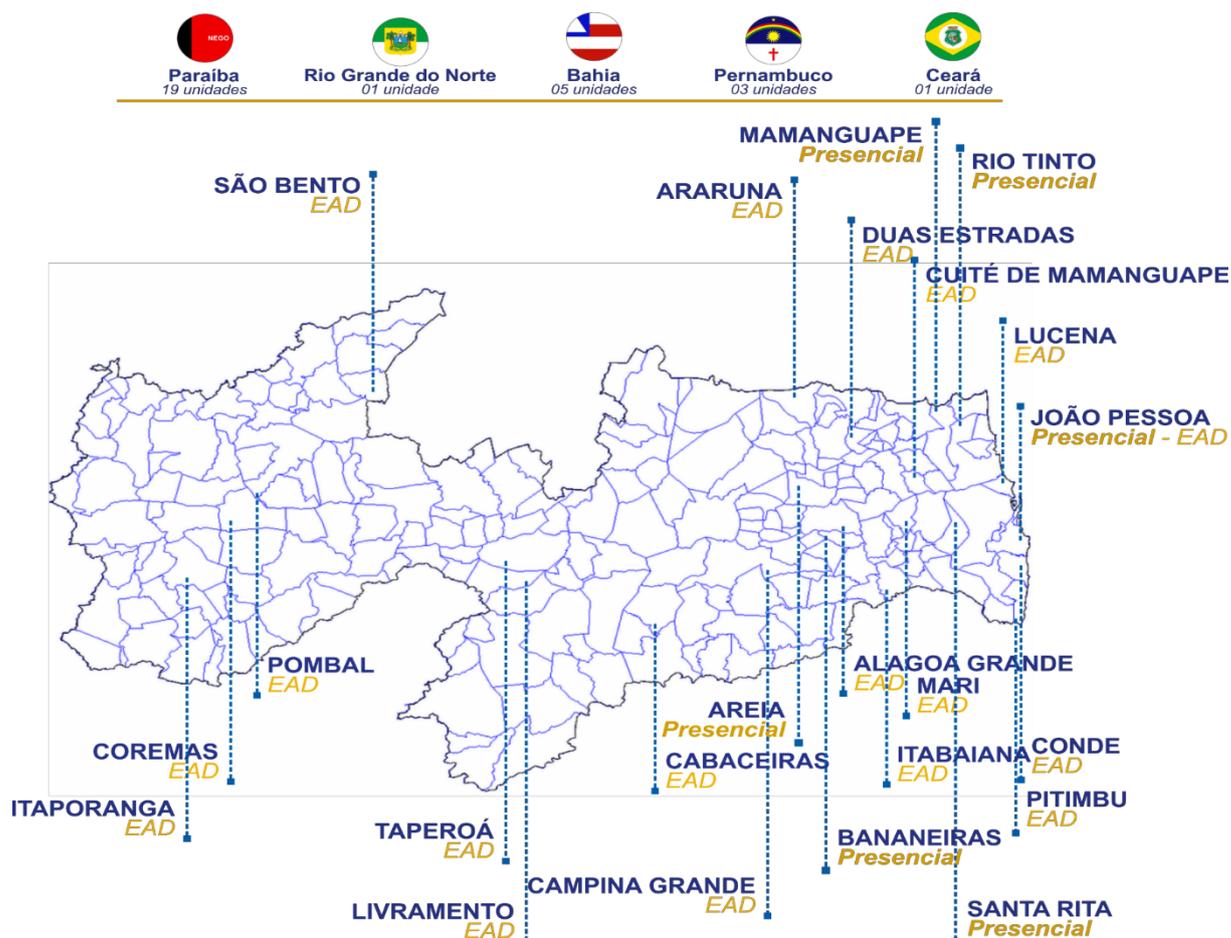
Em 2018, seu número de estudantes de graduação era de mais de 31.700, apenas no período 2018.1. Os estudantes de mestrado e doutorado somavam cerca de 4.752 matriculados nos programas de pós-graduação. Dos 79 PPGs da UFPB, 60% possuem conceito Capes  $\geq 4$ .

Para a melhoria dos serviços prestados à comunidade e capacitação, a UFPB lançou o Plano de Qualificação Institucional, que capacita os servidores por meio de cursos de mestrado e doutorado. No período de 2012 a 2018 houve um aumento de 121% no número de técnicos administrativo com mestrado e de 610% no número de técnicos administrativo com doutorado.

---

<sup>19</sup> “O Programa Expandir, instituído em 2006 pelo MEC, teve como objetivo ampliar o acesso às universidades federais com política de interiorização. O programa previa investimentos da ordem R\$ 592 milhões, até 2007, para a criação de dez novas universidades e 48 *campi*, beneficiando 68 municípios brasileiros, especialmente no interior do País” (SOUSA JÚNIOR, 2011, p. 4).

Figura 3. Polos de atuação da UFPB



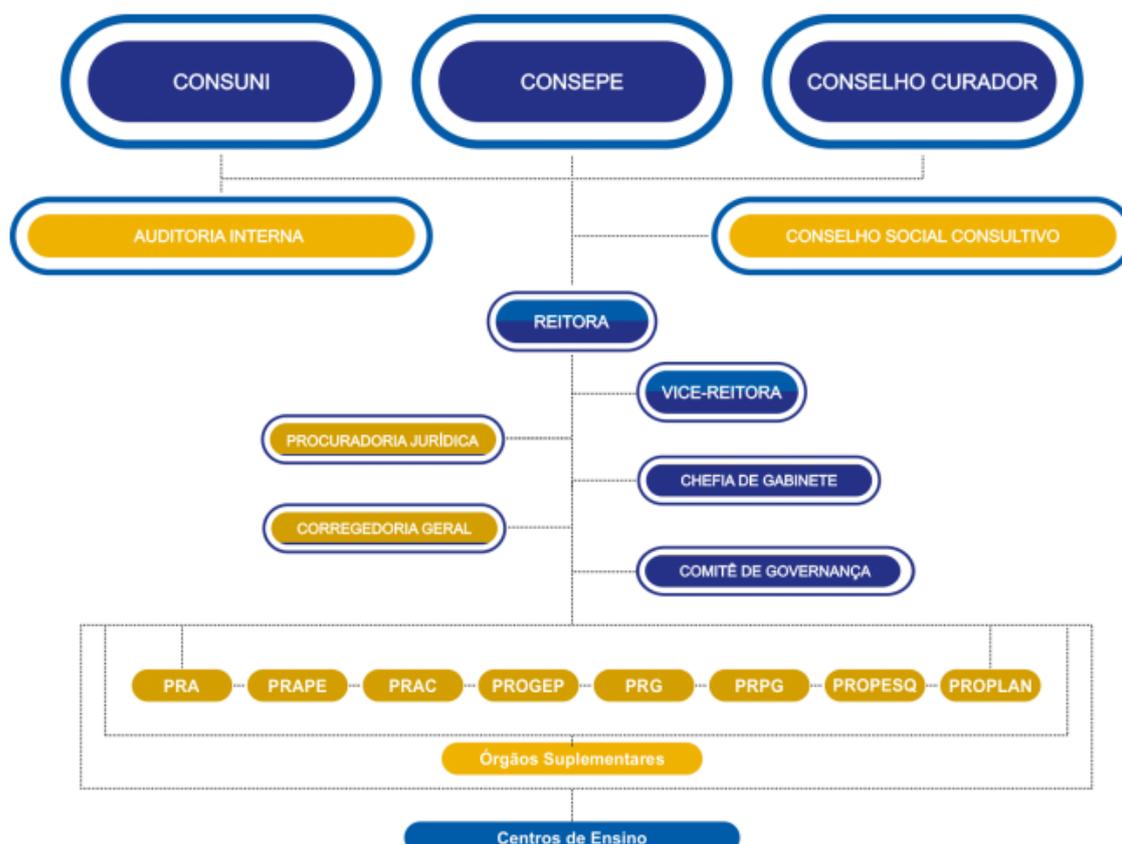
Fonte: Reproduzida de “UFPB em números: 2012-2018” (2019)

Em 2017 a UFPB foi a 4ª colocada no *ranking* do INPI em depósito de patentes no Brasil. No ano de 2018, assumiu em 1º lugar nesse *ranking*. Já no ano de 2019 o *Ranking* Universitário Folha a elegeu como a 5ª melhor IES da Região Nordeste e a 31ª melhor em âmbito nacional.

A sede da Universidade Federal da Paraíba, localizada no bairro Castelo Branco, em João pessoa, juntamente com as unidades do bairro de Mangabeira e da cidade de Santa Rita, compõem o *Campus* I. Como já mencionado, o presente estudo focou nos programas de pós-graduação desse *Campus*.

A atual estrutura organizacional da UFPB, de forma simplificada, pode ser vista na **Figura 4**.

**Figura 4:** estrutura organizacional da UFPB, de forma simplificada



Fonte: Reproduzida do PDI 2019-2023 UFPB (2019).

A seguir, serão apresentados alguns aspectos dos programas de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba e o desempenho médio desses PPGs em relação à média da Região Nordeste e à média nacional.

#### 4.1 A Universidade Federal da Paraíba e a Pós-Graduação *Stricto Sensu*

Conforme dados de outubro de 2019, a Universidade Federal da Paraíba conta com 79 programas de pós-graduação distribuídos em 15 Centros de Ensino (**Apêndice A**), totalizando 112 cursos (mestrado/doutorado) em funcionamento. Do total de PPGs, tem-se que dois estão com conceito de avaliação 6; treze com conceito 5; trinta e três com conceito 4; 27 com conceito 3 e dois com conceito 2 (em desativação), além de 3 programas novos (ainda sem conceito). O quantitativo de PPGs na modalidade profissional corresponde 13 (ver **Tabela 5**).

**Tabela 5** - Número de Programas e Cursos de Pós-Graduação Avaliados

<b>Pós <i>stricto sensu</i> UFPB</b>	<b>2007</b>	<b>2010</b>	<b>2013</b>	<b>2019</b>
Número de Programas	32	39	57	79
Número Total de Cursos	39	49	67	112
Mestrado	27	25	48	73
▪ Acadêmico	27	25	43	60
▪ Profissional	0	0	5	13
Doutorado	13	24	19	39

Fonte: Relatórios de Gestão CAAPG/PRPG/UFPB (2019)

Para verificarmos o desempenho da UFPB em relação ao do país, no que diz respeito ao aumento no número de PPGs, relativo às quadrienais avaliativas de 2013 e de 2017, temos que essa instituição saiu de 57 (em 2013) para 77 programas (em 2017), o que corresponde a um aumento de aproximadamente 35,1%.

Nesse mesmo período, segundo o Relatório de Atividades da Capes 2º/2016-2017, o Brasil teve um aumento de 25,1% no total de programas de pós-graduação, pois no ano de 2013 possuía 3.337 PPGs e no ano de 2017 chegou a 4.175 PPGs.

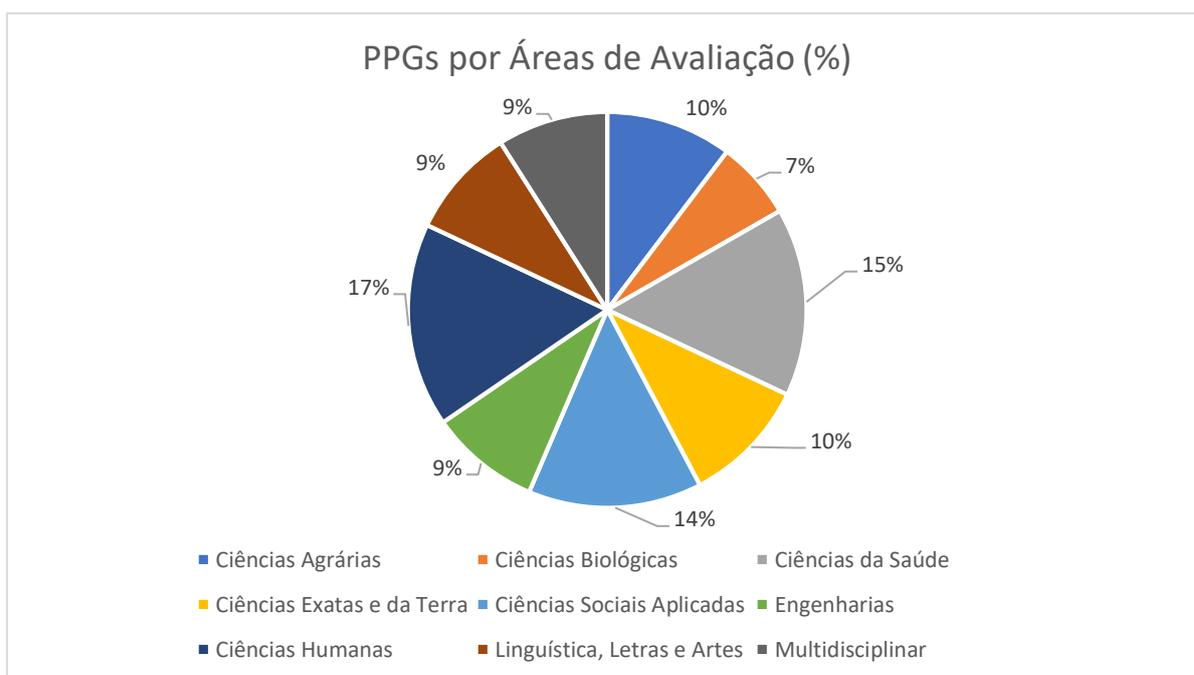
A UFPB tem crescido, ainda, em relação à média de programas de pós-graduação com conceito 3 (ficando acima da média nacional) e com conceito 4 (ficando acima da média da Região Nordeste e do Brasil). Em relação aos de conceito 5, a UFPB se mantém à frente da média da Região Nordeste. Já em relação aos de conceito 6, a instituição fica com a mesma média do Nordeste (Ver **Tabela 6**).

**Tabela 6:** Conceitos médios dos PPGs (UFPB, Nordeste e Brasil)

<b>Nota/Conceito Capes</b>	<b>BR</b>	<b>BR(%)</b>	<b>NE</b>	<b>NE(%)</b>	<b>UFPB</b>	<b>UFPB (%)</b>
2	90	2%	22	3%	2	3%
3	1333	32%	368	44%	27	35%
4	1497	36%	309	37%	33	43%
5	765	18%	109	13%	13	17%
6	298	7%	28	3%	2	3%
7	184	4%	9	1%	0	0%
Total	4175	100%	845	100%	77	100%

Fonte: Elaborada pelo autor (2019), com base no relatório de Atividades Capes (2016.2/2017) e Plataforma Sucupira. Legenda: (NE)= Nordeste; (BR)=Brasil.

Esses PPGs da UFPB estão distribuídos por todas as 9 grandes áreas de avaliação da Capes, como mostrado no **Gráfico 5**.

**Gráfico 5:** Distribuição dos PPGs por grandes áreas de avaliação/Capes (%)

Fonte: Elaborado pelo autor (2019), com base nos dados do estudo.

Feita essa breve apresentação sobre a Universidade Federal da Paraíba e sua pós-graduação *stricto sensu*, o presente trabalho buscará apresentar, mais detalhadamente, as ações e estratégias que vêm sendo adotadas na UFPB com vistas à internacionalização, conforme indica a análise de alguns documentos institucionais.

#### 4.1.1 Ações e estratégias na pós-graduação *stricto sensu* da UFPB (análise de documentos institucionais)

Para se entender como a internacionalização vem sendo planejada pela UFPB, alguns dos seus documentos foram analisados nesse estudo como, por exemplo, os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs/UFPB) de três diferentes períodos de vigência, e algumas resoluções. É oportuno mencionar que o PDI é um documento de duração quinquenal e teve sua origem motivada por duas medidas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996-LDB), a avaliação e o credenciamento das IES, ambas de competência do MEC.

Vale ressaltar algumas previsões normativas que destacaram a importância do PDI para as instituições de ensino superior. Assim, o PDI foi inserido como elemento a ser considerado no processo de credenciamento das IES com a publicação do Decreto n.º 3.860/2001. Nesse mesmo ano, o Parecer CNE/CES n.º 1366/2001

ênfatiza em seu texto a importância e a relevância do PDI, o qual contempla a missão de cada instituição, bem como suas estratégias para atingir metas e objetivos. Portanto, o referido parecer afirma que todas as instituições de ensino superior devem elaborar um Plano de Desenvolvimento Institucional.

Em março de 2002, tendo em vista, ainda, o parecer supracitado, o CNE/CES aprovou a Resolução n.º 10/2002, que trouxe previsões importantes na perspectiva de nortear, por meio do PDI, as ações e planejamentos das instituições de ensino superior. Ela também fixou os documentos a serem incluídos no PDI e estabeleceu que a aprovação desse documento pelo MEC é uma condição para credenciamento e credenciamento das IES.

Posteriormente, a Lei 10.861/2004 instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Essa Lei ratifica o PDI como um elemento a ser considerado na avaliação das IES.

Por fim, atualmente em vigor, o Decreto n.º 9.235/2017, que revogou o Decreto n.º 5.773/2006, veio estabelecer elementos mínimos a serem contemplados nesse Plano de Desenvolvimento Institucional, quando da sua elaboração por cada IES. O referido Decreto também reafirma a necessidade do PDI para instruir o pedido de credenciamento das IES.

Esse documento também norteia as ações da IES, sendo um documento estratégico que contempla a missão, a visão, metas, estratégias e diretrizes, tendo como finalidade orientar os recursos institucionais. Portanto, ele não pode passar despercebido nesse trabalho.

Dito isso, vejamos, brevemente, como os três últimos PDIs da UFPB pontuam a questão da internacionalização na pós-graduação. Perceber-se-á que tem havido maior aprofundamento e detalhamento sobre o tema, nesses documentos, no decorrer dos anos. Os três PDIs da UFPB analisados nesse estudo foram os de vigências 2009-2012, 2014-2018 e 2019-2023.

### **PDI/UFPB 2009-2012**

No PDI de vigência 2009-2012 pouco se falava sobre internacionalização, além do que constou na sua visão institucional para esse período:

Visão institucional: Uma universidade líder no processo de desenvolvimento

tecnológico, científico, cultural e sócio-econômico no âmbito local, e referência regional e nacional **com relevante inserção internacional**, caracterizada por avançadas formas de gestão e organização acadêmico-administrativas (UFPB, 2009, p. 21 – grifo nosso).

Em relação à mobilidade acadêmica, o documento frisou ações para a graduação, por meio, por exemplo, do Programa de Intercâmbio Nacional e Internacional (PIANI). Pensou-se também em fortalecer, em nível internacional, a interação da UFPB com órgãos de fomento para o estabelecimento de ações empreendedoras. Algumas vezes, a questão da visibilidade da Universidade no panorama internacional foi mencionada, mas de forma superficial.

Portanto, nesse documento, não foram constatadas propostas, metas e estratégias, detalhadamente, para a internacionalização na pós-graduação *stricto sensu*.

### **PDI/UFPB 2014-2018**

Já no PDI de vigência 2014-2018, se comparado ao PDI anterior (2009-2012), perceber-se-á que a Universidade Federal da Paraíba detalhou mais suas ações relacionadas à internacionalização. Uma possível explicação para isso pode ser a ênfase dada a esse processo pelo Programa Ciência sem Fronteiras, criado em 2011, já mencionado neste trabalho. O documento (PDI) chega a enfatizar que a UFPB tem a internacionalização de suas atividades como um dos seus eixos que norteiam sua projeção e o seu crescimento.

Posteriormente, o PDI estabelece algumas diretrizes para a área da pesquisa no quinquênio 2014-2018, tendo, dentre elas, uma que menciona a internacionalização na pós-graduação: “melhoria dos indicadores da eficiência e eficácia da pesquisa e pós-graduação e a internacionalização das suas atividades”. Nesse sentido, o **Quadro 6**, abaixo, mostra as metas relacionadas à pesquisa para esse período. São observadas duas metas que estão intimamente relacionadas (Internacionalização das atividades e Melhoria dos conceitos dos cursos junto à Capes).

**Quadro 6:** Metas relacionadas à pesquisa no PDI 2014-2018

Área de atuação	Meta para 2014-2018
<b>Pesquisa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Melhoria dos conceitos dos cursos junto à CAPES;</b></li> <li>- <b>Internacionalização das atividades;</b></li> <li>- Ampliação do número de cursos ofertados; - Melhoria e ampliação da infraestrutura física dos ambientes de pesquisa;</li> <li>- Ampliação e consolidação dos programas institucionais de apoio à pesquisa e pós-graduação;</li> <li>- Estímulo à nucleação de novos grupos de pesquisa, à consolidação daqueles já existentes e à incorporação de novos doutores;</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019), com base no PDI/UFPB 2014-2018

Ainda segundo esse PDI, alguns programas de apoio financiados com recursos próprios da UFPB buscam dar impulso ao processo de internacionalização que vem sendo desenvolvido pela UFPB como, por exemplo:

- 1) **Edital Pró-publicação artigos:** trata-se de chamadas internas de apoio à publicação de livros e apoio à produção científica em periódicos *Qualis* nos Estratos A1, A2 e B1. Isso porque a publicação de artigos científicos em periódicos de elevado impacto é uma das estratégias para a internacionalização da produção científica institucional. Dessa forma, a PRPG propiciava (atualmente a cargo da PROPESQ) o apoio financeiro para a publicação de artigos em periódicos qualificados<sup>20</sup> (A1, A2 e B1) de circulação internacional (UFPB, 2014, p. 42).
  
- 2) **Edital Pró-publicação Livros:** trata-se de um programa específico para o custeio de publicação de livros autorais ou da organização de coletâneas pelos docentes do corpo permanente dos programas de pós-graduação da UFPB. Dessa forma, busca-se dar suporte à ampliação da produção científica global da UFPB, contribuindo para o fortalecimento da sua pesquisa e pós-graduação.

<sup>20</sup> Classificação *Qualis* em vigor no período considerado.

- 3) **Programa de Tradução de Artigos:** é um serviço de tradução e revisão de textos científicos, visando a ampliação das publicações da UFPB em revistas de alto índice de impacto.

Essas são ações de apoio realizadas pela PRPG e PROPESQ e que estimulam a produção dos pesquisadores e dos programas de pós-graduação da UFPB, fator importante para a circulação do conhecimento no cenário mundial.

Esse PDI (2014-2018) esclarece que a UFPB já vinha buscando maior inserção internacional de sua pesquisa e pós-graduação, por meio de apoio à produção científica em revistas estrangeiras com elevado fator de impacto, bem como incentivando viagens de estudantes (graduação e pós-graduação) por meio, por exemplo, do Programa Ciências sem Fronteiras, do PDSE/Capes e do Programa de Pós-doutoramento no Exterior (UFPB, 2014).

Em um tópico reservado exclusivamente à internacionalização, o documento refere-se a algumas ações em andamento, no período:

Algumas ações com vista à cooperação interinstitucional e internacional já estão em andamento, como a institucionalização, já em fase de elaboração de projeto de resolução, de mecanismos capazes de garantir a mobilidade estudantil entre esta instituição e instituições de Ensino Superior, nacionais e estrangeiras. Serão necessárias, porém, ações que promovam o acolhimento dos estudantes estrangeiros, envolvendo o aprendizado de Língua Portuguesa e a disponibilização de espaços que favoreçam o intercâmbio cultural. Outra ação, também em fase de implementação de projeto de resolução, é o estabelecimento no âmbito institucional das normas gerais para a cotutela e dupla titulação, entendida a cotutela de tese como a modalidade de desenvolvimento de atividades, no âmbito da pós-graduação stricto sensu, que permite ao estudante de doutorado realizar sua tese sob a responsabilidade de dois orientadores: um no Brasil e um segundo em um país estrangeiro (UFPB, 2014, p. 22).

Portanto, um dos objetivos estratégicos, segundo esse PDI, seria “ampliar e consolidar as atividades de pesquisa, ensino e extensão, particularmente no que se refere à internacionalização” (UFPB,2014). Como se percebeu, houve maior detalhamento das ações relacionadas à internacionalização nesse PDI, se comparado ao anterior.

**PDI/UFPB 2019-2023:**

No PDI atual, aprovado em 14/08/2019, a forma que a internacionalização é mencionada parece ter ganhado maior ênfase em torno da tríplice função universitária (ensino-pesquisa-extensão) e um caráter mais institucional. Isso é o que se observa no trecho que descreve o objetivo estratégico relacionado à internacionalização, no **Quadro 7**:

**Quadro 7:** Objetivo estratégico relacionado à internacionalização (PDI 2019-2023)

<b>Objetivo estratégico PDI 2019-2023</b>	<b>Descrição do objetivo estratégico</b>
Consolidar e ampliar as ações de internacionalização.	Desenvolvimento de ações para o <b>ensino, pesquisa e extensão</b> , com vistas a fortalecer o processo de <b>internacionalização da Universidade</b> , tornando-a partícipe da produção global de conhecimento, através de intercâmbios acadêmicos, parcerias com centros de pesquisa, órgãos de fomento, agências internacionais, dentre outros. (grifos nossos).

Fonte: Elaborado pelo autor (2019), com base no PDI/UFPB 2019-2023

Nesse documento, a UFPB também buscou alinhar o seu planejamento estratégico ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Algumas diretrizes do planejamento estratégico da UFPB para a gestão acadêmica que se relacionam de alguma forma com as estratégias do PNE (que dizem respeito à internacionalização) podem ser vistas no **Quadro 8**:

**Quadro 8:** Algumas diretrizes do PDI/UFPB (2019-2023) que se relacionam com as estratégias do PNE

<b>Estratégias de internacionalização no PNE 2014-2024</b>	<b>Algumas Diretrizes no PDI/UFPB 2019-2023</b>
12.12 consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior;	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Internacionalização das atividades da Pós-Graduação;</li> <li>-Ampliação de convênios nacionais e internacionais na Pós-Graduação.</li> <li>-Atualização dos currículos acadêmicos com vistas a incorporar os avanços científicos, tecnológicos e da internacionalização.</li> </ul>
14.9 consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa;	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Internacionalização das atividades da Pós-Graduação;</li> <li>-Ampliação de convênios nacionais e internacionais na Pós-Graduação;</li> <li>-Atuação na formação continuada.</li> </ul>
14.12 promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão;	
14.13 aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas – ICTs.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ampliação da base de pesquisa com a formação de novos pesquisadores;</li> <li>-Incentivo à formação e fortalecimento de grupos de pesquisa.</li> <li>- Ampliação de espaços e sistemas de equipamentos multiusuários;</li> <li>- Estímulo à produção científica;</li> <li>- Promoção de ações que busquem excelência na produção científica;</li> <li>- Internacionalização das atividades e dos grupos de pesquisa;</li> <li>-Implementação da política de internacionalização no ensino básico, técnico e tecnológico;</li> <li>- Fortalecimento da interação universidade-empresa;</li> <li>-Desenvolvimento de mecanismos que assegurem a integração e a interação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão;</li> <li>-Captação de recursos externos.</li> <li>-Expansão da capacidade e Internacionalização da produção da Editora/UFPB</li> <li>-Modernização dos serviços, incluindo a ampliação da produção eletrônica.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019), com base no PDI/UFPB 2019-2023

Nesse documento, são elencadas, ainda, algumas metas para consolidar e ampliar as ações de internacionalização:

- Aumentar em 30% a taxa de internacionalização da produção científica na UFPB;
- Aumentar em 35% a produção científica da UFPB em coautoria com pesquisadores de instituições internacionais;
- Aumentar em 15% a média do fator de impacto das citações de pesquisadores da UFPB em artigos internacionais;
- Aumentar em 50% o número de bolsas de mobilidade;
- Aumentar em 20% o número de convênios com instituições estrangeiras;
- Ampliar 20% o número de convênios e parcerias da extensão com organizações não governamentais, instituições e corporações, públicas e privadas internacionais.

Já no que diz respeito ao número de artigos em periódicos indexados, a UFPB estabeleceu as seguintes metas, a cargo da PROPESQ, em parceria com a PRPG e com os PPGs: 1) aumentar em 20% a Produção Científica da UFPB em periódicos com fator de impacto; e 2) aumentar em 30% a produção de artigos em periódicos com *Qualis*<sup>21</sup> A1, A2 e B1.

Portanto, evidencia-se que a UFPB tem buscado ampliar e aperfeiçoar, dinamicamente, a internacionalização de suas atividades, o que é desejável para que se possa derrubar barreiras na produção e socialização do conhecimento e atender às exigências dos órgãos de fomento e avaliação da pós-graduação brasileira.

Adiante, ver-se-á mais algumas ações dessa IES nesse sentido.

### **Algumas ações que apoiam e norteiam a internacionalização na UFPB**

Levando em conta a importância da internacionalização para a sua pós-graduação, a UFPB, por meio Conselho Universitário (Consuni/UFPB), aprovou a Resolução n.º 44/2018, que criou a Agência de Cooperação Internacional (ACI) em substituição à Assessoria para Assuntos Internacionais (AAI), agora extinta.

---

<sup>21</sup> Classificação *Qualis* em vigor no período considerado.

Essa Agência recebeu a incumbência de auxiliar o planejamento, a coordenação, implementação, promoção e o acompanhamento da Política de Internacionalização da UFPB, aprovada pela Resolução 06/2018 do Consuni, atuando direta e efetivamente na concretização das estratégias institucionais de cooperação acadêmica internacional da UFPB em matéria de ensino, pesquisa, inovação, cultura, extensão e gestão universitária (UFPB, 2019).

Essa Política supracitada tem por finalidade “nortear o planejamento, a execução e o acompanhamento do processo de internacionalização da UFPB, de modo a efetivar a estratégia institucional de cooperação acadêmica em matéria de ensino, pesquisa, cultura, extensão, inovação e gestão universitária [...]” (UFPB, 2018, p. 2). Sua aprovação foi indispensável para que a UFPB pudesse concorrer e ser aprovada no Edital do Capes/PrInt. Nesse sentido, corrobora com essa afirmação o trecho da fala de um(a) dos(as) coordenadores(as) entrevistados(as) nesta pesquisa:

*Bom, primeiro lugar, acho que a criação de um regimento que regulamenta a internacionalização foi o primeiro importante passo...Isso propiciou aprovação do programa PrInt Capes, né?! (C5, 2019).*

Como já mencionado, essa Política veio orientar as ações de internacionalização da instituição, passando, portanto, a se agregar às demais normativas que regulamentam as iniciativas relativas ao fomento da cooperação internacional na IES.

Sua organização formal está basicamente dividida em alguns capítulos que contemplam princípios, objetivos, estratégias e a definição de indicadores a serem observados anualmente nos relatórios dos órgãos (ver indicadores no **Quadro 9**).

**Quadro 9:** Indicadores de internacionalização (Res. 06/2018/Consuni)

1-Número de convênios existentes com as instituições internacionais;	Número de professores estrangeiros com vínculo acadêmico, como professor visitante, permanente ou colaborador, aos PPGs;
2-Número de artigos em periódicos internacionais qualificados, com a indicação do fator de impacto médio e número de citações da produção científica da instituição;	9-Número de servidores docentes e técnico-administrativos capacitados a ministrar aulas em outros idiomas;
3-Número de visitas técnicas de docentes e discentes em instituições estrangeiras;	10-Número de editais que a universidade participa internacionalmente;

4-Número de títulos de material bibliográfico de cada centro em outras línguas;	11-Número de editais que Universidade apresenta para apoio às ações de internacionalização;
5-Número de artigos internacionais com coautoria estrangeira;	12-Número de editais que a universidade participa internacionalmente;
6-Número de visitas de docentes estrangeiros aos Centros de Ensino;	13-Evolução dos periódicos institucionais no Qualis-Capes;
7-Número de visitas de discentes estrangeiros aos centros e aos PPGs, com indicação das atividades desenvolvidas ou em curso;	14-Quantidade de bolsas implementadas por modalidade, tempo de duração das bolsas e dos contratos, quantificados em número de meses.
8-Número de alunos estrangeiros matriculados nos PPGs ou nos cursos de graduação, com a indicação do programa de fomento e da fonte de financiamento, se houver;	

Fonte: Elaborado pelo autor (2019), com base na Res. 06/2018/Consuni.

Esses indicadores rememoram o que foi visto na discussão teórica deste trabalho frisado por De Wit (2013). Esse autor chama a atenção para que se evite considerar o processo de internacionalização como um fim e não um meio para o alcance de melhores resultados relacionados à qualidade do ensino e da pesquisa. Assim, é preciso ficar atento para que não haja uma preocupação dominante com o estabelecimento de metas e indicadores quantitativos para a mensuração da internacionalização em si; mas é importante checar a sua influência na qualidade das funções essenciais das IES e na evolução do desempenho destas.

Com isso em vista, vale a pena refletir sobre a necessidade de se considerar a inclusão de indicadores qualitativos na(s) ferramenta(s) de mensuração da internacionalização na UFPB. Dessa forma, poder-se-á correlacionar, por meio dessas ferramentas, o desenvolvimento das práticas de internacionalização com o aperfeiçoamento dos professores, dos estudantes, do ensino e da pesquisa; além conferir o impacto socioeconômico na vida dos egressos e na região. Sabe-se, contudo, que a definição de indicadores qualitativos não é tarefa tão simples e que para isso precisa-se de ampla discussão com os atores envolvidos nesse processo.

Voltando a análise de outro dispositivo dessa Resolução, que é destinado a orientar o uso de língua estrangeira em documentos oficiais, o art. 10º traz a seguinte possibilidade:

Os trabalhos de conclusão dos cursos de graduação e de programas de pós-graduação (monografias, dissertações e teses) poderão ser redigidas e defendidas em português, inglês, francês e espanhol, ou em outro idioma, a

critério do colegiado do curso/programa, contanto que contemplem título, resumo e palavras-chave em português e em inglês (UFPB, 2018, p. 10).

O art. 8º prescreve que editais ou outros documentos institucionais necessários para efetivar a integração entre as universidades conveniadas deverão ser traduzidos para língua inglesa ou outra em conformidade com a Lei nº 12.686/2012.

Outro dispositivo dessa Resolução que confere maior visibilidade nacional e internacional aos trabalhos da instituição é o seu art. 11º, o qual estabelece que o sistema integrado de bibliotecas da UFPB publicará os trabalhos acadêmicos de conclusão dos cursos em base virtual, pelo Repositório Institucional da UFPB, que integra os sistemas de informação.

Outro fato que contribuiu bastante para alavancar as ações de internacionalização, firmar e fortalecer parcerias internacionais, na UFPB, foi a contratação de professores visitantes estrangeiros e nacionais com experiência internacional. Para isso, realizou-se processo seletivo simplificado, promovido em colaboração pelas Pró-reitorias de Pós-graduação (PRPG), de Gestão de Pessoas (PROGEP) e de Pesquisa (PROPESQ).

Essa seleção ocorreu por meio do Edital de seleção n.º 48/2018, no qual a UFPB disponibilizou 89 vagas em 2018 e, por meio do Edital n.º 79/2019, no qual disponibilizou mais 50 vagas, em 2019. Esse fato é bastante positivo e mostra o engajamento da instituição, mesmo num cenário de contingenciamento de recursos pelo governo brasileiro. Apesar do êxito, a UFPB achou importante a atualização da sua Res. n.º 61/1995, que estabeleceu normas para contratação de Professor Visitante.

Assim, aprovou-se em 2019 a Res. n.º 24/2019, que revogou a n.º 61/1995 do Consepe e trouxe algumas mudanças e detalhamentos de procedimentos para a contratação de professores visitantes. Com essa normativa, e em atenção ao PrInt, a contratação de professores visitantes na UFPB é realizada para que esses profissionais atuem por um período contínuo de tempo e em regime de dedicação integral, em projeto de pesquisa e/ou atividades de ensino, **prioritariamente, em programas de pós-graduação *stricto sensu***, permitindo-se que atuem como orientadores(as) e em atividades de extensão e inovação, se for o caso.

Com essa nova redação, deu-se prioridade para atuação desses professores na pós-graduação, a fim de conferir reforço para a consecução dos objetivos internos e externos da pós-graduação e promover o fortalecimento do ensino nesse nível e o

atendimento a demandas de áreas de excelência na pesquisa da UFPB. Nessa normativa, levou-se em conta a Política Institucional de Internacionalização e a transversalidade dos eixos ensino, pesquisa, extensão e inovação da UFPB (UFPB, 2019).

Assim, os professores visitantes com experiência internacional (estrangeiros ou brasileiros) podem, e devem favorecer parcerias, projetos e publicações em coautoria internacional, além de estabelecerem pontes para mobilidade de pesquisadores, discentes e docentes.

Outra Resolução atualizada com vistas à melhoria do processo de internacionalização foi a que aprovou as normas gerais para o desenvolvimento de atividades de pós-graduação *stricto sensu* sob o regime de cotutela e correspondente dupla titulação (Res. 25/2019/Consepe). Essa atualização revogou a Resolução nº 37/2014 e a Resolução nº 46/2015, ambas do Consepe, as quais restringiam a parceria de cotutela ao nível de doutorado.

Com a nova Resolução, passou-se a definir **cotutela de dissertação/tese** como sendo a modalidade de desenvolvimento de atividades **no âmbito do mestrado/doutorado** que permite ao estudante realizar sua dissertação/tese sob a tutela de dois orientadores, sendo um vinculado a um PPG da UFPB e o outro a uma IES estrangeira que possua PPGs reconhecidos como congêneres por essas duas IES (UFPB, 2019). O estudante, após cumpridos os requisitos necessários, receberá dupla titulação (diploma emitido pelas duas IES), por ocasião do regime de cotutela que:

visa à promoção e ao desenvolvimento da cooperação científica entre grupos de pesquisa da UFPB e de instituições estrangeiras, contribuindo para a internacionalização da pós-graduação da UFPB, nos níveis de mestrado e doutorado (UFPB, 2019, p.1).

Percebe-se que o nível de mestrado também passa a conferir dupla titulação aos discentes que realizarem seus estudos nesse regime, dividindo seu tempo de estudos entre sua instituição de origem e a instituição internacional parceira.

Portanto, consegue-se identificar, nos documentos institucionais da UFPB, esforços para o aprimoramento das ações de internacionalização nessa IES.

## 4.2 Ações e estratégias na pós-graduação *stricto sensu* da UFPB, segundo a ótica de coordenadores(as) de PPGs

Procurando entender a percepção dos(as) coordenadores(as) sobre o que vem sendo desenvolvido nos seus PPGs e na UFPB como ações de internacionalização, realizou-se a leitura flutuante de todas as entrevistas transcritas. Após isso, foram definidos os temas/categorias de análise com base nas perguntas norteadoras e nos objetivos deste trabalho, como sugere Laurence Bardin (2011). Os temas que se repetiram com mais frequência foram recortados dos textos. Em seguida, foram realizadas as etapas de exploração do material e tratamento dos resultados. Muitos dos entrevistados mencionaram mais de uma ação em seus relatos.

O que as análises indicaram sobre as percepções dos(as) coordenadores(as) sobre as ações e estratégias na pós-graduação *stricto sensu* da UFPB?

Indicaram que a maior parte dos(as) entrevistados(as), 10 coordenadores(as), percebe a contratação de professores visitantes pela UFPB e 8 (oito) perceberam as atividades de produção acadêmica/publicação como ações/estratégias que mais chamam a atenção nas práticas de internacionalização desenvolvidas na instituição. Mas, houve também discursos de 7 (sete) deles(as) indicando que percebem a mobilidade acadêmica e de 6 (seis) que percebem os convênios com IES estrangeiras, como práticas que vem sendo desenvolvidas com vistas à internacionalização.

A seguir, são apresentados trechos dos discursos de 2 (dois) desses(as) coordenadores(as) de PPGs da UFPB sobre a contratação de professores visitantes e a produção acadêmica:

*Agora, os dois aportes mais radicais que eu acho que foram mais inovadores, inclusive tem a ver com a nova contratação dos professores visitantes estrangeiros, isso foi uma iniciativa bastante audaciosa da PRPG e da PROPESQ. No momento em que as demais universidades estão quase que impossibilitadas de utilizar esse tipo de “gasto”, a UFPB resolveu apostar nisso. E isso representou uma injeção não só de recursos humanos, mas de uma perspectiva maior de estabelecimento de convênios e projetos no âmbito internacional (C9, 2019).*

*Olha o Proling ele tem participado dos editais de professor visitante, foram contratados professores brasileiros, mas com um amplo perfil de inserção internacional, nossos professores estão sendo instados a fomentar parcerias de pesquisa que facilitem o trânsito de alunos e professores entre as instituições, e estamos*

*num esforço bastante grande de aumentar a nossa publicação internacional, nosso quantitativo, nesse sentido. Já temos aí algumas boas novidades, no que diz respeito a esse ponto. (C15, 2019 - grifo nosso).*

Identifica-se que, nos documentos analisados, assim como na percepção dos(as) coordenadores(as), a participação de professores visitantes estrangeiros em programas de pós-graduação na UFPB tem sido uma estratégia importante para oportunizar a inserção das pesquisas brasileiras no mundo. Esses professores também podem facilitar a mobilidade acadêmica e a coorientação internacional de discentes, os estágios pós-doutorais no exterior, os cursos em regime de cotutela e, certamente, o crescimento da produção acadêmica internacional da UFPB.

Nesse sentido, a Unesco (2015) em documento intitulado “Relatório de Ciência da Unesco: rumo a 2030”, frisa a importância das relações e parcerias internacionais ao afirmar que, em 2014, um em cada 4 artigos publicados ao redor do mundo foi assinado por um colaborador estrangeiro; uma década antes, essa relação era de 1 para cada 5 artigos publicados.

O Relatório (2015) cita ainda o caso da Suíça, que aumentou a taxa de coautoria de suas publicações de 59%, em 2005, para 72%, em 2014, ficando acima da taxa da União Europeia (46% em 2014). A explicação se dá não apenas pela participação ativa da Suíça nos programas de pesquisa da União Europeia, mas também pelo fato de que 51% dos estudantes do país são de nacionalidade estrangeira, assim como mais da metade dos detentores de PhD nas universidades do país e quase metade dos pesquisadores no setor privado.

Esse fato de a colaboração com pesquisadores estrangeiros facilitar publicações internacionais foi percebido pelo(a) entrevistado(a) C2, que afirma:

*[...] se um artigo que você manda num idioma estrangeiro, seja francês ou inglês ou espanhol, vai o nome de um professor reconhecido no exterior, esse artigo tem grande chance de ser aceito; porém, com a ausência do nome, da presença de pesquisadores estrangeiros, o pesquisador brasileiro tem muito mais dificuldade de inserir seu trabalho na divulgação de uma maneira geral, científica, fora do Brasil. (C2, 2019).*

Um estudo apontado no Relatório supracitado da Unesco afirma que pesquisadores que foram diplomados fora dos seus continentes de origem possuem

participação ativa na colaboração científica internacional. Isso indica que esse tipo de mobilidade favorece parcerias, convênios e redes de pesquisa internacionais.

Importante mencionar também o caso dos Estados Árabes da Ásia onde aconteceu o maior salto na colaboração científica internacional de 2005 a 2014, passando de 44% para 77%. Esse salto deveu-se às medidas adotadas para atrair pesquisadores estrangeiros (UNESCO, 2015). No caso do Brasil, a Unesco (2015) afirma que o financiamento de pesquisas estrangeiras é muito baixo, mas cita a importância da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que mantém acordos com diversas instituições públicas dos países com os quais os pesquisadores brasileiros cooperam, por exemplo, EUA, Reino Unido, França, Alemanha e Espanha.

Em resumo, retomando as falas dos(as) entrevistados(as) e os documentos analisados no tópico anterior, fica fácil identificar que as ações de internacionalização realizadas na UFPB, mencionadas pelos entrevistados, vão ao encontro do que se estabelece nos documentos institucionais (Resoluções) e/ou PDIs, principalmente, a partir do PDI 2014-2018.

Isso leva a inferir que a UFPB procura(ou) seguir seu planejamento. Percebe-se também que os(as) coordenadores(as) têm se mostrado envolvidos no estímulo de discentes/docentes dos seus PPGs com o intuito de fortalecer esse processo. E, nos últimos parágrafos desse item, viu-se, com os exemplos da Suíça e dos Estados Árabes da Ásia, a importância da **inserção ativa**<sup>22</sup>, no que diz respeito à mobilidade acadêmica, para a produção acadêmica.

### **Motivações para a internacionalização**

No decurso desta pesquisa, também procurou-se identificar, com base nos relatos das entrevistas, o que os(as) coordenadores(as) pensam que tem motivado as práticas de internacionalização e como enxergam a importância desse processo para o ensino superior.

Observou-se, nos trechos das entrevistas, as seguintes linhas de raciocínio: 5 dos(as) coordenadores(as) entrevistados(as) discursaram no sentido de que a

---

<sup>22</sup> O termo, já mencionado no subitem 2.1, em termos de mobilidade de pessoas, refere-se a maior entrada de estudantes e pesquisadores no país/IES (entrada>saída) com a implantação de políticas de Estado voltadas para a atração e acolhimento deles.

importância e a motivação estão vinculadas às descobertas, à evolução e ao compartilhamento do conhecimento a nível mundial. Dentre esses 5, três mencionaram sua importância para a captação de recursos.

Nesse sentido, destacou-se, a seguir, as falas de 2 desses(as) entrevistados(as):

*Ah, é fundamental, né? Porque você atinge um conceito melhor na Capes e, conseqüentemente, você tem acesso a mais recursos e isso é uma bola de neve! A tendência é todo mundo fazer a sua parte, cada vez mais, todo mundo crescer junto e o programa crescer também. (C5, 2019).*

*Bom, a importância desse processo de internacionalização não é só atender a uma demanda do governo, não é só colocar a UFPB como alguém que tá fazendo seu dever de casa da forma devida e por isso vai receber verba ou vai aumentar em algum ranking. Eu acho que a internacionalização ela é fundamental para que a nossa pesquisa, para que o conhecimento produzido aqui, que é um conhecimento que só pode ser produzido no Brasil, ele tenha uma circulação e um impacto internacional de modo que a gente consiga alcançar os colegas pesquisadores que estão produzindo alguma coisa mais ou menos nesse sentido ou envolvido com os mesmos objetos e a gente possa trocar informação e fazer crescer e ganhar consistência a nossa própria produção de conhecimento. (C9, 2019).*

Essas percepções por parte dos(as) entrevistados(as) estão de acordo com as discussões teóricas promovidas nesta pesquisa. Lembra-se que a internacionalização funciona como importante ferramenta de cooperação acadêmica e da transferência de conhecimento acadêmico (MOROSINI, 2006; STALLIVIERI, 2017). Esses programas de pós-graduação, quando bem avaliados por meio da internacionalização, e alcançam conceitos 6 ou 7, conseguem acesso a certos recursos financeiros, tais como os provenientes do Programa de Excelência Acadêmica - PROEX (MARRARA, 2007).

O próprio Plano Nacional de Pós-graduação (2010), reforça a importância de, na ampliação dos cursos e atividades da pós-graduação, ser levada em consideração a busca da excelência e de conhecimentos novos e ser evitada a endogenia. Para isso, o PNPG (2010) sugere como um dos eixos centrais o aumento do número de publicação com instituições estrangeiras. Assim, pode-se assegurar a visibilidade das atividades de pesquisa, ensino e extensão a nível global (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

Na UFPB as ações relativas à internacionalização têm sido buscadas, em grande parte, por meio de docentes que estabelecem parcerias com seus pares que atuam no exterior. Isso tem permitido diversas parcerias internacionais com instituições de países como Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha, Espanha, Argentina, Portugal, Índia, Bolívia e outros.

Essas ações são importantes para oxigenar a compreensão das barreiras e dos problemas mundiais a partir de diferentes contextos, às vezes, completamente opostos. Nessa perspectiva, admite-se que internacionalização é um fator importante para as IES, pois cabe a elas não apenas a formação de estudantes, mas também a produção e disseminação do conhecimento.

Portanto, essas IES devem ter como ambição a cooperação internacional. Contudo, deve-se ter em vista o respeito às individualidades e especificidades de cada região, povo ou instituição (MOROSINI, 1998; STALLIVIERI, 2002). Nesse sentido, cabe apresentar a fala do entrevistado(a) C15:

*A internacionalização é sempre um aspecto importante, não só porque a ciência ela necessita de contatos cada vez maiores para consolidar as descobertas, elas precisam que as descobertas circulem no maior campo possível e o limite disso daí é o mundo todo. Então, quanto mais internacional você for, mais circulação você tá dando às descobertas e mais fomento você tá dando à pesquisa e também por questões mais práticas, porque às vezes você precisa de verba, você precisa de apoio logístico, de um apoio metodológico para desenvolver uma pesquisa e, às vezes, não está no seu programa, na sua universidade, mas tá fora dela e você busca isso fora, do mesmo modo que você pode oferecer a sua expertise, o seu conhecimento sobre determinado assunto para outras instituições, para outros pesquisadores. Então, a internacionalização é um processo fundamental para a consolidação de uma pesquisa de pós-graduação de qualidade. (C15, 2019).*

Stallivieri (2002) lembra também que as maiores universidades estrangeiras e nacionais tendem a observar algumas modalidades de estratégias para o desenvolvimento desse processo como, por exemplo, a captação de recursos de diferentes fontes de financiamento, tanto nacionais como estrangeiras.

Sabendo de toda a importância e das oportunidades que a internacionalização oferece, a Universidade Federal da Paraíba tem buscado a atualização e adequação das suas normativas internas, assim como a criação de setores para que auxiliem nas

demandas provenientes desse processo. Mas não é de hoje que as ações com vistas à socialização mundial do conhecimento são buscadas pela UFPB.

Em 5 de setembro de 1979, foi publicado o Regimento da Reitoria da UFPB que disciplina a estrutura e o funcionamento dos órgãos que a integram, complementando, no que lhes diz respeito, o Estatuto e o Regimento Geral da Universidade. Nesse Regimento ficou definido que a então Assessoria para Assuntos Internacionais da Reitoria teria a competência de:

- a) promover o intercâmbio da Universidade com as instituições e agências de cooperação técnica e científica do Exterior;
- b) divulgar as atividades da Universidade, em outros países, no interesse do ensino e da pesquisa;
- c) promover intercâmbio de correspondência com professores visitantes e articular-se com os centros e departamentos da Universidade para análise de seus currículos;
- d) elaborar e supervisionar a execução de programas internacionais entre a UFPB e outras entidades;
- e) realizar contatos com Embaixadas e Consulados, com o Corpo diplomático acreditado no Brasil e outras instituições estrangeiras sediadas no território nacional;
- f) preparar a correspondência do Reitor, quando em língua estrangeira.

Nesse sentido, chamam a atenção as falas de 2 coordenadores(as) entrevistados(as), (C1 e C2). Elas indicam que, na década de 1970, ou seja, antes mesmo do Programa Ciências sem Fronteiras, a UFPB já vinha investindo na internacionalização por meio da então Assessoria Internacional. A contratação de professores estrangeiros era uma marca desse processo na IES, à época.

Para demonstrar essa percepção, seguem esses relatos<sup>23</sup>:

*A UFPB sempre teve assessoria internacional. Eu sou muito antiga aqui na UFPB, eu sou do tempo do professor Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque e a Assessoria Internacional existia naquela época. Ele contratou um monte de professores de fora do*

---

<sup>23</sup> O professor Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque, citado pela coordenadora C1, foi Reitor da UFPB, nomeado em 24/12/1975. Ele teve mandato de 13/02/76 a 13/02/80.

*Brasil. Então, ele investiu na internacionalização naquela época, né?! Depois a coisa ficou mais em banho-maria. Sempre existiu a Assessoria. (C1, 2019)*

*A UFPB, nos anos 70, ela era internacionalizada. Ela tinha aqui dentro americanos, árabes, franceses como professores permanentes. Nós contratávamos estrangeiros. Há um período de mudança dessa política de internacionalização, porque a internacionalização real é dizer “nós estamos abertos para o mundo”. A universidade americana faz isso, a universidade britânica faz e não sei se continuam fazendo, mas eles literalmente abrem as portas pra aqueles que eles acham que têm potencial de oferecer algo de bom no país deles. O Brasil fez isso nos anos 70, né, quando tinha todas as culturas ensinando aqui dentro. (C2, 2019)*

A seguir, outro tema já discutido no item 3 deste trabalho (o PrInt) será retomado; mas, agora, com base nas falas de coordenadores(as) de PPGs da UFPB.

### **Perspectivas com o PrInt/Capes na UFPB**

Com o fim do Ciência sem Fronteiras e a criação do Programa de Internacionalização da Capes (PrInt), alguns questionamentos e incertezas ainda permanecem. Para se entender como os(as) coordenadores(as) estão encarando a chegada do PrInt <sup>24</sup> e suas perspectivas, foram analisados os trechos das falas dos(as) entrevistados(as) que versaram sobre o tema.

Identificou-se que os(as) entrevistados(as) procuraram traçar possíveis cenários, de melhoria ou não, com esse novo Programa PrInt, relacionando-o com ações e programas desenvolvidos anteriormente, na UFPB. A maior parte dos(as) entrevistados(as), 07 (sete) coordenadores(as), pontuou, concomitantemente, aspectos positivos e negativos do PrInt, quando comparado a ações e programas anteriores, como o Ciência sem Fronteiras, por exemplo. Outros(as) 06 (seis) pontuaram apenas aspectos positivos desse Programa. Quatro pontuaram apenas aspectos negativos.

---

<sup>24</sup> Com a chegada do PrInt a internacionalização da UFPB ganha um aspecto mais institucionalizado, tendo em vista as parcerias internacionais realizadas pela Capes para esse Programa. A UFPB desenvolve seus projetos do PrInt em parceria com IES dos seguintes países: Reino Unido; Espanha; Suécia; Itália; França; Bélgica; Austrália; Canadá; Estados Unidos; Portugal; México; Argentina; África do Sul; Suíça; Alemanha; Colômbia; Dinamarca; Itália; Austrália; Áustria; Japão.

Para melhor compreensão dos pontos preponderantemente levados em conta pelos(as) entrevistados(as), quando da elaboração dos seus discursos, expõe-se, abaixo, trechos das falas de três deles(as).

*Eles simplesmente pegaram as bolsas de demanda social, da demanda social não, da bolsa balcão sanduíche e colocaram no PrInt e a gente teve que pegar dessas bolsas, do que era só sanduíche, e transformar em outras rubricas também. Então, a princípio parece que diminuiu um pouco de recurso. E teve cortes?! Teve! Mas a gente teve certa..., mas a gente ganhou facilidade na gestão do recurso, porque o recurso fica centrado no coordenador do projeto. (C5, 2019).*

*Antes disso, desse processo, a internacionalização ela era muito no campo individual, a partir do conhecimento de alguns professores que tinham essas parcerias estabelecidas, isso não se fortalecia institucionalmente. Quando esse professor saía da instituição por aposentadoria, por exemplo, essa parceria ela acabava, ela deixava de ter continuidade. A partir do Capes/PrInt isso aí começa a tomar uma nova forma e uma nova consistência na instituição. (C8, 2019).*

*O Projeto Capes PrInt...eu, ainda, não tenho convicção de que tenha sido um projeto que vá de fato potencializar a internacionalização da UFPB, me parece que o esquema de balcão que havia antes e que nos permitia solicitar verbas para Doutorado Sanduíche, de PNPd, de Pós-doc, né... Ou mesmo de realização de convênios e estabelecimento de missões, muito mais prático, muito mais desembaraçado do que é atualmente, que junto com o PrInt veio também um contingenciamento muito grande de verbas. A primeira coisa que o governo fez foi cortar quase que toda a verba de internacionalização, e com isso disse “nós vamos continuar investindo na internacionalização só que numa outra chave, com outras regras e nós vamos distribuir no sistema um montante de capital que vai ser destinado a poucas universidades mediante um projeto de internacionalização consistente”. Então, já adiantando a minha crítica à maneira como PrInt foi colocado para a gente, isso não é demérito da PRPG e da PROPESQ, isso aí é uma coisa de conjuntura de governo, que no investimento que vinha antes supostamente um gasto de dinheiro desnecessário, um desvio de objetivos e que resolveu propor como alternativa a isso, um regime de concessão de verbas, que teoricamente é mais vantajoso. Mas, como o montante de capital investido é muito pequeno, acabou se tornando algo pior do que era antes. (C9, 2019).*

Foi consenso, porém, entre os(as) coordenadores(as) entrevistados(as), que o PrInt veio conferir um caráter mais institucional à internacionalização desenvolvida

pela UFPB. Relataram que as ações que vinham sendo realizadas estavam mais no campo individual, por meio de contato entre docentes brasileiros e estrangeiros.

Já foi recomendada, no PNPG 2011-2020, a necessidade dessa interação mais intensa entre instituições brasileiras e internacionais, visando promover o crescimento da ciência e aumentar o protagonismo do país no cenário internacional (BRASIL, 2010). Como viu-se nas discussões teóricas, acordos como o Capes/Cofecub e o Capes/DAAD desenvolvidos entre, respectivamente, Brasil/França e Brasil/Alemanha conferem esse caráter mais institucional à internacionalização brasileira. Outro programa que é realizado em parceria com os Estados Unidos é o Capes/Fulbright. O Fulbright é o Programa de Intercâmbio Educacional e Cultural do Governo dos Estados Unidos da América. Seu criador foi o senador J. William Fulbright, em 1946.

Geralmente esses acordos internacionais objetivam a formação qualificada de discentes, a capacitação e o aperfeiçoamento de docentes e pesquisadores brasileiros. Espera-se que, após essa etapa, esses sujeitos contribuam no desenvolvimento tecnológico e da inovação, no Brasil. Almeja-se, também, com esses acordos, a aproximação e o estabelecimento de parcerias entre IES do Brasil e de países estrangeiro (ARAUJO, 2017).

Logo, busca-se com o PrInt desenvolver a internacionalização nessa perspectiva institucionalizada, ao contrário das ações individualizadas realizadas por docentes brasileiros e estrangeiros. Ele propõe um novo desafio aos PPGs, incentivando a interdisciplinaridade na consecução dos objetivos dos projetos. Dentro de um projeto a ser desenvolvido no PrInt pode haver PPGs de diferentes áreas, mas cada um com sua expertise contribui para o êxito dos trabalhos.

Por meio desse Programa (PrInt), a UFPB já realizou seleções para Professores Visitantes no Exterior (PVE), Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), além de *Workshops* e acordos com universidades estrangeiras. O PrInt está em fase inicial, portanto, ainda não se pode realizar uma análise mais profunda dos resultados dele. Um fato que gera incerteza no andamento do PrInt é o cenário econômico do país e, com isso, os reincidentes contingenciamentos de recursos por parte do governo. A fala do entrevistado C15, em relação à avaliação desse Programa, sinaliza que:

*É cedo, ainda, para você mensurar resultado, pois isso aconteceu há um pouco mais de 6 meses, mas já há uma movimentação no*

*sentido de tornar a universidade mais atualizada nesse sentido. Por um outro lado, os aspectos governamentais a esse processo, para mim, são muito precários, muito claudicante, ninguém sabe exatamente o que é para ser feito, quais são os marcos legais e principalmente, como será o aporte de recurso. (C15, 2019).*

Tendo em vista que esses acordos e programas dependem da ação governamental, será visto mais adiante, que o Ministério da Educação vem contingenciando recursos financeiros por conta de bloqueios determinados pelo governo federal, o que, na visão dos entrevistados, dificulta o processo de internacionalização das IFES.

#### 4.2.1 Dificuldades encontradas no desenvolvimento das ações de internacionalização dos PPGs

Visando esquematizar as principais dificuldades para o desenvolvimento das ações de internacionalização, na UFPB, sob a ótica dos(as) coordenadores(as), e buscando propor ações corretivas e/ou mitigadoras, foram identificados trechos das falas dos(as) coordenadores(as) que citam fatores que têm dificultado o desenvolvimento das ações de internacionalização pelos PPGs.

Foram mencionadas, preponderantemente, dificuldades relacionadas à **língua estrangeira** (9 mencionaram), à **escassez e ao contingenciamento<sup>25</sup> de recursos governamentais** (7 mencionaram) e à **burocracia** (6 mencionaram).

Ainda, de forma menos frequente, foram mencionadas algumas dificuldades relacionadas, por exemplo, à infraestrutura (energia elétrica, internet, espaço físico etc.), xenofobia e acomodação de alguns discentes/docentes para aprenderem uma língua estrangeira e participarem de intercâmbios. Expõe-se, a seguir, os discursos de três dos(as) entrevistados(as) que indicam essas dificuldades apontadas de forma preponderante:

*Uma das principais dificuldades hoje é o domínio da língua inglesa, eu acho que, não só por parte dos discentes, mas também dos docentes, né?! Aí tem uma questão de localização, nós*

---

<sup>25</sup> Ação relacionada com a administração do orçamento governamental mediante a qual um governo regula as despesas de acordo com as receitas, de tal forma a não apresentar dificuldades financeiras no decorrer de um exercício, embora a lei orçamentária possa autorizá-lo a realizar despesas maiores do que as que realiza em determinado período. Ref: SANDRONI, Paulo. *Novíssimo Dicionário de Economia*–12ª. São Paulo: Editora Best Seller, 2003.

*estamos na América do Sul, onde não se tem, é... dos países vizinhos onde a gente não tem o uso dessa língua. Então, isso não demanda da gente esse caminho, isso é um fator muito importante. A questão, por exemplo, a atualização nossas páginas (sites dos PPGs em outra língua), que não foram atualizadas ainda, não tem duas versões. A gente tem problema de queda da internet, a instabilidade da internet é muito grande na UFPB. (C8, 2019).*

*Muitos, o maior deles é a conjuntura econômica, a própria conjuntura econômica, ela dificulta muito porque ela vai afetar a falta de capacidade do estado, a gente tá vendo aí todo um efeito cascata na educação, com contingenciamentos, questões relacionadas à Capes e o apoio que ela dá e agora tá bastante prejudicado, também do ponto de vista institucional. Então, esse é um problema comum a todos...temos muitos professores que vieram de São Paulo, da FAPESQ, a casa da professora Sônia, ela é recordista em projetos de financiamento lá da FAPESQ... aí você fala: "Professora Sônia, vamos construir um laboratório e tal"...ela consegue 3 milhões de reais para colocar aqui computadores de ponta, aí você vai receber isso...tem espaço lá?! Não tem! (C4, 2019).*

*As dificuldades são inerentes ao funcionamento da universidade. A gente sofre um pouco com as questões burocráticas para a obtenção de verbas e sofre com a obtenção de verbas em si, ou seja, às vezes você tem a verba que é difícil você conseguir, uma vez que você consegue é difícil de você usar/empenhar essa verba e isso acaba se refletindo em questões de infraestrutura, por exemplo, às vezes a gente tem uma infraestrutura inadequada, sofre com a falta de recursos que faz com que a gente tenha uma má divulgação, por exemplo, um site traduzido, uma ementa traduzida. Os setores que dão esse tipo de apoio à universidade não conseguem dar conta da demanda; então, isso gera uma dificuldade muito grande. A gente acaba superando por outros modos, mas essa questão burocrática, institucional e, também, em termos de infraestrutura é um dos principais empecilhos. (C15, 2019).*

Para melhor organização das ideias sobre essas dificuldades mencionados pelos(as) entrevistados(as), optou-se por discuti-las em tópicos separados. Assim, a discussão será iniciada pela língua estrangeira, pois foi o fator mais destacado por eles.

### **Língua estrangeira**

Não foi por acaso que grande parte dos entrevistados ponderou sobre a carência, por parte de estudantes e de alguns docentes da UFPB, em língua

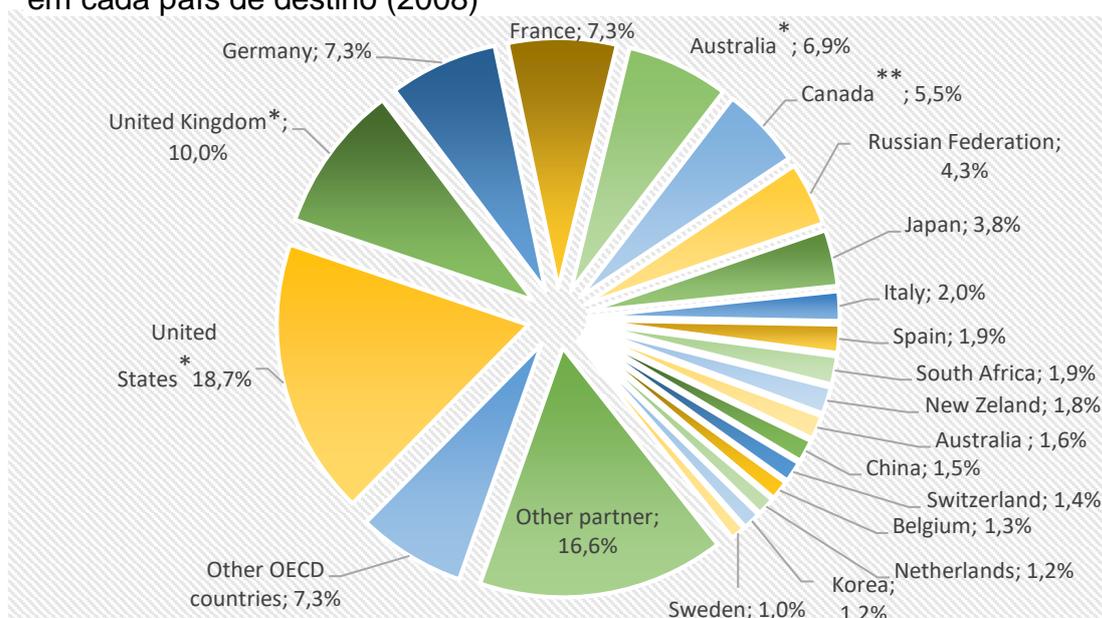
estrangeira, principalmente na língua inglesa, como sendo um fator que pode dificultar o desenvolvimento das ações de internacionalização.

É importante ter em vista que a internacionalização com inserção ativa, assim como com inserção passiva pode ser prejudicada, mas também beneficiada pelo fator língua estrangeira. Se uma nação ou IES, por exemplo, está orientada para se adaptar e desenvolver suas comunicações em outro(s) idioma(s), isso vai beneficiá-la em diversos aspectos.

Para se ter uma ideia da importância dessa língua para um país, de acordo com a OCDE (2010), seis países, no ano 2008, foram responsáveis por receber mais de 55% dos estudantes estrangeiros no nível superior, são eles Estados Unidos (18,7%), Reino Unido (10%), Austrália (6,9%), Canadá (5,5%), França (7,3%) e Alemanha (7,3%) – Ver **Gráfico 6**, abaixo. Percebe-se que os quatro primeiros citados são países que têm o inglês como língua oficial.

A despeito da língua inglesa não ser o único atrativo para que esses estudantes de diversas partes do mundo definam seu país de destino, há de se considerar que ela é um fator muito forte nessa escolha, por gozar de grande prestígio mundial.

**Gráfico 6:** Percentual de estudantes estrangeiros de nível superior matriculados em cada país de destino (2008)



Fonte: Dados reproduzidos do *Education at a Glance 2010 OECD indicators*.

\* Os dados referem-se a estudantes internacionais definidos com base no país de residência.

\*\* Ano de referência 2007.

De olho nesse quesito, Jenkins (2014) relata que um número crescente de países já está oferecendo disciplinas e até cursos superiores inteiros em inglês. O mesmo autor chama a atenção para o fato de que as universidades anglófonas podem correr o risco de perder estudantes internacionais para universidades de países não anglófonos se as últimas forem, ou se tornarem, mais orientadas para o inglês do que as primeiras. O mesmo autor menciona alguns países onde aulas são oferecidas em inglês: Emirados Árabes Unidos, Alemanha, Finlândia, Índia, entre outros.

Essas afirmações de Jenkins (2014) parecem ganhar mais consistência quando se observa o levantamento realizado pelo *Times Higher Education World University Rankings* (edição 2020) do quantitativo de estudantes internacionais em mais de 1.250 universidades espalhadas pelo mundo. As 10 universidades com maiores taxas de estudantes internacionais podem ser vistas na **Tabela 7**.

**Tabela 7:** As 10 Instituições com maiores taxas de estudantes internacionais

	Instituição	Estudantes	
		Total	Internacionais (%)
1	Universidade do Mediterrâneo Oriental	18.865	83%
2	Universidade Americana de Sharjah	5.652	83%
3	Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau	9.924	79%
4	<i>Jacobs University</i>	1.142	76%
5	Escola de Economia e Ciência Política de Londres	10.570	71%
6	<i>Università della Svizzera Italiana</i>	2.768	67%
7	<i>Royal College of Surgeons in Ireland (RCSI)</i>	2.265	65%
8	<i>Universidade de Sharjah</i>	14.286	60%
9	<i>École Polytechnique Fédérale de Lausanne</i>	10.492	59%
10	Colégio Imperial de Londres	16.760	56%

Fonte: Elaborada pelo autor (2019), com base nas informações do *Times Higher Education World University Rankings* (edição 2020), 2019.

Observa-se que a Universidade do Mediterrâneo Oriental é responsável por apresentar, ao lado da Universidade Americana de *Sharjah*, a maior taxa de estudantes estrangeiros. Ela está localizada no Chipre, que tem como línguas oficiais a turca e a grega, devido aos históricos conflitos e invasões nessa ilha, por povos de diferentes idiomas. Porém, um fato interessante é que o inglês é bastante utilizado no Chipre, pelo fato de o país também ter sido uma colônia britânica. Nesse aspecto, Pereira (2017) relata que a utilização desse terceiro idioma (o inglês) pode ser um elo de comunicação entre todos os cipriotas:

Atendendo ao seu passado colonial, o inglês torna-se aquele que tem mais probabilidades de servir como língua comum. Uma grande percentagem de cipriotas (cerca de 73%, o que é muito acima da média europeia que se situa em 35%) conhecem e utilizam frequentemente o inglês tanto como instrumento de trabalho ou como meio de comunicação em férias, sendo este o idioma preferencial de todos (PEREIRA, 2017, p. 78).

Apesar do idioma inglês ser um atrativo, outro fator que pode ter contribuído para essa alta taxa de estrangeiros na Universidade do Mediterrâneo Oriental, mostrada na **Tabela 7**, é a localização estratégica do país, na encruzilhada da Europa, África e Ásia. Nessa Universidade também há uma Escola Preparatória de Inglês, que visa auxiliar estudantes que precisam melhorar esse idioma. Pode-se inferir que essa IES está orientada para o inglês, como descreve Jenkins (2014).

A outra universidade mostrada na tabela também com 83% de estudantes internacionais, a Universidade Americana de *Sharjah*, está localizada nos Emirados Árabes Unidos, assim como a Universidade do *Sharjah* (com 60%). Um fato que chama a atenção é que “nos Emirados Árabes Unidos, os expatriados constituem cerca de 83% da população total” (SHEHNAZ, 2013, p. 2012). Apesar dessa federação ter o árabe como língua oficial, nela fala-se também o inglês, o farsi, o hindi e o urdu, por conta dessa alta imigração.

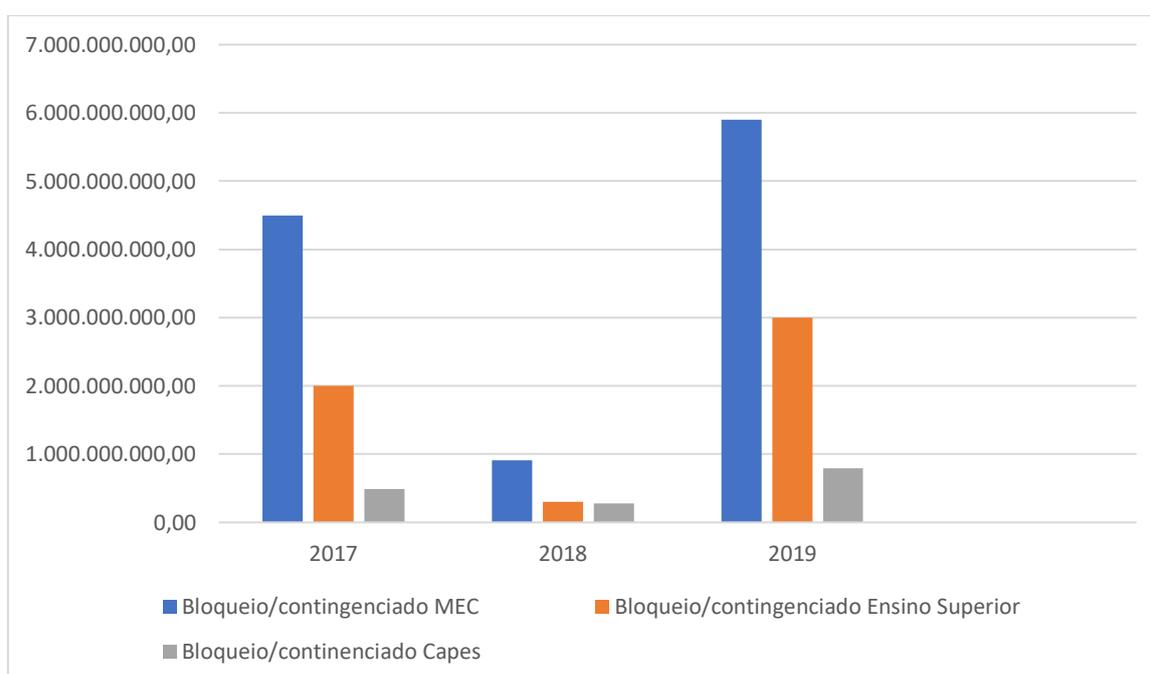
Nessa lista, nota-se, ainda, a presença de duas universidades do Reino Unido, o Colégio Imperial de Londres e a Escola de Economia e Ciência Política de Londres. Tem-se conhecimento que a língua não é o único fator para essas taxas significativas, mas é um fator importante. Sobre essa relação e analisando os dados do *ranking* anual do Instituto Universitário Jiao Tong de Xangai, os autores Finardi, Santos e Guimarães (2016, p.239) mencionam que “esse *ranking* mostra que cerca de dois terços das 100 melhores universidades do mundo estão localizadas em países anglófonos, enquanto o resto está localizado em países não anglófonos mas que adotaram o inglês como língua de instrução”.

Portanto, ao mesmo tempo que o idioma estrangeiro, principalmente o inglês, pode representar um entrave à internacionalização para algumas universidades, também pode ser um facilitador desse processo para as que reconhecem sua importância e procuram investir no seu ensino/aprendizado. As falas dos entrevistados e essa discussão traçada em relação à língua estrangeira servirão de aporte para propormos, **no subitem 4.4**, ações de melhoria na internacionalização da pós-graduação da UFPB.

## Escassez e contingenciamento de recursos

Saindo dessa discussão sobre a língua estrangeira, buscaremos entrar na discussão que diz respeito à escassez e ao contingenciamento de recursos, que foi o segundo fator mais mencionado pelos(as) entrevistados(as), que dificulta o processo de internacionalização. Esse fator pode ter sido bastante mencionado pelo fato de que, segundo dados do Portal Siga Brasil, nos anos de 2017 e 2019 houve os maiores cortes/contingenciamentos, conforme o intervalo de dados disponíveis nesse *site* (ver **Gráfico 7**).

**Gráfico 7:** Contingenciamento de recursos MEC/ Ensino Superior/Capes \* (R\$)



Fonte: Elaborado pelo autor (2019), com base nos dados disponíveis no Siga Brasil.

\* Valores atualizados para 2019, pelo IPCA. Dados obtidos em 03 de ago. 2019.

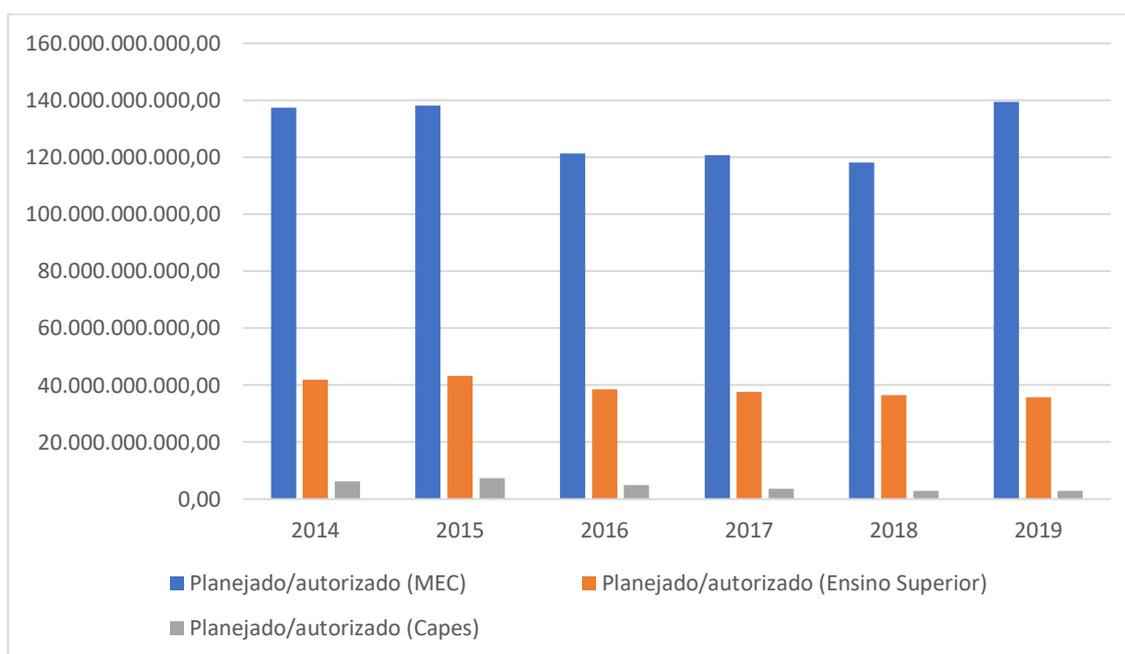
Esse período de contingenciamentos coincide com o período de governos de mais inclinados a promoverem as sugestões dos organismos internacionais como as do Banco Mundial (1995), como visto no capítulo 2, que vem incentivando a busca da diversificação de fontes de financiamento das instituições públicas.

Nota-se, também, que houve uma queda no orçamento planejado (autorizado), que inclui a previsão da despesa fixada pela Lei Orçamentária mais as alterações

promovidas no decorrer do ano, entre os anos de 2014 a agosto de 2019, a partir de 2015, para o ensino superior e para a Capes (ver **Gráfico 8**).

Infere-se que esses fatos recentes podem ter contribuído para fortalecer a percepção dos entrevistados sobre a questão dos cortes/contingenciamentos como fatores que dificultam a internacionalização.

**Gráfico 8:** Evolução do orçamento MEC/ Ensino Superior 2014 a 2019\* (R\$)



Fonte: Elaborado pelo autor (2019), com base nos dados do Siga Brasil.

\* Valores atualizados para 2019, pelo IPCA. Dados obtidos em 03 de ago. 2019.

Além dessa redução no orçamento do ensino superior, houve também uma grande redução nos recursos destinados ao atual Programa de Internacionalização (PrInt), se comparado com os recursos que eram destinados ao Programa Ciência sem Fronteiras (CsF). O PrInt disponibilizou 300 milhões para o custeio dos projetos das 36 instituições contempladas. Os projetos devem ter duração de até 4 anos, com início a partir de agosto de 2018. Já o Ciência sem Fronteiras executou, apenas no ano de 2014, mais de 2,7 bilhões<sup>26</sup> e, em 2015, mais de 4,5 bilhões<sup>26</sup>.

Pode-se refinar mais a pesquisa com dados das universidades federais brasileiras. Segundo a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais

<sup>26</sup> Dados disponíveis no Portal da Transparência do Governo Federal mostram que, em 2016, o CsF teve 1,24 bilhão em despesas executadas e, em 2017, 237,53 milhões. O final do CsF foi anunciado em abril de 2017. Segundo o mesmo Portal, a Capes foi a principal executora desse Programa.

de Ensino Superior (Andifes), as universidades federais tiveram, em 2019, o maior corte/contingenciamento desde 2014.

As 70 universidades federais<sup>27</sup> brasileiras, segundo o “Painel dos Cortes” da Andifes, têm um orçamento de custeio de pouco mais de R\$ 6,25 bilhões. Até agosto de 2019, houve corte/contingenciamento de R\$ 1,7 bilhão desse total, o equivalente a 27,2%. Já no orçamento de investimento de R\$ 734 milhões, houve um corte/contingenciamento de R\$ 411 milhões, o equivalente a aproximadamente 56%.

Na UFPB, seu orçamento de custeio (R\$ 147,5 milhões) e de investimento (R\$ 12,1 milhões) de 2019 somam aproximadamente R\$ 159,6 milhões. Até agosto de 2019, 28,90% e 63,81% do orçamento de custeio e de investimento, respectivamente, foram contingenciados pelo governo federal.

Além desses recursos, em maio de 2019 a Capes anunciou o bloqueio de 3.474 bolsas; em junho, foi anunciado o fim da oferta de 2,7 mil bolsas dos cursos com conceito 3. E, em setembro do mesmo ano, houve mais um bloqueio de 5.613 bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado, mas com a repercussão negativa o MEC desbloqueou 3.182 dessas 5.613. A oferta de bolsas pela Capes é importante, pois proporciona melhores condições para a formação de recursos humanos ao passo que os bolsistas podem se dedicar integralmente às pesquisas.

Porém, nesse ano de 2019, após o bloqueio dessas bolsas (total 8.605)<sup>28</sup>, a Fundação Capes também prevê que não serão aceitos novos pesquisadores bolsistas, caso não haja desbloqueio do seu orçamento pelo governo.

Apesar de os recursos que são concedidos anualmente pela Capes aos cursos de pós-graduação por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) e do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) ainda não terem sofrido redução, nesse ano de 2019, na UFPB, com o cenário de contingenciamentos vivenciado no país, há a preocupação com essa possibilidade. Sobre os valores desses recursos destinados aos PPGs, eles variam conforme a nota do curso e o seu número de discentes.

Esses recursos podem ser utilizados, em geral, para custear viagens de docentes externos para participarem de bancas de mestrado e doutorado, diárias para docentes visitantes, inscrições de docentes e discentes em eventos científicos e traduções de trabalhos científicos etc. Lopes e Sousa Junior (2016) ressaltam que:

---

<sup>27</sup> As informações foram acessadas em ago. de 2019 em: <http://www.andifes.org.br/painel-dos-cortes/>

<sup>28</sup> A Capes vem tomando diversas medidas relacionadas a suspensão de bolsas, por isso ressalta-se que os dados divulgados nessa pesquisa foram atualizados até setembro de 2019.

[...] as atividades e despesas que podem ser custeadas pelo PROAP são a base para a manutenção, consolidação e expansão dos programas, cobrindo despesas que incentivam a produção de conhecimento, a manutenção e utilização de equipamentos e laboratórios e o intercâmbio de professores, alunos e pesquisadores LOPES; SOUSA JÚNIOR, 2015, p. 65).

Esse fator recursos/orçamento como mencionado pelos(as) entrevistados(as) e comentado nesse tópico se revela como um fator fundamental para ações de internacionalização, sendo que sua redução pode afetar diretamente a consecução dos objetivos de projetos em andamento.

Dando continuidade às discussões sobre os fatores que, na visão dos(as) entrevistados(as), dificultam as ações de internacionalização, será comentado sobre a burocracia no serviço público, citada por eles, no tópico 4.2.1.

## **Burocracia**

A despeito de não ser o foco deste tópico, quando se discute a ideia de burocracia na administração pública, a reflexão sobre a evolução dos modelos de administração é oportuna. Para se entender o cenário atual, em que a palavra burocracia adquiriu conotação negativa, sendo apontada como um fator que dificulta o processo de internacionalização, como citado pelos(as) entrevistados(as), será feito um resumo dos principais modelos de administração vivenciados no Brasil: o patrimonialista, o burocrático e o gerencial.

Assim, iniciando pela Administração Patrimonialista, pode-se dizer que esse modelo é típico das monarquias absolutistas nas quais o patrimônio público e o privado se confundiam, ou seja, o Estado era entendido como propriedade do rei. São típicos da Administração Patrimonialista também o nepotismo e o apadrinhamento, senão a corrupção. No Brasil, o período mais marcante desse modelo nos remete ao período colonial, no qual propriedade pública e privada se confundiam.

Sobre essa fase, Sanábio *et al.* (2013) comentam que:

Na dominação tradicional, a reverência ao soberano garante a legitimidade das regras instituídas por ele. Além disso, prevalece entre os subjugados a noção de que tal autonomia não é limitada por forças concorrentes, o que possibilita o exercício pessoal e arbitrário do poder. Essa configuração social tende a despertar relações de reciprocidade, que não se baseiam na lei e, sim, no costume. (SANÁBIO *et al.*, p. 17).

Esse modelo se revelou incompatível com o capitalismo industrial e com as democracias parlamentares do século XIX, já que para o capitalismo é fundamental a clara distinção entre o mercado e o Estado.

Para Bresser-pereira (1996, p. 4), “a democracia só pode existir quando a sociedade civil, formada por cidadãos, distingue-se do Estado ao mesmo tempo em que o controla”. Assim, manifestou-se a necessidade de desenvolver um tipo de administração que se baseasse não apenas na clara separação entre o público e o privado, mas também entre o político e o administrador público.

Buscou-se implementar como modelo sucessor da administração patrimonialista, no Brasil, a administração burocrática. Para Weber (1946), a administração burocrática, ao contrário do que as pessoas geralmente pensam (papelada ou processos lentos), tem outra lógica: ela é regida por leis e normas administrativas; o quadro de funcionários é dotado de *know-how* para realizar as atividades preestabelecidas; a assunção do cargo está relacionada com a capacidade de trabalho do indivíduo; a meritocracia deve ser respeitada; deve-se registrar os atos como forma de conferir formalidade às comunicações etc. O mesmo autor entende que clareza, precisão, velocidade e discricção são características da burocracia.

Dessa forma, a primeira reforma da administração pública no Brasil foi a burocrática, de 1936. Esse modelo realça aspectos formais na administração pública, regulando tomada de decisão, criando uma rígida hierarquia funcional, que se baseia em princípios de formalismo e profissionalização.

Nesse modelo a profissionalização e competência para assunção de cargos técnicos deve ser comprovada, dentre outras formas, por meio de processo de seleção. Busca-se o afastamento das relações de nepotismo e apadrinhamento, típicos do modelo patrimonialista. Foi no governo de Vargas, na década de 1930, que foram criados os primeiros cargos públicos e realizados os primeiros processos seletivos, nessa perspectiva.

Na Carta Magna de 1988, algumas disposições lembram o modelo burocrático como, por exemplo, o seu art. 37, que previa quatro princípios da administração pública (atualmente são 5): legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade. Outras disposições podem ser citadas, como a separação e o controle entre os poderes (sistema de freios e contrapesos), a criação de Tribunais de Contas etc. Ainda, como forma de separar o público do privado, a Constituição Federal vedou o uso da máquina pública como forma de autopromoção (§1º do art. 37):

A publicidade dos atos, programas, obras, serviços e campanhas dos órgãos públicos deverá ter caráter educativo, informativo ou de orientação social, dela não podendo constar nomes, símbolos ou imagens que caracterizem promoção pessoal de autoridades ou servidores públicos (BRASIL, 1988, *online*).

Porém, algum tempo depois, o Modelo Burocrático apresentou alguns problemas. Bresser-Pereira (1996) chegou a relatar que:

A administração pública burocrática clássica foi adotada porque era uma alternativa muito superior à administração patrimonialista do Estado. Entretanto o pressuposto de eficiência em que se baseava não se revelou real. No momento em que o pequeno Estado liberal do século XIX deu definitivamente lugar ao grande Estado social e econômico do século XX, verificou-se que não garantia nem rapidez, nem boa qualidade nem custo baixo para os serviços prestados ao público (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 5).

A passagem para o modelo de Administração Pública Gerencial, segundo Bresser-Pereira (1996), foi uma resposta à crise do Estado vivida na década de 1980 e à globalização da economia. O agigantamento do Estado, causada pela crescente demanda que lhe era imposta pela população atrapalhava o alcance de resultados positivos na prestação dos serviços, tendo em vista a limitação dos recursos públicos.

Assim, na Administração Gerencial o foco<sup>29</sup> se desloca para o controle e obtenção de resultados por meio do cumprimento de metas e do emprego eficaz dos recursos públicos, além da procura pela melhoria da qualidade e da eficiência dos serviços prestados pelo Estado.

Em resumo, esse terceiro modelo (Administração Gerencial) é marcado pelo princípio da eficiência, o qual foi exarado na Constituição Federal por meio da Emenda Constitucional n.º 19 de 1998. Nessa década, procurou-se criar os meios jurídicos necessários para estimular que determinadas atividades exclusivas do Poder Público pudessem ser transferidas às entidades particulares. Pretendia-se, com isso, reduzir o tamanho do Estado na busca por maior eficiência. Uma Lei adotada nesse sentido foi a Lei 8.031/90, alterada pela Lei 9.491/97, que instituiu o Plano Nacional de Desestatização.

Após esse resumo, cabe ressaltar que, embora os três modelos tenham se sucedido ao longo da história, ainda convivemos, em muitos níveis, com aspectos de

---

<sup>29</sup> Na Administração Burocrática o foco estava no princípio da legalidade, no controle de processos e procedimentos.

um e de outro, pois não houve total substituição. Esse percurso histórico leva a inferir que algumas práticas e costumes indesejáveis derivados da Administração Burocrática foram herdados por alguns órgãos e servidores públicos como, por exemplo, apegos excessivos a procedimentos e a normas que, às vezes dispensáveis, procrastinam o andamento regular das atividades.

Contudo, “a falta de cuidado analítico com o que vem ser a burocracia faz com que se reverbere a ideia de que um bom gerenciamento deve manter distância de práticas burocráticas” (CORDEIRO, 2017, p. 852). Essas conotações negativas parecem estar arraigadas na sociedade brasileira devido à falta de atenção teórico-procedimental acerca do que, realmente, vem a ser a burocracia e o que ela resguarda (CORDEIRO, 2017).

Contribuindo com a discussão, Merton (1970) desmembra os aspectos negativos da burocracia que se contrapõem à eficiência chamando-os de “disfunções burocráticas”. Portanto, são “disfunções burocráticas” o apego às regras e regulamentos, formalismo em excesso, resistência às mudanças, mostrar sinais de autoridade, dificuldade no atendimento e conflitos com usuários de serviços.

Tendo em vista seu conceito original em Max Weber, percebe-se que a Administração Burocrática foi bastante importante no sentido de conferir impessoalidade às relações e definir a legalidade e a meritocracia como pilares de uma nova relação entre o público e o privado; opondo-se, portanto, ao modelo patrimonialista, do apadrinhamento.

Dessa discussão teórica, pode-se concluir que a “burocracia”, por si só, não determina os resultantes das Universidades ou IES, uma vez que as condutas e os procedimentos dos servidores são sempre determinantes (mas não exclusivos) para o êxito dos objetivos organizacionais. Foi também por meio da Reforma Burocrática que o país perdeu muitos laços Patrimonialista. Há quem enxergue a burocracia (não as “disfunções burocráticas”) como um “mal” necessário.

Essa reflexão sobre a burocracia mencionada pelos(as) entrevistados(as) e discutida nesse item é importante pois, no item 4.4, serão propostas ações objetivando o aperfeiçoamento dos processos administrativos na UFPB e a mitigação das “disfunções burocráticas”, que dificultam a internacionalização dos PPGs.

## Infraestrutura

No ponto relacionado à infraestrutura como fator que dificulta o processo de internacionalização, também mencionado pelos(as) entrevistados(as), é interessante frisar que eles a relacionaram, principalmente, às estruturas relativas à *internet*, a energia elétrica e aos ambientes dos laboratórios da UFPB. Esses dois primeiros itens (*internet* e energia elétrica) são fundamentais, não só para as IES no desenvolvimento e disseminação do conhecimento, mas para os setores privados da economia.

É importante ressaltar que a formação dos profissionais nas IES também é reflexo das condições proporcionadas pela sua infraestrutura. Assim, deve-se ter em vista que a qualidade da educação brasileira está intrinsecamente ligada à identificação e ao atendimento de fatores que esclarecem o nível de qualidade das IES, dentre eles a estrutura e as instalações. Sendo assim, as condições neste aspecto podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento do estudante universitário (GRASEL, 200; MARQUES; PEREIRA; ALVES, 2010)

Sobre esse tema, é oportuno reproduzir as falas de 2 (dois) entrevistados(as):

*Então a gente tem problema de queda da internet, a instabilidade da internet é muito grande na UFPB. (C8, 2019).*

*Uma outra dificuldade que tem é que nos laboratórios. A gente está vivendo uma crise..., às vezes, não é nem de reagentes, às vezes, precisa muito é de manutenção de equipamentos, a manutenção da infraestrutura... a Universidade Federal da Paraíba precisa pensar urgentemente nessa questão do fornecimento de energia elétrica de qualidade e não ficar desse jeito “aquí e acolá tendo problema de desligamento e queda de energia direto”. (C3, 2019).*

Assim como em todas as grandes instituições que utilizam a *internet/intranet* como meio de comunicação, na UFPB há momentos de instabilidades. Pontos que carecem de melhoria para ampliar sua rede e otimizar o seu funcionamento já foram identificados pela Superintendência de Tecnologia da Informação da UFPB. Essa melhoria é importante para a instituição, pois ela oferece aulas semipresenciais e EaD para os cursos de níveis técnico, graduação e pós-graduação, com participação de professores estrangeiros:

O ensino de Pós-Graduação a distância conta com duas especializações funcionado integralmente a distância na UFPB, quais sejam Gestão Pública Municipal e Educação Financeira, que possuem 330 alunos matriculados, atuando em 9 polos de ensino a distância do estado da Paraíba. Além disso, há cursos de Mestrado Profissional funcionando no regime semipresencial, com o apoio da Unidade de Educação a Distância da UFPB (UEAD), a exemplo do Profbio, Profletras e ProfMat. Há, ainda, disciplinas de programas acadêmicos ministradas em regime semipresencial com professores estrangeiros ministrando aulas a distância (UFPB, 2019).

Sabe-se, ainda, que as universidades e instituições de pesquisas são as precursoras no desenvolvimento dessas tecnologias para o setor público e privado (TEIXEIRA, 1997), sendo, portanto, um paradoxo não usufruírem de tais serviços de boa qualidade.

Buscando a melhoria dessa tecnologia, a Superintendência de Tecnologia da Informação já estabeleceu algumas metas como a) implantar 100% do *backbone* de fibra ótica para ampliar o atendimento em todos os *campi* da UFPB; b) adquirir e instalar *switches* e *access points* em 100% das unidades com necessidades mapeadas, sendo 70% dessa meta concluída até 2020 e o restante até 2023; c) garantir anualmente a alta disponibilidade da rede, visando a melhoria do índice de qualidade de acesso à *internet* mensurado pelo *uptime* da rede; d) implantar mecanismo de aferição e avaliar o grau de satisfação dos usuários dos sistemas integrados de gestão e dos serviços de rede, para verificar o grau de satisfação dos usuários (UFPB, 2019).

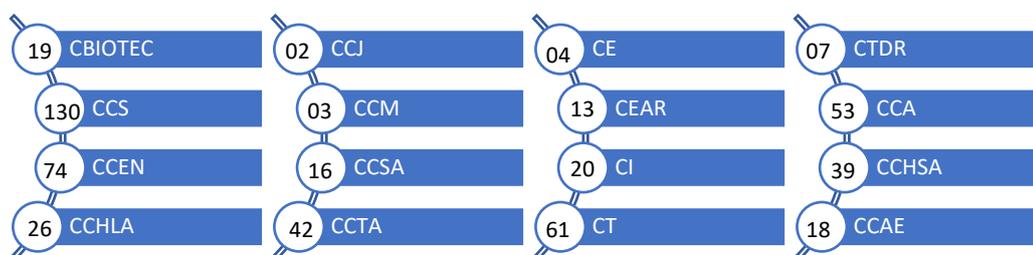
Apesar dessas expectativas de melhorias e investimentos, as soluções para alguns desses problemas já vêm sendo buscadas sem êxito. Logo, essas previsões podem ou não se concretizarem, frustrando as previsões.

Mas, caso sejam concretizadas, darão grande contribuição para, por exemplo, manter os *sites* da biblioteca virtual e o Sistema de Gestão das Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFPB sempre em funcionamento. As instabilidades no SIGAA podem inviabilizar a inscrição de candidatos nos processos seletivos da pós-graduação, tendo em vista que as inscrições nesse nível de ensino são realizadas *on-line*, na UFPB.

Depreende-se, portanto, que a infraestrutura relativa à *internet* precisa de melhoria, pois representa um fator de relevância para o processo de geração e disseminação do conhecimento, sendo uma das bases do processo de internacionalização no ensino superior.

No tocante à estrutura dos laboratórios e da rede de energia elétrica, traçam-se os levantamentos: a UFPB possui 527 laboratórios espalhados pelos 16 Centros e 8 laboratórios que fazem parte do Instituto UFPB de Desenvolvimento da Paraíba (IDEP). O Centro de Ciências da Saúde (CCS) concentra cerca de 24% desse quantitativo de laboratórios, como mostra a **Figura 5**.

**Figura 5:** quantitativo de laboratórios/Centro da UFPB



Fonte: Elaborada pelo autor (2019), com base no PDI/UFPB 2019.

Para se ter uma ideia desse quantitativo de laboratórios em relação a área total construída da Instituição, tem-se que: a área total construída da UFPB, segundo o Relatório da Comissão de Gestão Ambiental de 2014, era de 271.273,09m<sup>2</sup>, em 2013. Esses dados levam a concluir que a área média por laboratório da instituição é de, aproximadamente, 550m<sup>2</sup>. Para efeito comparativo, pode-se dizer que para cada área (construída) equivalente a uma miniquadra de futebol (aprox. 16mx34m) há um laboratório na instituição.

É de se inferir, portanto, que muitos desses laboratórios possuem áreas pequenas, mas que, possivelmente, muitos suprem as necessidades para as quais foram planejados e outros precisam ser replanejados/ampliados, tendo em vista a própria dinâmica evolutiva das pesquisas e das ciências, que requerem renovação/modernização dos equipamentos de trabalho. Corroborando com essa afirmação retoma-se o fragmento da fala do entrevistado(a) C4:

*Aí você fala: “Professora Sônia, vamos construir um laboratório e tal”, ela consegue 3 milhões de reais para colocar aqui computadores de ponta, aí você vai receber isso...tem espaço lá?! Não tem! (C4, 2019).*

A UFPB já trabalha com a perspectiva de fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais que é uma estratégia do PNE. Para isso, buscará

modernizar e adequar a infraestrutura física e assegurar as aquisições e os serviços gerais e de manutenção necessários ao funcionamento da instituição. Tudo isso acaba contribuindo para o fortalecimento das atividades de pesquisa e de inovação de modo a ampliar a produção acadêmica e tecnológica, contribuindo para a disseminação do conhecimento produzido na Universidade (UFPB, 2019).

No tocante aos problemas relacionados à rede elétrica (como queda de energia, falta de capacidade da rede para sustentar a instalação de novos equipamentos), a UFPB já definiu algumas metas a serem alcançadas até 2023 com vistas à melhoria da sua qualidade. A instituição pretende implantar uma subestação 69kV e ampliar em 40% as ações de manutenção preventiva e corretiva da rede elétrica. O estudo de viabilidade para o projeto de instalação de energias alternativas em setores estratégicos também é outra meta da instituição para posterior implantação desse sistema. E para acompanhar o consumo de energia elétrica, a UFPB pretende instalar gerenciador em cada centro de ensino (UFPB, 2019).

Esses pontos, caso sejam concretizados, contribuirão bastante para a melhoria das atividades e instalação de novos e modernos equipamentos nos laboratórios da UFPB, por exemplo.

.

#### 4.2.2 Fatores que têm facilitado a internacionalização dos PPGs

Dando continuidade à análise das entrevistas, identificou-se que dos 17 entrevistados(as), apenas um(a) deles(as) afirmou não perceber facilidade para desenvolver as ações de internacionalização na UFPB. Os demais mencionaram fatores que têm facilitado a internacionalização nos seus PPGs. Os relatos que mais se alinharam, sendo mencionado por 4 entrevistados(as), indicaram que as facilidades advêm da atuação da PRPG e da PROPESQ no intuito de auxiliarem os PPGs nesse processo de internacionalização. Outros 3 discursos também indicaram que o Programa de Internacionalização Institucional (PrInt) é um facilitador desse processo. Abaixo, são reproduzidos 2 (dois) trechos de entrevistas sobre essas afirmações.

*Um fator que facilita, que não só facilita esse processo, mas que ele permite que exista esse processo com força é a atual configuração da PRPG. Eu acho que eles montaram uma equipe excelente, muito afinada com os objetivos da universidade pública e extremamente eficiente. Eles são muito propositivos, eles trabalham num curto prazo, não são burocráticos e*

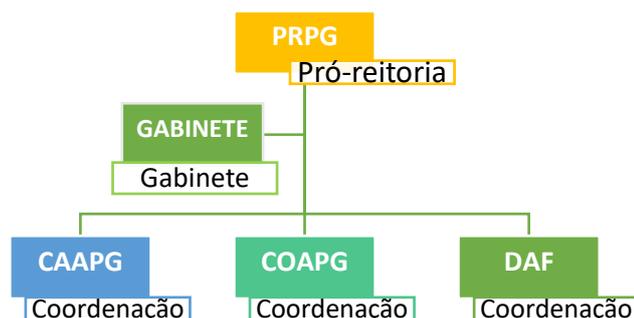
*procuram estar dialogando, o tempo inteiro, com os coordenadores de pós-graduação ajudando naquilo que for necessário, desembaraçando, inclusive, questões mais graves com a procuradoria da UFPB e tal... e mantendo um contato amigável e quase que pessoal com os coordenadores. Você liga para a PRPG, você conversa com alguém e a pessoa desembaraça seu problema, te ajuda etc. Ela [equipe da PRPG] se empenha demais nesse processo de internacionalização, desembaraçando os processos de revalidação de diploma de professores estrangeiros, que é um negócio altamente burocrático depois da implantação daquela Plataforma Carolina Borí, que é de uma burocracia incrível. Eles conseguiram um diálogo com a procuradoria e com a reitoria para desembaraçar uma série de processos que viabilizaram, na minha opinião, a potencialização do processo de internacionalização da UFPB, que é uma coisa que, com certeza, vai gerar frutos excelentes no médio prazo. (C9, 2019).*

*Com o print você tem um coordenador e esse coordenador planeja missões tanto de professores como de alunos no exterior e fica a cargo do coordenador a compra de passagens, esse trâmite. Então eu acho que nesse sentido facilitou. (C6, 2019).*

Sobre essas falas dos(as) entrevistados(as) cabe esclarecer que, na UFPB, a Pró-reitoria de Pós-graduação (PRPG) é o órgão auxiliar de direção superior incumbido de planejar, coordenar e acompanhar a execução das atividades de pós-graduação, sendo uma das suas competências promover a política de internacionalização nesse nível de ensino (UFPB, 2017).

Essa Pró-reitoria, de forma simplificada, é composta pela Coordenação-Geral de Acompanhamento e Avaliação dos Programas e Cursos de Pós-Graduação (CAAPG), pela Coordenação-Geral de Operacionalização das Atividades de Pós-Graduação *Stricto e Lato Sensu* (COAPG) e pelo Departamento de Atividades Financeiras (DAF), além do Gabinete do(a) pró-reitor(a). Ver **Figura 6**.

**Figura 6:** Estrutura da Pró-reitoria de Pós-graduação, de forma simplificada



Fonte: Elaborada pelo autor (2019), com base no Regimento da Reitoria UFPB

A Coordenação-Geral de Acompanhamento e Avaliação dos Programas e Cursos de Pós-graduação (CAAPG) é o órgão por meio do qual a Pró-reitoria exerce as atividades de planejamento, acompanhamento e avaliação permanente dos cursos e programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Essa coordenação atua nas principais atividades estratégicas da Pró-reitoria, sendo, portanto, no âmbito da PRPG, a que planeja e desenvolve as ações de internacionalização junto aos PPGs e os auxilia. O(a) coordenador(a) desse setor também é o(a) substituto(a) do(a) Pró-reitor(a) de pós-graduação, em seus impedimentos (UFPB, 2017).

A Coordenação-Geral de Operacionalização das Atividades de Pós-Graduação *Stricto e Lato Sensu* (COAPG) é outro órgão da PRPG, o qual exerce as atividades de apoio operacional permanente dos cursos e programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Essa coordenação realiza atividades de emissão de diplomas e certificados, reconhecimento de diplomas estrangeiros, ajustes nos históricos e ajustes nos cadastros dos estudantes nos sistemas gestão das atividades acadêmicas, entre outras (UFPB, 2017).

Já ao Departamento de Atividades Financeiras (DAF) compete acompanhar e executar os créditos a ele provisionados e os recursos que lhe forem repassados.

A PRPG vem atuando para promover, em articulação com a Agência de Cooperação Internacional (ACI), com a PROPESQ e com PROGEP, a internacionalização dos cursos de pós-graduação da UFPB, nas seguintes linhas de ação: incentivando a realização de mestrado e doutorado em cotutela com IES conveniadas; Coordenando e apoiando os PPGs nas execuções de suas ações; Apoiando, junto com a PROPESQ, as ações referentes à produção e à divulgação do conhecimento oriundo dos PPGs e sua aplicabilidade na sociedade; Promovendo a articulação entre as coordenações dos PPGs e os órgãos de avaliação e fomento nacionais; Planejando e propondo ações com vistas à melhoria da internacionalização e dos conceitos dos PPGs, entre outras.

Outra questão enfatizada pelos(as) entrevistados(as) e que a PRPG vem dando atenção é a desburocratização de suas atividades. Por exemplo, nos editais para contratação de mais de 100 professores visitantes, estrangeiros e nacionais, um dos pré-requisitos para admissão dos candidatos com diploma de doutorado obtido em instituições de ensino estrangeiras era que estes documentos estivessem devidamente reconhecidos e registrados por universidades brasileiras, conforme normativas atinentes à matéria.

No intuito de desburocratizar as solicitações de reconhecimento dos diplomas dos candidatos interessados, a UFPB, por meio da PRPG, dentro das recomendações jurídicas da Procuradoria da Universidade, buscou simplificar a tramitação desses processos para que eles pudessem ter uma definição mais breve do reconhecimento dos seus diplomas. Não só esse tipo de solicitação, como tantas outras, que não requerem excesso de formalidades, a PRPG tem atendido por contato telefônico e por *e-mail*, para maior agilidade, comodidade e satisfação do público interno e externo.

Portanto, como citado no tópico “dificuldades encontradas no desenvolvimento das ações nos PPGs”, a burocracia, ou “disfunções burocráticas”, não está(ão) sempre na IES, mas, algumas vezes, nas condutas e nos procedimentos de alguns servidores ou setores, até mesmo em outro nível hierárquico fora da instituição.

Além do mais, informações e atualizações sobre oportunidades de Minter/Dinter e Cotutelas são lançadas por *e-mail* e discutidas no Fórum de Coordenadores da Instituição. Instruções presenciais e acompanhamento desses processos são sempre realizados pela Pró-reitoria de Pós-graduação. Corrobora com essas afirmações, a fala do(a) entrevistado(a) C11:

*Eu vejo, por exemplo, a nível de PRPG tentar disponibilizar o máximo de informação possível. Isso já é um passo enorme, porque não adianta só eu querer fazer um processo se eu não sei as vias pra executar esse processo. [...] Como houve esse ano mesmo, por exemplo, o seminário que foi apresentado pelo Horizon Twenty Twenty, que foi uma reunião que foi viabilizada pela PRPG e pela PROPESQ mostrando um edital que tá aí aberto da União Europeia e a gente quase não escuta falar aqui no Brasil. [...] estamos discutindo também, nesse exato momento, a possibilidade de um Minter internacional. Então, com apoio total da PRPG, a gente está em fase de fechar a parte burocrática pra estabelecer um Minter entre a UFPB, aqui o Prodepa, e Institutos de Pesquisa e Ensino do México. (C11, 2019).*

Como discutido em capítulos anteriores, o conhecimento e a informação têm se apresentado como recursos de grande valor.

Reforçando essa ideia, Cronin (1990) relata que a informação possui um valor de uso, que se baseia na utilização final que se fará com essa informação. Quanto a suas finalidades Chaumier (1986) afirma que ela é usada pelos indivíduos, basicamente, para que eles tenham conhecimento dos ambientes interno e externo de uma instituição e para que possam atuar nesses ambientes.

Nas palavras de Moresi (2000), a mudança fundamental no significado que a informação assume para uma sociedade globalizada tem sido importante: agora ela não é apenas um recurso, mas o recurso.

Portanto, as entrevistas indicam que as facilidades acontecem com a atuação da PRPG desburocratizando procedimentos, propondo e facilitando ações e disponibilizando informações. Acontecem também com chegada do PrInt, que trouxe mais facilidade para o gerenciamento de recursos por parte dos coordenadores de projetos. Nesse sentido, será proposto, em tópico oportuno, a criação de um manual de internacionalização para informar e auxiliar os PPGs nas ações desse processo.

### **4.3 Pontos positivos e negativos para a internacionalização dos PPGs na UFPB (Matriz SWOT)**

Essas análises de documentos e das entrevistas, relacionadas com a produção teórica, possibilitou a identificação de pontos positivos (forças e oportunidades) e pontos negativos (fraquezas e ameaças) da internacionalização que vem sendo desenvolvida na UFPB. Para melhor organização desses fatores, construiu-se a Matriz SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats*), que separa os fatores por ambientes internos e externos, como será vista mais adiante. Essa ferramenta auxiliou na proposição de ações para dinamizar a internacionalização e auxiliar na melhoria desse processo na UFPB.

Os fatores do ambiente interno na Matriz SWOT, em geral, são compostos pelo conjunto de recursos humanos, físicos, financeiros, entre outros. Assim, é possível exercer um maior controle sobre eles.

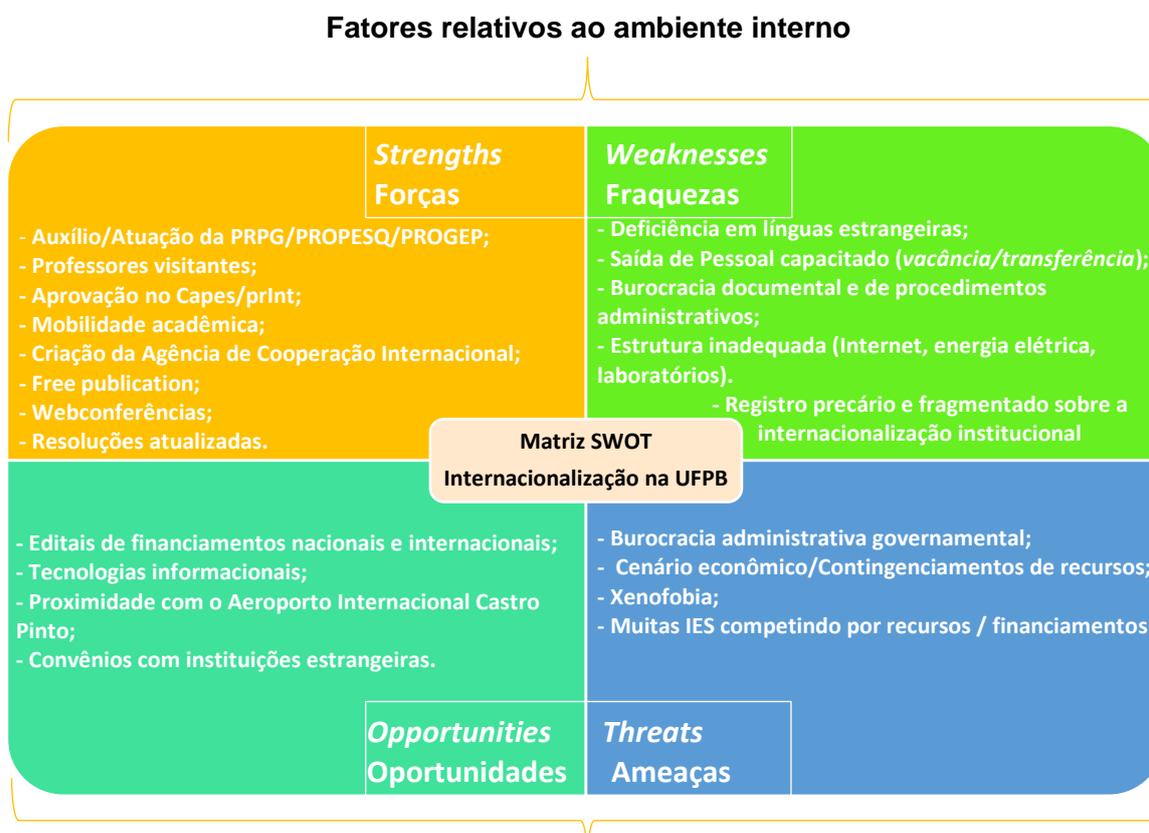
Já os fatores do ambiente externo (classificados nas categorias **oportunidades** ou **ameaças**) existem fora dos limites da instituição, mas que, de alguma forma, exercem influência sobre ela. Essas influências são, geralmente, provenientes de fatos/atos regulatórios, políticos, sociais, econômicos, tecnológicos entre outros. Para levantar os fatores externos recorreu-se a jornais, relatórios, revistas, documentos e a entrevistas.

Oliveira (2007, p. 37) define esses quatro itens (forças, fraquezas, oportunidades e ameaças) da seguinte forma:

1. Ponto forte é a diferenciação conseguida pela empresa – variável controlável – que lhe proporciona uma vantagem operacional no ambiente empresarial (onde estão os assuntos não controláveis pela empresa).
2. Ponto Fraco é a situação inadequada da empresa – variável controlável – que lhe proporciona uma desvantagem operacional no ambiente empresarial.
3. Oportunidade é a força ambiental incontrolável pela empresa, que pode favorecer sua ação estratégica, desde que conhecida e aproveitada, satisfatoriamente, enquanto perdura.
4. Ameaça é a força ambiental incontrolável pela empresa, que cria obstáculos à sua ação estratégica, mas que poderá ou não ser evitada, desde que reconhecida em tempo hábil.

Para uma melhor visualização desses fatores, optou-se, como dito, pela construção da Matriz SWOT, que classifica os fatores internos em forças e fraquezas, e os externos em oportunidades e ameaças. A **Figura 7** apresenta essa classificação, incluindo resultados obtidos na coleta dos dados da presente pesquisa. As forças e oportunidades, nessa figura, representam os **pontos positivos**, enquanto as fraquezas e ameaças representam os **pontos negativos**.

**Figura 7:** Matriz SWOT – Internacionalização na UFPB



Fonte: Elaborada pelo autor (2019), com base nos dados da pesquisa

A elaboração da Matriz SWOT, segundo Oliveira (2007), permite que se adotem estimativas de risco para as alternativas estabelecidas. Antes de escolher entre essas alternativas, deve-se detectar e avaliar os pontos fortes e fracos da instituição e sua capacidade real e potencial de tirar vantagens das oportunidades identificadas no ambiente, assim como de enfrentar as ameaças.

Pode-se utilizar a Matriz SWOT objetivando: sintetizar as análises dos ambientes interno e externo; identificar itens que requerem prioridade de atuação por parte da instituição; estabelecer ações estratégicas, como riscos e problemas a serem resolvidos; fazer previsões e realizar planejamentos com base nos fatores eternos (redução de erros); eliminação de etapas ou ações desnecessárias e padronização de processos.

Portanto, por meio dessa análise consegue-se traçar o “diagnóstico” da instituição com o intuito de fortalecer mais ainda os pontos considerados fortes, melhorar os que estão fracos, prever oportunidades de desenvolvimento e se proteger de eventuais ameaças.

Enfim, caso se perceba, por exemplo, que os fatores externos influenciam de forma semelhante a internacionalização de todas as IES, pode-se afirmar que apenas as instituições que conseguirem identificar melhor as mudanças e tiverem flexibilidade para adaptação é que terão mais chances de alcançar melhores resultados com as oportunidades e, também, prevenir-se de danos e ameaças.

Finalizadas as etapas de estudos documentais, análises das entrevistas e criação da Matriz SWOT, temos as ferramentas necessárias para propormos ações de melhoria no processo de internacionalização da pós-graduação *stricto sensu* da UFPB, como será visto no próximo tópico.

#### **4.4 Propostas com vistas à melhoria do processo de internacionalização dos PPGs da UFPB**

A internacionalização tem sido um elemento de distinção para PPGs de excelência, e dessa forma prosseguirá. Por conseguinte, somente as IES, os programas de pós-graduação e os gestores que enxergarem e implementarem as mudanças que o cenário contemporâneo exige encontrarão o brilho desse processo. Nesse sentido, pesquisas e estudos realizados com pessoas que vivenciam e praticam a internacionalização podem revelar tanto imprecisões ou fraquezas que precisam ser corrigidas, quanto oportunidades a serem aproveitadas.

Assim, com base nos estudos realizados para a consecução deste trabalho, dentre eles análise de entrevistas, estudos documentais, elaboração da Matriz SWOT e nas reflexões sobre o tema, foram idealizadas algumas propostas que visam contribuir para a melhoria do processo de internacionalização da pós-graduação *stricto sensu*, na UFPB. Elas são apresentadas a seguir.

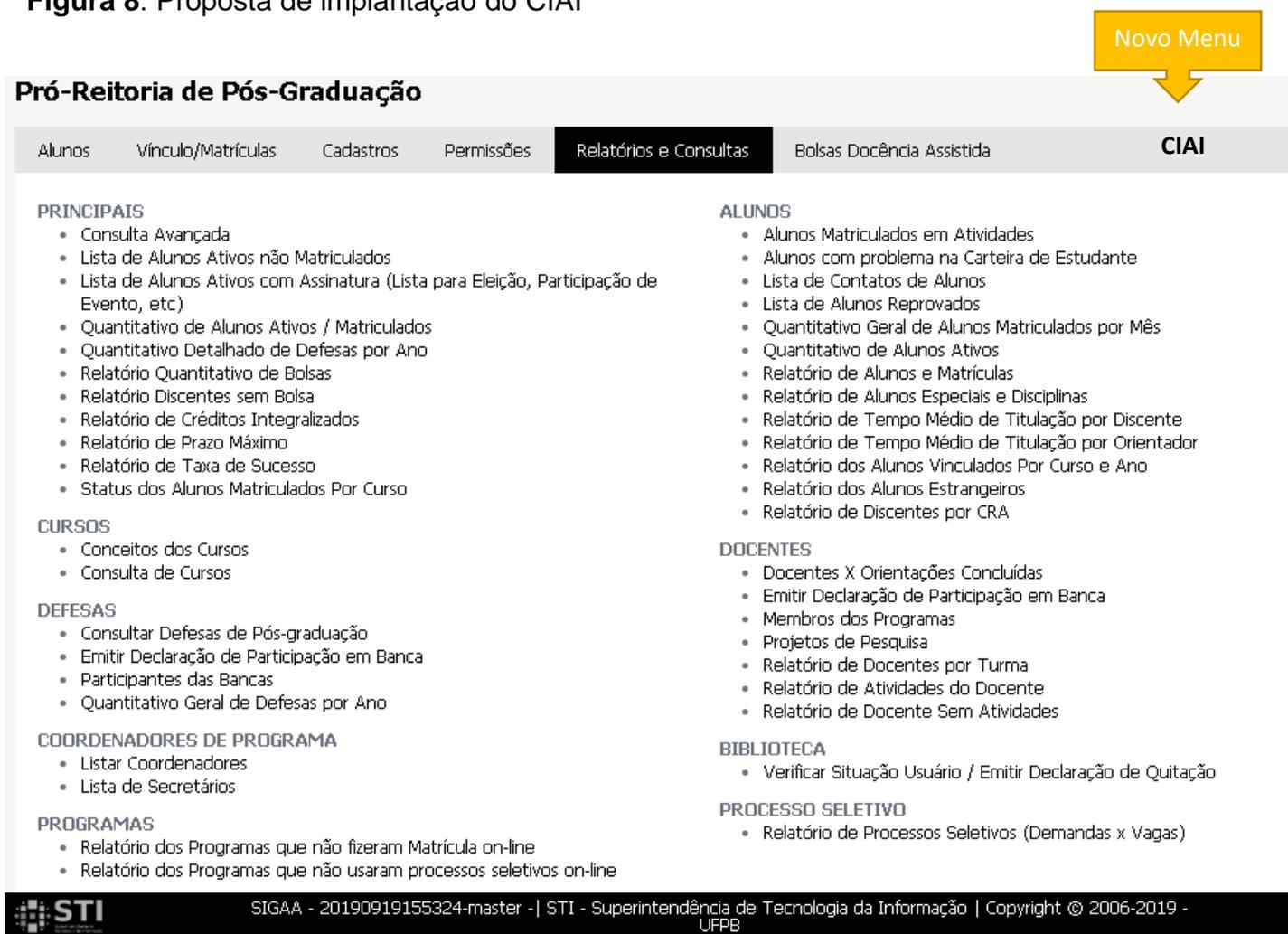
**Proposta 1** – Criar e implementar o Cadastro Institucional das Ações de Internacionalização (CIAI/UFPB).

**Objetivo** – reunir e registrar informações esparsas sobre a internacionalização da UFPB.

**Justificativa** – Atualmente a UFPB não dispõe de um dispositivo que reúne as informações relativas à internacionalização proveniente de diversos setores, as quais são fundamentais para a elaboração de relatórios e para auxiliar na tomada de decisões, na criação de políticas e de programas institucionais.

Nesse sentido, propõe-se a criação de um novo menu, no módulo SIGAA *stricto sensu*. A proposta é a criação do Cadastro Institucional das Ações de Internacionalização, que pode se concretizar na ferramenta mostrada na **Figura 8**.

**Figura 8:** Proposta de implantação do CIAI



Novo Menu

**Pró-Reitoria de Pós-Graduação**

Alunos    Vínculo/Matrículas    Cadastros    Permissões    **Relatórios e Consultas**    Bolsas Docência Assistida    **CIAI**

**PRINCIPAIS**

- Consulta Avançada
- Lista de Alunos Ativos não Matriculados
- Lista de Alunos Ativos com Assinatura (Lista para Eleição, Participação de Evento, etc)
- Quantitativo de Alunos Ativos / Matriculados
- Quantitativo Detalhado de Defesas por Ano
- Relatório Quantitativo de Bolsas
- Relatório Discentes sem Bolsa
- Relatório de Créditos Integralizados
- Relatório de Prazo Máximo
- Relatório de Taxa de Sucesso
- Status dos Alunos Matriculados Por Curso

**CURSOS**

- Conceitos dos Cursos
- Consulta de Cursos

**DEFESAS**

- Consultar Defesas de Pós-graduação
- Emitir Declaração de Participação em Banca
- Participantes das Bancas
- Quantitativo Geral de Defesas por Ano

**COORDENADORES DE PROGRAMA**

- Listar Coordenadores
- Lista de Secretários

**PROGRAMAS**

- Relatório dos Programas que não fizeram Matrícula on-line
- Relatório dos Programas que não usaram processos seletivos on-line

**ALUNOS**

- Alunos Matriculados em Atividades
- Alunos com problema na Carteira de Estudante
- Lista de Contatos de Alunos
- Lista de Alunos Reprovados
- Quantitativo Geral de Alunos Matriculados por Mês
- Quantitativo de Alunos Ativos
- Relatório de Alunos e Matrículas
- Relatório de Alunos Especiais e Disciplinas
- Relatório de Tempo Médio de Titulação por Discente
- Relatório de Tempo Médio de Titulação por Orientador
- Relatório dos Alunos Vinculados Por Curso e Ano
- Relatório dos Alunos Estrangeiros
- Relatório de Discentes por CRA

**DOCENTES**

- Docentes X Orientações Concluídas
- Emitir Declaração de Participação em Banca
- Membros dos Programas
- Projetos de Pesquisa
- Relatório de Docentes por Turma
- Relatório de Atividades do Docente
- Relatório de Docente Sem Atividades

**BIBLIOTECA**

- Verificar Situação Usuário / Emitir Declaração de Quitação

**PROCESSO SELETIVO**

- Relatório de Processos Seletivos (Demandas x Vagas)

**STI**    SIGAA - 20190919155324-master - | STI - Superintendência de Tecnologia da Informação | Copyright © 2006-2019 - UFPB

Fonte: SIGAA UFPB, 2019.

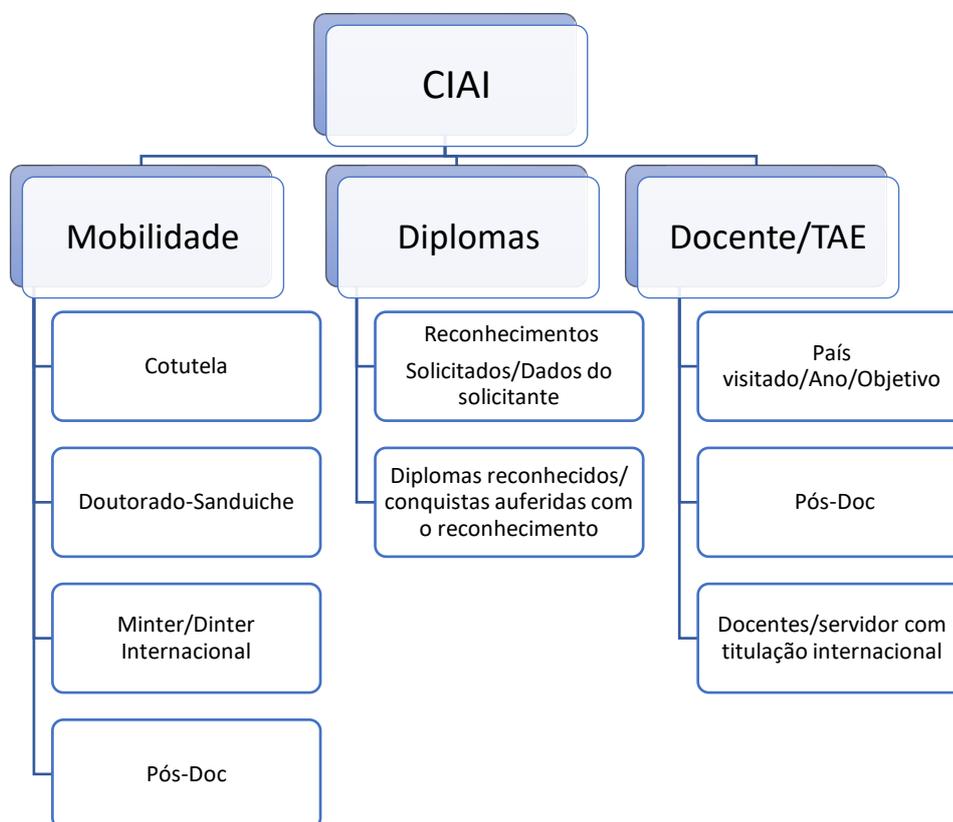
Sobre a necessidade de um dispositivo para registrar as ações de internacionalização da UFPB, destaca-se a fala do(a) coordenador(a) C1:

*[...] a UFPB tem um problema de registro de informação... claro que a informatização vai ajudar muito e tal. A gente tem um problema seríssimo de registro de informação e fluxo de informação que é um desafio. [...], mas isso poderia tá no site, não é?! Assim, se a pessoa que quisesse saber se “a UFPB faz internacionalização”, se ela tem cotutela [...]. (C1, 2019).*

. O acesso ao CIAI, para maior eficiência dessa ferramenta, pode ser compartilhado entre a PRPG, a Agência de Cooperação Internacional, a PROPESQ e as Coordenações dos PPGs. Cada um desses órgãos, conforme sua competência e disponibilidade de informações, assume o compromisso de alimentar esse menu com

as informações relativas a docentes, técnicos administrativos em educação (TAE) e discentes. A princípio, alguns submenus são sugeridos para o CIAI (ver **Figura 9**).

**Figura 9:** Submenus sugeridos para o CIAI/UFPB



Fonte: Elaborada pelo autor (2019)

Com o tempo e a identificação de novas necessidades, esses submenus podem ser redimensionados ou alterados. A escolha do SIGAA para realizar a gestão do CIAI se dá pelo fato desse sistema ser capaz de fornecer o compartilhamento *on-line* dos recursos em diversos tipos de aparelhos (computador, tablet, celular etc.) e em qualquer lugar que tenha acesso à internet, além de permitir a automatização de relatórios e de vincular as informações às páginas dos PPGs na internet.

**Proposta 2** – Expandir a oferta de cursos de idiomas (inglês, espanhol, francês...).

**Objetivo** – Capacitar a comunidade acadêmica para estabelecer contato com pesquisadores internacionais e produzir trabalhos em outros idiomas.

**Justificativa** – A fraqueza na fala e na escrita, principalmente na língua inglesa, tem se mostrado, não só na UFPB ou no Brasil<sup>30</sup>, mas em diversas partes do mundo, como fator que desestimula pesquisadores a realizarem intercâmbios e demais processos de internacionalização da ciência (publicação em outro idioma, webconferência com pesquisadores estrangeiro etc.). Por esse motivo, a presente proposta busca indicar um caminho para o alcance de uma base mínima em língua estrangeira capaz de auxiliar na consecução das ações de internacionalização e dos objetivos da Política de Internacionalização da UFPB.

Como se observa na Matriz SWOT (**Figura 7**), a deficiência em língua estrangeira se configura como um fator de fraqueza para a internacionalização da UFPB. A afirmação de que a língua estrangeira dificulta a internacionalização foi preponderante nas falas dos(as) coordenadores(as) entrevistados(as), como já se frisou nesta pesquisa.

Comprovando a importância de se investir no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente do inglês, vários autores como, por exemplo, Vavrus; Pekol, (2015); Graddol, (2006); Finardi (2016); Finardi, (2017) têm mostrado que, nos *rankings* internacionais, há um melhor desempenho das IES que adotaram a língua inglesa como língua de instrução, em comparação com as que ainda não a adotaram.

Tendo em vista que a Universidade Federal da Paraíba possui um Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) que, por vezes, oferece Exame de Proficiência em Leitura em Línguas Estrangeiras e, também, curso(s) de especialização *lato sensu*, uma proposta visando capacitar a comunidade acadêmica da UFPB é a ampliação do leque de atuação desse departamento, por meio de projetos (como os de extensão que concedem bolsas a estudantes da graduação) para oferecimento de cursos de línguas à comunidade acadêmica, ou seja, não só aos discentes da pós-graduação.

Investir nos alunos de graduação é importante pelo fato de que eles serão, mais tarde, alunos da pós-graduação. Sobre essa questão, é interessante trazer a fala do(a) entrevistado(a) C13:

*Bom, pra mim, a primeira coisa é investir na graduação com relação ao idioma. Acho que tem que se ter um programa que incentive mais ou que se coloque, não sei se poderia ser dessa maneira, disciplinas é, durante a graduação que o aluno possa*

---

<sup>30</sup> Como já mencionado neste trabalho, a fraqueza dos estudantes na língua estrangeira do país de destino foi uma das maiores críticas, no Programa Ciência sem Fronteiras.

*ter o domínio, ou melhor, a vivência maior com o inglês, eu acho que isso é fundamental. (C13, 2019).*

Com isso, professores desse departamento (DLEM) e, também, os que lecionam nos cursos de graduação (licenciatura) em letras (inglês, espanhol e francês) podem ser incentivados a submeterem projetos de extensão a serem desenvolvidos por eles e por alunos desses cursos. Os alunos, com notória capacidade, selecionados (bolsistas e voluntários), ao desenvolverem cursos de línguas estrangeiras para a comunidade acadêmica, além de terem a oportunidade de encarar essa ação como um estágio para a sua atuação profissional, também podem se beneficiar do disposto na Resolução n.º 61/2014/Consepe:

Art.12 – A participação de alunos em atividades de extensão, devidamente aprovadas pelas instâncias competentes, poderá ser aproveitada como componente curricular optativo ou componente curricular flexível até o limite de 04 (quatro) créditos, obedecendo às resoluções de cada curso de graduação. (UFPB, 2018, p. 4).

Art. 4º – A extensão universitária, conforme reza o Art. 119 do Regimento Geral da UFPB, será realizada sob a forma de: I. cursos de treinamento profissional; II. cursos de formação para a comunidade interna e externa à UFPB. (UFPB, 2018, p. 2).

Nesse sentido, para fomentar a submissão de projetos de extensão por parte dos docentes, é oportuna a reserva de cotas (um percentual definido) de bolsas, pela Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAC)<sup>31</sup>, para projetos que se enquadrem na proposta de ofertar cursos de línguas estrangeiras.

É importante registrar que a destinação de bolsas a alunos de licenciatura também se reveste de caráter social, pelo fato de que nessa modalidade de curso há “a predominância de estudantes oriundos de escolas públicas, cuja renda familiar se encontra entre um e três salários mínimos” (SILVA, 2014, p. 69), e a maioria precisar trabalhar.

Outro ponto interessante é que a oferta desses cursos de línguas estrangeiras também pode ser na modalidade a distância. Pela falta de tempo de muitos estudantes de pós-graduação e de docentes, as aulas a distância podem ser uma boa alternativa.

---

<sup>31</sup> A Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAC), visando, conforme a Política de Internacionalização da UFPB, conferir sustentabilidade ao processo de internacionalização, pode intensificar ações que propiciam a mobilidade internacional de servidores docentes, técnico-administrativos e discentes da UFPB e estrangeiros. Para facilitar isso, pode lançar mão do apoio a ações de extensão que promovam tanto a difusão das línguas como das culturas estrangeiras na comunidade acadêmica da UFPB. (texto em conformidade com a Res. 06/2018/Consuni).

A Plataforma *Moodle*, além de facilitar esse processo, permite a oferta de vagas num quantitativo maior do que o quantitativo oferecido numa sala de aula presencial. Assim, esses cursos EaD podem ser oferecidos por docentes e bolsistas/voluntários de projetos de extensão.

Fica também como registro, mais um trecho da fala do(a) entrevistado(a) C16, que o convertemos noutra proposta relativa à língua estrangeira, na UFPB:

*Isso é a maneira de fomentar a difusão dessa língua, do inglês já com alunos da graduação. Eu acho que se poderia e deveria ser feito aqui, feito uma pesquisa ou uma consulta a algum setor “olha, vamos ministrar tal disciplina da graduação em inglês, quem tem interesse? Oferecemos tantas vagas”. Isso é uma maneira de dizer, isso é uma coisa bem simples de ser feita, praticamente, com poucos recursos. Basta que um docente tenha disponibilidade de ministrar; se ele ministra tal curso, só é ministrar em inglês, pronto! (C16, 2019).*

Portanto, depreende-se que mesmo com as aulas de inglês, desde o ensino básico, os discentes chegam ao ensino superior com um *déficit* nesse idioma e que é necessário fomentar o uso de bibliografias e a oferta de disciplinas e cursos em línguas estrangeiras nas IES, caso elas queiram enfrentar esse grande, se não o maior, obstáculo para internacionalização de suas atividades.

**Proposta 3** – fomentar, conforme a especificidade dos PPGs da UFPB, o fluxo de estudantes e pesquisadores com foco na “inserção ativa” (fluxo de entrada > fluxo de saída).

**Objetivo** – aumentar a taxa de discentes e docentes estrangeiros na UFPB.

**Justificativa** – A internacionalização, por meio da inserção ativa, como definida por Lima e Maranhão (2009), tem se mostrado bastante eficiente na consecução de diversos objetivos da internacionalização. Não por acaso, os países desenvolvidos têm investido nessa modalidade. Ela fornece um retorno bastante proveitoso, tendo em vista que: mais acadêmicos nacionais absorvem conhecimento e informações com a vinda de docentes e discentes de outros países; gera receita para o estado no qual a IES está inserida; promove a divulgação dos atrativos turísticos e acadêmicos da região; dificulta a fuga de cérebros e oxigena o ambiente da universidade com novas ideias, culturas e pessoas.

Nessa linha de pensamento, pode-se mencionar como destaque a fala do(a) entrevistado(a) C12:

*Existe a questão de levar professores, principalmente alunos e professores pra fora. Isso é interessante, mas eu acredito que o Brasil deveria trazer mais professores, trazer mais gente do que só ir pra fora. (C12, 2019).*

A UFPB tem buscado trazer professores visitantes estrangeiros e nacionais (com grande capacidade de firmarem parcerias internacionais) para colaborarem com a instituição. Nessa perspectiva, dois editais foram publicados, um com 89 vagas e outro com 50 vagas, em 2018 e 2019, respectivamente. Os contratos desses professores foram, segundo o edital, realizados pelo prazo de até 1 (um) ano, prorrogável por mais 1 (um), para professores visitantes nacionais, sendo que, para professores visitantes estrangeiros, os contratos foram realizados pelo prazo 2 (dois) anos, prorrogáveis por mais 2 (dois).

Para contribuir com esse assunto, a fala do(a) entrevistado(a) C10 se faz oportuna. O(a) mesmo(a) sugere que efetividade dessa ação não tem alcançado, de forma homogênea, todos os PPGs que receberam vagas para contratar professores visitantes estrangeiros:

*O modelo de vinda de gente do exterior por um tempo mais limitado me parece mais efetivo do que uma vinda de um professor visitante pra ficar um ano, não porque é melhor ele ficar tão pouco tempo em relação a um ano, mas, porque é difícil, pelo menos pela experiência que a gente tem tido, você encontrar pessoas no exterior que estejam disponíveis e com desejo de passar um ano inteiro aqui no Brasil. Não tem sido fácil, eu não sei como é que tem sido a experiência dos outros programas com relação a isso, ou seja, naquela primeira leva de visitantes que foram contratados eu não sei quantos, efetivamente, foram do exterior e quantos não foram, mas a gente vem tendo dificuldade nesse sentido. (C10, 2019).*

Segundo informações repassadas pela Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP/UFPB), a taxa de professores visitantes de nacionalidade estrangeira, em setembro de 2019, era de, aproximadamente, 22% em relação ao total de visitantes (brasileiros + estrangeiros). Isso indica que muitos programas de pós-graduação

contrataram professores nacionais. Talvez, isso aconteça pela dificuldade em se trazer professores estrangeiros, os quais têm vínculos com outras instituições do seu país de origem, vínculos afetivos, vínculos familiares. Há também as questões burocráticas de visto, registro junto à Polícia Federal, obtenção de CPF entre outras. Então, provavelmente, esse tempo mais prolongado de contrato pode ter dificultado a vinda deles. Por conta disso, o(a) entrevistado(a) C10 sugere:

*Aí seria, talvez, uma possibilidade de, vamos dizer assim, criar uma rota alternativa à do professor visitante. Não tô dizendo que é pra descartar professor visitante não, porque pode ter programas aí que tiveram sucesso em trazer gente de fora, professores experientes, cabras já aposentados, lá, recentemente e, tá lá, eu quero ir, todo prestigioso na área acadêmica, vai vir pra cá, vai ser positivo, claro. (C10, 2019 - grifo nosso).*

Uma proposta alternativa, que poderia dinamizar esse processo de mobilidade docente e impulsionar a mobilidade discente e publicações em coautoria internacional, seria a que a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) vem adotando (essa IES está entre as 10 IES brasileiras mais internacionalizadas, segundo o *ranking* Universitário Folha, 2018). Trata-se de trazer professores estrangeiros para ofertarem disciplinas concentradas, por um período menor (cerca de 15-30 dias).

Assim, o(a) docente estrangeiro(a) gozaria de mais flexibilidade, aproveitando recessos, anos sabáticos e afastamentos mais facilitados na sua IES para atuarem no Brasil. E com sua vinda, o docente estrangeiro interage e socializa seu conhecimento com um número maior de acadêmicos e docentes brasileiros (ao contrário da inserção passiva, na qual poucos brasileiros, os que saem do país, absorvem o conhecimento socializado pelos estrangeiros, no exterior). Nesse sentido, é conveniente apresentar o pensamento do(a) entrevistado(a) C5:

*[...] a gente tá optando em usar o nosso recurso que foi destinado pras missões né, ao invés de mandar professores pra missões mais curtas, coisa de dez dias, uma semana, receber professores de renome, eu já encaminhei isso pros programas, a gente acha que vai ser mais proveitoso, mais pessoas vão ter acesso ao que aquele profissional pode oferecer, ele vindo pra cá, dando uma disciplina ou ele interagindo com os laboratórios, dando uma palestra geral pra todo mundo. (C5, 2019)*

Então, sugere-se que parte dos recursos que estão sendo destinados para pagamento de professores visitantes por 2 ou 4 anos possa ser destinado aos programas de pós-graduação que realizarem estudo que demonstram ser mais efetiva essa forma de atuação, por período mais curto, dos professores estrangeiros (já que nem todos os PPGs estão auferindo resultados homogêneos com a contratação de professores visitantes e que a maioria dos contratados tem nacionalidade brasileira).

Em vista disso, a vinda de mais docentes por curto período, ao invés de um visitante por um período maior, pode favorecer outro mecanismo: a vinda de outros estrangeiros (estudantes e/ou professores) já que esse contato direto do docente estrangeiro com estudantes e com outros docentes brasileiros cria pontes de mobilidade acadêmica. Assim, o docente estrangeiro pode auxiliar tanto no processo de aceitação dos estudantes brasileiros lá fora, como também no envio de estudantes estrangeiros para a UFPB.

Sugere-se também fixar prazo para realização de processos seletivos 100% *on-line*, por meio do SIGAA, por todos os PPGs da UFPB, visando viabilizar a participação de estudantes estrangeiros, já que o custo para virem realizar etapas da seleção no Brasil é alto e pode tornar inviável a participação deles.

Portanto, são apresentadas essas propostas como caminhos alternativos e viáveis para fortalecer e ampliar a rede de colaboração internacional da UFPB.

A seguir, apresenta-se a proposta 4, buscando mitigar os impactos das vacâncias/transferências na UFPB e socializar as informações sobre internacionalização.

**Proposta 4:** Instituir comissão temporária para realizar estudos e elaborar um Manual de Procedimentos Administrativos, que padroniza, organiza e norteia as ações de internacionalização na UFPB.

**Objetivos:** 1 – Reduzir os erros (por parte dos interessados) procedimentais e de formalidades nos processos de Cotutela, Convênio, Minter/Dinter, Doutorado Sanduíche, Professor Visitante etc.; 2 – servir de instrumento para treinamento de novos servidores nos setores que realizam tais procedimentos.

**Justificativa:** Grande parte dos processos recebidos nos órgãos administrativos retorna aos interessados para ser complementado, retificado ou encaminhado ao setor correto. Por esse motivo, o tempo de tramitação e o de tempo de conclusão

normal dos processos acabam sendo estendidos. Esse incidente pode, muitas vezes, contribuir para que alguns usuários reforcem a imagem negativa que têm sobre a burocracia administrativa no serviço público.

Porém, os erros procedimentais ou formais podem acontecer por desconhecimento das normas e dos procedimentos por parte dos interessados e, até mesmo, dos servidores. Assim, um manual para as ações de internacionalização, disponível para consulta pelos interessados e servidores, pode ser uma excelente ferramenta contra essas “disfunções burocráticas”.

Mas, elaborar manuais não seria perda de tempo? Na verdade, a elaboração de manuais é um ganho de tempo e eficiência à medida que orienta os usuários na abertura de processos administrativos, que serve de guia para treinamento de novos servidores num determinado setor ou no serviço público.

Percebe-se que o manual se configura como um auxiliar nesses casos, especificando as normas e os procedimentos que devem ser observados e as competências de cada órgão em cada fase de tramitação processual. Sobre a definição dos manuais administrativos e sua importância, Cury (2000) revela que são:

[...] documentos elaborados dentro de uma empresa com a finalidade de uniformizar os procedimentos que devem ser observados nas diversas áreas de atividades, sendo, portanto, um ótimo instrumento de racionalização de métodos, de aperfeiçoamento do sistema de comunicações, favorecendo, finalmente, a integração dos diversos subsistemas organizacionais, quando elaborados cuidadosamente com base na realidade da cultura organizacional. (CURY, 2000, p 415).

Os manuais procuram divulgar na instituição aspectos relacionados aos seus métodos, procedimentos e rotinas administrativos básicas. Portanto, o manual é um instrumento de consulta e orientação na instituição (OLIVEIRA, 2001).

Uma vez produzidos, o(s) manual(is) sobre internacionalização na UFPB precisam ser periodicamente atualizados e republicados na internet, para consulta pela comunidade interna e por estrangeiros (neste caso, devem ser disponibilizadas versões em inglês e em espanhol).

Por fim, esclarece-se que essa proposta de criação do Manual de Internacionalização das Ações de Internacionalização surgiu da experiência do autor enquanto servidor da Assessoria Administrativa/CCAUE/UFPB. Nesse ambiente, a rotatividade de servidores era bastante alta, devido a pedidos de remoção para o *campus* I, na capital. Assim, sempre que os servidores antigos eram removidos para

a capital, entravam novos servidores naquela Assessoria, os quais teriam de aprender os procedimentos desde o início. Para minimizar esse transtorno, foi cogitada a criação de manuais a serem guardados no setor, para treinamentos e consultas.

Na próxima proposta, sugere-se a criação de uma Comissão Permanente de Internacionalização para acompanhar todas essas ações anteriormente citadas e fomentar a discussão e o aprimoramento da internacionalização na UFPB.

**Proposta 5:** Instituir Comissão Permanente de Internacionalização para planejar, implementar, acompanhar e avaliar as ações de internacionalização da UFPB, tendo como norte de suas atividades a consecução dos objetivos da Política de Internacionalização da UFPB.

**Objetivo:** 1) Conferir controle e eficiência às ações de internacionalização na UFPB; 2) Democratizar/socializar as etapas de planejamento e avaliação da internacionalização, ao mesmo tempo que as unifica numa comissão.

**Justificativa:** Para acompanhar o andamento de todas as demais propostas apresentadas neste trabalho é preciso de uma comissão permanente e intersetorial. Assim, as ações com vistas à internacionalização poderão ser planejadas por representantes dos diferentes setores da UFPB, a fim de conferir abrangência e legitimidade a esse processo.

Por exemplo, a PRPG está em constante diálogo com a PROPESQ e com a Agência de Cooperação Internacional, realizando procedimentos e ações que dependem da ação conjunta dessas instâncias. Por óbvio que uma comissão que mantivesse o diálogo entre esses órgãos agilizaria seus interesses em comum, tornando o serviço mais eficiente.

Em relação à falta de uma unidade (intersetorial) específica para discussão e planejamento da internacionalização na UFPB se destaca a fala do(a) entrevistado(a) C4:

*Acho que é importante na universidade você criar uma unidade de inteligência central para buscar de alguma forma minimizar esse custo de transação, por exemplo, como é que pode, sei lá, você vai fazer o segundo convênio de um programa, já teve o primeiro convênio que foi muito exitoso, vários trabalhos publicados internacionalmente, produtos como agora que foi lançado um App aí, né...como diz o pessoal, que tá “causando” né, enfim...Aí toda dificuldade que você tem em relação à falta dessa inteligência central para como eu falei, ajudar nesse norte, que*

*é essa questão de você abrir estradas e manter essas estradas funcionando. (C4, 2019).*

A **Figura 10** indica os órgãos com representação (titular e suplente) na comissão proposta. Contudo, deixa-se em aberto possibilidade de haver outros integrantes nessa comissão (representantes dos Centros, dos técnicos administrativos, dos discentes etc.).

**Figura 10:** Composição da Comissão Permanente de Internacionalização da UFPB (proposta)



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Sugere-se à Comissão Permanente de Internacionalização (ComInter) estudar e viabilizar ações para dinamizar o processo de mobilidade internacional; promover, em parcerias com os demais órgãos, cursos de línguas estrangeiras e língua portuguesa para estrangeiros na instituição; divulgar oportunidades e auxiliar na captação de recursos/financiamentos internacionais, e; (re)formular políticas de internacionalização etc.

Além disso, seus membros podem receber a competência de representar a UFPB em eventos sobre educação internacional; integrar, como convidados, comissões de seleção e orientação dos candidatos à mobilidade; preparar e orientar

os selecionados para realizarem a mobilidade acadêmica; receber delegações e gestores acadêmicos estrangeiros.

Tendo em vista ainda os fatores que caracterizam e desencadeiam o desenvolvimento da internacionalização no ensino superior, propõe-se a ComInter atuar em 3 eixos prioritários: Inclusão, Cooperação e Excelência (**Figura 11**).

**Figura 11:** Proposta de eixos de atuação da ComInter



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

**Inclusão:** Trata-se de atuação com foco na oferta de oportunidades no que diz respeito à mobilidade acadêmica, que é uma das ações mais lembradas quando se fala em internacionalização no ensino superior.

A mobilidade discente se revela como fator de exclusão quando não fomentada pelo poder público. Isso porque ela está atrelada à situação financeira dos participantes. Com isso em vista, o “Eixo Inclusão” apresentado visa somar esforços para captação de bolsas e para possibilitar a participação dos menos favorecidos financeiramente em programas de intercâmbio e cooperação internacional.

**Cooperação:** Nessa perspectiva, propõe-se a ComInter atuar no fomento à criação e ao fortalecimento de laços internacionais (que pode ocorrer com as ações de mobilidade acadêmica, convênios com IES estrangeiras) e nacionais (diálogo com a Capes, com comitês gestores, fundações de fomento) com vistas ao alcance, pela IES, da colaboração internacional, do fortalecimento das redes de pesquisa e do progresso da ciência.

**Excelência:** Nesse eixo, propõe-se que a ComInter atue objetivando o alcance, pelo maior número de PPGs, dos conceitos máximos conferidos pela Capes e, conseqüentemente, melhoria da imagem institucional e da sua posição nos *rankings* internacionais.

Assim, a criação de uma comissão intersetorial para tratar especificamente da internacionalização na UFPB é recomendável, tendo em vista a importância do papel

que esse processo vem ganhando no Brasil e no mundo. Não por acaso, instituições como a Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Federal de Lavras (UFLA) já possuem essa comissão em sua estrutura para atuar estrategicamente no que diz respeito à internacionalização de suas atividades.

Esclarece-se que as propostas apresentadas neste trabalho visam contribuir com as discussões e reflexões em benefício da internacionalização dos PPGs e, principalmente, com o desenvolvimento da ciência. Portanto, desde o início dessa pesquisa, procurou-se socializar o debate, seja por meio das entrevistas, seja pelas reflexões bibliográficas, a fim de não expor, ao final, propostas idealizadas unicamente sob o ponto de vista do autor. Dessa forma, o trabalho permanece flexível para aceitar contrapontos e sugestões de melhoria.

Agora serão apresentadas as considerações finais, onde estão sintetizados os achados e as contribuições desta pesquisa, suas limitações e algumas recomendações para pesquisas futuras.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se iniciou essa pesquisa, constatou-se que poucos trabalhos (teses/dissertações) versavam, de forma focalizada, sobre a internacionalização na pós-graduação *stricto sensu*. Conforme demonstrou-se em levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), das 398 dissertações/teses relacionadas com o tema, apenas 6 aprofundaram, em algum momento, a discussão sobre a internacionalização na pós-graduação *stricto sensu*.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral “Analisar o processo de internacionalização dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)”. Constata-se que o objetivo geral foi atendido, porque conseguiu-se identificar a forma como vem sendo desenvolvida a internacionalização na pós-graduação da UFPB, além de terem sido identificados os fatores que vêm contribuindo, positiva e negativamente, para esse processo. Isso permitiu, ao final, propor ações que possibilitam melhoria no processo de internacionalização dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* da UFPB.

Após a observação, descrição e compreensão do fenômeno estudado, pode-se afirmar que as ações de internacionalização (principalmente parcerias para mobilidade e publicações em coautoria internacionais) nessa UFPB se desenvolvem, preponderantemente, por meio de contatos entre seus docentes e docentes de instituições estrangeiras, ou seja, ainda não possui um caráter fortemente institucional, mas sim individual.

Pode-se perceber, também, que essa Instituição Federal de Ensino (IFE) tem buscado, de forma dinâmica, ampliar e aperfeiçoar a internacionalização de suas atividades com vistas à produção e socialização do conhecimento e a atender às exigências dos órgãos de fomento e avaliação da pós-graduação brasileira.

Viu-se, ainda, que as ações que mais vêm chamando a atenção no seu processo de internacionalização são: a grande quantidade de professores visitantes contratados nos últimos anos (2018/2019); investimento e empenho na produção acadêmica/publicação; soma de esforços para firmar convênios com IES estrangeiras e para viabilizar diversos tipos de mobilidade acadêmica.

Constatou-se que a UFPB possui alguns pontos positivos, como a criação da Agência de Cooperação Internacional, e enfrenta outros pontos negativos, como o

excesso de burocracia, para o desenvolvimento da sua internacionalização, como apresentados na Matriz SWOT, nas análises das entrevistadas e dos documentos.

Por fim, foi importante ter conhecido como vem sendo construído o processo de internacionalização dos PPGs dessa IFE, o que possibilitou a apresentação de propostas para sua melhoria como, por exemplo, 1) a criação de uma Comissão Permanente de Internacionalização para atuar nos eixos Inclusão, Cooperação e Excelência na UFPB; 2) Maior investimento na oferta de cursos de idiomas e 3) Criação e implementação do Cadastro Institucional das Ações de Internacionalização entre outras.

### **Limitações**

Diante da metodologia adotada para o desenvolvimento deste trabalho observaram-se algumas limitações que, contudo, não impediram o desenvolvimento do trabalho e o alcance dos objetivos propostos. A falta de respostas por parte de alguns dos 17 coordenadores(as) aos *e-mails* encaminhados para agendar as entrevistas é um fato que merece ser mencionado; mas, conseguiu-se contato com eles por outra via, pessoalmente e/ou por telefone.

Outra limitação diz respeito ao tempo gasto para realizar, transcrever e analisar as entrevistas, o que é normal quando se trabalha com vários(as) entrevistados(as). Nesse momento de coleta de dados muitos dos(as) entrevistados(as) estavam viajando, envolvidos com processos seletivos ou com outras atividades inerentes à função de docente e de gestão. Assim, teve-se que aguardar uma data propícia para realização das entrevistas. Apesar do retardo, todas as etapas do trabalho com as entrevistas foram realizadas. Cada um(a) dos(as) 17 entrevistados(as) falou em média de 30 a 40 minutos, tendo em vista a maior liberdade que eles tiveram, em decorrência da adoção desse tipo de entrevista semiestruturada.

Percebeu-se que, com a mudança de governo, foram e continuam sendo criadas e reformuladas muitas normativas para a educação superior. Isso coincidiu com o período de desenvolvimento desta pesquisa; assim, optou-se por não aprofundar alguns assuntos relacionados a normativas, principalmente no que diz respeito à avaliação realizada pela Capes, tendo em vista a rápida desatualização de alguns pontos sobre o tema.

Como a pesquisa se utilizou do estudo de caso para analisar um fenômeno direcionado a determinada realidade, considera-se que o mesmo não pode ser generalizado em face da ausência de amostras probabilísticas. Tendo em vista essas limitações, faz-se as recomendações a seguir.

### **Recomendações**

Esta pesquisa auxilia no desenvolvimento de outras sobre o mesmo tema, podendo serem diversificados os sujeitos e o ambiente/IES de estudo. Sugere-se estudos comparativos futuros entre IES com diferentes formas de organização administrativa (públicas e privadas) e também do mesmo porte, verificando os processos de internacionalização desenvolvidos e as percepções dos sujeitos.

Recomenda-se também a reavaliação da pesquisa na mesma IES, num intervalo médio de tempo, para verificar se houve melhorias no processo de internacionalização que vem sendo desenvolvido e mudanças nas percepções dos coordenadores/gestores.

Propõe-se que sejam realizados estudos com o desenvolvimento de indicadores quantitativos e qualitativos, a fim de correlacionar o grau, ou taxa de internacionalização, com a melhoria do desempenho dos professores, dos estudantes, do ensino e da pesquisa; e também que se busque aferir o impacto desse processo nos fatores socioeconômicos dos estudantes egressos e da região da IES.

Por fim, sugere-se construir uma matriz de avaliação da internacionalização de programas de pós-graduação, que possa ser utilizada para avaliar os PPGs de diversas IES brasileiras.

## REFERÊNCIAS

ABBA, Maria Julieta; CORSETTI, Berenice. Contribuições para uma internacionalização da educação superior desde e para América Latina. A experiência da UNILA e da ELAM. **Educação por escrito**, v. 7, n. 2, p. 181-200, 2016.

AGUILERA, José Carlos; LAZARINI, Luiz Carlos. **Gestão estratégica de mudanças corporativas**. Instituto Chiavenato (org.). São Paulo: Saraiva, 2009.

ALTBACH, Philip G. Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. **Tertiary Education & Management**, v. 10, n. 1, p. 3-25, 2004.

ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES - 2018**. 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 02 de out. 2019.

ARAUJO, Paula Carina de. **PROGRAMA CAPES/FULBRIGHT: ESTÁGIO DOUTORAL DAS CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS, LETRAS E ARTES NOS EUA**. In: Anais do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação-FEBAB. 2017. Disponível em: <https://portal.febab.org.br/anais/article/view/1955>. Acesso em: 23 de out. 2019.

AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, v. 1, n. 1, p. 56-79, 2015.

BALL, Stephen J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 15, número 002. Universidade do Minho: Braga, Portugal, 2002, p. 3-23.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conocimiento**: nuevos desafíos para la educación terciaria. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2003. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2018.

BANCO MUNDIAL. **Educación Superior en los Países en Desarrollo: peligros y promesas**, 2000. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/630041467998505995/La-educacion-superior-en-los-paises-en-desarrollo-peligros-y-promesas>. Acesso em: 01 dez. 2018.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, DC: Banco Mundial, 1995. Disponível em: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.

BANCO MUNDIAL. Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. **Brasil-Revisão das Despesas Públicas**, v. 1, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Paulo Nogueira. O consenso de Washington: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos. **Caderno da Dívida Externa**, São Paulo: n. 6 p. 36. 1994.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

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

BERNHEIM, Carlos Tünnerman; CHAÚÍ, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**. Unesco, 2008.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **Metodologia da Pesquisa: monografia, dissertação e tese**. São Paulo: Atlas, 2004.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. A educação superior numa perspectiva comercial: a visão da Organização Mundial do Comércio. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 25, n. 1, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n.º 10, de 11 de janeiro de 2002. **Dispõe sobre o credenciamento, transferência de manutenção, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior**. Brasília: DF, 11 de jan. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n.º 1366, de 12 de dezembro de 2001. **Dispõe sobre o credenciamento, transferência de manutenção, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior**. Brasília: DF, 11 de mar. de 2001 (a).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n.º 1, de 11 de março de 2016. **Define as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância**. Brasília: DF, Diário Oficial da União, 11 de mar. de 2016.

BRASIL. Decreto n.º 3.860 de 09 de julho de 2001. **Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências**. Poder Executivo. Brasília: DF, 2001(b).

BRASIL. Decreto n.º 6096 de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a**

**Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.** Poder Executivo. Brasília: DF, Diário Oficial da União, 24 de abr. de 2007.

BRASIL. Decreto n.º 7.642 de 13 de dezembro de 2011. **Institui o Programa Ciência sem Fronteiras.** Brasília: DF, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm). Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.** Poder Executivo. Brasília: DF, 2017.

BRASIL. Lei 12.189 de 12 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA e dá outras providências.** Brasília: DF, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12189.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12189.htm). Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Lei 8.405, de 09 de janeiro de 1992. **Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências.** Brasília, DF, 1992. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8405.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8405.htm). Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.** Brasília: DF, 2004.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 02 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2017.** Brasília: INEP, 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2018/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017-notas\\_estatisticas2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf). Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. **Objetivos - Ciência sem Fronteiras.** [201?]. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/objetivos>. Acesso em: 25 ago. 2017.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **RSP**, v.120 n.1, 1996.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; MATIAS, Raone Cezar; DA SILVA LOURENÇO, Henrique. Os rankings na educação superior: uma aproximação ao ranking Playboy das melhores faculdades do Brasil. **XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2013.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; POLTRONIERI, Heloisa; BORGES, Regilson Maciel. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de estado?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 73, p. 813-826, 2011.

CAPES-MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Atividades 2016.2/2017**. Brasília: DF, 2018 (b). Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/novo\\_portal/documentos/GAB/03042019\\_relatorio-de-atividades-correcoes-02-04-2019.pdf](https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/GAB/03042019_relatorio-de-atividades-correcoes-02-04-2019.pdf). Acesso em: 02 de out. 2019.

CAPES-MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Coleta de Dados: conceitos e orientações**. Brasília: Capes, 2014(a). Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/ColetaDados-PlataformaSucupira-Manual-Abr14.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2018.

CAPES-MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área - Ciência da Computação**. Brasília: Capes, 2019 (a). Disponível em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/75-dav/caa3/4656-ciencia-da-computacao>. Acesso em: 02 de out. 2019.

CAPES-MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Capes n.º 3 de 2015 BRICS NU**. Brasília: Capes, 2015. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/pt/cooperacao-internacional/multinacional/brics>. Acesso em: 18 jun. 2019.

CAPES-MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Capes n.º 41 de 2017**. Brasília: Capes, 2017(a). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/05042018-Edital-41-2017-Print-alteracao2.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2018.

CAPES-MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **GeoCapes**. Brasília: Capes, 2017(b). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article/conteudo-estatico/6886-geocapes>. Acesso em: 22 mai. 2017.

CAPES-MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-graduação-PNPG (2011-2020)**. Brasília: Capes, 2010.

CAPES-MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n.º 32, de 12 de fevereiro de 2019. **Disciplina o Processo de Avaliação de Propostas de Cursos Novos, APCN, de Pós-Graduação stricto sensu**. Brasília: Capes, 2019 (b). Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/63362096/do1-2019-02-14-portaria-n-32-de-12-de-fevereiro-de-2019-63362066](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/63362096/do1-2019-02-14-portaria-n-32-de-12-de-fevereiro-de-2019-63362066). Acesso em: 02 out. 2019.

CAPES-MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n.º 60, de 20 de março de 2019. **Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.** Brasília: Capes, 2019 (c). Disponível em: [https://capes.gov.br/images/novo\\_portal/portarias/22032019\\_Portarias\\_59e60.pdf](https://capes.gov.br/images/novo_portal/portarias/22032019_Portarias_59e60.pdf). Acesso em: 02 de out. 2019.

CAPES-MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n.º 182 de agosto de 2018. **Dispõe sobre processos avaliativos das propostas de cursos novos e dos programas de pós-graduação stricto sensu em funcionamento.** Brasília: Capes, 2018 (a). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16082018-PORTARIA-N-182-DE-14-DE-AGOSTO-DE-2018.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2018.

CAPES-MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n.º 220 de 03 de novembro de 2017. **Institui o Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil e dispõe sobre as diretrizes gerais do Programa.** Brasília: Capes, 2017c. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/08112017-PORTARIA-N-220-DE-3-DE-NOVEMBRO-DE-2017.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2018.

CAPES-MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n.º 59 de 21 de março de 2017. **Regulamenta a Avaliação Quadrienal 2013-2016.** Brasília: Capes, 2017d. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/27032017-Portaria-59-21-03-2017-Regulamento-da-Avaliacao-Quadrienal.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2018.

CAPES-MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sobre as Áreas de Avaliação.** Brasília: Capes, 2014b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>. Acesso em: 28 dez. 2018.

CASTRO, Alda Araújo; CABRAL NETO, Antônio. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, n. 21, p. 69-96, 2012.

CHARLOT, Bernard. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Revista de Ciências da Educação**, v. 4, p. 129-136, 2007.

CHAUMIER, J. **Systemes d'information: marché et technologies.** Paris: Enterprise Moderne, 1986.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Internacionalização da educação superior no Brasil: programas de indução à mobilidade estudantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 2, n. 1, p. 118-137, 2016.

CORDEIRO, Wagner Marques. **Burocracia na construção da administração pública do século XXI:** uma reflexão teórica. IV Encontro Brasileiro de

Administração Pública. João Pessoa: Unipê, 2017. Disponível em: <http://www.ufpb.br/ebap/contents/documentos/0851-867-burocracia-na-construcao-da.pdf>. Acesso em: 02 de out. 2019.

CRONIN, Blaise. Esquemas conceituais e estratégicos para a gerência da informação. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, v. 19, n. 2, p. 195-220, 1990.

CURY, Antonio. **Organização e métodos**: uma visão holística. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

DE WIT, Hans. Repensando o conceito de internacionalização. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 70, p. 69-71, 2013.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Campinas: autores associados, 2003.

EISENHARDT, Kathleen. M. Building theories from case study research. **Academy of management review**, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.

FINARDI, Kyria Rebeca. What can Brazil learn from multilingual Switzerland and its use of English as a multilingua franca. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 39, n. 2, p. 219-228, 2017.

FINARDI, Kyria Rebeca; SANTOS, Jane Meri; GUIMARÃES, Felipe. A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: evidências da coordenação de letramento internacional de uma universidade federal. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 16, n. 1, p. 233-255, 2016.

FMI – Fundo Monetário Internacional. **Managing Government Compensation and Employment –Institutions, Policies, and Reform Challenges**. Washington, 2016. Disponível em: <https://www.imf.org/external/np/pp/eng/2016/040816a.pdf>. Acesso em 20 abr. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino; VIEIRA, Sofia Lerche. Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Luso-Afrobrasileira (UNILAB). **Revista Lusófona de Educação**, n. 24, p. 75-88, 2013.

GRADDOL, David. English **Next: Why global English may mean the end of “English as a foreign language”**. The English Company (UK) Ltd. British Council. 2006. Disponível em <https://englishagenda.britishcouncil.org/continuing-professional-development/cpd-researchers/english-next>. Acesso em: 02 de out. 2019.

GRASEL, D. Qualidade e melhoria do ensino superior brasileiro. **Universidade e Sociedade**. Brasília, n.22, p.84-89, nov. 2000.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização**. 14 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua PNAD Contínua**. 2018. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/81c9b2749a7b8e5b67f9a7361f839a3d.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/81c9b2749a7b8e5b67f9a7361f839a3d.pdf). Acesso em: 18 de out. 2019.

JENKINS, Jennifer. **English as a lingua franca in the international university: The politics of academic English language policy**. Routledge, 2013.

JIN, Hui; JIRASAVETAKUL, La-Bhus Fah; SHANG, Baoping. Improving the Efficiency and Equity of Public Education Spending: The Case of Moldova. **IMF Working Papers**, v. 19, n. 42, p. 1, 2019.

KNIGHT, Jane. Higher education crossing borders. **Cross-border partnerships in higher education: Strategies and issues**, p. 16-41, 2010.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. **Journal of studies in international education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

KNIGHT, Jane. Issues and trends in internationalization: A comparative perspective. In: **New world of knowledge: Canadian universities and globalization**. IDRC, Ottawa, ON, CA, 1999.

KNIGHT, Jane. **Internationalization: Elements and Checkpoints**. **CBIE Research No. 7**. Canadian Bureau for International Education (CBIE)/Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI). 220 Laurier Avenue West, Suite 1550, Ottawa, Ontario K1P 5Z9, 1994.

KNIGHT, Jane; DE WIT, H. **Internationalisation of higher education in Asia Pacific countries**. Amsterdam: European Association for International Education, 1997.

KNIGHT. **Higher education in turmoil: the changing world of internationalization**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. Disponível em: <https://www.sensepublishers.com/media/475-higher-education-in-turmoil.pdf>. Acesso em 01 dez. 2018.

KORNDÖRFER, Ana Paula. A atuação da Fundação Rockefeller na formação de quadros em saúde pública através dos Fellowship Cards (Brasil, 1917-1951). **Revista Brasileira de História da Ciência**. v. 9, n. 1, p. 148-155, 2016.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálisis**, v. 14, n. 1, p. 86-94, 2011.

LIMA, Manolita Correia. Características atuais das políticas de internacionalização das instituições de educação superior no Brasil. **Revista e-Curriculum**, v. 3, n. 2, 2008.

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, 2009.

MALOMALO, Bas'ilele. Desafios de gestão multicultural numa universidade internacional. **Tensões Mundiais**, v. 14, n. 26 jan/jun, p. 75-100, 2018.

MANCEBO, D. **Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento**. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a10v2588.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

MANJARRÉS, Natalia Jaramillo; GONZÁLEZ, Claudia Aponte. Elementos para la construcción de una política pública de internacionalización de la educación superior. **Reflexiones para la política de internacionalización de la educación superior en Colombia**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, p. 267-283, 2014.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos – NEMO**. v. 4, n. 2, p. 149- 71, 2012.

MARQUES, Carolina Sampaio; PEREIRA, Breno Augusto Diniz; ALVES, Juliano Nunes. Identificação dos Principais Fatores Relacionados à Infraestrutura Universitária: uma análise em uma IES pública. **Revista Sociais e Humanas**, v. 23, n. 1, p. 91-103, 2010.

MARRARA, Thiago. Internacionalização da pós-graduação: objetivos, formas e avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 245-262, 2007.

MARTINS, J.; BOEMER, M. R.; FERRAZ, C. A. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa algumas considerações. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 24, n. 1, p. 139-147, 1990.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; BASTOS, Robson dos Santos. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 333-342, 2017.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; DE SOUZA, Michele Borges. A transnacionalização e a expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 47, p. 151-173, 2018.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER: revista de educação**. v. 2, n. 2, p. 49-65, 2010.

MENON, M. G. K. O papel da ciência no desenvolvimento sustentável. **Estud. av.**, São Paulo, v. 6, n. 15, p. 123-127, 1992. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141992000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141992000200010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 de out. 2019.

MERTON, Robert K. **Sociologia: Teoria e Estrutura**. Tradução de Miguel Mailet. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MIRANDA, José Antunes de; STALLIVIERI, Luciane. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, n. 3, p. 589-613, 2017.

MOREIRA, Larissa Cristina Dal Piva. **Análise do processo de internacionalização universitária entre países emergentes: estudo de caso do Brasil com os demais países membros dos BRICS durante os Governos Lula e Dilma**. 2018. 416 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos Estratégicos Internacionais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MORESI, Eduardo Amadeu Dutra. Delineando o valor do sistema de informação de uma organização. **Ciência da Informação, Brasília**, v. 29, n. 1, p. 14-24, 2000.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **MERCOSUL/MERCOSUR: Políticas e Ações Universitárias**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior Conceitos e práticas. **Educar em revista**, n. 28, p. 107-124, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da Educação Superior no Brasil pós-LDB: o impacto das sociedades tecnologicamente avançadas. **Educação superior no Brasil-10 anos pós-LDB**, v. 1, p. 285-304, 2008.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista (UFMG. Impresso)**, 2011.

MOROSINI, Marília Costa; DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 47, p. 97-120, 2018.

MOURA, Daiana Malheiros de. Políticas públicas educacionais PROUNI e FIES: democratização do acesso ao ensino superior. **Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea**, n. 11, 2014.

OCDE. Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a Glance 2016: OECD Indicators**, 2016. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/eag/documentos/2016/relatorio\\_eag2016\\_en.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2016/relatorio_eag2016_en.pdf). Acesso em: 16 mar. de 2019.

OCDE. Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a Glance 2018: OECD Indicators**, 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/estatisticas\\_educacionais/ocde/education\\_at\\_a\\_glance/Country\\_Note\\_traduzido.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/education_at_a_glance/Country_Note_traduzido.pdf). Acesso em: 17 mar. de 2019.

OCDE. Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Enseignement supérieur pour la société de la connaissance**, 2008. Disponível em: <http://ifgu.auf.org/media/document/40345193.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2018.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Sistemas, organização e métodos: uma abordagem gerencial**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes. A educação superior no Plano Nacional de Educação (2014-2024): expansão e qualidade em perspectiva. **SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS/BR**, v. 24, 2016.

OLIVEIRA, Larissa M. da C. Fernandes. **A internacionalização da educação superior: contributos da mobilidade estudantil na pós-graduação em educação (2001-2010)**. 2013. 219 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

OLIVEIRA, Larissa M. da C. Fernandes; CASTRO, Alda. M. XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. **Internacionalização da Educação Superior: a mobilidade estudantil na pós-graduação brasileira**. 2013. (Simpósio).

PEREIRA, Teresinha da Silva. **Chipre na União Europeia: uma ilha ainda dividida**. 2017. Tese de Doutorado.

PEREIRA, Vania Martins. Relatos de uma viagem: uma análise feita pelos bolsistas sobre o Programa Ciência sem Fronteiras. **Revista Perspectivas do Desenvolvimento**, v. 3, n. 04, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013, 275p. [e-book].

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, J. M. Mendes.; PRONKO, Marcela. **A demolição de direitos – um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e para a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2015.

RANKINGS, Times Higher Education World University. **World University Rankings 2019**. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking>. Acesso em: 2 out. 2019.

REZENDE, Sérgio Machado. Uma década de avanço em ciência, tecnologia e

inovação. In: SADER, Emir (Org.). **Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2013. p. 388-417.

RICOBOM, G. UNILA: a contribuição do ensino para a integração da América Latina. **Revista do Centro de Educação e Letras**, Foz do Iguaçu, v. 12, n. 1, p. 67-78, 2010.

SANÁBIO, Marcos Tanure et al. **Administração pública contemporânea: política, democracia e gestão**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2004.

SANTOS, Fernando Seabra; DE ALMEIDA FILHO, Naomar. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2012.

SCHLOGEL, Daniela Andreia. O projeto da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). **Revista Congreso Universidad**, [S.l.], v. 2, n. 3, p.1-7, 2013.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Claudio de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Vol.21, n.80, pp.563-623, 2013.

SGUISSARD, Valdemar.; SILVA Júnior, J. dos R. **Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudança na produção**. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

SHEHNAZ, Syed Ilyas et al. Self-medication and related health complaints among expatriate high school students in the United Arab Emirates. **Pharmacy practice**, v. 11, n. 4, p. 211, 2013.

SILVA Júnior, J. dos R. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA JUNIOR, João dos Reis da; KATO, Fabíola Bouth Grello. A política de internacionalização da educação superior no plano nacional de pós-graduação (2011-2020). **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 2, n. 1, p. 138-151, 2016.

SILVA, Stella Maris Wolff da; SCHETINGER, Maria Rosa Chitolina; ROCHA NETO, Ivan. O processo de internacionalização da pós-graduação stricto sensu brasileira. **Revista Contexto & Educação**, v. 33, n. 105, p. 341-364. 2018.

SOUSA JUNIOR, Luiz de. A expansão da universidade pública: uma experiência de democratização do ensino superior. In: **XXV Simpósio brasileiro e II Congresso Iberoamericano de política e administração da educação**. 2011. p. 1-10.

STALLIVIERI, Luciane. Compreendendo a internacionalização da educação superior. **Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime**, v. 26, n. 50, p. 15-36, 2017.

STALLIVIERI, Luciane. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. **Educação Brasileira: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Brasília**, v. 24, n. 48, p. 35-57, 2002.

STALLIVIERI, Luciane. **O. Sistema de Ensino Superior do Brasil**: características, tendências e perspectivas. Assessoria de Relações Interinstitucionais e Internacionais. UCS, 2006.

TEIXEIRA, Cenidalva Miranda de Sousa; SCHIEL, Ulrich. A Internet e seu impacto nos processos de recuperação da informação. **Ciência da Informação**, v. 26, n. 1, 1997.

THÉRY, Hervé. Uma geografia da cooperação universitária françabrasil, análise dos acordos acadêmicos Capes-Cofecub. **Revista da ANPEGE**, v. 5, n. 05, p. 107-121, 2009.

TIMES, Los Angeles. **What's next for Berkeley and UC?**. 2016. Disponível em: <https://www.latimes.com/opinion/editorials/la-ed-future-uc-20160223-story.html>. Acesso em: 19 de abr. 2019.

TORRES, R. M. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UFMG-MEC. Universidade Federal de Minas Gerais. **Relatório Final de gestão 2014-2018**. UFMG, 2018. Disponível em: [https://www.ufmg.br/dri/wpcontent/uploads/2018/07/1.Relato%CC%81rio\\_Gesta%CC%83o\\_2014-2018\\_20.03.18.pdf](https://www.ufmg.br/dri/wpcontent/uploads/2018/07/1.Relato%CC%81rio_Gesta%CC%83o_2014-2018_20.03.18.pdf). Acesso em: 20 jun. 2019.

UFPB-MEC. Universidade Federal da Paraíba. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2009-2012)**. João Pessoa: UFPB, 2009.

UFPB-MEC. Universidade Federal da Paraíba. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)**. João Pessoa: UFPB, 2014 (a).

UFPB-MEC. Universidade Federal da Paraíba. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023)**. João Pessoa: UFPB, 2019 (a).

UFPB-MEC. Universidade Federal da Paraíba. **Proposta de criação da Universidade Federal de Campina Grande**. UFPB, 1996. Disponível em: <https://portal.ufcg.edu.br/documentos/category/2-projeto-criacao-ufcg.html>. Acesso em: 30 jun. 2019.

UFPB-MEC. Universidade Federal da Paraíba. **Relatório do plano de gestão de logística sustentável (abr. 2014 - set. 2014)**. João Pessoa: UFPB, 2016. Disponível em: [https://www.ufpb.br/cga/contents/documentos/relatorio\\_preliminar.pdf](https://www.ufpb.br/cga/contents/documentos/relatorio_preliminar.pdf). Acesso em: 02 de out. 2019.

UFPB-MEC. Universidade Federal da Paraíba. Resolução n.º 01/2017 do Consuni. **Altera o Regimento da Reitoria da Universidade Federal da Paraíba, aprovado pela Resolução Consuni nº 257/79.** João Pessoa: UFPB, 2017. Disponível em: [https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2017059167c99d39320434fdd195e39b/Runi01\\_2017.pdf](https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2017059167c99d39320434fdd195e39b/Runi01_2017.pdf). Acesso em: 02 de out. 2019.

UFPB-MEC. Universidade Federal da Paraíba. Resolução n.º 06/ 2018 do Consuni. **Regulamenta a Política de Internacionalização da Universidade Federal da Paraíba.** João Pessoa: UFPB, 2018.

UFPB-MEC. Universidade Federal da Paraíba. Resolução n.º 24/2019 do Consepe. **Estabelece normas para a contratação de Professor Visitante para atuação na pós-graduação e revoga a Resolução nº 61/1995.** João Pessoa: UFPB, 2019 (b).

UFPB-MEC. Universidade Federal da Paraíba. Resolução n.º 25/ 2019 do Consepe. **Aprova, no âmbito da Universidade Federal da Paraíba, as normas gerais para o desenvolvimento de atividades de Pós-Graduação Stricto Sensu, sob o regime de cotutela e correspondente dupla titulação.** João Pessoa: UFPB, 2019 (c).

UFPB-MEC. Universidade Federal da Paraíba. Resolução n.º 61/2014 do Consepe. **Regulamenta as atividades de Extensão da UFPB e dá outras providências.** João Pessoa: UFPB, 2014 (b). Disponível em: <http://plone.ufpb.br/prac/contents/paginas/portaarquivos/resolucao-atividades-de-extensao-no-61-2014.pdf>. Acesso em: 02 de out. 2019.

UFPB-MEC. Universidade Federal da Paraíba. **UFPB em números 2012-2018.** João Pessoa: UFPB, 2019 (d). Disponível em: [http://www.ufpb.br/acessoainformacao/contents/documentos/ufpb-numeros\\_2012-2018.pdf](http://www.ufpb.br/acessoainformacao/contents/documentos/ufpb-numeros_2012-2018.pdf). Acesso em: 19 de out. 2019.

UNESCO. **Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe – CRES 2008.** UNESCO, 2008. Disponível em: [www.Unesco.org/ve/dmdocuments/declaracaocres\\_portugues.pdf](http://www.Unesco.org/ve/dmdocuments/declaracaocres_portugues.pdf). Acesso em: 16 set. 2018.

UNESCO. **Unesco Science Report: Towards 2030.** Paris, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235406>. Acesso em: 02 de out. 2019.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social.** UNESCO, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192). Acesso em 16 set. 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação 1998.** UNESCO, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a>

Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html. Acesso em: 15 set. 2018.

UNILAB-MEC. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. **Diretrizes Gerais**. 2010. Disponível em: [http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes\\_Gerais\\_UNILAB.pdf](http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes_Gerais_UNILAB.pdf). Acesso em 18 de out. 2019.

UNILAB-MEC. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. **PDI da UNILAB 2016 – 2021**. 2016. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/02/Anexo-da-Resolu%C3%A7%C3%A3o-11-2016-PDI-2016-2021.pdf>. Acesso em 18 de out. 2019.

UNILA-MEC. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – PDI 2013-2017**. UNILA, 2013. Disponível em: <https://unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2019.

VAVRUS, Frances; PEKOL, Amy. Critical Internationalization: Moving from Theory to Practice. In: **FIRE: Forum for International Research in Education**. Lehigh University Library and Technology Services. 8A East Packer Avenue, Fairchild Martindale Library Room 514, Bethlehem, PA 18015, 2015. p. 5-21.

VILAS BOAS, Bruno. **Estudos apontam que até 900 mil pessoas deixaram classes A e B. 2018**. Valor Econômico, 2018. Disponível em: <https://www.valor.com.br/brasil/5515501/estudos-apontam-que-ate-900-mil-pessoas-deixaram-classes-e-b>. Acesso em: 19 de abr. 2019.

WEBER, Max. Burocracia, in: **Ensaio de Sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1946.

WENDE, Marijk van der. Internationalization of higher education in the OECD countries: Challenges and opportunities for the coming decade. **Journal of studies in international education**, v. 11, n. 3-4, p. 274-289, 2007.

WESTPHAL, Angela Mara Sugamoto et al. **Egresso da primeira chamada do programa "Ciência sem Fronteiras"**: reflexos no sistema educacional brasileiro (Learning with outcomes). 2014.

WOOD, Ellen Meiksins. O que é (anti) capitalismo. **Revista Crítica Marxista**, v. 17, 2003.

## APÊNDICE A – DADOS QUANT. DOS PPGs *STRICTO SENSU* DA UFPB

**Quadro 10** – Notas Capes dos Programas de Pós-graduação / Centros (2019)

Nota	NOTAS CAPES DOS PROGRAMAS / POR CENTROS (UFPB)															
	CCSA	CE	CCJ	CCHLA	CT	CBIOT EC	CCS	CCM	CI	CCT A	CEAR	CCE N	CC A	CCHS A	CCA E	Total
<b>A</b>							2									2
<b>2</b>				1*	1*											2
<b>3</b>	1	2		5	2	1	3	1	2	2	2	1	2	2	1	27
<b>4</b>	4	2	1	7	4	1	4		1	2		4	2		1	33
<b>5</b>	1			1		1	1					7	2			13
<b>6</b>				1			1									2
<b>Total</b>	6	4	1	15	7	3	11	1	3	4	2	12	6	2	2	79

Fonte: PRPG/UFPB (2019). Atualizado pelo autor. \*PPG em desativação; **A**= PPG novo.

**Quadro 11** – Mestrados Profissionais - UFPB

Mestrado Profissional	Início	Conceito
Economia do Setor Público	mar/15	4
Gestão em Organizações Aprendentes	jan/10	3
Jornalismo	jan/13	3
Profletras	fev/13	4
Linguística e Ensino	jan/12	4
Profmat (Matemática em Rede Nacional)	set/11	5
Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior	mar/15	3
Profartes	abr/14	4
ProfHistória (Ensino de História em Rede Nacional)	ago/2019	4
Profbio (Ensino de Biologia em Rede Nacional)	ago/17	4
Programa de Mestrado Profissional em Gerontologia	fev/16	4
Saúde da Família (Rede Nacional/ABRASCO)	abr/17	3
Saúde da Família (Fiocruz)	fev/14	4

Fonte: PRPG/UFPB (2019). Adaptado.

## APÊNDICE B – CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO/CENTROS - UFPB/2019

**Quadro 12** – Cursos de Pós-Graduação Por Centros - UFPB/2019

<i>CAMPUS I</i>	PROGRAMAS	CONCEITO
CCSA (6 programas; 10 Cursos)	Administração (M/D)	4
	Ciência da Informação (M/D)	4
	Gestão Pública e Cooperação Internacional (M)	3
	Economia (M/D)	5
	Economia do Setor Público (MP)	4
	Ciências Contábeis (M/D)	4
CE (4 Programas; 6 Cursos)	Educação (M/D)	4
	Gestão em Organizações Aprendentes (MP)	3
	Ciências da Religião(M/D)	4
	Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MP)	3
CCJ (1 Programa; 2 Cursos) Ciências Jurídicas (M/D) 4	Ciências Jurídicas (M/D)	4
CCHLA (15 Programas; 21 Cursos)	Letras (M/D)	4
	Antropologia (M/D)	4
	Serviço Social (M)	3
	Sociologia (M/D)	4
	Filosofia (M)	3
	Integrado de Filosofia (D)	2
	Neurociência Cognitiva e Comportamental (M/D)	4
	Psicologia Social (M/D)	5
	História (M)	3
	ProfHistória (MP)	4
	Linguística (M/D)	6
	Comunicação e Culturas Midiáticas (M)	3
	Linguística e Ensino (MP)	4
	Ciência Política e Relações Internacionais(M)	3
	Direitos Humanos, Cidadania e P.Públicas (M)	4
CT (7 programas; 12 Cursos)	Engenharia de Produção (M)	2
	Engenharia Mecânica (M/D)	3/3
	Engenharia Química (M)	4
	Ciência e Tecnologia de Alimentos (M/D)	4
	Engenharia Civil e Ambiental (M/D)	4
	Arquitetura e Urbanismo (M/D)	4
	Ciência e Engenharia de Materiais (M/D)	3
CBIOTEC (3 Programas; 4	Biotecnologia (Renorbio) (D)	5
	Biotecnologia (M)	3

Cursos)	Multicêntrico em Ciências Fisiológicas(M/D)	4
CCS (11 Programas; 16 Cursos)	Enfermagem (M/D)	5
	Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos (M/D)	6
	Gerontologia (MP)	4
	Odontologia (M/D)	4
	Ciências da Nutrição (M/D)	4
	Educação Física (M/D-UPE/UFPB)	4
	Saúde da Família (MP/RENASF)	3
	Saúde Coletiva (M)	PPG novo
	Desenvolvimento e Inovação Tecnológica em Medicamentos (D)	4
	Fonoaudiologia (M)	3
	Fisioterapia (M)	PPG novo
CCM (1 programa; 1 Curso)	Saúde da Família (MP/ABRASCO)	3
CI (3 programas; 3 Cursos)	Informática (M)	4
	Modelagem Matemática e Computacional (M)	3
	Computação, Comunicação e Arte (M)	3
CCTA (4 Programas; 5 Cursos)	Música (M/D)	4
	Artes (ProfArtes) (MP)	4
	Artes Visuais (M)	3
	Jornalismo (MP)	3
CEAR (2 programas; 2 Cursos)	Engenharia Elétrica (M)	3
	Energias Renováveis (M)	3
CCEN (12 Programas; 18 Cursos)	Física (M/D)	5
	Ciências Biológicas (M/D)	5
	Química (M/D)	5
	Desenvolvimento e Meio Ambiente (M)	4
	Desenvolvimento e Meio Ambiente (Em rede) (D)	5
	Matemática (PPGMAT) (M/D)	4
	Matemática (associado) (D)	5
	Matemática (ProfMat) (MP)	5
	Geografia (M/D)	4
	Modelos de Decisão e Saúde (M/D)	5
	ProfBio (MP)	4
Biologia Celular e Molecular (M)	3	
<b>CAMPUS II</b>		
CCA (6 Programas; 8 Cursos)	Agronomia (M/D)	5
	Biodiversidade (M)	3
	Ciência Animal (M)	4
	Ciência do Solo (M/D)	3/2
	Zootecnia (M)	4
	Zootecnia (D)	5
<b>CAMPUS III</b>		
CCHSA (2 Programas; 2 Cursos)	Tecnologia Agroalimentar (M)	3
	Agroecologia (M)	3

<b>CAMPUS IV</b>		
CCAIE (2 Programas; 2 Cursos)	Ecologia e Monitoramento Ambiental ( <b>M</b> )	3
	ProfLetras ( <b>MP</b> )	4

Fonte: PRPG/UFPB (2019). **Legenda:** M: Mestrado Acadêmico; MP: Mestrado Profissional; D: Doutorado.

**APÊNDICE C – PPGs DA UFPB POR GRANDES ÁREAS DE AVALIAÇÃO****Tabela 8:** Programas da UFPB por Grandes Áreas de Avaliação Capes

<b>Ciências Agrárias (8)</b>
Ciência e Tecnologia de Alimentos (M/D)
Agronomia (M/D)
Ciência Animal (M)
Ciência do Solo (M/D)
Zootecnia (M)
Zootecnia (D)
Tecnologia Agroalimentar (M)
Ciências Agrárias – Agroecologia (M)
<b>Ciências Biológicas (5)</b>
Ciências Biológicas (M/D)
Ecologia e Monitoramento Ambiental (M)
ProfBio (MP)
Biodiversidade (M)
Biologia Celular e Molecular (M)
<b>Ciências da Saúde (12)</b>
Enfermagem (M/D)
Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos (M/D)
Gerontologia (MP)
Odontologia (M/D)
Ciências da Nutrição (M/D)
Educação Física (M/D-UPE/UFPB)
Saúde da Família (MP/RENASF)
Desenvolvimento e Inovação Tecnológica em Medicamentos (D)
Fisioterapia
Fonoaudiologia (M)
Saúde da Família (MP/ABRASCO)
Saúde Coletiva
<b>Ciências Exatas e da Terra (8)</b>
Informática (M)
Modelagem Matemática e Computacional (M)
Computação, Comunicação e Arte (M)
Física (M/D)
Química (M/D)
Matemática (PPgMat) (M/D)
Matemática (associado) (D)
Matemática (ProfMat) (MP)
<b>Ciências Sociais Aplicadas (11)</b>
Administração (M/D)
Ciência da Informação (M/D)
Gestão Pública e Cooperação Internacional (M)
Economia (M/D)
Economia do Setor Público (MP)
Ciências Contábeis (M/D)
Ciências Jurídicas (M/D)

---

Arquitetura e Urbanismo (M/D)

---

Serviço Social (M)

---

Comunicação e Culturas Midiáticas (M)

---

Jornalismo (MP)

---

**Engenharias (6)**

---

Engenharia de Produção (M)

---

Engenharia Mecânica (M/D)

---

Engenharia Química (M)

---

Engenharia Civil e Ambiental (M/D)

---

Engenharia Elétrica (M)

---

Energias Renováveis (M)

---

**Ciências Humanas (14)**

---

Educação (M/D)

---

Ciência Política e Relações Internacionais (M)

---

Gestão em Organizações Aprendentes (MP)

---

Psicologia Social (M/D)

---

Ciências da Religião (M/D)

---

História (M)

---

ProfHistória (MP)

---

Filosofia (M)

---

Integrado de Filosofia (D)

---

Sociologia (M/D)

---

Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MP)

---

Geografia (M/D)

---

Antropologia (M/D)

---

Neurociência Cognitiva e Comportamental (M/D)

---

**Linguística, Letras e Artes (7)**

---

ProfLetras (MP)

---

Letras (M/D)

---

Música (M/D)

---

Artes (ProfArtes) (MP)

---

Artes Visuais (M)

---

Linguística e Ensino (MP)

---

Linguística (M/D)

---

**Multidisciplinar (8)**

---

Biotecnologia (Renorbio) (D)

---

Biotecnologia (M)

---

Multicêntrico em Ciências Fisiológicas (M/D)

---

Direitos Humanos, Cidadania e P.Públicas (M)

---

Desenvolvimento e Meio Ambiente (M)

---

Modelos de Decisão e Saúde (M/D)

---

Desenvolvimento e Meio Ambiente (*Em rede*) (D)

---

Ciência e Engenharia de Materiais (M/D)

---

Fonte: Elaborada pelo autor (2019), com base nas informações da Plataforma Sucupira

## APÊNDICE D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

PPG EM \_\_\_\_\_

- 1 – Quais ações, em seu ponto de vista, vêm sendo desenvolvidas na UFPB relacionadas à pós-graduação *stricto sensu*?
- 2 – Quais ações seu PPG desenvolve com vistas à internacionalização? Tem documentos relacionados?
- 3 – Para o(a) senhor(a), qual a importância desse processo de internacionalização?
- 4 – O(a) senhor(a) acredita/pensa que essa busca pela internacionalização por parte dos PPGs está vinculada a quê?
- 5 – Fale sobre as dificuldades encontradas no desenvolvimento desse processo.
- 6 – Fale sobre as facilidades encontradas no desenvolvimento desse processo.
- 7 – Como o(a) senhor(a) avalia a internacionalização na pós-graduação da UFPB antes do PrInt? E agora, qual a perspectiva com o PrInt?
- 8 – O(a) senhor(a) poderia sugerir caminhos ou ações que, no seu entendimento, possibilitem melhoria na internacionalização da pós-graduação *stricto sensu* da UFPB?

## APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) coordenador(a) do Programa de Pós-graduação em \_\_\_\_\_ UFPB,

Estamos desenvolvendo a Dissertação de Mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional, da Universidade Federal da Paraíba, sob o título “INTERNACIONALIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA”, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Salette Barboza de Farias. **Este estudo tem como objetivo analisar o processo de internacionalização dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)**, bem como, verificar quais as facilidades e dificuldades que os Programas enfrentam nesse processo e discutir ações que venham assegurar melhores níveis de Internacionalização dos mesmos.

Neste sentido, convidamos vossa senhoria a participar desta entrevista de forma totalmente voluntária. A informação recolhida servirá unicamente para este estudo de cunho qualitativo e não representará qualquer risco de ordem psicológica. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados.

Aceito participar da pesquisa ( )

Não aceito participar da pesquisa ( )

Ciente dos objetivos da presente pesquisa, expresso aqui o meu consentimento.

---

Grato!

Rubem Alves de Lima

Mestrando no MPPGAV/UFPB