



FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ELIANE SOUZA DE CARVALHO

A EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (2013–2016)

DOURADOS – MS

2021

ELIANE SOUZA DE CARVALHO

A EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (2013–2016)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: História, Políticas e Gestão da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real.

DOURADOS – MS

2021

Dados Internacionais de Catalogação em Publicação (CIP).

C331e Carvalho, Eliane Souza De
A EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO (2013-2016) [recurso eletrônico] / Eliane Souza De Carvalho. – 2021.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Giselle Cristina Martins Real.
Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Grande Dourados, 2021.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<http://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Avaliação. 2. Qualidade. 3. Internacionalização. 4. Pós-graduação. 5. Educação. I. Real,
Giselle Cristina Martins. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(s) autor(s).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

ELIANE SOUZA DE CARVALHO

A EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (2013–2016)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real.

Área de concentração: História, Políticas e Gestão da Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.

Data da defesa: 5 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira
Universidade de São Paulo (USP)

Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof. Dr. Fábio Perboni
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

AGRADECIMENTOS

A Deus.

À professora Giselle, por ter compartilhado mais que lições acadêmicas; ensinou o poder transformador de acreditar no outro. Ainda que de orientação firme e objetiva, palavras como “perfeito” e “brilhante” fazem parte de seu vocabulário diário e ressoam no nosso fazer e no nosso ser, extraindo o melhor de seus orientandos.

À professora Maria Alice de Miranda Aranda, Luiza Mello Vasconcelos e Lindamir Cardoso Vieira de Oliveira, por terem me incentivado e contribuído de forma singular com minha jornada acadêmica.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFGD, por compartilharem seus conhecimentos.

Aos membros da banca, professores Fábio Perboni, Maria Alice de Miranda Aranda, Romualdo Luiz Portela de Oliveira e Silvia Helena Andrade de Brito, cujas contribuições qualificaram esta pesquisa.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Dourados, pela concessão do afastamento integral de minhas atividades.

Ao Grupo de Pesquisa em Gestão e Política Educacional (GEPGE) e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Avaliação da Educação Superior (PAES), pelas discussões e reflexões que tanto contribuíram para o amadurecimento da pesquisa.

Aos colegas do curso de doutorado, pelos momentos de aprendizagem e risos.

Aos colegas e amigos Ana Maria, Elisângela, José, Mariclei, Silvia, Verônica e Hamilton, pela presença (ainda que virtual) e apoio.

Às colegas Dâmaris, Jullie e Milene, pelo apoio técnico na realização das bancas.

Aos técnicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, por sempre nos atenderem com cordialidade.

Aos técnicos e funcionários terceirizados da Faculdade de Direito e Relações Internacionais (FADIR) pelo acolhimento, carinho e o café que nos acordava toda tarde.

E, por fim, e não menos importante, aos familiares, que apoiaram, torceram e colaboraram para execução deste trabalho.

Um agradecimento especial:

- à filha Caroline, pelo apoio e pela ajuda;
- ao filho Ariel, por ter que conviver com minha ausência;

- ao esposo Marcos, por tudo que teve que abdicar junto comigo durante a realização deste trabalho, sem nunca reclamar ou questionar.

RESUMO

Esta tese tem como objeto a internacionalização da pós-graduação em Educação no contexto das políticas públicas de avaliação. O problema de pesquisa foi norteado pela seguinte questão: Qual internacionalização está sendo construída e efetivada na área da Educação a partir da indução dessa política pelo sistema de avaliação da pós-graduação? Trabalha-se com a tese de que a política de internacionalização voltada para a pós-graduação acolhe as concepções de Estado avaliador, que se pauta na padronização de indicadores, cujo peso concentra-se na produção bibliográfica qualificada por parâmetros bibliométricos, utilizados como equivalentes à dimensão de excelência. Essa política de indução desconsidera o histórico, a cultura e as práticas do conjunto das áreas da pós-graduação, que têm processos distintos da produção internacionalizada, como a Educação. Objetiva-se analisar a efetivação da política de internacionalização na área de Educação na Quadrienal 2017, mediante a indução do sistema de avaliação da pós-graduação. A amostra da pesquisa foi circunscrita aos três programas classificados com nota 7 na Quadrienal 2017. Propõe-se como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Na pesquisa bibliográfica, faz-se uma revisão de literatura de conceitos, níveis e abordagens sobre internacionalização acadêmica, bem como do contexto histórico no qual se constitui. A pesquisa documental visa: 1) verificar a configuração dessa política na agenda pública nacional por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), dos documentos Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (2012, 2016) e dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (1975, 1982, 1986, 2004, 2010); 2) cotejar os indicadores de internacionalização relacionados nos documentos das áreas de conhecimento da pós-graduação nas Trienais 2010 e 2013 e na Quadrienal 2017; 3) analisar as informações preenchidas na Plataforma Sucupira pelos programas selecionados para a pesquisa, com vistas a mapear as ações de internacionalização; 4) examinar as fichas avaliativas dos programas, a fim de observar os critérios utilizados pelos avaliadores ao mensurar as ações de internacionalização. Os dados permitiram averiguar que a área de Educação vem seguindo o movimento impulsionado pela indução do sistema de avaliação e incorporando, paulatinamente, os indicadores de internacionalização, mas que estes estão aquém dos apresentados pelo conjunto da pós-graduação. Ainda que não se desvinculem as ações de internacionalização das motivações econômicas, em função do financiamento atrelado à excelência, pode-se afirmar que a área tem efetivado sua internacionalização, prioritariamente, por razões acadêmicas por intermédio de: produção científica qualificada (periódicos A1 e A2 e livros L4); projetos e convênio com atividades de mútua cooperação, focalizando as relações Sul-Sul; atividades docentes no exterior; recepção de professores estrangeiros no programa; mobilidade discente *in e out*. Constatou-se uma divergência no processo avaliativo do que seja um programa internacionalizado, uma vez que não houve consenso entre as avaliações da Comissão de Área de Educação e do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) sobre a nota de um dos programas. Ao rebaixar para 6 a nota 7 atribuída pela comissão de área, o CTC o faz pautado em dados da produção científica veiculados em bases internacionais, traduzidos em índices bibliométricos, aventando que este é o padrão priorizado pelo sistema da pós-graduação. Os programas que não se adequarem, ainda que tenham uma política de internacionalização consolidada, atentando-se aos demais indicadores utilizados pela área, não serão considerados programas de excelência. Esse fato, ainda, explicita que, embora haja indicadores para a definição da internacionalização esperada, não há critérios ou pesos definidos para o conjunto desses indicadores, o que acaba por subjetivar o processo de avaliação, pontuada por decisões centralizadas, envolvendo o conjunto das áreas e seus processos analógicos e disfásicos de internacionalização.

Palavras-chave: avaliação; qualidade; internacionalização; pós-graduação; Educação.

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF THE INTERNATIONALIZATION POLICY IN GRADUATE STUDIES IN EDUCATION (2013–2016)

This thesis has as its object the internationalization of postgraduate studies in Education in the context of public assessment policies. The research problem was guided by the following question: What internationalization is being built and implemented in the field of Education from the induction of this policy by the postgraduate assessment system? It works with the thesis that the internationalization policy aimed at graduate studies embraces the conceptions of an evaluating State, that is based on the standardization of indicators, whose weight is concentrated on the qualified bibliographic production through bibliometric parameters, used as equivalent to the dimension of excellence. This policy of induction disregards the history, culture and practices of the set of postgraduate areas, which have processes that are distinct from internationalized production, such as Education. The objective is to analyze the effectiveness of the internationalization policy in the field of Education in the 2017 Quadrennial, through the induction of the postgraduate evaluation system. The research sample was limited to the three programs classified with grade 7 in the 2017 Quadrennial. It is proposed as methodological procedures the bibliographic research and documentary research. In the bibliographical research, a literature review of concepts, levels and approaches on academic internationalization is made, as well as the historical context in which it is constituted. The documental research aims to: 1) verify the configuration of this policy on the national public agenda through the National Education Plan (PNE), the documents National Strategy for Science, Technology and Innovation (2012, 2016) and of the National Postgraduate Plans (1975, 1982, 1986, 2004, 2010); 2) compare the internationalization indicators listed in the documents of the postgraduate knowledge areas in the Triennial 2010 and 2013 and Quadrennial 2017; 3) analyze the information filled in the Sucupira Platform by the programs selected for the research, to map the internationalization actions; 4) examine the evaluation forms of the programs in order to observe the criteria used by the evaluators when measuring the internationalization actions. The data allowed us to ascertain that the Education area has been following the movement driven by the induction of the evaluation system and gradually incorporating the internationalization indicators, but that these are below those presented by the postgraduate program as a whole. Although internationalization actions are not separated from economic motivations, due to funding linked to excellence, it can be said that the area has carried out its internationalization, primarily, for academic reasons through: qualified scientific production (periodicals A1 and A2 and books L4); projects and agreements with mutual cooperation activities, focusing on Sul-Sul relations; teaching activities abroad; reception of foreign professors in the program; and student mobility in and out. There was a divergence in the assessment process of what is an internationalized program, since there was no consensus between the evaluations of the Comissão de Área de Educação and the Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) on the grade of one of the programs. By lowering the grade 7 awarded by the area committee to 6, the CTC does it based on data from scientific production published in international databases, translated into bibliometric indexes, suggesting that this is the standard prioritized by the postgraduate system. The programs that do not adapt, even if they have a consolidated internationalization policy, taking into account the other indicators used by the area, will not be considered programs of excellence. This fact also explains that, although there are indicators to define the expected internationalization, there are no criteria or weights defined for the set of these indicators, which ends up subjecting the

evaluation process, punctuated by centralized decisions, involving all the areas and their analogical and dysphasic processes of internationalization.

Keywords: evaluation; quality; internationalization; postgraduate studies; Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses sobre internacionalização relacionadas à avaliação e à qualidade da educação superior (2015–2018)	29
Quadro 2 – Estratégias de cooperação internacional adotadas pela academia brasileira	53
Quadro 3 – Indicadores de internacionalização da Trienal 2010	92
Quadro 4 – Indicadores de internacionalização da Trienal 2013	100
Quadro 5 – Indicadores de internacionalização da Quadrienal 2017	104
Quadro 6 – País de destino dos bolsistas brasileiros da área de Educação no exterior	118
Quadro 7 – Indicadores de internacionalização da área de Educação (2010–2017)	132
Quadro 8 – Dados dos programas (2016).....	137
Quadro 9 – Evolução das notas dos programas da pesquisa	138
Quadro 10 – Projetos de cooperação/convênios internacionais (Quadrienal 2017).....	140
Quadro 11 – Atividades realizadas no exterior (Quadrienal 2017).....	142
Quadro 12 – Professores estrangeiros em atividades nos programas (Quadrienal 2017)	145
Quadro 13 – Mobilidade discente internacional (2013–2016).....	147
Quadro 14 – Avaliação da produção intelectual dos programas	150
Quadro 15 – Publicações bibliográficas no exterior (2013–2016).....	152
Quadro 16 – Produção técnica no exterior (2013–2016).....	154
Quadro 17 – Número de participantes externos estrangeiros no programa (2013–2016).....	155
Quadro 18 – Internacionalização da Quadrienal 2017: critérios qualitativos	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução das notas ao longo das avaliações em números absolutos (2004–2017)	24
Tabela 2 – Evolução das notas ao longo das avaliações em percentuais (2004–2017).....	25
Tabela 3 – Implementação de bolsas do CsF de 2012 até janeiro de 2016	84
Tabela 4 – Destino de bolsistas de pós-graduação no exterior (2007–2016)	108
Tabela 5 – Origem dos pesquisadores estrangeiros no Brasil (2010–2016).....	110
Tabela 6 – Número de artigos brasileiros, da América Latina e do mundo publicados em periódicos científicos indexados pela Scopus (2007–2016).....	112
Tabela 7 – Citações de artigos brasileiros, da América Latina e do mundo publicados em periódicos científicos indexados pela Scopus (2007–2016).....	113
Tabela 8 – Bolsistas de pós-graduação no exterior, por grande área (2007–2016).....	116
Tabela 9 – Distribuição de bolsistas de pós-graduação em Educação no exterior	118
Tabela 10 – Distribuição dos pesquisadores estrangeiros em grupos de pesquisa cadastrados no CNPq (2010–2016).....	119
Tabela 11 – Artigos completos de circulação internacional (2010–2016)	121
Tabela 12 – Percentual das notas da área de Educação em cada estrato (2007–2016)	137
Tabela 13 – Produção bibliográfica: subtipo livro (2013–2016).....	149
Tabela 14 – Produção bibliográfica: subtipo artigos completos publicados em periódicos científicos (2013–2016).....	149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Total de bolsas concedidas no exterior – Capes e CNPq (1998–2017).....	52
Gráfico 2 – Distribuição de bolsas implementadas por país de destino (2011–2016)	85
Gráfico 3 – Distribuição de programas nota 6 e 7 por grande área de conhecimento (2010) ..	95
Gráfico 4 – Distribuição de programas nota 6 e 7 por grande área de conhecimento (2013)	102
Gráfico 5 – Distribuição de programas nota 6 e 7 por grande área de conhecimento (2017)	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição de bolsas implementadas por área prioritária (2011–2016)	83
--	----

LISTA DE SIGLAS

AGCS	Acordo Geral sobre Comércio de Serviços
AIU	Associação Internacional de Universidades
ASCIN	Assessoria de Cooperação Internacional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BRAFITEC	Programa Brasil/França Ingénieur Technologie
Caa	Coordenação de Avaliação
CAFB	Centros Associados para o Fortalecimento da Pós-Graduação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Capes Print	Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil
CAPG-BA	Centros Associados para o Fortalecimento da Pós-Graduação Brasil–Argentina
CDES	Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social
CGBE	Coordenação-Geral de Bolsas no Exterior
CGCI	Coordenação-Geral de Cooperação Internacional
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COFECUB	Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil
CsF	Ciência sem Fronteiras
CTC-ES	Conselho Técnico-Científico da Educação Superior da Capes
CT&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
DAV	Diretoria de Avaliação
DRI	Diretoria de Relações Internacionais
ECG	Educação para a Cidadania Global
Embrapa	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENCTI	Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação
E-sic	Sistema eletrônico de serviço de informação ao cidadão
Faed	Faculdade de Educação
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Geocapes	Sistema de Informações Georreferenciadas
GT	Grupo de Trabalho
IAC	Inter-Academy Council
IaH	Internacionalização <i>at home</i>
IANAS	Inter-American Network of Academies of Sciences
IAP	Inter-Academy Panel
IES	Instituições de Ensino Superior
IESALC	Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações
MEC	Ministério da Educação

MEC-	Ministério da Educação – United States Agency for International
USAID	Development
MINCYT	Programa Capes/Mincyt
OCDE	Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações não governamentais
PDEE	Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior
PDSE	Programa de Doutorado-Sanduíche no Exterior
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
Petrobrás	Petróleo Brasileiro S.A.
PGCI	Programa Geral de Cooperação Internacional
PIB	Produto Interno Bruto
PLI	Programa de Licenciaturas Internacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGs	Programas de Pós-Graduação
PQ	Produtividade em Pesquisa
PROBITEC	Programa Binacional de Terapia Celular
PROCADs	Programas Nacionais de Cooperação Acadêmica
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
STS	
FORUM	Fórum Internacional de Ciência, Tecnologia e Sociedade
UCM	Universidade de Classe Mundial
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNIAMA	Universidade Federal da Integração Amazônica
UNILA	Universidade Federal de Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEITOS E ABRANGÊNCIA	39
2.1 Conceitos, níveis e abordagens de internacionalização	39
2.1.1 Internacionalização e globalização	40
2.1.2 Níveis de internacionalização	45
2.1.3 Abordagens de internacionalização	47
2.2 Delineando o contexto histórico no qual se insere o processo de internacionalização da educação superior	53
3 INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: a agenda pública	63
3.1 A internacionalização na Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação	64
3.2 A internacionalização no planejamento educacional brasileiro	70
3.2.1 A internacionalização da educação superior e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024	71
3.2.1 A internacionalização da educação superior nos Planos Nacionais da Pós-Graduação ..	74
3.2 A internacionalização da pós-graduação conduzida pela Capes	80
3.3 Destaques e considerações	86
4 A GESTÃO DA POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: dos instrumentos de avaliação aos resultados	91
4.1 Indicadores de internacionalização: os instrumentos de avaliação	91
4.1.1 Trienal 2010 (2007–2009)	92
4.1.2 Trienal 2013 (2010–2012)	96
4.1.3 Quadrienal 2017 (2013–2016).....	103
4.2 Indicadores de internacionalização: alguns resultados	108
4.3 Inserção internacional: as Humanidades e a área de Educação	115
4.3.1 Mobilidade.....	116
4.3.2 Produção científica	120
4.4 Destaques e considerações	128
5 A POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO: DA CONSTRUÇÃO À EFETIVAÇÃO	131
5.1 A internacionalização construída pela área de Educação: o papel da coordenação de área	132
5.2 A internacionalização efetivada na pós-graduação em Educação: o discurso e a prática	137
5.2.1 A internacionalização dos programas de Educação na Quadrienal 2017: o discurso ...	139
5.2.2 A internacionalização dos programas de Educação na Quadrienal 2017: a efetivação.	148
5.3 A internacionalização traduzida nos relatórios de avaliação dos PPGEdus: o discurso dos avaliadores	156
5.4 Destaques e considerações	163
6 Considerações Finais	165
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICE A – Indicadores de internacionalização apontados pelas áreas de avaliação (Trienal 2010).....	197
APÊNDICE B – Indicadores de internacionalização apontados pelas áreas de avaliação (Trienal 2013).....	198

APÊNDICE C – Indicadores de internacionalização apontados pelas áreas de avaliação (Quadrienal 2017).....	199
APÊNDICE D – Número de artigos brasileiros, da América Latina e do mundo, publicados em periódicos científicos indexados pela Scopus, por área do conhecimento (2007–2016)	200
APÊNDICE E – Citações de artigos brasileiros, da América Latina e do mundo, publicados em periódicos científicos indexados pela Scopus, por área de conhecimento (2010–2013–2016)	203
APÊNDICE F – Intercâmbio <i>out</i> – P1 (Quadrienal 2017)	207
APÊNDICE G – Intercâmbio <i>in</i> – P1 (Quadrienal 2017)	208
APÊNDICE H – Intercâmbio <i>out</i> – P2 (Quadrienal 2017)	209
APÊNDICE I – Intercâmbio <i>in</i> – P2 (Quadrienal 2017).....	210
APÊNDICE J – Intercâmbio <i>out</i> – P3 (Quadrienal 2017).....	211
APÊNDICE K – Intercâmbio <i>in</i> – P3 (Quadrienal 2017)	212
APÊNDICE L – Mobilidade discente (Quadrienal 2017).....	213
ANEXO A – Ficha de avaliação da área de Educação (Trienal 2004).....	214
ANEXO B – Ficha de avaliação da área de Educação (Trienal 2007).....	215
ANEXO C – Ficha de avaliação da área de Educação (Trienais 2010 e 2013)	216
ANEXO D – Ficha de avaliação da área de Educação (Quadrienal 2017)	217
ANEXO E – Ficha de avaliação da área de Educação (Quadrienal 2021).....	218
ANEXO F – Correspondência Caa.....	219
ANEXO G – Resposta da Capes sobre nota do P2 de Educação	220

1 INTRODUÇÃO

A presente tese de doutoramento faz parte da linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação¹ (PPGEdu) da Faculdade de Educação (Faed) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e tem como objeto a internacionalização da pós-graduação em Educação no contexto das políticas públicas de avaliação.

A discussão da referida temática é delineada a partir do lugar de destaque que a pós-graduação ocupa no cenário educacional brasileiro e o crescente espaço ocupado pela internacionalização nas políticas de avaliação, que, além de ser elemento de distinção das notas 6 e 7, passa a compor a ficha avaliativa aprovada pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) em 2019 para o quadriênio 2017–2020, como um dos itens do quesito Impacto.

A pesquisa apresenta relevância acadêmica, visto que a internacionalização está presente na avaliação da pós-graduação. Para além da produção intelectual publicada em periódicos A e livros² L4 e L3, que baliza a avaliação na pós-graduação, as ações de internacionalização constituem um indicador para distinguir os programas de excelência, emergindo como um indicador de qualidade. Essa tendência tem se confirmado na composição da ficha de avaliação da próxima Quadrienal 2017–2020, que traz a internacionalização como parte dos itens da ficha avaliativa, não sendo mais apenas elemento para distinguir programas 6 e 7.

Parte-se da premissa que a política de avaliação da pós-graduação brasileira encontra-se consolidada (OLIVEIRA; FONSECA, 2010) e o uso que se faz da avaliação como instrumento de gestão educacional institui-se uma forma de regulação e indução adotada pelo Estado na condução da ação política. Este, por meio de órgãos como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cria estratégias para o controle de qualidade no intuito de induzir melhorias constantes na pós-graduação e dentro do próprio sistema de avaliação.

Essa centralidade que a avaliação tem assumido na composição do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) no Brasil tem se realizado na perspectiva de que ela pode impulsionar

¹ Para mais informações sobre a história do programa consultar: Real e Marques (2020).

² Para a Quadrienal 2017–2020, houve mudança na escala de avaliação dos livros: “Acompanhando o relatório do GT Livros de 2016 aprovado pelo CTC/ES 2014-2018, a escala de avaliação dos livros [...] envolve cinco níveis, respeitando-se a seguinte ordem: L1 (elevada qualidade), L2, L3, L4 e L5 (menor qualidade)” (CAPES, 2019, p. 7).

a qualidade do ensino e da pesquisa produzidos no âmbito da pós-graduação, fazendo do sistema de avaliação um mecanismo indutor de uma dada concepção, na qual o Estado impõe critérios que geram competitividade (SOUZA; OLIVEIRA, 2003), configurando a avaliação como condicionante para atingir as metas planejadas.

O sistema de avaliação da pós-graduação brasileira é reconhecido como exponencial pela comunidade científica internacional, visto que desde os anos 1970 tem praticado avaliações periódicas do SNPG, por meio da Capes, com revisões sistemáticas do processo e dos instrumentos, constituindo-se, assim, como o país que deu maior contribuição ao desenvolvimento da avaliação na América Latina, devido à experiência acumulada (LEITE, 2005).

A avaliação, então, é utilizada como um instrumento para medir, mensurar e qualificar, construindo uma concepção instrumental e técnica da avaliação como mecanismo de aferir valor. Para Dias Sobrinho (2003, p. 32), na perspectiva do Estado avaliador³, a avaliação da educação superior tem sido praticada como instrumento de regulação: “[...] ela sempre se produz num espaço social de valores e disputas de poder, que, aliás, constituem o centro das discussões públicas que a seu respeito se instauram”.

Infere-se que o uso da avaliação como instrumento de gestão educacional institui uma forma de regulação adotada pelo Estado na definição, condução e execução da ação política (FRANÇA, 2014), figurando como um mecanismo utilizado pelos governos para transformar as instituições educativas, ocupando lugar central nas novas configurações do sistema.

No planejamento da pós-graduação, desde a elaboração do I Plano Nacional da Pós-Graduação (PNPG) (1975–1980), já havia um indicativo da importância da avaliação para garantir a qualidade da formação de recursos humanos para atuar na pós-graduação (OLIVEIRA; FONSECA, 2010). Mas é a partir do II PNPG (1982–1985) que a ênfase recai sobre a qualidade do sistema: “Todos os esforços de consolidação e de desenvolvimento implícitos neste plano tem como meta o aumento qualitativo do desempenho do sistema [...] acionando mecanismos de acompanhamento e de avaliação” (BRASIL, 1982, p. 184-185).

O III PNPG (1986–1989) traz como primeira estratégia para consolidação das diretrizes do sistema de pós-graduação “[...] aperfeiçoar o sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação” (BRASIL, 1986, p. 209), destinando à avaliação papel estratégico para que se

³ Segundo Afonso (2000, p. 49, grifos do autor), “Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adaptando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase em *resultados* e *produtos* dos sistemas educativos”.

consolide um sistema que tenha qualidade e atue como instrumento de desenvolvimento científico. O IV PNPG não foi aprovado, mas parte de suas recomendações foi implementada, com destaque para expansão do sistema de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação (HOSTINS, 2006).

O PNPG 2005–2010, cujo foco era uma avaliação ancorada em qualidade e excelência, estabeleceu 12 critérios voltados para busca de resultados e produtos para atender a essa perspectiva, apontando ser necessária a “[...] preservação do sistema nacional de avaliação de qualidade da pós-graduação brasileira, como um sistema de certificação e referência para distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa” (BRASIL, 2004b, p. 63).

O PNPG 2011–2020 reafirma a qualidade do sistema de avaliação em nível nacional adotado pela Capes, indicando que é “[...] necessário introduzir corretores de rota no conjunto, em atenção a sua complexidade, a sua maturidade e a sua dinâmica interna” (BRASIL, 2010a, p. 127).

Fica evidente que o poder discricionário da avaliação tem sido continuamente ampliado “[...] tendo em vista a constituição de padrão mínimo e padrão de excelência acadêmica para mestrados e doutorados, em face da competitividade internacional e tecnológica atual, que requer desempenho e produtividade crescente” (OLIVEIRA; FONSECA, 2010, p. 28). Por meio da avaliação, o Estado busca assegurar a qualidade e a eficiência do sistema.

Os processos de avaliação da pós-graduação brasileira tiveram início em 1976, quando foram constituídas as comissões de assessores por área. Na época, os componentes dessas comissões eram indicados pela comunidade científica. Em 1982, implantou-se o sistema de avaliação da pós-graduação, sendo realizado anualmente, com uma escala de cinco conceitos (A, conceito mais alto, B, C, D e E).

Em 1998, foram realizados alguns ajustes no modelo, com uma mudança na escala, expandindo-a de cinco para sete níveis, inserindo as duas categorias de excelência (6 e 7), havendo uma orientação para que estas fossem reservadas aos programas considerados de padrões internacionais. Nesse período, foi criado o Programa Qualis⁴, cujo objetivo era fornecer subsídios às comissões de área na avaliação da produção intelectual.

Outro destaque desse período foi a consolidação do Comitê Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES), “[...] tornando-o instância decisória e o órgão responsável pela

⁴ “[...] conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação [...]. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção” (CAPES, 2018).

regulação e coordenação de todo processo de avaliação” (VERHINE; DANTAS, 2009, p. 299). Os resultados das avaliações das comissões de área eram submetidos à análise do CTC-ES, que poderia referendar as notas atribuídas ou, no caso de verificação de inconsistências, solicitar revisões nos conceitos emitidos, havendo uma comparabilidade dos critérios utilizados nas diversas áreas (BARRETO, 1998).

Ainda em 1998, foi criada uma ficha única⁵ para avaliação dos programas, no intuito de padronizar o processo de avaliação entre as áreas, mas cada área de avaliação, de acordo com a discussão realizada nas respectivas grandes áreas, poderia propor ajustes em função das especificidades do curso.⁶

Esta ficha de avaliação é comum a todas as áreas em termos dos quesitos e itens a serem avaliados, sendo que cabe as áreas propor como esses quesitos e itens serão avaliados, bem como, dentro dos limites estabelecidos pelo regulamento da avaliação, propor os pesos dos mesmos (BRASIL, 2019a, p. 8).

A ficha utilizada nas Trienais 2001 e 2004 era composta de sete quesitos⁷: 1) Proposta do programa; 2) Corpo docente; 3) Atividades de pesquisa; 4) Atividades de formação; 5) Corpo discente; 6) Teses e dissertações; 7) Produção intelectual. A partir desses quesitos, cada área elaborou os pontos principais da sua avaliação no documento de área baseado na ficha de avaliação aprovada anteriormente pelo CTC-ES.

Para a avaliação da Trienal 2007, a ficha foi reformulada, passando a ser composta de cinco quesitos⁸: 1) Proposta do programa; 2) Corpo docente; 3) Corpo discente, teses e dissertações; 4) Produção intelectual; 5) Inserção social. As áreas podiam incluir itens nos quesitos ou zerar aqueles que não fossem pertinentes à área.

Segundo Verhine e Dantas (2009), isso teve duas justificativas: primeiro, redução do número de quesitos, dando foco àqueles que discriminassem programas de qualidade diferenciada; segundo, uma tentativa de dar maior ênfase à avaliação de produtos que de insumos ou processos. Na nova ficha, o quesito Proposta do programa permanecia sem peso na avaliação, e o novo quesito Inserção social recebeu um peso de 10%. Os quesitos 2, 3 e 4 deveriam ter 30% cada; as alterações propostas pelas áreas deveriam respeitar a variação de até cinco pontos percentuais, para mais ou para menos, desde que a soma fosse 90%.

⁵ Não foi possível encontrar no site da Capes a ficha sem as modificações das áreas. Foi solicitada informação à Capes, que não conseguiu precisar a informação.

⁶ Para fins de exemplificação, estão nos anexos as fichas utilizadas na área de Educação.

⁷ Conferir Anexo A.

⁸ Conferir Anexo B.

Nesse período, houve alteração no processo de avaliação da pós-graduação, trazendo um novo modelo centrado na pesquisa e na produção científica. O Estado passa a atuar como órgão regulador, buscando, por meio da avaliação, assegurar a qualidade e a eficiência do sistema de ensino (FRANÇA, 2014).

Na Trienal de 2010, a ficha teve nova reformulação, mantendo os mesmos quesitos, mas alterando os valores, havendo concentração maior naqueles relacionados ao corpo discente e à produção intelectual, que passaram a representar 70% do total⁹. No quesito Proposta do programa, foram introduzidas algumas travas que passaram a influenciar a definição da nota final do programa, pois um programa que recebesse o conceito fraco ou deficiente no quesito Proposta do programa não poderia ter nota final maior que 3. Logo, “[...] com a introdução das travas, a relação entre pontuação obtida nos quesitos com o peso e a nota final passou a não ser necessariamente linear” (BRASIL, 2019a, p. 9).

Outro elemento relevante nessa trienal diz respeito à padronização dos documentos produzidos pelas áreas, que passaram a ser construídos considerando a seguinte estrutura: I) considerações gerais sobre o estágio da área; II) considerações gerais sobre a ficha de avaliação para o triênio; III) considerações gerais sobre o Qualis Periódicos, o roteiro para classificação de livros e os critérios da área para estratificação e uso na avaliação; IV) ficha de avaliação para o triênio; e, V) considerações e definições sobre a atribuição de notas 6 e 7 – inserção internacional. Esse modelo de avaliação foi utilizado nas Trienais 2010 e 2013.

A Quadrienal¹⁰ 2017 sinalizou a necessidade de reformular a concepção quantitativa da avaliação, uma vez que produzir em grande quantidade poderia resultar em uma produção de baixa qualidade. Assim, embora tenha utilizado o mesmo modelo das avaliações anteriores, no quesito Produção intelectual, além de considerar o conjunto da produção de cada docente, passou a utilizar as oito melhores produções por docente permanente, indicando que o esperado não é que os programas produzam mais, e sim que produzam melhor, ou seja, com mais qualidade¹¹.

Ainda durante a Quadrienal 2017, em 2015, a Capes instituiu comissão para análise do sistema e processo de avaliação da qualidade da pós-graduação brasileira. Essa comissão apresentou documento com aspectos a serem considerados na reformulação do processo avaliativo: “(1) simplificar aspectos de sua operacionalização, (2) contemplar a formação de

⁹ Conferir Anexo C.

¹⁰ Em 2014, um ano após a última Avaliação Trienal, o período avaliativo foi alterado para quatro anos. A ampliação do intervalo teve como objetivo atender ao PNPG 2011–2020, o qual recomendou que programas de notas 3 a 5 deveriam ser avaliados em intervalos mais curtos que os de nota 6 e 7 (BRASIL, 2017a).

¹¹ Conferir Anexo D.

quadros, (3) considerar a diversidade do contexto e (4) focalizar mais no impacto do programa do que apenas na sua produção” (BRASIL, 2019a, p. 10). Apresentou-se como proposta que a nova ficha fosse estruturada em três dimensões: 1) Proposta do programa; 2) Atividades de formação; e 3) Impactos acadêmicos e sociais.

Em 2018, criou-se o Grupo de Trabalho (GT) responsável por rever e reformular as fichas avaliativas utilizadas no âmbito da Capes, numa proposta de simplificação. Ao final dos trabalhos do GT, foi sugerida uma nova ficha. Aprovada em 2019, na 182ª Reunião do CTC-ES, a nova ficha passou a ser composta de três dimensões¹²: 1) Programa; 2) Formação; 3) Impacto, cujos itens e valores foram discutidos nas respectivas áreas. O item internacionalização passou a compor a ficha como parte do quesito Impacto e como um elemento analisado em todos os programas, e não apenas aos candidatos às notas 6 e 7.

A literatura da área indica que a qualidade da pós-graduação brasileira se deve, em parte, a esse sistema de avaliação adotado a partir de 1980¹³, aceito como referência de qualidade para os programas de pós-graduação quando a Capes cria uma conexão entre desempenho e sucesso, ao implementar um modelo próprio, atrelando os resultados da avaliação à alocação de recursos (BALBACHEVSKY, 2005; VERHINE; DANTAS, 2009), pois “[...] combinando as etapas de acompanhamento e de avaliação, a Capes objetivou assegurar as funções regulatórias e educativas [...] atendendo demandas por controle estatal da qualidade de educação” (VERHINE; DANTAS, 2009, p. 299).

Morosini *et al.* (2016, p. 15) advertem sobre a complexidade da conceituação de qualidade, visto que ela “[...] assume uma condição valorativa e que está ligada ao plano da moral e da condição política do homem, o que significa que a qualidade é auto referenciada, pressupõe um sujeito ou uma comunidade que aceita determinados padrões como desejáveis”.

Barreyro (2017, p. 32) aponta que há a predominância de duas concepções: “[...] a que postula uma definição universal do que é qualidade a partir de *standards* ou indicadores e que foca nos resultados”; e outra que “[...] considera uma construção social e dinâmica que estaria referenciada na concepção e em valores da educação superior e/ou da missão de cada instituição na qual seja privilegiada a adequação ao contexto e a relevância social, a chamada pertinência da educação superior”, concluindo que o conceito é multidimensional.

Ainda que o conceito de qualidade seja polissêmico e não possua uma exatidão semântica, apresentando-se em determinados contextos mais como um recurso linguístico,

¹² Conferir Anexo E.

¹³ Embora o processo de avaliação da pós-graduação tenha iniciado em 1976, a formalização de um sistema de avaliação data de 1980.

neste texto, parte-se do princípio que o conceito de qualidade é socialmente construído (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005; SILVA, 2008; DOURADO; OLIVEIRA, 2009; ARANDA; LIMA, 2014) e da assertiva que “[...] importa aqui o modo como se estabelece a relação entre os sujeitos e aquilo que é qualificado. Não se trata de uma propriedade a ser identificada e apreendida na realidade, mas de um ajuizamento de valor a partir da concepção que se tenha de qualidade” (SILVA, 2008, p. 195), visto que os objetivos propostos pelas políticas de avaliação estabelecem uma relação direta com a qualidade.

A distinção dessa qualidade vem se alterando no decorrer do processo instituído pelo Sistema Nacional de Avaliação de acordo com o que o órgão quer induzir. Inicialmente, além da produção intelectual, havia uma preocupação com a composição do quadro de recursos humanos, bem como com as atividades de pesquisa e formação. Uma vez que essas questões foram equacionadas dentro do sistema da pós-graduação brasileira, a indução volta-se de forma mais sistemática para a produção intelectual.

O conceito hegemônico de qualidade é o proferido pelos defensores da “nova gestão pública” segundo a qual a qualidade na educação se relaciona diretamente ao cumprimento de metas, à produtividade, ao desempenho, à eficácia, à efetividade e à excelência, assim como ao paradigma da gestão corporativa, no caso das IES privado-mercantis (MANCIBO; SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2018, p. 7).

Em função de que seja alcançada essa pretensa qualidade, trabalha-se sob a lógica de políticas de monitoramento, pelas quais se adéquam padrões pré-definidos e produção de informações ao mercado consumidor gerido pela competição. Vê-se, assim, o Estado impor, por meio das agências, o critério de qualidade predominante para ele, posto que o pensamento governista pode ser regido por relações custo-benefício e por pressões de atores políticos “[...] construídos mais a partir do interesse da ação política do que da ação científica” (ÁRAGON, 1998, p. 7).

Desde que foi introduzida uma escala de notas de 1 a 7 para avaliar os programas de pós-graduação, em 1998, havia uma orientação para que as notas 6 e 7 fossem atribuídas apenas aos programas considerados de excelência. Barreto (1998) afirma que esse período foi caracterizado por transformações importantes nos critérios da avaliação, destacando a mudança de conceitos e os avanços na ideia de internacionalização da avaliação, dado que os programas com notas 6 e 7 deveriam ser comparáveis àqueles que ocupassem posição de destaque no cenário internacional.

A avaliação dessa excelência era orientada pelos requisitos apresentados nos regulamentos das avaliações. A partir das orientações emanadas pela Capes, cada comissão de área estabelecia quais seriam os critérios compatíveis com padrões internacionais da área.

Na Trienal 2004, há um documento¹⁴, um misto de regulamento e relatório, mas não houve uma publicação em separado que expusesse critérios específicos a serem considerados nas atribuições das notas 6 e 7.

[...] exclusivas para programas que ofereçam doutorado com nível de excelência, desempenho equivalente aos dos mais importantes centros internacionais de ensino e pesquisa, alto nível de inserção internacional, grande capacidade de nucleação de novos grupos de pesquisa e ensino e cujo corpo docente desempenhe papel de liderança e representatividade na respectiva comunidade (BRASIL, 2004a).

Na Trienal de 2007, quando houve a reformulação da ficha avaliativa, o Relatório de Avaliação descreve que todos os programas foram avaliados dentro dos cinco quesitos da ficha de avaliação. Os programas com doutorado e que obtivessem nota cinco na primeira avaliação eram indicados pelas respectivas comissões de área a serem analisados dentro de um sexto quesito denominado “Diferenciais de alta qualificação e desempenho e de forte liderança nacional”, que exigia:

[...] nível de qualificação, de produção e de desempenho equivalentes ao dos centros internacionais de excelência na formação de recursos humanos na área; consolidação e liderança nacional do programa como formador de recursos humanos para a pesquisa e a pós-graduação; inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa; integração e solidariedade com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação; visibilidade ou transparência dada à sua atuação (BRASIL, 2007, p. 6).

Ressalta-se a importância do papel dos avaliadores no processo, visto que detinham a incumbência de indicar “no entender da própria comissão” (BRASIL, 2007, p. 6) quais os programas seriam analisados nessa fase. Os programas indicados às notas 6 e 7, além da avaliação da comissão de área, também eram examinados por uma comissão *ad hoc*, antes da avaliação final pelo CTC-ES.

Nas Trienais 2010 e 2013 e na Quadrienal 2017, quando a ficha foi reformulada, os programas que obtivessem nota 5 na primeira etapa da avaliação, apresentassem desempenho

¹⁴ Não foram encontrados documentos e/ou registros no site da Capes sobre o regulamento e o relatório da Trienal 2001, quando essa escala foi utilizada pela primeira vez. Há registros das áreas, mas não há um documento norteador, com orientações gerais sobre o processo. Após várias incursões sem sucesso no site da Capes em busca dessas informações, enviou-se um *e-mail* para a Coordenação de Avaliação (Caa), setor subordinado à Diretoria de Avaliação da Capes (DAV), que respondeu confirmando a inexistência desses documentos (Anexo F).

equivalente aos dos centros internacionais da área e tivessem um nível de desempenho altamente diferenciado em relação aos demais programas da área, justificavam a submissão à segunda etapa da avaliação, que se destinava à verificação de quais programas receberiam nota 6 ou 7.

Na Trienal 2010, o CTC-ES definiu que para um programa ser elegível às notas 6 e 7, deveria obter o conceito “muito bom” em pelo menos quatro quesitos da ficha avaliativa, nos quais deveriam constar os itens 2, 3 e 4, que versam sobre corpo docente, corpo discente, teses e dissertações e produção intelectual, admitindo-se um conceito “bom” em um dos outros quesitos, além de atender às seguintes exigências: 1) Curso de doutorado já consolidado; 2) Titulação de doutores em ritmo regular; 3) Inserção e/ou padrão de desempenho internacional; 4) Desempenho consolidado e liderança nacional na nucleação de grupos de pesquisas e programas de pós-graduação; 5) Possuir inserção e impacto regional e/ou nacional; integração e solidariedade com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação (BRASIL, 2010b).

As exigências para obtenção das notas 6 e 7 tornaram-se maiores na Trienal 2013 e na Quadrienal 2017. O programa deveria ter conceito “muito bom” nos cinco quesitos da ficha avaliativa; no caso da nota 6, poderia apresentar o conceito “bom” em alguns itens; para nota 7, exigia-se “muito bom” em todos os itens de todos os quesitos, devendo, ainda, mostrar nível de desempenho diferenciado em relação aos demais programas da área e desempenho equivalente aos dos centros internacionais de excelência da área (internacionalização e liderança) (BRASIL, 2013a, 2017a).

A evolução das notas nas Trienais 2004, 2007 e 2010 e na Quadrienal 2017 indica que a expansão da pós-graduação fez com que aumentasse o número de programas em cada estrato, como indica a Tabela 1.

Tabela 1 – Evolução das notas ao longo das avaliações em números absolutos (2004–2017)

Nota	Trienal 2004	Trienal 2007	Trienal 2010	Trienal 2013	Quadrienal 2017
1	5	3	6	7	8
2	31	36	55	53	90
3	548	682	858	1054	1333
4	591	788	922	1219	1497
5	437	510	556	598	765
6	145	155	204	266	298
7	62	82	117	140	184
Programas avaliados	1819	2256	2718	3337	4175

Fonte: Adaptado de Brasil (2004a, 2007, 2010d, 2013f, 2017b).

No entanto, não houve mudanças significativas em relação aos percentuais ao longo das Trienais, conforme dados da Tabela 2.

Tabela 2 – Evolução das notas ao longo das avaliações em percentuais (2004–2017)

Nota	Trienal 2004	Trienal 2007	Trienal 2010	Trienal 2013	Quadrienal 2017
1	0,3%	0,1%	0,2%	0,2%	0,2%
2	1,7%	1,6%	2,0%	1,6%	2,2%
3	30,1%	30,2%	31,6%	31,6%	31,9%
4	32,5%	34,9%	33,9%	36,5%	35,9%
5	24%	22,6%	20,5%	17,9%	18,3%
6	7,9%	6,9%	7,5%	8,0%	7,1%
7	3,4%	3,6%	4,3%	4,2%	4,4%

Fonte: Adaptado de Brasil (2004a, 2007, 2010d, 2013f, 2017b).

Evidencia-se, assim, que as práticas avaliativas que mensuram a qualidade da pós-graduação têm um nível de exigência maior a cada período. À medida que os programas vão alcançando os padrões de qualidade propostos, novos vão sendo estabelecidos, numa perspectiva de elevação periódica dos referenciais adotados.

Há um controle do processo e dos resultados da avaliação por parte do órgão gestor, pois este se fundamenta nos princípios de uma avaliação classificatória e comparativa (BRASIL, 2010b, 2013a, 2017a), que, ancorada em bases relativas, estabelece diferentes níveis de qualidade de desempenho dos programas em cada área e entre as diferentes áreas dentro das grandes áreas, pautando-se pelos mesmos quesitos e itens avaliativos.

Para Real (2007, p. 29), qualidade e avaliação são conceitos historicamente construídos “[...] para se apreender a lógica que pressupõe a avaliação como instrumento de gestão da qualidade do ensino superior, requer-se uma compreensão dos fatores, das tensões e das implicações que estabeleceram as condições para sua configuração atual”.

No decorrer do percurso histórico, o Sistema Nacional de Avaliação passou por várias mudanças, sendo incrementados critérios avaliativos cada vez mais voltados para índices e resultados de impactos. Estabeleceram-se parâmetros para auxiliar na avaliação da qualidade dos programas de pós-graduação, como o Programa Qualis, utilizado pela primeira vez na Trienal 2001, o qual, embora não seja consenso na comunidade acadêmica, consolidou-se como instrumento para qualificação da produção científica e conseqüente balizador para avaliação dos programas de pós-graduação.

Para que os programas sejam alçados ao nível de excelência, referenciado nas notas 6 e 7, alguns indicadores são apensados aos critérios de avaliação. Dentre esses, destaca-se a internacionalização, que tem se apresentado como um fator de legitimação da circulação do conhecimento e formação de recursos humanos, constituído como indicador de qualidade na pós-graduação (MOROSINI; DALLA CORTE, 2018; MOROSINI; NASCIMENTO, 2017; MIRANDA; STALLIVIERI, 2017; MOROSINI *et al.*, 2016).

A internacionalização não é um fenômeno novo nas universidades, mas a partir das reformas educacionais implementadas nos anos 1990, emanadas de demandas de organismos internacionais, as instituições de nível superior foram colocadas na rota de uma sociedade globalizada, que trouxe em seu bojo uma nova realidade para as políticas públicas.

Essas reformas caracterizaram-se pelo alinhamento às políticas mundiais de educação. Buscando aderência a essas exigências, “[...] a universidade relevante passa a ser aquela que assume uma perspectiva mais utilitarista, empreendedora, flexível e inovadora e que, além disso, forma para as competências requeridas e alteradas permanentemente pelo mercado de trabalho” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 52).

Nesse período, há um processo de reconfiguração da economia para atender às exigências da reestrutura global da economia. A educação é tida como estratégica para o desenvolvimento econômico do país, e o ensino superior como um dos propulsores desse desenvolvimento, sendo objeto de discussão e reestruturação, apontado como capaz de inserir o país no cenário econômico mundial.

O processo de globalização exigiu níveis mais elevados de qualificação frente à “[...] crescente circulação de capitais, bens e ideias da nova divisão internacional do trabalho, [pois] a educação passa a ser entendida como determinante do desenvolvimento econômico e político das nações” (CABRAL NETO; CASTRO, 2013, p. 344).

Com foco na produção de conhecimento que prepare capital humano para atuar nessa nova realidade e consiga se correlacionar com outros países, a informação e o saber são matérias-primas e requerem dos governos investimentos para sua produção. “Essa realidade multifacetada passou a denominar-se contexto emergente e requer uma nova pedagogia universitária” (DALLA CORTE; SARTURI, 2015, p. 161).

Nessa conjuntura, a educação superior é cerceada pelos processos de globalização, e o Brasil é fortemente influenciado por concepções e orientações de órgãos e instituições internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCDE), o

Banco Mundial e o Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC), voltando-se para um movimento de reestruturação das universidades.

A partir desse redimensionamento nas relações sociais e educacionais, além das fronteiras nacionais, percebeu-se a necessidade de investir em processos de internacionalização, tendo em vista os desafios de formar profissionais capazes de atuar nessa nova sociedade (MOROSINI; DALLA CORTE, 2018). Nessa perspectiva, Morosini e Dalla Corte (2018, p. 116) concluem que a internacionalização da educação superior não constitui opção para as universidades, pois “É um movimento que emerge no contexto da sociedade globalizada e pós-globalizada e que requer envolvimento e compreensão acerca dos múltiplos fatores que interferem nas relações político-pedagógicas”.

Para Morosini e Nascimento (2017, p. 2), a internacionalização da educação superior tem se constituído como uma das principais metas da universidade contemporânea, já que “está relacionada à qualidade, à excelência, à inovação, ao conhecimento”, firmando-se como critério basilar, entre outros elementos, para a avaliação de qualidade de um programa de pós-graduação de excelência.

Souza (2017) afirma que a internacionalização tem ocupado espaço central nos debates sobre a qualidade da educação superior, passando a configurar-se como uma forma de induzir a qualidade, havendo a necessidade de ser estimulada por meio de políticas institucionais, visto que a internacionalização demanda sintonia entre formulação e avaliação de metas. Mas o autor adverte que, como indicador de qualidade, a internacionalização constitui-se um elemento que precisa ser implementado e avaliado nas práticas acadêmicas, verificando as estratégias adotadas pela universidade para promover essa internacionalização, uma vez que a ausência da clareza conceitual do que seja internacionalização da educação superior para os órgãos gestores permite que as Instituições de Ensino Superior (IES) imprimam múltiplas interpretações ao processo (SOUZA, 2017).

Conquanto Knight (2011) e Azevedo (2014), ao discutirem sobre mitos e enganos que contornam o processo de internacionalização, questionem a ideia de vincular a internacionalização como indicador de qualidade, é notadamente isso que o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) faz ao designar as notas 6 e 7 a programas de referência e reconhecida inserção internacional. Esse padrão internacional é mensurado justamente por mobilidade, reputação internacional, *rankings*, convênios internacionais, acreditação internacional e fortalecimento das IES, elementos valorativos no mercado acadêmico mundializado que prima pela competição.

A pesquisa de Miranda e Stallivieri (2017) aponta para a necessidade de se criar políticas para a internacionalização das IES brasileiras, posto que não há documentos do governo brasileiro que explorem de forma clara a internacionalização, e que a tratem como uma política pública. Assim, o tema ainda precisa de amadurecimento e sistematização de ações, com vistas à elaboração conjunta de políticas públicas de Estado que direcionem para uma internacionalização do sistema de ensino superior.

Costa, Costa e Yamamoto (2020) argumentam que a internacionalização deveria ser um meio para aprimorar as funções da pós-graduação, contribuindo para promover a colaboração entre os países, objetivando o desenvolvimento social, mas que, ao relacioná-la como importante critério de qualificação, o sistema avaliativo pode contribuir para que ela seja tida apenas como um fim em si mesma.

Diante do indicativo dessas produções, realizou-se um levantamento das pesquisas publicadas sobre a temática da internacionalização nos repositórios da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para situar o objeto dentro do campo acadêmico e verificar quais as possíveis lacunas existentes. Procedeu-se ao recorte temporal do período de 2015 a 2018, uma vez que há registros que abrangem os períodos anteriores, feitos por Morosini e Nascimento (2017) e Morosini e Dalla Corte (2018).

Morosini e Nascimento (2017) analisaram a produção sobre internacionalização da educação a partir do banco de teses e dissertações da Capes entre 2011 e 2014. Foram selecionadas 23 produções, sendo 12 dissertações e 11 teses. Para efeito de análise, foram atribuídas categorias temáticas em três dimensões: dimensão global/regional (35%), com seis trabalhos com foco em serviços e regulações e dois sobre integração cultural; dimensão nacional (26%), com cinco investigações sobre mobilidade Norte-Sul e Sul-Sul e uma sobre internacionalização do currículo; dimensão institucional (39%), com cinco pesquisas com foco em cursos e programas e quatro com foco nas instituições. As autoras apontam que a produção não está centrada em uma área exclusiva, incidindo em sua maioria nas Ciências Humanas e nas Ciências Sociais Aplicadas.

Morosini e Dalla Corte (2018) fizeram o levantamento da temática da internacionalização da educação superior no Brasil buscando delinear suas principais tendências em teses e dissertações produzidas de pesquisas relacionadas à expansão e à internacionalização da educação superior no Brasil e no contexto do Sul Global¹⁵. Foram

¹⁵ Compreende-se o Sul Global ou o Sul “[...] não como uma categoria geográfica, mas como o agrupamento que reúne os chamados países em desenvolvimento (países de renda média e países de renda baixa)” (LEITE, 2012, p. 4).

coletados no site da BDTD textos de 2012 a 2016 mediante os descritores “expansão” e “internacionalização da educação superior”. Selecionaram-se 34 trabalhos, dos quais 18 tratam do tema a partir da mobilidade acadêmica, e 16 estão voltados para a gestão institucional nos processos de internacionalização da educação superior e discutem prioritariamente vagas destinadas a estudantes estrangeiros e ao quadro de professores visitantes.

Especificamente sobre a temática da internacionalização na área de Educação, na perspectiva da avaliação e qualidade da educação superior, o levantamento realizado nessa pesquisa registrou 20 teses, das quais sete abordavam questões diretamente relacionadas à avaliação e qualidade, conforme dados observáveis no Quadro 1.

Quadro 1 – Teses sobre internacionalização relacionadas à avaliação e à qualidade da educação superior (2015–2018)

Ano	Instituição	Título	Autor(a)	Orientador(a)
2015	USP	<i>Quo vadis</i> educação superior da Colômbia? Expansão, acreditação e internacionalização	Fabiane Robl	Afrânio Mendes Catani
2016	UFRGS	Teias do pensar democrático presente nos discursos dos atores das redes de agências de acreditação e avaliação da qualidade da educação superior na América Latina: as vozes do lado de lá	Margareth Guerra dos Santos	Denise Balarine Cavalheiro Leite
2017	UFMS	A internacionalização da pós-graduação em educação no Brasil: mobilidade e produtividade docente (2010–2016)	Flavia Melville Paiva	Silvia Helena Andrade de Brito
2017	PUC-RS	Políticas de avaliação institucional da educação superior: criação e implementação do sistema de avaliação do ensino superior de Cabo Verde	Antônio Pedro Cardoso Barbosa	Marília Costa Morosini
2017	UFRGS	Revelações do Sinaes: (des)caminhos da avaliação da qualidade nos cursos de pedagogia no Brasil	Jeferson Saccol Ferreira	Maria Beatriz Moreira Luce
2018	UFMG	Itinerários da internacionalização da educação superior brasileira no âmbito da América Latina e Caribe	Juliana de Fatima Souza	Maria do Carmo de Lacerda Peixoto
2018	UFSC	Universidades de Classe Mundial e o consenso pela excelência: tendências globais e locais	Lara Carlette Thiengo	Lucidio Bianchetti

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos nos repositórios da Capes e BDTD (2015–2018).

Pesquisas que apontam os processos de internacionalização acadêmica estão diretamente relacionadas aos interesses do mercado (ROBL, 2015; FERREIRA, 2017; THIENGO, 2018). Mas, mesmo sendo esse o foco, têm emergido projetos alternativos de internacionalização, voltados para uma concepção emancipatória (SOUZA, 2018), cujo trabalho desenvolvido por redes e agências de acreditação, instituições e mediadores

internacionais interferem na regulação e na avaliação das políticas de internacionalização (SANTOS, 2016; CARDOSO, 2017).

A tese de Robl (2015) mostra que, com a crescente globalização e a internacionalização dos processos educativos, a avaliação assume um papel de protagonismo na agenda da internacionalização da educação superior. Nesse contexto, o sistema de acreditação tem impulsionado as ações de internacionalização, e esta tem sido impulsionada pelos interesses do mercado.

Santos (2016), ao pesquisar as redes de agências de acreditação e avaliação da qualidade da educação superior que adotaram modelos de regulação sob a égide do modelo da sociedade do conhecimento, averiguou que essas redes passaram a representar a concentração dos poderes na legitimação de um modelo de qualidade.

Cardoso (2017) discorre que a implementação do sistema de avaliação do ensino superior de Cabo Verde foi instituída com propósito de fiscalizar, regular e aferir a pertinência e a qualidade das ofertas formativas do sistema de ensino superior. Esse processo foi fortemente influenciado pela negociação de autoridades e instituições de ensino superior e atores mediadores internacionais.

A pesquisa de Ferreira (2017) concluiu, entre outros elementos, que os sentidos da internacionalização da educação superior estão voltados para transnacionalização, e que tem a educação como mercadoria orientada por organismos multilaterais. A educação superior é tida como meio de produção de conhecimentos de interesse do contexto internacional, mostrando-se lucrativa, inclusive pela via da educação a distância, dentro e fora do território brasileiro.

Souza (2018) evidencia que a política nacional de educação superior está alinhada a uma agenda globalmente estruturada para educação. Mas, embora a agenda brasileira esteja focada na intensificação da internacionalização com instituições do Norte, têm emergido experiências inovadoras de cooperação no nível regional, constituindo-se como projetos alternativos de internacionalização, orientados por uma concepção de justiça social e de solidariedade entre os pares.

Thiengo (2018) constata que o modelo de Universidade de Classe Mundial (UCM) insere-se em um processo amplo de diferenciação, expansão e internacionalização da educação superior, caracterizado pela convergência no âmbito das redes de políticas globais, indicando que a produção do consenso assume relevância como forma de manutenção da hegemonia. A emergência e a propagação do modelo de UCM estão fundamentadas na ideologia da excelência, como expressão do aprofundamento na diferenciação da educação superior e da rendição ao mercado, sendo uma tendência que ganha força.

Não obstante em dados momentos o presente texto dialogue com as pesquisas apresentadas, em função da relação entre as temáticas, inicialmente, o trabalho desenvolvido por Paiva (2017) trouxe elementos essenciais para compor a proposta de pesquisa em andamento. A autora analisa os programas de pós-graduação em Educação, sob a ótica da internacionalização do conhecimento científico, considerando particularmente os critérios de internacionalização de mobilidade docente e produção.

Os resultados sinalizaram que cada programa pesquisado precisou estabelecer seus indicadores de internacionalização, uma vez que o órgão avaliador não o definiu, e a definição do que seja internacionalização da pós-graduação é um ponto essencial para a área.

Esse resultado corrobora Morosini *et al.* (2016, p. 32), ao apontarem a internacionalização como um dos indicadores da qualidade da educação superior, ressaltando que embora ela esteja no cerne do ente universitário, a proposição de indicadores que avaliem a relação entre internacionalização universitária e qualidade não está clara, e, no plano do Estado, os indicadores ainda são rarefeitos.

É a partir da perspectiva da internacionalização, enquanto indicador de qualidade na pós-graduação, que surge o interesse em pesquisar a temática apresentada, haja vista a vivência profissional da pesquisadora, que desde 2009 atua como editora na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), desempenhando atividades de suporte na hospedagem dos periódicos científicos no portal da instituição, assessoria aos editores dos periódicos hospedados e coordenação do processo de editoração dos livros produzidos pela editora, acompanhando os embates em torno dos requisitos do campo na busca para qualificar suas produções.

Dentro de sua atuação profissional, percebe-se que há itens da avaliação que se encontram institucionalizados de tal forma que é como se fossem partes constitutivas do sistema, como o Qualis; aceitam-se as regras e buscam adequar-se. No entanto, há outros itens que estão se constituindo como importantes, compondo documentos, orientações e, conseqüentemente, provocando mudanças nas estruturas organizacionais, como é o caso da internacionalização, o que possivelmente traz impactos à gestão dos programas de pós-graduação.

Diante de exposto, tem-se como questão norteadora da pesquisa: Qual internacionalização está sendo construída e efetivada na área da Educação a partir da indução dessa política pelo sistema de avaliação da pós-graduação?

Parte-se do pressuposto que os parâmetros de avaliação estabelecidos pela Capes orientam as ações desenvolvidas no interior dos programas. Assim, buscou-se investigar as

ações de coordenadores e avaliadores em relação aos parâmetros referentes à internacionalização. Quais estratégias adotadas na busca de atender a esse indicador? Como os programas têm incorporado essa política indutora? Como estão sendo construídos os discursos oficiais de internacionalização no contexto da avaliação da pós-graduação? Há diferenças no nível e nos discursos de internacionalização operados pelas áreas do conhecimento? Como a área da Educação se caracteriza no conjunto da internacionalização das áreas?

A decisão de verificar as ações dos coordenadores nesse processo apoia-se nos resultados da pesquisa desenvolvida por França (2014), que, ao investigar a gestão dos programas de pós-graduação em Educação considerados de excelência, concluiu que a atuação dos coordenadores dos programas tem papel preponderante no alcance das notas que qualificam os programas. Ademais, esse papel mobilizador e articulador do coordenador, enquanto ponto de interseção entre as políticas nacionais e as práticas e a cultura institucionais, explicita o que, de fato, efetiva-se mediante essa construção dialética.

A escolha em pesquisar o trabalho realizado pelos avaliadores deve-se ao papel de destaque que estes têm no processo de avaliação da pós-graduação, pois, como nem todos os dados da avaliação são quantificáveis, o conceito de qualidade centra-se numa perspectiva qualitativa, o que torna esses agentes importantes gestores da qualidade induzida pela Capes.

A tese que se apresenta é a de que a política de internacionalização voltada para a pós-graduação acolhe as concepções de Estado avaliador, pautadas na padronização de indicadores, cujo peso concentra-se na produção bibliográfica qualificada por meio de parâmetros bibliométricos, utilizados como equivalentes à dimensão de excelência. Essa política de indução desconsidera o histórico, a cultura e as práticas do conjunto das áreas da pós-graduação, que têm processos distintos da produção internacionalizada, como a área da Educação.

Para o delineamento da tese, tem-se como objetivo norteador analisar a efetivação da política de internacionalização na área de Educação na Quadrienal 2017 a partir da indução do sistema de avaliação da pós-graduação.

Esse objetivo geral é pormenorizado nos seguintes objetivos específicos: contextualizar as proposições da internacionalização da educação superior na literatura científica e nos documentos oficiais orientadores da educação superior e da pós-graduação brasileira; cotejar o discurso de internacionalização das áreas de conhecimento presentes na avaliação da pós-graduação brasileira; identificar as ações desenvolvidas pela área de Educação na construção e efetivação da política de internacionalização como indicador de qualidade para a pós-graduação.

Considerando os objetivos propostos, realizou-se a pesquisa a partir da perspectiva da abordagem qualitativa, visto que ela se preocupa em “[...] compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais e onde o pesquisado são sujeitos recorrentes” (LIMA, 2003, p. 7).

Inicialmente, realizou-se uma revisão de literatura (CRESWEL, 2004), necessária como aporte à pesquisa qualitativa, no intuito de cooperar para fundamentação e embasamento teórico, subsidiando todo processo de confecção do texto da tese. Nessa etapa, procedeu-se ao aprofundamento das leituras e ao entendimento do universo conceitual, buscando o diálogo com autores que realizaram investigações similares e que se preocuparam em entender as políticas educacionais de internacionalização e da avaliação no âmbito da pós-graduação, construindo um arcabouço teórico por meio das fontes referentes à temática, como livros, teses, dissertações e artigos científicos disponíveis em materiais impressos e meios eletrônicos.

O estudo adotou como técnica de pesquisa a análise documental, cujo objetivo é identificar nos escritos informações que contribuam na elaboração de questões de interesse do estudo. Esse instrumento constitui uma fonte rica e estável de informações, a qual pode ser consultada várias vezes, possibilitando diferentes análises, servindo para fundamentar afirmações e/ou declarações do pesquisador, visto que os documentos oficiais nos remeteram ao conhecimento da perspectiva oficial explicitada nos objetivos do processo investigado.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Os processos de internacionalização podem ser analisados a partir de três dimensões: a) global/regional – com foco nas discussões que marcam os anos 1990, com uma reordenação econômica, forte presença da globalização em diferentes níveis, inclusive educacional; b) nacional – reflete as discussões quanto à presença do Estado avaliador, constituindo-se por meio de políticas, financiamentos, programas e marcos regulatórios; c) institucional – onde ocorre o processo real de internacionalização (MOROSINI; NASCIMENTO, 2017).

A pesquisa ora proposta apresentará correlação com a dimensão nacional e institucional, sem perder de vista o seu imbricamento com a dimensão internacional.

Na dimensão nacional, serão abordadas questões relacionadas ao Estado enquanto agente indutor na construção dessa política, buscando relacionar a internacionalização na pós-

graduação como fruto de interesses e condições pré-estabelecidas, que tem se materializado nas notas atribuídas aos programas considerados de excelência. Nessa dimensão, as fontes documentais pesquisadas compreenderam os documentos: Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (2011, 2016); o Plano Nacional de Educação (2014); os Planos Nacionais de Pós-Graduação (1975, 1982, 1986, 2004, 2010); os regulamentos e relatórios das avaliações Trienais¹⁶ 2010 e 2013 e Quadrienal 2017; os documentos de área, que formam o conjunto de diretrizes e critérios de avaliação para as áreas de conhecimento; e os relatórios das Trienais 2010 e 2013 e da Quadrienal 2017. Esses documentos permitiram analisar o processo de internacionalização nas políticas e nos programas propostos pelo Estado.

Na dimensão institucional, serão examinadas as ações desenvolvidas que tratam de aspectos específicos da internacionalização e/ou integram e apoiam a dimensão na missão primária e nas funções da instituição, refletindo a implementação de políticas e programas de educação superior nas universidades (KNIGHT, 2012).

Acredita-se que essas ações serão verificáveis na produção acadêmica científica, em programas de cooperação internacional, intercâmbio de docentes e discentes, projetos realizados nas ações do grupo gestor dos programas, pois, se há uma internacionalização em curso, esta apresenta os indícios de sua materialidade, permitindo mensurar o seu grau de desenvolvimento.

Para analisar o processo de internacionalização na dimensão institucional, selecionou-se como documentos privilegiados: os cadernos de indicadores¹⁷, documentos onde constam as informações preenchidas pelos programas e enviadas à Capes; as planilhas comparativas, nas quais estão os dados compilados dos programas e a nota atribuída pela Capes; e as fichas de avaliação dos programas, as quais apresentam a avaliação geral de cada curso, explicitando o resultado de cada item avaliado, fundamentando as notas atribuídas aos cursos.

Esses dados possibilitaram identificar estratégias, políticas e programas desenvolvidos no interior dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) e estabelecer uma correlação entre as informações e a avaliação realizada pela Capes.

A metodologia utilizada parte do contexto da própria pós-graduação, da conjunção interna do seu processo avaliativo e da forma como este é caracterizado. Como não há clareza

¹⁶ Optou-se por realizar a análise a partir da Trienal 2010, quando houve a padronização dos documentos produzidos pelas áreas, o que possibilitou uma comparabilidade entre elas.

¹⁷ As informações enviadas pelos programas até 2012 estão disponíveis no site <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. A partir de 2013, os dados encontram-se disponíveis na Plataforma Sucupira. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/relatorios/coleta/envioColeta/dadosBrutos/formRelatorioDadosBrutosEnvioColeta.jsf;jsessionid=qo1NEKcVIIXTTYonqJ0TAmZM.sucupira-214>. Acesso em: 14 jul. 2019.

de como tem sido medida a internacionalização, analisa-se os fatos por dentro da avaliação da própria Capes, cujo conjunto traduz-se na ação dos coordenadores no preenchimento das propostas dos programas e das atividades realizadas, assim como os relatórios constantes nas fichas avaliativas dos programas, atestados pelos avaliadores da Capes.

Busca-se entender o que é considerado internacionalização e como esta é avaliada. Por um lado, explicita-se o que os programas interpretam desse discurso na forma como traduzem isso no preenchimento das informações enviadas à Capes, ou seja, aquilo que acreditam que irá pontuar positivamente nesse quesito. De outro lado, verifica-se o que os avaliadores consideram como indicativo de internacionalização no preenchimento das fichas avaliativas dos programas.

Para o desenvolvimento do trabalho empírico, demandou-se estabelecer um recorte em função da amplitude da pós-graduação brasileira e do quantitativo de dados. A escolha da área de Educação como foco para pesquisa justifica-se por sua representatividade, visto ser a subárea das Ciências Humanas com maior número de programas avaliados pela Capes. Outro elemento considerado na escolha da área é por ela ser o campo de atuação e envolvimento da pesquisadora, possibilitando um diálogo mais profícuo com os dados a serem encontrados. E, especialmente, por ser a área em que se pretende trazer contribuições e reflexões sobre o seu processo de internacionalização.

Para analisar como a internacionalização tem se efetivado na área de Educação, entende-se necessário investigar as ações dos programas considerados de excelência, classificados com notas 6 e 7, pois são os que caracterizam, segundo o sistema de avaliação, um programa com qualidade internacional.

Nessa perspectiva, segundo dados da Quadrienal 2017, período proposto a ser pesquisado, teríamos um universo de nove programas, sendo três com a nota 7 e seis com a nota 6. Especificamente, para trabalhar com os programas que, em essência, teriam a equivalência internacional, optou-se em considerar os dados dos que obtiveram nota 7 em, pelo menos, duas das três últimas avaliações. Desse modo, a amostra ficou restrita a três programas: um federal, um estadual e um privado.

A pesquisa que ora se apresenta norteia-se no entendimento das políticas públicas como uma estratégia de ação coletiva, deliberadamente desenhada e calculada de acordo com determinados objetivos. Trata-se de uma série de decisões a serem tomadas e ações a serem implementadas por um grande número de atores, podendo se distanciar da estratégia deliberada de ação coletiva, concebida e organizada pela autoridade do Estado (VILLANUEVA, 1992).

Parte-se da premissa que é o Estado em movimento que cria as políticas públicas, entre as quais está a internacionalização. Ele será aqui entendido como uma relação social, como o

faz Poulantzas (1980, p. 147), que o aponta como “[...] a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe, tal como ele expressa, de maneira sempre específica no seio do Estado”, ressaltando que a constituição histórica do Estado não é uma condição pré-estabelecida, mas o resultado de lutas que podem reproduzir ou transformar essas condições.

A construção da política de internacionalização na educação superior tem buscado imprimir um consenso de qualidade em torno das ações de internacionalização (THIENGO, 2018). Os documentos orientadores dessa política postulam uma proposta hegemônica, trabalhando no nível do consenso, o que, segundo Gramsci (2016), é uma estratégia para assegurar a hegemonia de outro modo que não apenas pela coerção. No entanto, há elementos de coerção que se materializam nos instrumentos de avaliação, que refletirão nas notas dos programas e consequentes implicações no financiamento e nos processos regulatórios. Isso faz com que esse processo deixe de ser uma opção e passe a ser obrigatoriedade para as universidades.

Importa-nos desvelar a construção dessa política, induzida pelo sistema de avaliação, buscando captar as contradições e a materialidade no processo de implementação. Para compreender como isso se dá, analisam-se documentos e legislações oriundos das correlações existentes nos momentos históricos.

Entende-se que os textos legais devem ser considerados a partir da perspectiva de que são “[...] representações da condensação de forças e pressões, onde interesses são agregados para determinar uma abordagem a ser adotada na solução de um problema” (PALUMBO, 1989, p. 50). Assim como assevera Villanueva:

No obstante los diversos cortes analíticos y las diferencias terminológicas, todos los estudiosos del desarrollo de la política coinciden en sostener que los integrantes necesarios e interrelacionados de toda política son: la existencia de una determinada situación problemática para cuya modificación en el sentido deseado se elige y efectúa un determinado curso de acción que produce ciertos resultados más o menos diferentes de los deseados y, en consecuencia, obliga a revisar el curso de acción elegido (VILLANUEVA, 1993, p. 16).

A emergência da internacionalização como indicador de qualidade na pós-graduação mostra que a estruturação dessa política efetivamente compõe a agenda do governo. Observa-se, ainda, que ela tem sido desenhada a partir dos indicadores estabelecidos pelos órgãos fomentadores e avaliadores, em consonância com as demandas internacionais, havendo ações de planejamento, formulação e implementação que requerem envolvimento de agentes

governamentais e institucionais, os quais terão que se posicionar frente ao processo de internacionalização em construção.

A conceituação de internacionalização da educação superior não se apresenta como tarefa simples. Segundo adverte Morosini (2006, p. 115), a “[...] internacionalização da educação é um conceito complexo, com uma diversidade de termos relacionados, apresentando diversas fases de desenvolvimento”. Ainda assim, tem-se como referência o conceito apresentado por Knight (2012, p. 1):

A internacionalização é um processo que leva à integração da dimensão internacional, intercultural e global às metas, funções e implementação do ensino superior. Assim sendo, trata-se de um processo de mudança – adaptado para atender necessidades e interesses individuais de cada instituição. Conseqüentemente, não existe um modelo “genérico” para a internacionalização. [...] A internacionalização enfatiza o relacionamento entre as nações, povos, culturas, instituições e sistemas (KNIGHT, 2012, p. 1).

Buscar-se-á identificar as ações dos burocratas, sujeitos sociais que atuam e contribuem na implementação dessa política, pois, consoante Villanueva (1992, p. 91), *“los burócratas serían agentes intermediarios, aunque con sus propios intereses y recursos”*. O trabalho investigará as ações dos *“burócratas del nivel operativo”*, que se configuram como governo, representados nesta pesquisa pela coordenação de área e pelos avaliadores da Capes, e atuam na dimensão nacional; e dos *“burócratas a nivel de la calle”*, que são os empregados públicos, representados pelos coordenadores de curso e professores, e atuam na dimensão institucional do processo de internacionalização.

Fundamentalmente, buscar-se-á estabelecer um confronto entre as informações recolhidas, a base teórica construída, a realidade com suas contradições e o referencial determinado, para elaboração de uma síntese que contemple a crítica à realidade pesquisada.

O texto será composto por seis partes, incluindo introdução e considerações finais. Na parte introdutória, está uma contextualização da propulsão que a internacionalização vem alcançando no sistema de avaliação da pós-graduação, sendo considerada um importante mecanismo de gestão, emergindo e consolidando-se como indicador de qualidade.

Na segunda parte, trabalham-se os conceitos de internacionalização acadêmica que orientarão a confecção da pesquisa. Foram elencados conceitos, níveis e abordagens de internacionalização. Explicitam-se as relações entre internacionalização e globalização, os quais, embora apresentem uma relação de proximidade, não tem o mesmo conceito e a mesma abrangência. Apresenta-se, ainda, um delineamento do processo de internacionalização da

educação superior no Brasil, no intuito de evidenciar o percurso histórico da construção dessa política.

A terceira parte expõe o processo de internacionalização no contexto da pós-graduação brasileira. Analisa-se o desenho da política na pauta da agenda pública, com observância para as proposições da construção da política no Plano Nacional de Educação (PNE) (2014–2024), nos Programas Nacionais de Ciência e Tecnologia, em função dos fundos públicos para Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), principalmente dos fundos setoriais. Posteriormente, estabelece-se uma correlação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) com a política de internacionalização em curso e a condução realizada pela Capes no processo de internacionalização da pós-graduação.

Na quarta parte, identificam-se as proposições apresentadas sobre internacionalização, presentes nos documentos de área das Trienais 2010 e 2013 e na Quadrienal 2017, cotejando os indicadores relacionados pela área da Educação e demais áreas do conhecimento, constantes na avaliação da pós-graduação.

Na quinta parte, investiga-se a internacionalização efetivada pela área de Educação na Quadrienal 2017. Realiza-se uma análise das ações dos gestores institucionais da área da Educação: as ações de internacionalização descritas por coordenadores e docentes no percurso da avaliação dos programas, e a versão desses indicadores traduzida pelos avaliadores nas fichas avaliativas dos programas.

Nas considerações finais, verifica-se a internacionalização concretizada na pós-graduação em Educação, examinando a perspectiva de internacionalização que a área tem construído. Em suma, o desenvolvimento desta tese por meio do objeto “a internacionalização da pós-graduação no contexto das políticas públicas de avaliação” pretende colaborar para o desenvolvimento da produção acadêmica sobre o tema internacionalização como indicador de qualidade na pós-graduação.

2 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEITOS E ABRANGÊNCIA

A literatura parece considerar que as universidades, em função do caráter universal do conhecimento, dos deslocamentos de professores e estudantes desde a Antiguidade, são, por sua natureza, internacional. No entanto, é preciso ponderar que a globalização ressignificou os processos de internacionalização, fazendo com que as universidades tenham que repensar e redefinir seu papel diante dessa nova sociedade do conhecimento, visto que as trocas internacionais e interculturais entre as instituições de ensino superior ampliaram-se e permanecem em ascensão (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017).

Essa intensificação da internacionalização da educação superior e da pós-graduação brasileira tem feito com que as instituições adotem políticas e estratégias que resultam no intercâmbio de estudantes, pesquisadores, e em desenvolvimento de projetos de cooperação acadêmica e parcerias transnacionais entre as universidades, o que têm impulsionado esse processo. A demanda por internacionalização tem impactado substancialmente as universidades, repercutindo nas prioridades e no desenho do ambiente acadêmico global (MOROSINI; DALLA CORTE, 2018).

A internacionalização tem sido apontada como elemento central para o desenvolvimento da qualidade do ensino superior, passando a constituir, ao lado do ensino, da pesquisa e da extensão, a quarta missão das universidades. “[...] uma característica universitária que vem desde a Idade Média, afirmando-a como uma evolução específica que está a ponto de se transformar, quase mil anos após a fundação das suas pioneiras e mais veneradas concretizações, na quarta missão da universidade” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 57).

Mas a discussão em torno do modelo de internacionalização em curso não tem apresentado consenso entre pesquisadores. Neste contexto, este capítulo objetiva contextualizar o tema para correlacionar diferentes perspectivas e conceitos de internacionalização, assim como discorrer sobre a internacionalização da educação superior sob a perspectiva histórica, a fim de perceber como ela se constitui um indicador de qualidade e excelência.

2.1 Conceitos, níveis e abordagens de internacionalização

A internacionalização pode ser analisada a partir de vários aspectos, uma vez que apresenta diversos significados, sendo utilizados de várias formas. Para Knight (2020), há

prioritariamente quatro razões que induzem as instituições na busca pela internacionalização: políticas (política externa, ajuda mútua); econômicas (competitividade e desenvolvimento); socioculturais (expansão de identidades regionais e nacionais); acadêmicas (qualificação de recursos humanos, reputação da IES, qualidade do ensino e da pesquisa e serviços).

Ainda segundo Knight (2004b), há os que consideram a internacionalização uma série de atividades que envolvem deslocamento transfronteiriço, parcerias, projetos e pesquisas; outros a concebem como a transferência da educação a outros países, mediante arranjos como campi ou franquias; e os que entendem internacionalização como a inclusão de uma dimensão internacional ou global no currículo e no processo de ensino e aprendizagem.

Em função dessa complexidade terminológica e conceitual, nesta sessão, propôs-se trabalhar com alguns termos do contexto da internacionalização, necessários à compreensão desse processo e que contribuirão para uma posterior análise de dados. Assim, discutir-se-á a aproximação dos termos globalização e internacionalização; os níveis em que a internacionalização acontece; e a forma como ocorre a internacionalização.

2.1.1 Internacionalização e globalização

A dimensão internacional está presente no ambiente acadêmico desde as primeiras universidades, mas é a partir da década de 1990 que houve uma intensificação desse processo, impulsionado, entre outros elementos, pela globalização da economia e da sociedade (ALTBACH, 2004; MAUES; BASTOS, 2017). A globalização trouxe consigo elementos que vão delinear o ambiente acadêmico, havendo a necessidade de as instituições remodelarem suas políticas, inserindo estratégias e ações que contemplem essa dimensão internacional (DAL-SOTO; ALVES; SOUZA, 2016).

Importante clarificar que os termos globalização e internacionalização se relacionam, ocorrendo em vários contextos de forma entrelaçada, mas com conceitos distintos, que foram objetos de análise de diversos autores (DALE, 2004; ALTBACH, 2004; ALTBACH; KNIGHT, 2007; LIMA, MARANHÃO, 2009; ROBERTSON, DALE 2011; VARGHESE, 2013). Concorda-se com Dale (2004), quando afirma que, para analisar uma política, faz-se necessário compreender a lógica global do sistema de produção. Por isso, entende-se como importante para o escopo desta pesquisa apresentar uma discussão do conceito de globalização, para, então, discutir, de forma mais pormenorizada, o conceito de internacionalização abordado pela literatura.

Partindo de uma definição sensível às dimensões sociais, políticas e culturais, Santos (1997, p. 14) propõe uma definição de globalização como “[...] processo pelo qual determinada condição ou entidade global estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival”. O autor defende que não há globalização genuína; nas condições globais, sempre haverá uma raiz local, uma vez que a globalização pressupõe localização.

Considerando que há diferentes modos de relações sociais que dão origem às várias formas de globalização, Santos (1997) chama atenção aos fenômenos que ele nomeia como globalismo localizado e localismo globalizado. O globalismo localizado refere-se ao impacto de práticas transnacionais às condições locais, por meio de esforço dos Estados nacionais em conciliar a formação adaptada à economia global, sofrendo impacto das práticas transnacionais às condições locais. O localismo globalizado está relacionado a processos pelo qual determinado fenômeno local torna-se global. A exemplo desse fenômeno temos a aceitação da defesa da escola oficial, gratuita e laica; trata-se de um localismo europeu que se tornou globalizado. Outro exemplo seria a aceitação da língua inglesa como língua franca (SANTOS 1997; CUNHA, 2017).

Para Santos (1997, p. 17), “A divisão internacional da produção da globalização assume o seguinte padrão: os países centrais especializam-se em localismos globalizados, enquanto aos países periféricos cabe tão só a escolha de globalismos localizados”. Tanto o localismo globalizado quanto o globalismo localizado são considerados globalização hegemônica, de cima para baixo. Mas, segundo o autor, tem emergido outras formas de globalização, outros dois processos contra-hegemônicos, que se realizam de baixo para cima: o cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade.

No processo cosmopolita, há a possibilidade de uma organização transnacional na defesa de interesses percebidos como comuns, podendo fazer uso em seu benefício das possibilidades de interação criadas pelo sistema mundial. O patrimônio comum da humanidade estaria relacionado a temas de interesse global, como sustentabilidade e biodiversidade, entre outros.

Trazendo o debate mais para o campo da educação, Dale (2004, p. 423) afirma que o global implica um foco extranacional, em “[...] forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo em que reconstróem as relações entre as nações”. Conforme o autor, para apresentar uma teoria efetiva dos efeitos da globalização na educação é preciso especificar a natureza da globalização, o que é educação e como a globalização afeta a educação. “A globalização, na medida em que

pode afetar as políticas e as práticas educativas nacionais, implica a apreciação da natureza e da força do efeito extranacional, o que é que pode ser afetado e como é que esse efeito acontece” (DALE, 2004, p. 425).

Com a evolução das tecnologias de informação e comunicação, a globalização tem se apresentado de forma mais intensa e extensa, permitindo que os indivíduos possam participar quase que de forma simultânea de acontecimentos mundiais, nacionais e locais, transformando a forma de ver e interagir com o mundo (DIAS SOBRINHO, 2004). Mantendo o debate sobre globalização fora dos grandes extremos, o fato é que ela tem afetado as instituições e as pessoas de uma forma geral.

A globalização passou a ser o conceito de legitimação nos discursos contemporâneos e nas atuais políticas ligadas a economias nacionais e de gestão do estado. [...] Fortaleceu-se como agenda principal a partir dos anos noventa, com o fim da guerra fria, encontrando forte aliada na revolução tecnológica que facilitou as comunicações, definiu mercados globais e deu nova configuração aos fenômenos locais (CUNHA, 2017, p. 819).

Apontando que há um debate sobre como melhor definir a globalização, Robertson e Dale (2011, p. 348), apoiados na literatura que trata da temática, concordam que ela “[...] é um processo histórico envolvendo o desenvolvimento desigual e a transformação parcial e contingente das estruturas, práticas e relações sociais, políticas, econômicas e culturais”, processo que ocorre dentro e além das fronteiras nacionais.

Esse processo de globalização trouxe consequências para o sistema acadêmico, visto que existe uma pressão para que as instituições de nível superior se reformulem, a fim de se desenvolverem e tornarem-se competitivas em nível internacional. “[...] boa parte das ações de internacionalização decorre do fenômeno da globalização dos mercados, a qual provoca impactos em diversos setores da economia, inclusive na educação” (DAL-SOTO; ALVES; SOUZA, 2016, p. 232).

A Associação Internacional de Universidades (AIU) (2003) também discute como a internacionalização é cada vez mais parte de um debate complexo e intenso que examina como a globalização afeta a educação superior, inclusive sua influência sobre as estratégias de internacionalização, apontando que a educação superior, como qualquer outro setor, está sujeita ao impacto da globalização, e que esse processo, em muitos aspectos, está transformando-a fundamentalmente (AIU, 2003).

Depreende-se que, embora haja uma associação entre internacionalização e globalização, esta está mais relacionada às forças econômicas, políticas e sociais que

impulsionaram o ensino superior no século XXI, enquanto a internacionalização inclui políticas e práticas acadêmicas empreendidas para lidar com o ambiente acadêmico global (ALTBACH; KNIGHT, 2007; KNIGHT, 2004b, 2012).

Segundo Luce, Fagundes e Mediel (2016, p. 320), “[...] no campo da educação superior, a internacionalização é o conjunto de políticas e práticas desenvolvidas pelos sistemas acadêmicos, pelas instituições e pelos indivíduos para fazer frente ao ambiente acadêmico global.” Infere-se que a globalização está mais relacionada a um processo de competição, aproximando-se do conceito de educação como bem comercial. Já a internacionalização aparece aliada a todos os valores de qualidade e excelência, despontando como elemento que vai impulsionar os países para que avancem neste contexto globalizado.

Ainda que a globalização possa ter acelerado e criado novos panoramas para a internacionalização da educação superior, o conceito de internacionalização não é algo novo; vem evoluindo ao longo do tempo.

Em 1993, Knight, uma das pesquisadoras da temática que é referenciada internacionalmente, definiu internacionalização como o processo de integração da dimensão internacional entre ensino, pesquisa, funções e serviços das instituições de educação superior. A internacionalização era definida no nível institucional, ligada a múltiplas atividades, programas, serviços, intercâmbios internacionais e cooperação técnica. Em 1994, a mesma autora propõe uma nova definição, passando a considerar que:

Internacionalização da educação superior é um processo de integração da dimensão internacional no ensino/aprendizagem, pesquisa e funções de serviço de uma universidade ou faculdade. Uma dimensão internacional significa uma perspectiva internacional/intercultural/global nas principais funções de uma instituição de educação superior (KNIGHT, 1994, p. 3, tradução nossa).

Nessa definição, tem-se a introdução de uma abordagem organizacional, mostrando que a internacionalização era um processo que precisava estar integrado e ser sustentado no nível institucional. Knight (2003) justifica que, dadas as mudanças ocorridas em justificativas, fornecedores, métodos do ensino superior transfronteiriço, e a necessidade de a internacionalização ser entendida tanto no nível nacional, setorial, quanto institucional, fez-se importante reexaminar a definição de forma a garantir que o significado refletisse essas mudanças.

Assim, foi proposta uma nova definição para o termo internacionalização, que passa a ser considerado como: “A internacionalização nos níveis nacional, setorial e institucional é

definida como o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global ao propósito, funções ou prestação de educação pós-secundária” (KNIGHT, 2003, p. 2, tradução nossa).

Os termos e conceitos utilizados nessa definição foram cuidadosamente escolhidos (KNIGHT, 2003, 2004). A autora explica que *processo* é usado para transmitir a ideia de um esforço contínuo, denotando uma qualidade evolutiva; dimensões *internacionais*, *interculturais* e *globais* são utilizadas para indicar a amplitude do termo; *integração* é utilizada no sentido de incorporar a divisão internacional e intercultural em programas e políticas; *propósito*, *função* e *prestação* são conceitos que devem estar juntos, pois se referem ao papel e aos objetivos gerais que a educação tem para o país, a região ou a instituição — usando esses três termos, a definição pode ser relevante para os níveis setorial, institucional, e para a variedade de provedores do campo educacional.

Em trabalho produzido em 2013, Knight mantém essa conceituação, justificando que uma definição não deve padronizar ou homogeneizar o processo de internacionalização em todo o mundo, mas é necessário, sim, “[...] que a dimensão internacional esteja relacionada a todos os aspectos da educação superior e ao papel que ela desempenha na sociedade” (KNIGHT, 2013, p. 85, tradução nossa).

De Witt *et al.* (2015), em estudo solicitado pela Comissão de Cultura e Educação do Parlamento Europeu sobre a internacionalização da educação superior, apontam ter realizado uma revisão na definição de internacionalização comumente aceita de Knight, passando a trabalhar com a seguinte conceituação:

Internacionalização da educação superior é um processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, funções e entrega da educação pós-secundária, a fim de melhorar a qualidade da educação e pesquisa para todos os alunos e funcionários, e para fazer uma contribuição significativa para a sociedade (DE WITT *et al.*, 2015, p. 29, tradução nossa).

Essa revisão conceitual procurou destacar três pontos-chave: indicação que o processo é planejado e intencional — um processo intencional é de consideração, decisão e ação —; conscientização que o processo precisa ser mais inclusivo e menos elitista, ser parte integrante de um currículo internacionalizado para todos os alunos; inclusão do aspecto pessoal, uma vez que há uma dependência do engajamento ativo e comprometido de todos os membros das instituições de educação superior, por meio de funções acadêmicas e de gestão (HUNTER, 2015).

A despeito do conceito que se adote para globalização e internacionalização e no quanto os termos apareçam imbricados na literatura, o movimento de globalização tem alterado os processos e as ações de internacionalização nas instituições de educação superior brasileira. A educação superior tornou-se um bem mundial de interesse global; uma modalidade de educação sem fronteiras, que converge para uma ênfase na formação de cidadãos que respeitem e convivam com as diferenças políticas, étnicas e religiosas.

Mas, na perspectiva de uma globalização de viés neoliberal (SANTOS, 2010), a educação superior passa a ter como função o fortalecimento da economia global, com interesses públicos e privados. Os Estados nacionais deixaram de ter exclusividade na responsabilidade com as políticas, o controle e a avaliação da educação superior.

As universidades que projetam uma inserção internacional, quer seja por motivações de capital simbólico, quer seja por busca de fomento, não se pautam apenas pelas avaliações de órgãos internos, mas também objetivam figurar nos *rankings* internacionais, visto que isso credita um selo de qualidade às instituições.

2.1.2 Níveis de internacionalização

Os estudos sobre internacionalização podem ser realizados por diferentes enfoques, sendo suas análises feitas a partir de três níveis: em nível global, nacional/setorial ou das instituições de educação superior. Knight (2004a) indica que o nível global é mais complexo, pois inclui diversos governos ou organizações não governamentais (ONGs) atuando no processo de internacionalização. O nível nacional influencia a dimensão internacional por meio de políticas, financiamentos, programas e marcos regulatórios, mas é no nível institucional que os processos de internacionalização ocorrem de forma explícita, podendo ser visualizado em ações e programas das instituições.

Versando também sobre os diferentes enfoques e lógicas da internacionalização, Sebastián (2017) traz uma abordagem convergente, contextualizando a análise da internacionalização da educação superior no nível mundial e no âmbito das instituições. Uma internacionalização no âmbito global contempla a criação de organizações e a circulação internacional de instituições e programas formativos. A forma como esses programas e cursos têm alcance internacional constitui uma clara expressão da internacionalização no nível global.

De outra forma, quando a internacionalização está centrada nas universidades, as instituições expressam de maneira explícita os enfoques de internacionalização como objetivo e como processo. Para o autor, o conceito de internacionalização como processo e como

objetivo tem constituído parte dos discursos e das ações políticas governamentais e institucionais.

Ao realizar um levantamento da produção científica sobre internacionalização no Brasil, Morosini e Nascimento (2017) também fazem uma distinção dos níveis no processo de internacionalização. A partir dos níveis relacionados por Knight (2004a), a pesquisa foi organizada dentro de três categorias temáticas: dimensões global/regional, nacional e institucional.

Os trabalhos desenvolvidos na dimensão global/regional abordavam as discussões que marcaram os anos 1990, com uma reordenação da ordem econômica e a forte presença da globalização. Na nacional, apresentavam discussões da presença de um Estado avaliador e do patamar internacional em contextos de liberalização da educação. Na institucional, tratavam de aspectos específicos da internacionalização ou de políticas que apoiam uma dimensão internacional nas funções da instituição.

Na tese em tela, a pesquisa transitará em dois níveis: o nacional e o institucional. O nível nacional será analisado por ter fundamento no Estado-nação como regulador e indutor de políticas públicas que incidem no campo da educação superior.

O Estado nacional ou Estado-nação está sendo entendido nesta pesquisa como “[...] entidade cultural e política que atualmente vem vivendo um processo de simultaneidade e interpenetração daquilo que convencionalmente se chama o global e o local” (BALL, 2001, p. 102), ocorrendo uma diminuição gradual da concepção de políticas específicas de Estado-nação nos campos econômico, social e educativo, abarcando todos estes numa concepção única de políticas para a competitividade econômica.

Considera-se que essa conceituação vai ao encontro do postulado por Dale (2009), quando afirma que os Estados-nação ainda existem, permanecendo influentes e poderosos, embora não como a 20 anos atrás, mas as definições que respaldam as decisões continuam sendo tomadas no nível nacional.

No nível institucional, problematiza-se a implementação de políticas e programas nas universidades, o que engloba projetos acadêmicos, intercâmbio de estudantes e professores, estudos de idiomas estrangeiros, currículo internacionalizado, palestrantes e visitantes internacionais, entre outros, visto que desempenham importante papel na definição e na abrangência da internacionalização que vem sendo desenvolvida no país.

2.1.3 Abordagens de internacionalização

A despeito de níveis conceituais e dimensões em que se realizam as pesquisas, há diversas abordagens¹⁸ no processo de internacionalização. Knight (2004a) argumenta que a abordagem utilizada reflete ou caracteriza valores, prioridades e ações durante a implementação da internacionalização. As relações acadêmicas internacionais de caráter cooperativo podem se dar numa perspectiva solidária ou competitiva, com fins acadêmicos ou econômicos, de forma ativa ou passiva. Ao problematizar o processo de internacionalização, Knight (2004a) descreve algumas abordagens que são adotadas em nível setorial/nacional e institucional.

No nível nacional/setorial, a internacionalização constitui-se por: *programs* (envolvimento em atividades internacionais, como mobilidade e pesquisa); *rationales* (a importância de se tornar internacional fundamentada na formação de recursos humanos, alianças estratégicas e desenvolvimento sociocultural); *ad hoc* (propostas criadas em caráter temporário para resolver demandas específicas); *policy* (políticas que abordam ou enfatizam a importância da dimensão internacional); *strategic* (elemento-chave para alcançar metas e prioridades quanto à internacionalização).

No nível institucional, a internacionalização pode ser realizada por meio de seis abordagens: *activity* (cooperação internacional, relações acadêmicas internacionais e mobilidade de estudantes estrangeiros); *outcomes* (resultados alcançados, como competências dos estudantes, melhora no perfil acadêmico, números de acordos internacionais, parcerias ou projetos); *rationales* (correlação entre internacionalização e melhor padrão acadêmico, geração de renda, diversidade cultural e desenvolvimento de recursos humanos); *process* (quando uma dimensão internacional é integrada a ensino, aprendizagem e funções institucionais); *at home* (criação de cultura ou clima que promova e apoie a internacionalização, com atividades concentradas no câmpus); *cross-border* (ocorre quando há entrega educacional através das fronteiras, estendendo o alcance geográfico com diferentes arranjos administrativos).

Dentre as abordagens apresentadas, uma tem merecido relevante espaço na literatura da área: a *cross-border education*¹⁹ (DIAS SOBRINHO, 2004; KNIGHT, 2004b; ALTBACH;

¹⁸ Knight (2004a, p. 18) indica que “Uma abordagem não é fixa. [...] Não há uma abordagem correta. A noção de abordagem é introduzida para ajudar a descrever e avaliar a maneira pela qual a internacionalização está sendo conceituada e implementada”.

¹⁹ Manteve-se o termo original por aceitar a explicação de Real (2018), ao afirmar que “O termo *cross-border education* não é explicativo pela tradução literal, que no tradutor eletrônico do site de busca Google é dada como educação transfronteiriça [...] a sua tradução envolve questões mais complexas, relacionadas a outros conceitos, particularmente o de globalização e de internacionalização que, embora semelhantes, têm distinções” (REAL, 2018, p. 170).

KNIGHT, 2007; REAL, 2018), apontando que tem havido um crescente número de estudantes que vão de um país a outro em busca de educação. Para os países receptores, essa migração representa uma forma de estender seus costumes e valores, uma via para promover seus produtos e serviços e também uma importante fonte de recursos financeiros e humanos.

Baseado em Knight, Dias Sobrinho (2004) conceitua o termo *cross-border education* como “[...] expressão genérica empregada para descrever o fornecimento de serviços educativos nos quais o professor, o aprendiz, o programa, a instituição ou os materiais do curso franqueiam uma fronteira nacional” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 16). Knight aponta que *cross-border education* “[...] refere-se ao movimento de pessoas, programas, fornecedores, conhecimentos, ideias, projetos e serviços através das fronteiras nacionais” (KNIGHT, 2004b, p. 19).

Na perspectiva dessa abordagem, os países desenvolvidos fornecem a maioria dos serviços de iniciativas internacionais. Os países consumidores são aqueles que possuem renda média, como os da Ásia e da América Latina. Os provedores podem se associar com empresários locais ou instituições acadêmicas públicas ou privadas ou estabelecer seus próprios *campi*, quase sempre com o objetivo de obter lucro (ALTBACH; KNIGHT, 2007).

A inclusão da educação superior entre os serviços comerciais regulamentados pela Organização Mundial do Comércio (OMC) no âmbito do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (AGCS) contribuiu de forma substancial para que a internacionalização da educação passasse a ser considerada numa perspectiva econômica (PANIZZI, 2004; KNIGHT, 2004a; MALO, 2004; SEBASTIÁN, 2017).

Panizzi (2004) apresenta uma breve retrospectiva de como se deu esse processo: em abril de 1994, os Estados-membros da OMC aprovaram o AGCS com o propósito de liberar em escala global o comércio de todo tipo de serviços. Em 1998, houve uma defesa por parte da OMC para regulamentação da educação como serviço, argumentando o fato de já existirem provedores privados na educação, havendo uma aceitação de que a educação, em especial a superior, pode ser tratada como serviço e poderia ser regulamentada no quadro da OMC. Em 1990, definem-se formalmente os serviços regulamentados pela AGCS, e inclui-se entre eles a educação. A partir de 2000, iniciam-se as negociações orientadas para liberação dos serviços educativos. Em 2001, os 144 países-membros da OMC iniciam o processo para estabelecimento de regras e processos para regulamentação. Para Panizzi (2004), o que está em jogo é o destino do conhecimento como patrimônio social e a educação como bem público.

Subjacente a la iniciativa de la OMC, están en juego, por lo tanto, además de la concepción de Universidad, nuestras convicciones de la importancia de la investigación para la enseñanza superior y del rol de la colaboración

internacional para las universidades – e incluso de su papel para el desarrollo social y económico de nuestros pueblos y para la afirmación de nuestras identidades culturales (PANIZZI, 2004, p. 96).

Diante desse contexto, a discussão em torno da internacionalização da educação superior torna-se mais complexa, devendo haver maior atenção a benefícios ou perdas, porquanto o processo ganhou novas motivações e múltiplos provedores, afastando-se de propostas de cooperação e aproximando-se de propostas mais comerciais (LIMA; CONTEL, 2009).

Real (2018) corrobora esses apontamentos, mostrando a necessidade de se evidenciar essas contradições, visto que o fluxo de pessoas e as medidas de cunho educativo têm criado ações e iniciativas voltadas para questões comerciais, em detrimento das ações cooperativas. Altbach e Knight (2007) também ressaltam essa preocupação:

O ensino superior internacional proporcionará acesso substancial em alguns países e será um “nicho de mercado” em outros. Estamos em uma encruzilhada – os atuais programas e práticas emergentes devem garantir que o ensino superior internacional beneficie o público e não simplesmente um centro de lucro (ALTBACH; KNIGHT, 2007, p. 304).

Predominantemente, o sentido da internacionalização universitária tinha na colaboração acadêmica a busca para o avanço da ciência na Educação. Entretanto, com o fenômeno da globalização, tem havido uma mudança na finalidade da internacionalização, que tem se afastado do aspecto acadêmico solidário e não competitivo, instaurando outros processos e objetivos, impregnando as práticas educativas de motivações econômicas (DIAS SOBRINHO, 2004).

Embora os objetivos altruístas sejam articulados, as considerações econômicas frequentemente se sobressaem nas estratégias institucionais, uma vez que há uma concentração na geração de renda e no prestígio associado ao recrutamento de estudantes internacionais, atividades empresariais e colaborações de pesquisa, “[...] impulsionado pelo paradigma da economia global do conhecimento” (ROBSON, 2017, p. 369).

A mobilidade estudantil internacional tornou-se um grande negócio, alinhada ao recrutamento de cérebros por agendas nacionais de inovação. Vários países têm investido em grandes campanhas de *marketing* para atrair os mais brilhantes talentos para atuar em suas instituições. A perspectiva de outrora, quando pesquisadores se formavam nos grandes centros acadêmicos e retornavam a seus países de origem imbuídos de conhecimento, no intuito de contribuir para o desenvolvimento nacional, vem diminuindo em função dessa evasão de

cérebros: “[...] para melhor ou para pior, a grande corrida cerebral através da mobilidade estudantil é provável que esteja em modo ativo por muito tempo” (KNIGHT, 2013, p. 6).

A crescente demanda por educação internacional faz com que empresas e universidades não governamentais que comercializam serviços educacionais além de suas fronteiras cresçam de forma vertiginosa, com programas acadêmicos não presenciais e estabelecimentos de campos e filiais.

Embora esses provedores ampliem o acesso ao ensino superior, crescem imbricados a problemas relacionados à qualidade do serviço ofertado, reconhecimento de créditos, comercialização de diplomas e creditações falsas: “[...] usinas de diplomas e provedores desonestos estão vendendo qualificações falsas e causando estragos no reconhecimento de qualificação internacional” (KNIGHT, 2013, p. 4).

Observa-se, então, que a internacionalização vem se desenvolvendo a partir de dois modelos de cooperação: a internacional tradicional e a internacional horizontal (MOROSINI, 2011). A cooperação internacional tradicional/vertical tem foco em competitividade e ocupação de espaço de mercado, caracterizando-se pela competitividade na captação de sujeitos para treinamentos nos chamados centros acadêmicos, pela vinda de pesquisadores dos países desenvolvidos para os países em desenvolvimento e pela transferência de técnicas. A cooperação internacional horizontal é centrada em consciência internacional e fortalecimento da capacidade científica de outros parceiros; “[...] esse modelo se oporia ao modelo tradicional de cooperação internacional, no qual o mercado tem o domínio dos princípios” (MOROSINI, 2011, p. 96).

Azevedo (2017) argumenta que as IES, por meio de seus programas de pós-graduação, vêm tentando mostrar seu grau de internacionalização mediante mobilidade transfronteiriça, parcerias e convênios com instituições estrangeiras, mas há que cuidar para que essas ações sejam, de fato, uma internacionalização baseada nos princípios de solidariedade, reciprocidade, interculturalidade, justiça social e respeito mútuo.

Os atores sociais comprometidos com esses valores podem balizar suas ações por estes princípios, procurando isentarem-se de carrear esforços para a formação de um mercado mundializado ou transnacionalizado de ensino superior, em que a competição, os *rankings* e a educação como mercadoria torne-se preponderantes (AZEVEDO, 2017).

Mas, dada à impossibilidade de fechar-se às influências internacionais e às possíveis formas de cooperação internacional, faz-se necessário canalizar esforços para que os processos de internacionalização beneficiem a todos os envolvidos, gerando possibilidades e capacidades

de se relacionar com tecnologias e centros de pesquisas avançados, em contraposição com um modelo de internacionalização que transforme a ciência numa grande área de negócios.

Para a Capes (BRASIL, 2017d, p. 6), na publicação *A internacionalização na universidade brasileira*, a internacionalização é o estágio mais elevado das relações entre as universidades e que, conceitualmente, pode ser dividida em dois grupos: “A passiva, onde ocorre mobilidade de docentes e discentes para o exterior; e a ativa, onde o fluxo é o inverso”.

Em termos conceituais, a palavra ativa aparece relativa a algo positivo, à ideia de dominação, daquele que exerce o poder sobre o outro. O termo passiva, de outra forma, tem uma conotação negativa, sendo associado à dependência, sem iniciativa, sofrendo ou sendo objeto de uma ação.

Em específico sobre a internacionalização acadêmica, a forma ativa está relacionada à recepção de acadêmicos, professores e pesquisadores (muitos provenientes de países em desenvolvimento), prioritariamente vivenciada por países desenvolvidos e produtores de conhecimento. A internacionalização passiva, ao contrário, concerne ao envio de acadêmicos, professores e pesquisadores ao exterior. “Há um grande destaque dos países do hemisfério Norte na recepção de estudantes, enquanto boa parte deles é enviada pelos países do hemisfério Sul, numa relação clara entre quem produz e quem, quase sempre, reproduz conhecimento” (CRUZ; FLORES; BONISSONI, 2017, p. 366).

Em consonância com esse posicionamento, Lima e Maranhão (2009, p. 586) apontam que a inserção internacional do setor educacional nos países centrais ocorre de forma ativa, “[...] com a implantação de políticas de Estado voltadas para atração e acolhimento de acadêmicos, oferta de serviços educacionais no exterior, envolvendo a mobilidade de *experts* em área de interesse estratégico”.

Numa outra esfera, nos países periféricos, há a necessidade de emitir acadêmicos para se formarem nos grandes centros, objetivando profissionais que possam influenciar o processo de modernização de alguns setores. “Esta forma de inserção no sistema de educação mundial reforça o histórico desequilíbrio existente entre os países do Norte e do Sul” (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 586), no qual a internacionalização se dá em uma única direção, à margem de objetivos solidários e globais.

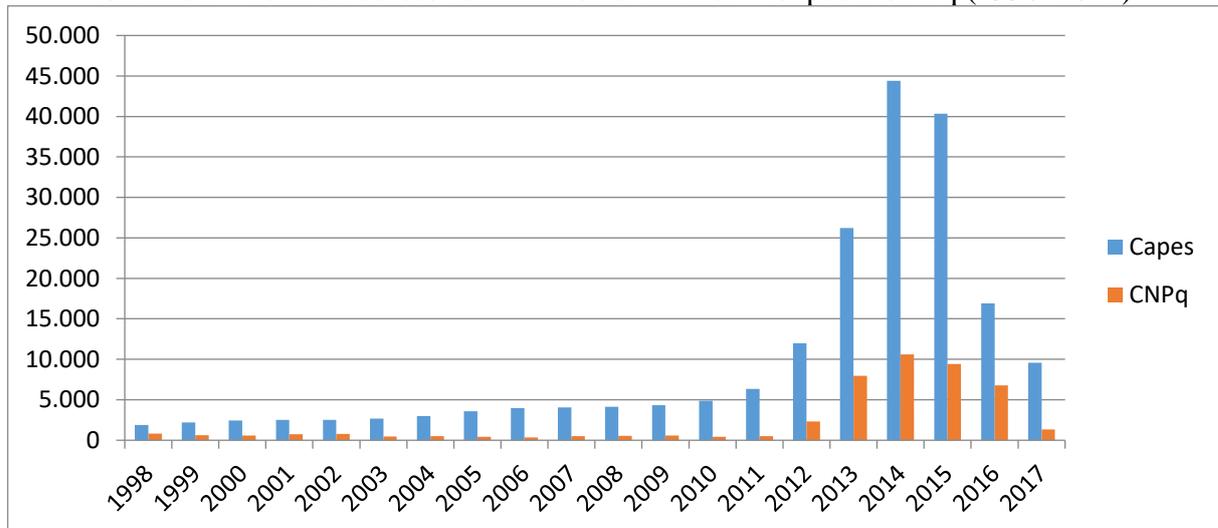
Inicialmente, é possível apreender que, em função dos diferentes estágios econômicos, científicos, culturais e sociais, há uma diversidade nos papéis e nas missões das instituições educacionais (DIAS SOBRINHO, 2003), com interesses distintos para países desenvolvidos e para os emergentes. Os emergentes apresentam maior vulnerabilidade à infiltração de serviços

educacionais de vertente comercial. Os países centrais maximizam as oportunidades trazidas por esse processo, enquanto os periféricos sofrem com os custos que ele produz.

Em países em desenvolvimento, como o Brasil, a literatura evidencia que a materialização da internacionalização ocorre predominantemente de forma passiva. No início da década de 1990, quando a pós-graduação brasileira estava em processo de expansão, os números mostram que havia um grande envio de bolsistas ao exterior, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), enquanto os financiados pela Capes foram proporcionais ao crescimento do sistema.

Esse investimento objetivava que o conhecimento adquirido nos grandes centros internacionais pudesse ser convertido em benefícios para o país, e que as relações acadêmicas estabelecidas com esses convênios, além da mobilidade internacional, resultassem em projetos, pesquisas e publicações conjuntas. No Gráfico 1, visualiza-se o quantitativo de estudantes brasileiros com bolsas de estudo no exterior.

Gráfico 1– Total de bolsas concedidas no exterior – Capes e CNPq (1998–2017)



Fonte: Brasil (2018a).

Quando o sistema da pós-graduação brasileira entrou num processo de consolidação, o fomento diminuiu e manteve-se estável nos anos 2000. A partir de 2011, a criação do programa Ciência sem Fronteiras (CsF), que buscava promover, expandir e consolidar a ciência brasileira, impulsionou a oferta de bolsas para o exterior por meio dos dois órgãos nacionais fomentadores da pós-graduação, Capes e CNPq. Mas, com as mudanças ocorridas no financiamento do programa, houve um decréscimo no número de bolsistas enviados ao exterior, em função da diminuição do fomento.

Na consecução da pesquisa em andamento, espera-se identificar como a política de internacionalização vem sendo construída na pós-graduação brasileira, considerando as contradições que envolvem as formas como são materializados esses processos no contexto da relação entre políticas nacionais e instituições, a partir do processo de avaliação em curso. Nesse sentido, a próxima seção explicitará os processos históricos que envolvem a internacionalização da educação superior e que refletem os arranjos socioeconômicos mundiais.

2.2 Delineando o contexto histórico no qual se insere o processo de internacionalização da educação superior

Realizar uma contextualização histórica da internacionalização da educação superior impõe a necessidade de se estabelecer um recorte temporal, bem como definir as dimensões geográficas que se darão enfoque. Para tratar da internacionalização em termos globais, teve-se como premissa os textos da UNESCO (1996, 1998, 2003, 2009, 2015). Em nível nacional, apoiou-se em pesquisas que trazem uma contribuição histórica sobre o tema (CANTO, 2005; LIMA; CONTEL, 2009, 2011; AMORIM, 2012; CHAVES; CASTRO, 2016).

Com base no trabalho realizado por Canto (2005), no Quadro 2, apresenta-se um modelo que sintetiza as fases do processo de internacionalização da educação superior brasileira.

Quadro 2 – Estratégias de cooperação internacional adotadas pela academia brasileira

Período	Características
Até 1920	Treinamento da elite na Europa.
1930	Estabelecimento das primeiras universidades brasileiras, com o auxílio de acadêmicos europeus.
1950	Apoio estrangeiro para o desenvolvimento do sistema de ensino superior e para o treinamento de estudantes no exterior.
1960	Treinamento de estudantes em áreas prioritárias na Europa e nos Estados Unidos e intercâmbio de acadêmicos majoritariamente financiados pelo governo brasileiro.
1970	Estabelecimento de programas bilaterais financiados pelo governo brasileiro e seus parceiros e de programas multilaterais.
1980	Ampliação da pós-graduação e incentivos a programas de internacionalização ancorados em atividades capazes de fortalecer o desenvolvimento nacional.
1990	Mudanças nos critérios de avaliação da pós-graduação <i>stricto sensu</i> , pressionando as universidades a explorarem os acordos de cooperação internacional; incremento de fomento à política de qualificação no exterior por meio de bolsas de doutorado pleno.
2000	Proposição de uma política de internacionalização ativa, com a criação de universidades comprometidas com a integração regional, com vocação internacional.

2010	Criação do programa de mobilidade estudantil Ciência sem Fronteiras, destinado às áreas prioritárias.
------	---

Fonte: Adaptado de Canto (2005).

Das informações constantes no quadro, depreende-se que o processo de internacionalização da educação, em específico da pós-graduação, inicialmente foi estabelecido numa perspectiva de cooperação acadêmica isolada. Foram concedidas bolsas no exterior até que se formasse um corpo técnico científico capaz de consolidar a pós-graduação *stricto sensu* no país.

Ao pesquisar a internacionalização no Brasil, Lima e Contel (2009) também apresentam um relato convergente, afirmando que é possível identificar diferentes estágios e respectivas motivações do processo de internacionalização. Em todos eles, o Estado apresenta-se como responsável pela definição de políticas.

Ainda, segundo os autores, a internacionalização da educação superior brasileira pode ser dividida em quatro períodos: inaugural, de 1930 a 1950; reformista, de 1960 a 1970; de consolidação, de 1989 a 1990; e de diversificação, de 2000 em diante. O histórico aqui inserido tem como base a produção de Lima e Contel (2009, 2011) e alguns apontamentos construídos por Carvalho e Real (2019), a partir de documentos divulgados pela UNESCO, de forma a melhor detalhar os dados apresentados no Quadro 2.

A concretização dos primeiros programas de cooperação internacional dependeu da criação das universidades e da vontade política dos governantes. A inauguração de uma política de cooperação internacional ocorreu nos anos 1930, quando da criação de quatro universidades: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (1920), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (1928), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (1934) e Universidade de São Paulo (USP) (1934).

No primeiro período, de 1930 a 1950, o processo foi induzido pelas políticas formuladas pelo governo federal. Nesse período, ressalta-se a forte presença da cultura acadêmica francesa e americana. Enquanto a assessoria dos franceses se orientou por propósitos acadêmicos, os americanos objetivavam atuar nos diferentes níveis do processo educativo. Isso evidencia que os professores franceses não atuaram numa perspectiva de colonização acadêmica, e o trabalho desenvolvido teve grande influência na formação na área de Ciências Humanas e Sociais. Quanto aos norte-americanos, estes iniciaram seus trabalhos na educação superior brasileira em 1949, com programas de cooperação e assistência técnica dirigida para regiões pobres, gerando acordos e tratados que, com o decorrer do tempo, passaram a ter outro contorno, na medida em que a assistência técnica foi substituída por uma assistência financeira.

No segundo período, de 1960 a 1970, desponta o interesse em formar pesquisadores e profissionais necessários ao projeto de modernização das instituições públicas. Nesse período, foram estreitados os laços de cooperação com as universidades estadunidenses, com a vinda de professores consultores, investimento na pós-graduação e multiplicação do número de bolsas de estudo.

Os professores consultores que vieram para o Brasil diagnosticaram um ensino superior inadequado em termos quantitativos e qualitativos. Com o objetivo de combater esse quadro, foi indicada a criação de programas comprometidos com a formulação de um projeto de modernização da universidade brasileira. Tendo como referência os estudos desenvolvidos por Cunha (2007), Lima e Contel (2009) afirmam que:

[...] para se ter uma ideia da influência exercida pelas agências do governo norte-americano sobre a organização do sistema universitário brasileiro, na década de 60 dois projetos foram determinantes para a reforma educacional [...] a) O programa MEC-USAID (junho/1965) [...]; b) O plano Atcom (1966) (LIMA; CONTEL, 2009, p. 6).

O programa MEC-USAID estava voltado para o planejamento: formulação de diagnósticos e planos de reestruturação. O plano Atcom almejava modernizar a administração das universidades com a assessoria dos consultores norte-americanos. Esses trabalhos foram desenvolvidos por cinco anos, quando os acordos de cooperação foram interrompidos.

Laus e Morosini (2005), em trabalho que visa explicar e avaliar a internacionalização da educação superior no Brasil, afirmam que a internacionalização passa a ter proporções mais importantes a partir de 1960, quando foi apontada como de papel fundamental para reestruturação do pensamento e desenvolvimento científico no Brasil, especialmente em Ciências Humanas e Sociais. “*Después de la segunda guerra mundial se inició el proceso de formalizar acuerdos com países extranjeros. Durante los años sesenta, este proceso se convirtió em acuerdos bilaterais para la cooperación científica y tecnológica*” (LAUS; MOROSINI, 2005, p. 123). Isso exprime um interesse conjunto em definir estratégias e prioridades a fim de consolidar esse processo.

No período compreendido entre 1980 e 1990, os investimentos realizados pelo governo federal foram responsáveis pela ampliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Os programas de cooperação acadêmica internacional passaram a ter novos formatos, evidenciando que a principal motivação dos programas de internacionalização buscava ancorar-se em atividades capazes de fortalecer o desenvolvimento nacional.

Nesse sentido, há uma ênfase em projetos de pesquisa conjuntos, no intuito de ampliar condições favoráveis à criação e consolidação de grupos de pesquisa, com temas convergentes que pudessem fortalecer os pesquisadores: a área investigada, as instituições envolvidas e o próprio desenvolvimento nacional. Verifica-se, também, que “[...] a política de qualificação no exterior das agências brasileiras de fomento à pesquisa continua bastante agressiva. Entre os anos 1990 e 2000, a Capes concedeu 2697 bolsas de doutorado pleno” (AMORIM, 2012, p. 49).

Outro marco desse período foi a mudança nos critérios de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, com o objetivo de pressionar as universidades a utilizarem o potencial dos acordos de cooperação internacional, ficando as notas 6 e 7 restritas aos programas considerados de nível internacional. Essa medida induz os programas a explorarem as possibilidades abertas pelos acordos de cooperação.

Também nessa época, em 1996, em relatório apresentado para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, sob os pilares aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, a educação é apontada como trunfo indispensável para progressão na paz, na liberdade e na justiça social, enfatizando que a universidade deve ocupar o centro do sistema educacional, sendo uma instituição voltada, sobretudo, para produção do conhecimento científico e de qualificação necessária ao mundo do trabalho, devendo desempenhar, entre outras funções, a cooperação internacional.

No documento, ao tratar sobre ampliar a cooperação internacional a toda aldeia global, é sinalizada, entre outras sugestões, a necessidade de divulgação das novas tecnologias de informação e comunicação em favor de todos os países e de mobilização do potencial oferecido pelas organizações não governamentais, suscetíveis de apoiar, de forma bastante útil, as ações de cooperação internacional, reforçando que tais sugestões devem ser consideradas na perspectiva de parceria, e não de assistência.

Além da introdução e dos anexos, o documento é composto por três partes: horizontes, princípios e orientações. Na parte que trata das orientações, em seu Capítulo 9, “A cooperação internacional: educar a aldeia global”, enfatiza-se a necessidade de se repensar a cooperação internacional, indicando, entre outros itens, a importância de “[...] incentivar, por meio da UNESCO, a cooperação intelectual na área da educação: [...] partilha equitativa do saber entre países, divulgação das tecnologias da informação, intercâmbio de estudantes e pesquisadores” (UNESCO, 1996, p. 38).

Em 1998, durante a Conferência Mundial sobre Educação Superior, organizada pela UNESCO, foram formadas quatro comissões; destas, uma teve como foco a cooperação

internacional. A comissão apontou que, por meio da cooperação internacional, instituições e países podem alcançar objetivos em todas as outras áreas, utilizando-se da cooperação entre países para fomentar o bem-estar social. Esse posicionamento encontra-se no Artigo 15, que versa sobre compartilhar conhecimentos teóricos e práticos entre países e continentes.

a) O princípio de solidariedade e de uma autêntica parceria entre instituições de educação superior em todo o mundo é crucial para que a educação e a formação em todos os âmbitos motivem uma compreensão melhor de questões globais e do papel de uma direção democrática e de recursos humanos qualificados para a solução de tais questões, além da necessidade de se conviver com culturas e valores diferentes [...].

b) Os princípios de cooperação internacional com base na solidariedade, no reconhecimento e apoio mútuo, na autêntica parceria que resulte, de modo equitativo, em benefício mútuo, e a importância de compartilhar conhecimentos teóricos e práticos em nível internacional devem guiar as relações entre instituições de educação superior em países desenvolvidos, em países em desenvolvimento, e devem beneficiar particularmente os países menos desenvolvidos (UNESCO, 1998).

A internacionalização é também apontada como elemento de qualidade, quando, no Artigo 11, que trata da avaliação da qualidade, é declarado:

A qualidade requer também que a educação superior seja caracterizada por sua dimensão internacional: Intercâmbio de conhecimento, redes interativas, mobilidade de professores e estudantes e projetos internacionais de pesquisa, ao mesmo tempo em que leva em conta os valores culturais e as circunstâncias dos países (UNESCO, 1998).

Observa-se a importância que é dada à internacionalização, não apenas como um fim em si mesma, mas sendo caracterizada como instrumento para encontrar novos modos de gerenciar a educação superior e, às vezes, como meio para aprimorá-la.

Para Chaves e Castro (2016, p. 124), o documento mostra que “[...] sem uma educação superior [...] que forme a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos”.

Dessa forma, seria essencial investir em pesquisa e formação de recursos humanos qualificados. Nessa perspectiva, há consonância das orientações da UNESCO com o planejamento das políticas públicas no Brasil, que também, nesse período, passa a considerar a internacionalização como indicador de qualidade.

Em função do desinvestimento público em educação superior e dos processos de privatização, a partir de 2000, a internacionalização da educação ganha, também, funções mercantis. Assim, os países que objetivavam intensificar a comercialização de serviços

educacionais tendem a cada vez menos investir em programas de cooperação nos moldes clássicos, havendo um desinteresse em estabelecer projetos com países latino-americanos e africanos (LIMA; CONTEL, 2009).

Na Conferência Mundial de Educação Superior, realizada em junho de 2003, isso também fica evidente, visto que o documento expõe que a dimensão internacional da educação superior foi a que mais se desenvolveu desde a conferência de 1998, mas que os benefícios trazidos pela internacionalização não são distribuídos de forma igualitária entre os países e as regiões do mundo, indicando questões a serem resolvidas: a) superar o hiato do conhecimento, pois ainda há falta de acesso ao conhecimento e à sua utilização pelos países em desenvolvimento; b) reduzir a evasão de cérebros; c) refletir sobre as novas perspectivas para a cooperação internacional aberta pelas tecnologias, que, embora sinalizem muitas possibilidades para a cooperação entre as universidades, tem sido usada em base comercial, já que a oferta da educação superior através das fronteiras é motivada primordialmente por razões econômicas (UNESCO, 2003).

Na análise de Meneghel e Amaral (2016, p. 27), na conferência de 2003, “[...] já era visível o predomínio da visão de ES como comércio que, ao invés de validar a concepção de ‘bem público’, com qualidade e pertinência socialmente referenciadas, considera em seu Informe Final a ES como insumo econômico e bem público global”.

Durante a realização da conferência, foi apresentada uma pesquisa realizada pela Associação Internacional de Universidades (AIU) sobre a internacionalização da educação superior: tendências e desenvolvimento desde 1998. Esse relatório objetivava avaliar o progresso dos últimos cinco anos, medir seus impactos sobre o desenvolvimento da educação superior no mundo e definir futuras orientações.

O relatório aponta que, em 1998, havia uma internacionalização em sentido de solidariedade e intenção de reduzir as distâncias existentes entre o Norte e o Sul. Hoje a discussão é mais complexa, em função da multiplicação das formas e das justificativas de intercâmbio internacional.

Os dados desse relatório evidenciam que a internacionalização tem alta prioridade para a maioria das instituições de educação superior em todo o mundo, motivadas pela mobilidade e intercâmbio de estudantes e professores; qualidade acadêmica e excelência do currículo; competitividade internacional; colaboração internacional na pesquisa e no ensino; resultados estes que corroboram os de outras pesquisas, mostrando “[...] que a busca da qualidade e o contexto global eram (e permanecem) motivos fundamentais para o maior interesse e preocupação com a internacionalização da educação superior” (AIU, 2003, p. 170).

Envidando esforços nesse sentido, em 2008, o Brasil propõe uma política de internacionalização ativa, com a criação de três universidades públicas federais comprometidas com a promoção de inclusão social e de integração regional com vocação internacional, sendo elas: Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA); Universidade Federal da Integração Amazônica (UNIAM) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Essas instituições deveriam propor, implementar e acompanhar acordos, convênios e programas de cooperação internacional em benefício de uma estratégia de integração regional e de criação ou reforço de espaços geopolíticos interestaduais ou internacionais (LIMA; CONTEL, 2009; SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

Em 2009, na conferência mundial realizada sob o tema “Dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social” foi produzido um documento apresentando e discutindo várias temáticas, das quais uma se intitulava “Internacionalização, regionalização e globalização”, composta por 11 itens orientativos. O texto reafirmava a necessidade de uma cooperação internacional baseada na solidariedade e no respeito mútuo, visto que a educação superior ao redor do mundo tem responsabilidade de ajudar no desenvolvimento por meio de crescente transferência de conhecimentos cruzando fronteiras, especialmente nos países subdesenvolvidos. O documento ainda orientava que as redes de universidades internacionais e parceiras seriam parte da solução, assim como parcerias para pesquisa em equipe e intercâmbio de estudantes poderiam promover a cooperação internacional.

Em resposta à demanda de seus Estados-membros, na conferência de 2015, “Educação para a Cidadania Global”, a UNESCO apresenta o conceito de Educação para a Cidadania Global (ECG) como sendo um dos principais objetivos educacionais no intuito de apoiar o empoderamento dos alunos e torná-los cidadãos globais responsáveis, enfatizando como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes.

A ECG é apontada como necessária para um mundo dinâmico e interdependente, devendo fomentar uma identidade coletiva, valores universais, como justiça, igualdade, dignidade e respeito, abordagem de multiperspectivas, habilidades sociais, habilidade de comunicação e agir de forma colaborativa. “[...] espera-se que a educação facilite a cooperação internacional e promova a transformação social de uma forma inovadora em direção a um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (UNESCO, 2015, p. 11).

O texto do documento ainda chama atenção para a polissemia técnico-conceitual do significado de cidadão global, frisando que há um elemento de consenso de que cidadania

global não implica uma situação legal, e sim ter um olhar global, que vincula o local ao global e o nacional ao internacional.

Santos e Morosini (2019) discorrem que, na perspectiva dessa educação planetária apresentada pela UNESCO, a internacionalização e a interculturalidade são conceitos fundantes e apresentam-se interlaçados “[...] na relação entre pessoas, cada qual com uma cultura própria, a internacionalização tem como suporte o desenvolvimento de competências interculturais” (SANTOS; MOROSINI, 2019, p. 15).

Segundo as autoras, a ECG visa à formação ao longo da vida, sendo necessárias três dimensões básicas para seu desenvolvimento: dimensão cognitiva, relacionada à aquisição do conhecimento; dimensão socioemocional, condicionada ao sentimento de pertencer a uma humanidade comum; dimensão comportamental, associada a uma atuação efetiva e responsável por um mundo pacífico e responsável.

Numa reflexão oportuna, Afonso (2015) indica que, de acordo com as orientações da UNESCO, se a sociedade do conhecimento fosse apresentada de forma mais humanística, numa perspectiva de cidadão global, seria capaz de integrar seus membros e de promover novas formas de solidariedade. Mas conclui que esse é um projeto distante e de difícil execução, pois o que permanece “[...] é a supremacia do econômico e a obsessão da competitividade, ficando o conhecimento a serviço do capital, tornando-se fator determinante na sua competitividade” (AFONSO, 2015, p. 272).

Na mesma linha argumentativa, Silva, Chitolina e Rocha Neto (2018) advertem que, no processo de globalização da educação, há um risco de que a educação seja transformada em mercadoria, tornando sem efeito as indicações da UNESCO, que buscam dar à educação uma dimensão de justiça e equidade social.

Embora a UNESCO permaneça defendendo os temas da educação ao longo da vida, da democratização do acesso, da equidade e da pertinência, continuando a defender os valores humanísticos, não oculta as novas realidades acarretadas pela globalização: “[...] nestes últimos anos, estão estreitando-se as relações entre UNESCO e Banco Mundial, especialmente no que se refere às novas realidades da globalização da educação superior” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 25).

Isso exemplifica a competitividade internacional e a centralidade do poder econômico, pois não ceder às investidas do mercado significa perder apoio financeiro, e sem financiamento não há meios para manter-se como uma organização de referência mundial. Como assevera Oliveira (2009, p. 753), “A repetida afirmação de que educação não é mercadoria é mais a expressão de um desejo ou de uma bandeira de luta do que algo que se espelhe na realidade”,

ou seja, ainda que no discurso prevaleça uma acepção colaborativa e de equidade, esta não se materializa na totalidade.

Assim, em função de pressões de agências internacionais, como Banco Mundial e OCDE, que defendem que a educação deve acompanhar as estruturas econômicas, a internacionalização universitária, de uma perspectiva pautada na colaboração acadêmica em prol do avanço da ciência e da educação, passa a ser uma educação referenciada como bem público global, não especificando o exato alcance do adjetivo global.

Se a educação superior é um bem público global, não no sentido de que seja um patrimônio do homem de compromisso com o projeto nacional e se expande livremente por sobre as fronteiras físicas e ideológicas, então ela é suscetível de ser livremente oferecida, comercializável como qualquer outro bem ou serviço (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 26).

Não se pode afirmar até que ponto isso é aplicável à realidade das universidades brasileiras. Há uma indução por parte do órgão gestor, mediante política de avaliação da pós-graduação, para que as universidades se internacionalizem, mas não explicita como isso tem se configurado, sendo uma política ainda em construção.

Pesquisas que analisam a América Latina apontam que a cooperação internacional não está à altura de suas potencialidades, apresentando-se como reativa, pouco focalizada e, de certa forma, marginal no conjunto da administração e das políticas educacionais, havendo predomínio de modelos espontâneos de cooperação com capacidade de gestão limitada (SEBASTIÁN, 2017).

A exemplo disso, os dados apresentados por Oliveira (2014) revelam que a mobilidade estudantil entre países do Mercosul ainda é incipiente, não havendo uma tradição de mobilidade entre os países-partes, o que pode estar relacionado às assimetrias entre os Estados-membros do bloco, indicando a necessidade de políticas que superem essas lacunas.

Gacel-Ávila (2018) apresenta relato convergente, assegurando que na América Latina os dados sobre as tendências da internacionalização da educação superior são escassos ou até mesmo ausentes, não havendo uma abordagem abrangente de estratégias organizacionais de internacionalização como política pública.

Assim, o descrito neste capítulo permitiu acompanhar o processo de internacionalização da educação superior brasileira, desde a criação das primeiras universidades onde foram realizados acordos objetivando formar quadros com o apoio de países nos quais a educação superior já estava consolidada, bem como do contexto da agenda global em que o tema está inserido.

Pode-se apreender que o discurso dos organismos internacionais sinaliza para a necessidade de ações de cooperação internacional, inclusive relacionando a internacionalização como indicador de qualidade para a educação superior, concebida como mecanismo de desenvolvimento das nações e da competitividade.

Corolários dessa questão podem ser apontados, como: 1) existência de processos concorrentes voltados para a cooperação/solidariedade e para a competição/mercantilização; 2) tendência crescente de valorização da internacionalização, a partir de sua construção histórica; 3) conjugação de políticas governamentais com medidas espontâneas; 4) difusão conceitual de internacionalização que se torna mais complexa, com graduações de nível, fluxo e espaço.

Nesse sentido, faz-se relevante analisar os desdobramentos desses discursos e como essas orientações têm sido apreendidas no contexto das políticas públicas nacionais. Portanto, o próximo capítulo trará uma discussão da estruturação da agenda nacional em torno da internacionalização da pós-graduação brasileira, evidenciando as prioridades nacionais na construção e na indução dessa política.

3 INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: A AGENDA PÚBLICA

A internacionalização é tema recorrente nas discussões que envolvem educação superior e, de forma mais específica, a pós-graduação *strictu sensu*. Frente à perspectiva de circular num mundo globalizado, há a necessidade de o país planejar e elaborar uma política pública que preconize caminhos e metas a serem alcançadas em médio e longo prazo, considerando os interesses estratégicos de inserção e cooperação internacional.

Dessa forma, a presença do tema internacionalização na definição de políticas no âmbito da administração pública é um indicador da importância desse fenômeno para o país, as universidades e as agências de fomento. Assim, com o intuito de evidenciar como a internacionalização tem se constituído num movimento crescente dentro do planejamento educacional brasileiro e, conseqüentemente, no campo científico acadêmico do país, neste capítulo, analisam-se os diversos enfoques da internacionalização descritos nas legislações relacionadas à educação superior.

Ainda que não haja, segundo Miranda e Stalliviere (2017, p. 589), “[...] documentos do governo brasileiro que explorem, de forma mais clara, a internacionalização da educação superior e que tratem a mesma como uma política pública”, a política de internacionalização em construção na pós-graduação brasileira é fruto do planejamento educacional nacional, da gestão política e financeira realizada pela Capes e pelo CNPq, principais órgãos fomentadores da pós-graduação e protagonistas nas definições de ações e programas para a internacionalização da educação superior.

Historicamente, no contexto das universidades, pode-se observar que a internacionalização inicia-se a partir de políticas indutoras, pois, ao se constituir como indicador de qualidade, são intensificadas ações e geração de medidas espontâneas. Nesse sentido, notabiliza-se o papel desempenhado pela Capes na formulação e indução no processo de construção da política de internacionalização, considerando a assertiva apresentada por Azevedo, Oliveira e Catani (2016).

[...] a atuação da CAPES como a agência de fomento mais influente no campo científico e no campo da Educação Superior no Brasil, uma vez que desenvolvem atividades de acreditação, credenciamento, avaliação, supervisão, regulação e financiamento dos Programas de Pós-Graduação, que formam o Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil (AZEVEDO; OLIVEIRA; CATANI, 2016, p. 792).

A agência, por intermédio da Diretoria de Relações Internacionais (DRI), é responsável por programas de bolsa no exterior e cooperação internacional, cumprindo o papel de promover a internacionalização da ciência brasileira, sendo, em última instância, o órgão que define a internacionalização em curso na pós-graduação.

Diante do exposto, este capítulo objetiva explicitar os indicativos de formulação da política de internacionalização no contexto da pós-graduação brasileira, realizando uma interlocução com os documentos Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (2012, 2016a) e Plano Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 1975, 1982, 1986, 2004b, 2010a). Faz-se, também, uma leitura das ações da Capes, enquanto principal órgão fomentador e indutor da internacionalização na pós-graduação brasileira.

3.1 A internacionalização na Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação

A inserção internacional é tratada com destaque pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), objetivando ampliar o papel da ciência e da tecnologia e a consolidação do novo padrão internacional do país. O documento Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (ENCTI) 2011–2015 define planos e metas para o desenvolvimento tecnológico do país, enfatizando que “[...] a inovação e o desenvolvimento tecnológico, econômico e social do país dependem da existência de uma infraestrutura científica e tecnológica avançada e de uma base científica forte e internacionalizada” (BRASIL, 2012, p. 48).

O documento aponta a ciência, a tecnologia e a inovação (CT&I) como eixo estruturante do desenvolvimento do Brasil. São apresentadas as tendências internacionais das políticas de CT&I, buscando evidenciar que é condição necessária para o desenvolvimento do país, mas que ainda enfrenta alguns desafios, como:

Redução da defasagem científica e tecnológica que ainda separa o Brasil das nações mais desenvolvidas; Expansão e consolidação da liderança brasileira na economia do conhecimento da Natureza; Ampliação das bases para a sustentabilidade ambiental e o desenvolvimento de uma economia de baixo carbono; Consolidação do novo padrão de inserção internacional do Brasil; Superação da pobreza e redução das desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 2012, p. 7).

A perspectiva da internacionalização perpassa todos os desafios apresentados, mas, em dois, apresenta-se de forma mais direta: na “redução da defasagem científica e tecnológica que ainda separa o Brasil das nações mais desenvolvidas”, pois mesmo o país apresentando crescimento no *ranking* mundial da produção científica, ainda há uma grande distância em

relação aos países desenvolvidos; e na “consolidação do novo padrão de inserção internacional do Brasil”, no qual a ciência e a tecnologia contribuiriam para o desenvolvimento das relações internacionais do país.

Para atender a esses desafios, há elementos decisivos nas parcerias estratégicas internacionais, sendo necessário investir no “[...] fomento à internacionalização da ciência e dos cientistas brasileiros e o fortalecimento das atividades de cooperação científica e tecnológica com outros países e regiões” (BRASIL, 2012, p. 38), condição prioritária para que o país possa atuar em diversas instâncias e fóruns internacionais.

Outro aspecto importante definido pelo documento é o financiamento. A principal meta era elevar os recursos destinados à CT&I, de 1,16% do produto interno bruto (PIB) para 1,8% até 2014. Há uma proposição de maior participação do setor empresarial no financiamento e, conseqüentemente, na participação em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D). Justifica-se que, no Brasil, há um baixo número de pesquisadores que exercem atividades no âmbito das empresas: em 2010, esse número era cerca de 26,2%; e a maior parte dos pesquisadores está nas instituições de ensino superior, em torno de 67,5% (BRASIL, 2012).

Essa defesa sinaliza que, no futuro, o orçamento da ciência seria assegurado, predominantemente, por instituições privadas, o que concederia às empresas um domínio nas atividades de pesquisa, ficando as instituições acadêmicas suscetíveis à lógica do mercado (OLIVEIRA, 2009). Nesse contexto, o Estado tende a não priorizar os processos sociais, políticos e culturais, em virtude dos processos que visam à acumulação do capital, os quais orientam as atividades estatais, privilegiando a “[...] dinamização das virtualidades do sistema de mercado” (IANNI, 2004, p. 18). Catani e Oliveira (2015) corroboram essa ideia ao afirmar que:

As pesquisas para Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) e Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), em que pesem suas especificidades, guardam estreita relação com a lógica segundo a qual o conhecimento deve se converter em fator de geração de riquezas e vantagens competitivas para as empresas e para o país, devendo, ainda, servir para ampliar a capacidade de inovar, criar novos produtos e explorar novos mercados (CATANI; OLIVEIRA, 2015, p. 9).

Assim, a ciência adquire valor de mercadoria, fazendo com que as instituições capazes de produzirem-na sejam vistas como empresas produtoras de maior valor (SGUISSARDI, 2015), induzindo “[...] vincular, organicamente, a produção do conhecimento às cadeias produtivas locais, nacionais e mundializadas” (MANCIBO; SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA,

2018, p. 6), levando a pós-graduação brasileira a orientar-se pela economia mundial, cujo movimento se dá pelo capital financeiro.

Mas, mesmo que ocorresse uma ampliação do financiamento, ainda não seria suficiente para contemplar todas as áreas. Nesse cenário de disputa de verbas, há uma definição de prioridades por parte do órgão gestor, que opta por investir “[...] em áreas nas quais o Brasil terá mais chance de se tornar um ator importante no cenário internacional” (BRASIL, 2012, p. 42).

Desde a criação dos fundos setoriais²⁰, no início dos anos 2000, quando a área de CT&I passou a contar com um novo padrão de financiamento para o setor, cujo objetivo era garantir a estabilidade de recursos para a área e criar um novo modelo de gestão, com a participação de vários segmentos sociais, mediante Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), já havia o indicativo de priorização de áreas consideradas estratégicas.

Sobre essa definição de prioridades, Oliveira, Ferreira e Moraes (2015) apontam haver um discurso dúbio sobre o papel a ser desempenhado pelas Ciências Humanas e Sociais no sistema de inovação, uma vez que o texto da 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação previa que deveria ser estimulada a incorporação da dimensão social nas agendas de pesquisa, buscando uma maior integração das Ciências Sociais e Humanas às políticas de CT&I, mas parecendo limitar essa participação à extensão universitária. “No caso das ciências humanas e sociais, sua participação não parece ser considerada como ‘pesquisa’ de fato, mas antes como ações de extensão universitária, ou seja, como atividade que, histórica e erroneamente, é considerada de menor valor acadêmico” (OLIVEIRA; FERREIRA; MORAES, 2015, p. 150).

Assim, sob o argumento de que “[...] a formação de engenheiros ficou aquém das necessidades do país” e de que “O déficit existente nesse segmento é um dos obstáculos centrais para a dinamização do processo de inovação no âmbito das empresas” (BRASIL, 2012, p. 50), o documento estabeleceu que deveria haver um tratamento diferenciado e prioritário para as Engenharias e demais áreas tecnológicas. Sobre esse direcionamento na política de financiamento da educação superior, Azevedo e Catani (2013) asseveram que:

²⁰ “Atualmente são dezesseis Fundos Setoriais em operação vinculados ao FNDCT, sendo que quatorze são destinados a setores específicos: saúde, biotecnologia, agronegócio, petróleo, energia, mineral, aeronáutico, espacial, transporte, mineral, hidro, informática, automotivo e um tem por foco a Amazônia Legal. Os demais são de natureza transversal, o que significa que os recursos podem ser aplicados em projetos de qualquer setor da economia. São eles: Fundo Verde-Amarelo, voltado à interação universidade-empresa e Fundo de Infraestrutura, destinado ao apoio e melhoria da infraestrutura das ICTs” (FNDCT, [2020?]).

[...] a política de incentivo a áreas consideradas estratégicas, por meio de editais, centraliza a política científica, publiciza a concorrência por recursos e, ao estabelecer a regulação da produção científica, diminui a autonomia do campo acadêmico, desalentando, por exemplo, os pesquisadores e os colegiados de pós-graduação para o trabalho em áreas não anunciadas como prioritárias nos editais (AZEVEDO; CATANI, 2013, p. 281).

A lógica governamental de inovação científica e tecnológica buscou alavancar a competitividade científica com políticas públicas direcionadas às áreas definidas como tendo valor estratégico: “[...] às agendas de agências reguladoras e às políticas de financiamento que, articuladas a um sistema universal de avaliação, privilegiam certo sentido de ciência que favorece a instrumentalização do conhecimento em termos de produção de tecnologia e bens materiais” (SCHMIDT, 2017, p. 378).

Dessa forma, foram eleitos os programas que seriam priorizados: tecnologias da informação e comunicação, fármacos e complexo industrial da saúde, petróleo e gás, complexo industrial da defesa, aeroespacial, e áreas relacionadas com a economia verde, como energia limpa e desenvolvimento social e produtivo. A eleição se deu por serem considerados critérios de relevância e impacto, dos quais depende a soberania nacional e são necessários para que o país alcance competitividade e inserção internacional (BRASIL, 2012)²¹.

Esse alinhamento da ciência brasileira para atuar de forma competitiva, com condições para inserir-se internacionalmente privilegiando determinadas áreas, em detrimento de outras, fica fortemente evidenciado ao apresentar o programa Ciência sem Fronteiras (CsF) como uma atividade estruturante para formação e capacitação de recursos humanos.

O Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) tem o objetivo geral de promover de maneira acelerada o desenvolvimento tecnológico e estimular os processos de inovação no Brasil por meio da qualificação de estudantes e pesquisadores brasileiros, especialmente nos níveis de pós-graduação, em áreas consideradas prioritárias e estratégicas para o desenvolvimento do país (BRASIL, 2012, p. 18).

O fato de o programa propiciar considerável intercâmbio com instituições de excelência no ensino superior e na pesquisa, investindo na formação de pessoal altamente qualificado em competências e habilidades necessárias para o avanço da tecnologia e do conhecimento, projetava a inserção da ciência brasileira nas redes internacionais de pesquisa e desenvolvimento (BRASIL, 2012). Mas os recursos eram destinados às áreas a serem

²¹ Embora não seja o período estudado, em 2020, as áreas prioritárias foram definidas pela Portaria MCTIC n.º 1.122, de 19 de março de 2020 (BRASIL, 2020).

expandidas e fortalecidas para atender às novas necessidades de produção do país, nas quais o colégio de Humanidades não era prioridade.

Uma vez definidas as áreas prioritárias e as estratégias para alavancar a ciência brasileira, de forma que pudesse ocupar espaço na agenda internacional, o planejamento em Ciência e Tecnologia seguiu apontando os caminhos a serem trilhados para alcançar esse objetivo.

O documento elaborado pelo CNPq, Planejamento Estratégico 2025, descreve vários objetivos/resultados esperados no cumprimento da missão institucional do órgão, como “[...] fomento à Ciência, Tecnologia e Inovação, atuando na formulação de Políticas e contribuindo, significativamente, para o avanço das fronteiras do conhecimento, o desenvolvimento sustentável e a soberania nacional” (CNPQ, 2014, p. 5). Dentre outros resultados, indica-se: cidadãos qualificados em CT&I; o Brasil em destaque entre os países inovadores; mobilidade internacional de estudantes e pesquisadores. A internacionalização é um dos processos apresentados para que esses objetivos fossem alcançados, estimulando a competitividade internacional das empresas, capacitando gestores de cooperação internacional, assim como pesquisadores e estudantes brasileiros no exterior.

Em 2016, o MCTI apresenta o documento Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (ENCTI) para o período de 2016 a 2022. O planejamento prevê a definição de pesquisas que elevem a competitividade e a inserção internacional do país, destacando a formação de recursos humanos de nível internacional, a continuidade de programas de intercâmbio e o fortalecimento da colaboração internacional (BRASIL, 2016a). De acordo com o então ministro de Estado de Ciência Tecnologia, Inovações e Comunicações, Gilberto Kassab:

Há consenso na Academia, no Governo e na sociedade de que o crescimento econômico com equidade depende do fortalecimento, expansão, consolidação e integração do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. A experiência histórica e a de outros países demonstra que a geração de riqueza, emprego, renda e oportunidades, com a diversificação produtiva e o aumento do valor agregado na produção de bens e de serviços, dependem diretamente do fortalecimento das capacidades de pesquisa e de inovação do País (BRASIL, 2016a, p. 8).

Há a perspectiva de uma política de continuidade ao já proposto pelo documento 2012–2015. Apresenta-se, ainda, um alinhamento às proposituras mundiais, relacionando as principais tendências das políticas de CT&I, a partir de orientações da OCDE, oriundas do documento Science, Technology and Industry Outlook 2014, cujo conteúdo indica que “[...] as estratégias para o aumento da competitividade econômica das nações estão fortemente

relacionadas com as estratégias de avanço da inovação” (BRASIL, 2016a, p. 51). Nessa direção, recomenda-se uma pesquisa regulatória desde a concepção de tecnologias à produção de bens.

A relação financiamento, comercialização e empresas privadas permeia todo o documento, reforçando uma tendência já apresentada na ENCTI (2011–2015): a de vincular a pesquisa ao financiamento de empresas privadas, justificando que a comercialização da pesquisa pública aumenta as receitas das universidades e transfere o conhecimento produzido para empresas inovadoras. Observa-se que, para além de uma aliança entre finanças e indústrias, há uma sobreposição da lógica financeira à lógica produtiva (MANCIBO; SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2018).

No horizonte dessas ações, está a atração de investimentos internacionais: “[...] os financiamentos à pesquisa voltados para a colaboração internacional têm sido pautados por arranjos mais flexíveis, que sejam capazes de incorporar parceiros internacionais ao se admitir que alguns resultados não podem ser alcançados apenas com esforços domésticos” (BRASIL, 2016a, p. 53).

Sinaliza-se a necessidade de atração de pesquisadores e financiamento internacional, de forma a garantir a inserção internacional que dê retorno financeiro. Vê-se, assim, que a pesquisa, fortemente realizada na pós-graduação, tende a se orientar pela economia mundial, movida, também neste nível, pelo capital financeiro (SILVA JÚNIOR, 2017).

O documento faz uma discussão dos avanços na política de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), dando destaque aos esforços empreendidos na formação de recursos humanos, com investimentos por meio do programa Ciência sem Fronteiras, relatando a concessão, até janeiro de 2016, de 92 mil bolsas para estudantes em cerca de 30 países, com destaque para Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, França, Austrália e Alemanha.

Assim como na ENCTI (2011–2015), Engenharias e demais áreas tecnológicas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências da Saúde, Computação e Tecnologia da Informação permaneceram como áreas prioritárias.

A cooperação científica internacional também é essencial de modo a mobilizar competências no Brasil e no exterior, contribuindo para a qualificação de pessoas e para a promoção de PD&I. A internacionalização da ciência brasileira, fortalecida por meio do Programa Ciência sem Fronteiras, deve ser pautada pelo acesso direto de pesquisadores a trabalhos realizados em países desenvolvidos, pela integração global desses pesquisadores e pela promoção da pesquisa de excelência no Brasil (BRASIL, 2016a, p. 80).

A cooperação internacional é abordada com destaque pelo órgão gestor, assinalando que ela deve orientar o país para avançar na fronteira do conhecimento científico e tecnológico,

incentivando a cooperação internacional com países e instituições líderes nas áreas estratégicas. Entretanto, as áreas de Humanidades e Ciências Sociais foram marginalizadas nesse processo, ocupando espaço periférico em um campo que privilegia conhecimentos que podem trazer retorno financeiro e competitividade no mercado global.

A pesquisa realizada por Paiva (2017) verificou que, no período de 2010 a 2016, o Brasil estabeleceu cooperação internacional com 20 países, lançando 60 projetos e 181 editais de mobilidade docente. Dos 60 projetos, 36 selecionaram pesquisadores da área de Ciências Humanas, sendo 20 na área de Educação. Dos pesquisadores selecionados para mobilidade, 15% pertenciam às Ciências Humanas, e apenas 3% à área da Educação. Esses dados reafirmam que o Estado relegou à área a um plano secundário.

Contrapondo-se a esse posicionamento estatal, Cabral Neto e Castro (2015) ressaltam que o desenvolvimento da nação não pode vincular-se apenas a questões de cunho econômico, sendo imprescindíveis políticas educacionais para disseminar de forma igualitária o conhecimento entre os diversos grupos sociais.

3.2 A internacionalização no planejamento educacional brasileiro

Os princípios constitucionais da educação não expõem diretrizes explícitas sobre a internacionalização, mas é possível considerá-la como uma ferramenta para melhoria da qualidade de ensino e para promoção científica e tecnológica do país.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), embora se possa extrair algumas diretrizes voltadas à internacionalização — considerando os objetivos do sistema educacional brasileiro, o qual prescreve que a educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, questão esta que se pode relacionar aos princípios das relações internacionais (MARRARA, 2007) —, não há uma abordagem explícita direcionada à internacionalização da educação.

O primeiro documento que trata da internacionalização como estratégia para alcançar as metas planejadas é o PNE (2014–2024); de forma mais específica, são os PNPGs, por estarem vinculados à pós-graduação. Destarte, esta seção objetiva discutir os textos apresentados nesses documentos, com vistas a perceber os contornos que o planejamento educacional brasileiro tem dado à internacionalização.

3.2.1 A internacionalização da educação superior e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024

Em função de sua constituição histórica — que representou um novo entendimento por parte do poder público a respeito das políticas sociais e da Educação e, ainda, em função de um grande movimento da sociedade civil —, o PNE configurou-se como o principal documento de planejamento e gestão da educação para o período projetado (JARDIM, 2020).

O referido plano é composto por 20 metas, sendo as metas 12, 13 e 14 voltadas especificamente para educação superior, cujas estratégias já expõem e direcionam os processos de internacionalização.

A meta 12 estipula as taxas de matrículas a serem alcançadas:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a Qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014, p. 5).

Das estratégias que compõem essa meta, a 12.2 apresenta o incentivo à mobilidade docente e discente em âmbito nacional e internacional como forma de enriquecimento da formação de nível superior, evidenciando a internacionalização como sinônimo de qualidade. Pereira e Heinzle (2017) defendem que essa estratégia tem a mobilidade como centro do conceito de internacionalização, a qual possibilitaria construir relações estratégicas por meio de projetos e produções científicas.

A meta 13 fixa seus objetivos na elevação da qualidade da educação superior ao número de mestres e doutores em pleno exercício:

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 setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores (BRASIL, 2014, p. 6).

A meta traz em sua estratégia 13.7: “fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional [...] assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2014, p. 6). Essa estratégia apresenta uma perspectiva de cooperação internacional horizontal, pautada no fortalecimento da capacidade científica dos parceiros, que busca assegurar a visibilidade das atividades desenvolvidas.

Em específico sobre a pós-graduação, a meta 14 consiste em “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores” (BRASIL, 2014, p. 6). Nessa meta, é possível identificar quatro estratégias relacionadas à internacionalização, as quais apresentam distintos modelos de cooperação internacional.

As estratégias 14.9, “consolidar programas, projetos e ações que objetivam a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileira, incentivando a atuação em rede e fortalecimento de grupos de pesquisa” (BRASIL, 2014, p. 6), e 14.10, “promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2014, p. 6), assim como a 13.7, sinalizam para uma cooperação internacional horizontal, com relações mútuas e simétricas.

Em contrapartida, na estratégia 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” (BRASIL, 2014, p. 6), e na 14.13, “aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do país e a competitividade internacional da pesquisa brasileira [...]” (BRASIL, 2014, p. 6), há o indicativo de uma cooperação internacional tradicional, pautada na competitividade e na ocupação de espaço no cenário internacional.

O texto volta-se para a internacionalização como indicador de qualidade, tanto em uma concepção de qualidade formal, na qual o manejo e a produção do conhecimento apresentam-se como primordiais para inovação, quanto em uma concepção de qualidade política, que requer uma participação ativa, relacionando-se a fins, valores e conteúdo (DEMO, 2001).

Em alguns momentos, a internacionalização é apresentada no plano como uma política para cooperação e enriquecimento do conhecimento, pautada nos princípios de uma cooperação solidária; em outros, como mecanismo para aumento de desempenho e associada a empresas privadas, com foco na pesquisa aplicada como forma de aumentar sua competitividade.

Souza (2019) assevera que o modo como a internacionalização é apresentada no plano contribui para que seja considerada um indicador de grande impacto para a educação superior brasileira, mas que trará muitos desfechos no que tange ao alcance das metas planejadas. Entre outras limitações, isso se dará em função dos cortes orçamentários anunciados pelo governo federal.

Para que essas metas sejam alcançadas, há a necessidade de um maior investimento financeiro por parte do Estado, mas não é isso que vem ocorrendo. Contrapondo-se ao planejamento apresentado, tem havido uma diminuição dos investimentos: “Somente em

relação ao último ano, 2016, a redução total foi de cerca de 40% para a CAPES e 20% para o CNPq, que já vinha acumulando reduções” (JARDIM, 2020, p. 13).

Embora não seja o foco da discussão aqui realizada, é salutar registrar que, sobre esse impasse entre o financiamento e a internacionalização, alguns autores (ROBSON, 2017; MOROSINI, 2018; ALMEIDA *et al.*, 2019; BARANZELI; MOROSINI; WOICOLESCO, 2020) apontam que o investimento em uma abordagem institucional de internacionalização *at home* (IaH) proporcionaria um projeto de internacionalização numa perspectiva epistemológica de equidade, visto que o financiamento é escasso, permitindo pouco acesso à mobilidade, um dos principais propulsores da internacionalização acadêmica.

Assim, nesse cenário de redução orçamentária, é pouco provável a priorização de um projeto de internacionalização da educação superior que possa contemplar a todas as áreas indistintamente ou até mesmo que haja uma política de Estado para internacionalização, uma vez que para efetivar ações de internacionalização são necessários investimentos financeiros, seja na infraestrutura para implantação de ações de internacionalização *at home*, seja na celebração de acordos internacionais bilaterais ou multilaterais.

Isso posto e considerando a necessidade de recursos para efetivação de um processo de internacionalização induzida, essa redução implicaria um retorno às ações espontâneas e individuais, o que fragiliza ainda mais um processo ainda não consolidado.

Nas interlocuções de pesquisas acerca da internacionalização da pós-graduação brasileira (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012; AZEVEDO; CATANI, 2013; PEREIRA; HEINZLE, 2017; SOUZA, 2019), percebe-se que não há um posicionamento contra esse processo ou mesmo não se apresentam aspectos que apontem para a não necessidade de internacionalização como padrão de qualidade. Afinal, se a qualidade da pós-graduação está na efetivação da pesquisa com o ensino e a extensão, e, portanto, a ênfase na pesquisa como formação, a internacionalização está garantindo pesquisas com tecnologia e abrangência internacional, como pressuposto de qualidade na pós-graduação.

Entretanto, o que se discute são os contornos que essa política tem assumido, se uma internacionalização na perspectiva de integração internacional, com respeito à diversidade cultural e à construção de uma universalidade científica, ou se uma internacionalização voltada para os valores de mercado, pautada na necessidade de internacionalizar para ter condições de competir num cenário global.

Logo, diante do consenso na literatura de que o discurso da qualidade reforça a pesquisa e a importância inconteste da internacionalização da pós-graduação, é justificável que esta

ocupe a agenda governamental materializada nos documentos de planejamento, conforme apresentado no texto do PNE.

Na continuidade dessa discussão, apresentar-se-á o delineamento da política nos PNPGs.

3.2.1 A internacionalização da educação superior nos Planos Nacionais da Pós-Graduação

De forma mais específica e direcionada, os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) trazem em seus textos prescrições sobre os processos de internacionalização. Desde o primeiro plano, há uma proposição de envio de pesquisadores ao exterior, objetivando aprimorar a pós-graduação brasileira. A internacionalização é apontada como indicador de ampliação da qualidade, passando a constituir uma política de cooperação internacional que possibilitaria o avanço do país nas relações acadêmicas e de produção de conhecimento.

Nessa perspectiva, os PNPGs constituem-se elementos estruturais no planejamento, na construção e no desenvolvimento do SNPG, assim como na indução da internacionalização nessa modalidade de ensino. Silva Júnior e Kato (2016) sinalizam que há uma indução histórica, de base econômica, que colabora com a hipótese “[...] de que há uma relação direta entre a condução política do nosso recém-criado Sistema Nacional de Pós-graduação e o nosso modelo de desenvolvimento econômico que funcionaliza o papel da universidade e do conhecimento” (SILVA JÚNIOR; KATO, 2016, p. 141).

Desde a consecução do primeiro PNPG, havia indícios para processos de internacionalização. Ao discutir as diretrizes de desempenho, no intuito de elevação dos padrões, planejava-se a “[...] realização de encontros e seminários para discussão conjunta de assuntos de pós-graduação em nível regional, setorial, nacional e internacional” (BRASIL, 1975, p. 142). Ao projetarem as metas para expansão do sistema, já existia uma declarada preocupação em afinar o que se estava fazendo no âmbito local com o que estava acontecendo internacionalmente, havendo uma proposição de enviar pesquisadores para se titularem no exterior, e trazerem experiências que pudessem auxiliar na consolidação da pesquisa nacional, assim como de atrair docentes estratégicos por meio de convênios e intercâmbios, para iniciar ou consolidar grupos de pesquisa.

Na década de 1970, a pós-graduação torna-se um dos principais focos das políticas voltadas ao desenvolvimento científico e tecnológico. Com o objetivo estratégico no desenvolvimento econômico do país, há um condicionamento do financiamento das atividades acadêmicas relativas às ações desenvolvidas em âmbito internacional que apresentassem

retorno direto nas atividades a serem posteriormente desenvolvidas. Para a concessão de bolsas, era salientado que “[...] os critérios devem considerar o panorama internacional das atividades universitárias e as condições específicas do trabalho a ser desenvolvido pelos docentes quando de sua volta à reintegração em instituições brasileiras” (BRASIL, 1975, p. 165).

O II PNPG (1982–1985) foi uma construção sem grandes projeções nesse sentido, mas mantendo uma ênfase na qualidade, buscando adequar a pós-graduação às necessidades do país, em termos de ciência e tecnologia (BRASIL, 1982).

No III PNPG (1986–1989), as questões relacionadas à internacionalização voltam a ocupar espaço. Ao fazer uma análise sobre a evolução e a situação da atuação da pós-graduação, os dados mostraram uma grande expansão qualitativa do sistema. O aumento da produção científica docente considerada de padrão internacional está entre os itens apresentados como indicadores de melhoria, mas o plano aponta para as necessidades de um esforço nacional da pós-graduação, numa intensidade superior à demanda atual: “[...] para atender às necessidades de formação de pessoal qualificado para viabilizar as metas nacionais de desenvolvimento científico e tecnológico e tornar o país internacionalmente competitivo” (BRASIL, 1986, p. 205). Para isso, apresenta, entre outras medidas, “[...] capacitação no exterior, de acordo com as necessidades de melhoria e renovação dos cursos de pós-graduação, bem como de fortalecimento de áreas novas ou carentes” (BRASIL, 1986, p. 206), por considerar importante o intercâmbio de docentes e pesquisadores com os seus pares de instituições do exterior. O Plano apresenta 22 estratégias; dessas, três estão diretamente relacionadas a processos de internacionalização.

No PNPG 2005–2010, os tópicos concernentes à internacionalização apresentam-se de forma mais contundente. Nas propostas de diretrizes, preza-se por uma política de cooperação internacional e formação de recursos humanos no exterior, que deveria “[...] estimular a cooperação internacional por intermédio das universidades, de tal forma que o intercâmbio entre alunos e professores seja institucionalizado, permitindo inclusive a apresentação de projetos de captação de recursos junto às agências de fomento internacionais.” (BRASIL, 2004, p. 61).

Hostins (2006) indica que havia um consenso de que para impulsionar a internacionalização seria necessário induzir os programas de pós-graduação à competitividade, à inovação e ao empreendedorismo, tal como funciona a lógica do setor corporativo empresarial. Segundo a autora, esse posicionamento era coerente com o propósito de uma pós-graduação atuando na importação e na exportação do conhecimento.

Sugere-se que sejam ampliadas as modalidades de cooperação internacional pautada no modelo de parceria institucional, que mantém uma relação de reciprocidade e simetria entre instituições nacionais e estrangeiras; intensificação de programas de intercâmbio em áreas de interesses estratégicos para o país; apoio a estágio de pós-doutoramento; e estímulo a parcerias e formação de redes e pesquisas na cooperação Sul-Sul.

Propõe-se, no contexto do PNPG 2005–2010, que a cooperação internacional possa ser fortemente induzida, sugerindo-se que se progrida para a adoção de uma ampla política de inserção internacional das IES (PRATA, 2004). E assim como na ENCTI (BRASIL, 2012), há um forte indicativo de privilegiar determinadas áreas do saber em detrimento de outras: “[...] observa-se a nomeação das Ciências Exatas e da Terra, as Engenharias, as Agrárias e as Biológicas como áreas a serem expandidas e fortalecidas para atender as novas necessidades da produção industrial” (RIBEIRO, 2017, p. 187).

O texto apresenta uma correlação entre avaliação, qualidade e internacionalização. No item que discute avaliação e qualidade, há uma orientação para que “A avaliação de cada área deverá também ser expressa com indicadores relativos à sua expressão científica e social no contexto nacional e internacional” (BRASIL, 2004b, p. 64). Logo, a internacionalização passa a fazer parte dos critérios avaliativos dos programas de pós-graduação como indicador de qualidade, havendo uma indução para que os programas buscassem desenvolver ações indicadoras de internacionalização.

Embora já houvesse atuações pontuais de pesquisadores e algumas ações articuladas de cooperação e mobilidade científica, é a partir desse momento que a internacionalização passa formalmente a ser proposição do Estado avaliador, sendo apresentada como um indicador de qualidade exigido para a pós-graduação para classificação dos programas 6 e 7.

Por conseguinte, o PNPG 2011–2020 faz uma completa elaboração nesse sentido, pois a internacionalização é mostrada como uma política que possibilitará o avanço do país no próximo decênio por meio do envio de estudantes ao exterior, da atração de alunos estrangeiros e pesquisadores visitantes e do aumento de publicações internacionais.

O Plano (BRASIL, 2010a) traz em sua estrutura um tópico específico sobre internacionalização, intitulado “Internacionalização da pós-graduação e cooperação internacional”, reforçando a ideia de fortalecer as ações que visem à internacionalização. A produção científica é salientada como principal indicador da presença internacional da ciência brasileira, por meio da exposição de dados do impacto da produção brasileira em comparação à média mundial no período de 1997–2001, sinalizando um avanço de 19%. O texto apresenta,

ainda, o número de artigos científicos publicados em revistas indexadas e em grandes bases de dados, evidenciando um crescimento expressivo.

O avanço da ciência brasileira é apresentado em termos qualitativos, por indicadores que atestam sua presença internacional. Já os dados quantitativos têm sido ampliados de forma notável nas últimas décadas. Os números de 2003 a 2009 retratam o aumento considerável de artigos brasileiros indexados e o crescente percentual relativo à América Latina e ao mundo. O número de artigos brasileiros em revistas indexadas está acima da média mundial, havendo crescimento desses números ao longo dos anos e de seu percentual em relação aos trabalhos científicos no mundo, conforme dados da ISI e da Scopus, bases indexadoras que avaliam a produção científica, nas quais o Brasil ocupava o 13º e o 14º lugar, respectivamente.

O Plano (BRASIL, 2010a) mostra, ainda, dados qualitativos da presença internacional da ciência brasileira, com exemplos que atestam o reconhecimento, o avanço e as conquistas, como fazer parte do grupo G8 + 5 (África do Sul, Alemanha, Brasil, Canadá, China, Estados Unidos, França, Índia, Japão, México, Reino Unido e Rússia), que discute e apresenta propostas em Ciência e Tecnologia aos líderes desses países; integrar o Fórum Ciência, Tecnologia e Sociedade (STS FORUM), que congrega cientistas, empresários e *policy makers* em âmbito internacional; participar do Fórum Mundial de Ciências, da Academia de Ciências para o Mundo em Desenvolvimento, da Internacional Council of Science, da Inter-Academy Panel (IAP): The Global Network of Science Academies, da Inter-Academy Council (IAC), da Inter-American Network of Academies of Sciences (IANAS).

O texto apresenta a cooperação internacional por meio das ações das principais agências federais de fomento: Capes, CNPq e Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), assim como instituições e empresas. Nas ações da Capes, é destacada a criação da Diretoria de Relações Internacionais (DRI), instituída no final de 2007, que é responsável pelos programas Coordenação-Geral de Bolsas no Exterior (CGBE) e Coordenação-Geral de Cooperação Internacional (CGCI).

As ações da CGCI são desenvolvidas, prioritariamente, mediante programas de bolsas individuais no exterior, projetos conjuntos de pesquisa, parcerias universitárias, professores visitantes do exterior e Programa Geral de Cooperação Internacional (PGCI).

As ações de cooperação internacional são classificadas em três categorias:

- Usuário, quando o país em desenvolvimento ainda não tem capacidade de pesquisa instalada;
- Mutuário, quando o país já logrou estabelecer uma base científica e pode desenvolver cooperações de forma simétrica, ou quase, com outros países;

- Provedor, quando o país pode apoiar outros países em C, T&I (BRASIL, 2010a, p. 235).

De acordo com a classificação apresentada, o Brasil desenvolve atividades dentro das três categorias. Ainda há fomento para contemplar projetos de pesquisa em áreas não consolidadas, estratégias classificadas na categoria usuário; os doutorados-sanduiche, em sua maioria, fariam parte da categoria mutuário, haja vista que para sua realização faz-se necessária a existência de convênios com outras instituições; os projetos desenvolvidos para apoio a países africanos e o Timor Leste classificam-se na categoria provedor.

Ao abordar o papel do CNPq, ressalta-se que este desenvolve atividades de cooperação internacional desde sua criação, em 1951. Atualmente, o órgão conta com a Assessoria de Cooperação Internacional (ASCIN) para coordenar ações de internacionalização que envolvem projetos de pesquisas conjuntas, mobilidade de pesquisadores, treinamento de pesquisadores e formação de recursos humanos.

A Finep estabelece programas e projetos cooperativos em todos os continentes, mas mantém o foco das ações e da cooperação com países da América Latina, países africanos, China e Índia. O documento também enfatiza as atividades desenvolvidas por instituições e programas, como Instituto Butantan, Fundação Oswaldo Cruz, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), Petróleo Brasileiro S.A. (Petrobrás), e aponta a atuação de algumas empresas que se sobressaem no cenário internacional.

Em linhas gerais, a seção do Plano que trata da internacionalização evidencia a evolução da pós-graduação brasileira nas últimas décadas, assegurando o progresso científico e tecnológico do país. Nas conclusões e recomendações do PNPG 2011–2020, a internacionalização é apresentada como destaque na busca pela excelência em novos conhecimentos, por meio da interação entre instituições brasileiras e internacionais, sugerindo:

- O envio de mais estudantes ao exterior para fazerem doutorado em vista da dinamização do sistema e da captação do conhecimento novo;
- O estímulo a atração de mais alunos e pesquisadores visitantes estrangeiros;
- O aumento do número de publicações com instituições estrangeiras (BRASIL, 2010a, p. 303).

Pode-se depreender que o VI PNPG assume o interesse neoliberal de inclusão do Brasil no capitalismo transnacional globalizado, “[...] numa proposta clara de busca de participação dos grandes blocos capitalistas, e não de apoio ao desenvolvimento mundial inclusivo” (PAIVA; BRITO, 2019, p. 497). Os dados com foco na produção científica indexada em

grandes bases de dados e que figurem em *rankings* internacionais traduzem os aspectos que são priorizados enquanto indicadores de internacionalização.

Segundo Afonso (2015), o capitalismo acadêmico faz com que a universidade se esforce de forma obsessiva para alcançar prestígio e mostrar resultados em termos comparativos e competitivos, ou seja, os *rankings* ajudam a reforçar um modelo hegemônico de educação superior disseminado por universidades pertencentes à elite acadêmica de países centrais do sistema mundial.

Em 2017, o relatório da comissão de acompanhamento do Plano tinha como objetivo central “[...] traçar um cenário da Pós-Graduação brasileira após os primeiros cinco anos de vigência do PNPG 2011–2020 e com base no que foi realizado até o ano de 2015, apresentar as projeções e recomendações para o quinquênio 2016–2020” (BRASIL, 2017a, p. 3).

O documento apresentou, entre outros itens, a síntese das recomendações referentes ao capítulo 11, “Internacionalização da Pós-Graduação e a Cooperação Internacional”. Das recomendações à qualificação da internacionalização foram elencadas: desenvolvimento de políticas para ampliar o número de pesquisadores estrangeiros no PPGs brasileiros; políticas de internacionalização mais abrangentes, que não fiquem focadas somente no envio de acadêmicos ao exterior; promover o domínio da língua inglesa; desenvolver mecanismos que permitam a inserção da IES brasileira no contexto educacional; manter o foco da internacionalização na busca da excelência acadêmica, desenvolvendo um plano de internacionalização que contemple uma estratégia nacional de internacionalização da CT&I e da educação superior.

O texto propõe, ainda, políticas para efetiva incorporação, nos setores acadêmicos e produtivos, de alunos e pesquisadores beneficiados com bolsas no exterior; políticas para a atração de talentos (jovens pesquisadores e pesquisadores seniores), flexibilizando as políticas de contratação nas IES nacionais, em especial nas instituições públicas (concursos), e nos mecanismos de absorção de profissionais em termos trabalhistas; induzir as IES a desenvolverem um plano de internacionalização, vinculando recursos e apoio para internacionalização à existência desse plano institucional.

Essa propositura teria como objetivo manter o país atualizado em relação ao progresso científico e tecnológico mundial; detectar desafios e oportunidades mundiais na área de CT&I; cotejar a qualidade da produção científica e tecnológica; adquirir capacitação em áreas em que ainda há carência; marcar presença brasileira no cenário mundial como *global player*; colaborar com nações amigas.

Destaca-se que, nos primeiros anos de vigência do Plano, há a construção do ápice dos processos de internacionalização do país para, posteriormente, haver a queda nos investimentos, com encerramento de programas de referência na mobilidade internacional, como Ciência sem Fronteira, entre outros.

Em 2018, a comissão de acompanhamento do Plano trouxe em suas propostas o aprimoramento do modelo de avaliação da pós-graduação, apresentando alguns temas que foram convergentes nas contribuições recebidas das entidades convidadas a colaborar no estudo, dentre os quais está a internacionalização.

A comissão chama atenção para que a internacionalização não seja realizada como um fim em si mesma, mas como meio para enriquecimento dos programas e aumento no número de projetos de colaboração internacionais. Esse texto traz também uma elaboração mais específica do que seria considerada uma internacionalização efetiva:

[...] além do fluxo de pesquisadores que visitam o programa ou dos membros do programa que visitam outras instituições, também representam enriquecedores elementos de internacionalização a participação dos docentes dos programas em corpos editoriais de revistas internacionais indexadas; a organização de congressos internacionais; palestras ministradas em congressos no exterior; dupla titulação dos estudantes; a organização de disciplinas e Escolas de Altos Estudos em colaboração com pesquisadores do exterior; *double appointments*; participação em academias de outros países; auxílios a pesquisa obtidos em agências estrangeiras etc. (BRASIL, 2018b, p. 14).

Há uma propositura de internacionalização mais ativa, mas que ainda prioriza uma abordagem centrada em atividades, resultados e princípios (KNIGHT, 2004b). Assim, embora apresente traços de uma abordagem mais voltada para processos e ações que promovam e apoiem a dimensão internacional local, a análise de internacionalização mantém o foco em resultados e impactos.

3.2 A internacionalização da pós-graduação conduzida pela Capes

A Capes é o órgão responsável pela avaliação da pós-graduação brasileira. Diferentemente de outros órgãos de fomento, a fundação dispõe de mecanismos que permitem induzir, via processos avaliativos e de financiamento da pós-graduação brasileira, as características pretendidas com o processo de internacionalização em curso.

Segundo o próprio órgão, desde sua criação, em 1951, busca-se desempenhar seu papel na expansão e na consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, atuando na avaliação da pós-

graduação, no acesso e na divulgação da produção científica, na formação de recursos humanos de alto nível, na promoção de cooperação científica internacional e na indução e no fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica (CAPES, 2008).

A Capes funciona como órgão avaliador e regulador, e a articulação entre esses processos vão prescrever as normas de funcionamento dos programas de pós-graduação, visto que as informações produzidas no processo avaliativo servirão como base para fundamentar as decisões no âmbito da regulação do sistema. De acordo com Verhine (2019):

A regulação se baseia em determinações oficiais, por parte do governo, que buscam assegurar a oferta de bens e serviços de qualidade aos membros da sociedade. A avaliação, por sua vez, objetiva o fornecimento de informações confiáveis para a tomada de decisões, fundamentando decisões de regulação e também uma grande variedade de outras decisões, por parte de diferentes atores, em diferentes níveis, em muitos casos distantes das decisões tomadas no âmbito governamental (VERHINE, 2019, p. 92).

Em relação à Capes, as funções de avaliação e regulação estão entrelaçadas e mantêm o financiamento dependente dessa relação, o que torna a atuação do órgão complexa e, por que não dizer, ambígua, porquanto avaliação e fomento não deveriam estar vinculados à mesma agência. Mas, ainda que haja algumas contradições, a fundação tem um papel notório e crescente na ampliação da cooperação científica internacional e no fortalecimento da pós-graduação, com o incremento aos programas de caráter internacional, visando apoiá-los em suas ações de internacionalização, “[...] objetivando a ampliação das atividades da pós-graduação em âmbito mundial e a excelência da nossa comunidade científica, estabeleceu parcerias com outros países” (SILVA; ROCHA NETO; CHITOLINA, 2018, p. 348), qualificando recursos humanos de alto nível, contribuindo para o aperfeiçoamento e a visibilidade da comunidade científica brasileira.

Na condução e indução desse processo, a Capes apoia-se em programas que vão nortear ações e proposituras dos PPGs a fim de atender ou alcançar as metas planejadas. Alguns desses programas têm grande abrangência, explicitando a materialização da internacionalização pretendida pelos acordos firmados e pelo financiamento concedido.

O documento político-normativo da pós-graduação brasileira assevera que a internacionalização é uma das maiores metas do SNPG (BRASIL, 2010a), tendo como prioridade duas ações: atrair mais estudantes e docentes do exterior e enviar mais estudantes e pós-doutores fazer formação no exterior.

Com vistas a alcançar essa meta, o Brasil soma centenas de acordos firmados com diversos países e instituições financeiras. Segundo dados da Capes (2019), a Diretoria de

Relações Internacionais (DRI) possui 77 acordos de cooperação internacional, dos quais 37 estão com projetos ativos, apontando que a cooperação tem papel relevante no desenvolvimento da pesquisa, do ensino e da inovação na pós-graduação.

Assim, para atrair pesquisadores, o governo brasileiro investiu em programas com foco na mobilidade *in*, predominantemente com países do Sul. Como exemplo, temos o Programa de Estudantes-Convênio, que possui duas modalidades: uma voltada para a graduação (PEC-G) e outra voltada para a Pós-Graduação (PEC-PG). O programa está ativo há mais de 50 anos, objetivando a formação de recursos humanos dos 65 países parceiros da África (26), América Latina e Caribe (25), Ásia (9) e Europa (5).

Também, no período de 2008 a 2015, vigoraram outros programas nessa modalidade e que hoje estão desativados²², como a parceria com a Argentina — Centros Associados para o Fortalecimento da Pós-Graduação (CAFB), Centros Associados de Pós-Graduação (CAPG-BA), Programa Capes/Mincyt (MINCYT), Programa Binacional de Terapia Celular (PROBITEC) —, o Uruguai — UDELAR Projetos e UDELAR Docentes — e o Timor Leste (Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa).

Uma medida que impulsionou de forma exponencial as ações de internacionalização foi a criação do programa de mobilidade Ciência sem Fronteiras (CsF), visto que obteve considerável incentivo financeiro. Anunciado em 26 de julho de 2011, durante o encontro do Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), com a presença da presidente Dilma Rousseff, o programa concedeu entre 2011–2016, 92.880 mil bolsas a estudantes e pesquisadores brasileiros para realização de intercâmbio em diversas instituições de ensino superior do mundo.

Ramos (2018) relata que se tratava de um ambicioso programa de internacionalização, que tinha como mecanismo central a mobilidade de estudantes, docentes e profissionais de nível superior, para que estes tivessem um treinamento avançado no exterior. “O programa busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da CT&I por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional, promovendo a formação de recursos humanos de alta qualificação” (BRASIL, 2016a, p. 36).

O programa previa a formação e a capacitação em instituições e centros de pesquisa de excelência no exterior, bem como a atração para o Brasil de jovens talentos e de pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação (BRASIL, 2011), numa proposta de internacionalização

²² Conforme veiculado na página da Capes sobre programas encerrados. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/aco-es-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programas-encerrados-internacionais>. Acesso em: 30 ago. 2021.

simétrica, sendo desenvolvida numa via de mão dupla, podendo ser considerada “[...] como uma política pública de internacionalização de formação acadêmica, sendo, ao mesmo tempo um construto social e um construto de pesquisa” (FAGUNDES; LUCE; SILVEIRA, 2019, p. 909).

O CsF, em consonância com as orientações expressas na ENCTI (BRASIL, 2016a) e no PNPG 2011–2020 (BRASIL, 2010a), não foi planejado para atender a todas as áreas, havendo um direcionamento àquelas consideradas prioritárias, agrupadas, em sua maior parte, nas grandes áreas das Engenharias, Ciências da Saúde e Ciências Exatas e da Terra, conforme Figura 1.

Figura 1 – Distribuição de bolsas implementadas por área prioritária (2011–2016)



Fonte: Tela capturada pela autora do *site* do Ciência sem Fronteiras²³.

Ao investir em determinadas áreas do conhecimento, priorizando aquelas consideradas estratégicas para o Estado, legitima-se uma política de internacionalização orientada pela economia (SILVA JÚNIOR; KATO, 2018), visto que o financiamento ocorre em consonância com a representatividade da pesquisa para o país.

A política de incentivo a áreas consideradas estratégicas por meio de editais centraliza a política científica, publiciza a concorrência por recursos e, ao estabelecer a regulação da produção científica, diminui a autonomia no campo acadêmico, desalentando, por exemplo, os pesquisadores e os colegiados de pós-graduação para o trabalho em áreas não anunciadas como prioritárias (AZEVEDO; CATANI, 2013, p. 281).

O que se observa é uma subordinação das universidades aos setores empresariais, na qual o conhecimento produzido é transformado em tecnologia e inovação para serem

²³ Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/en/web/csf/painel-de-controle>. Acesso em: 18 dez. 2019.

comercializáveis, fazendo com que a autonomia científica fique cada vez mais ameaçada (RIBEIRO, 2016).

Ainda que haja ressalvas, o CsF foi um programa arrojado, que contou com grande investimento por parte do poder público e também privado. As verbas destinadas ao programa contemplaram com maior ênfase a graduação, sendo investidos apenas 20% dos recursos na pós-graduação (Tabela 3).

Tabela 3 – Implementação de bolsas do CsF de 2012 até janeiro de 2016

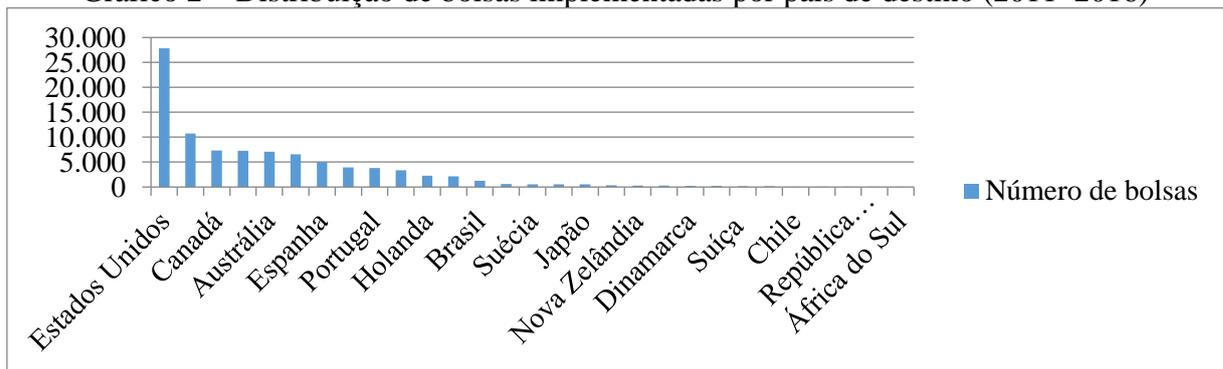
Modalidade de bolsa	Meta do n.º de bolsas	Bolsas implementadas	% atingida da meta
Graduação-sanduíche no exterior	64.000	73.353	114,61 %
Mestrado no exterior	---	558	---
Doutorado-sanduíche no exterior	15.000	9.685	65,77 %
Doutorado pleno no exterior	4.500	3.353	74,51 %
Pós-doutorado no exterior	6.440	4.652	72,24 %
Atração de jovens talentos (no Brasil)	2.000	504	25,20 %
Pesquisador visitante especial (no Brasil)	2.000	775	38,75 %
Desenvolvimento tecnológico e inovação no exterior	7.060	-----	----
Total	101.000	92.880	91,96 %

Fonte: Adaptado de Manços e Coelho (2017, p. 60).

As modalidades financiadas pelo programa apontam para uma internacionalização passiva, pois as categorias previstas indicam um predomínio de modalidade *out*, cuja característica é a ida de estudantes e pesquisadores brasileiros para o exterior, com apenas duas modalidades *in*, quando pesquisadores estrangeiros realizam intercâmbio no Brasil.

Em pesquisa realizada pelo DataSenado (BRASIL, 2015) com 14.627 beneficiários do CsF, foi apurado que 52% fizeram ou estavam fazendo intercâmbio na Europa, 39% na América, 7% na Oceania, 2% na Ásia e 1% na África. O programa enviou bolsistas para instituições de ensino e pesquisa em 47 diferentes países, conforme ilustrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Distribuição de bolsas implementadas por país de destino (2011–2016)



Fonte: Elaborado pela autora com base no *site* do Ciência sem Fronteiras²⁴.

Os números sinalizam que, embora haja um discurso de incentivo às relações Sul-Sul (BRASIL, 2004b; 2010a), o predomínio é de investimento numa internacionalização Sul-Norte. Fávero e Trevisol (2020, p. 55) afirmam que “Na geopolítica do conhecimento, os países desenvolvidos são os procurados e praticam uma internacionalização ativa, enquanto os países emergentes praticam um tipo de internacionalização da ciência passiva e periférica”.

À exemplificação disso, os Estados Unidos foram o destino mais procurado pelos estudantes, pois receberam 27.311 bolsistas; a França, 7.279; a Austrália, 7.074; a Alemanha, 6.595; e a Espanha, 5.025. Países da América Latina e África receberam um quantitativo reduzido de bolsistas financiados pelo CsF, sendo o Chile o que obteve maior número, 43, e a África do Sul, 16. O quantitativo de bolsistas que escolheram o Brasil como destino também foi pequeno, 1.276, reafirmando um modelo de internacionalização passiva desenvolvido pelo programa.

Há autores (AVEIRO, 2014; LEAL, 2019) que indicam que o programa enfrentou vários desafios e críticas durante sua implementação, como: a quantidade excessiva de recursos públicos investidos; a prioridade dada a estudantes de graduação; a exclusão das Ciências Humanas e Sociais; o negligenciamento das relações com a região latino-americana; a qualidade questionável de algumas instituições de destino; o posicionamento do Brasil como “cliente de produtos educacionais”; as dificuldades enfrentadas pelos candidatos para alcançar os níveis de proficiência linguística requeridos e, sobretudo, a ausência de monitoramento e de avaliação dos resultados alcançados; a proficiência no idioma do país de destino; a concentração de concessões no Sudeste e no Sul do país.

Aveiro (2014, p. 18) salienta que “[...] o maior mérito do programa está em criar oportunidades para que estudantes promissores e com vocação para pesquisa tenham contato

²⁴ Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/en/web/csf/painel-de-controle>. Acesso em: 18 dez. 2019.

com pesquisadores estrangeiros de excelência e com o mundo acadêmico no exterior”, visto que este processo acelera a internacionalização das universidades brasileiras, com estabelecimento de cooperação com universidades de ponta e formação de redes de pesquisa.

Leal (2019, p. 32) ressalta que o programa teve “[...] o mérito de expor universidades brasileiras ao ambiente internacional e de fomentar relações internacionais universitárias e acadêmicas de forma significativa”, evidenciando que, mesmo diante dos entraves e das possíveis falhas no intercuro da implementação, os resultados foram positivos.

Em abril de 2017, o governo federal anunciou a extinção do CsF na modalidade cursos de graduação, sob o argumento de que os alunos fora do país tinham um alto custo, investimento que não condizia com demais níveis de ensino dentro do país, mas foi dito que se manteria o programa em funcionamento na pós-graduação²⁵. No entanto, as seleções dos últimos editais datam de 2016, e o painel do programa informa que há apenas 20 bolsas vigentes, possivelmente remanescentes da última chamada.

De forma geral, as políticas não conseguiram trazer o sentido da internacionalização de relação mútua que se esperava. O CsF, maior programa em termos de financiamento, firmou uma relação entre o Brasil e os países centrais — Europa e Estados Unidos — na qual fica evidente a passividade exercida por nosso país. Em contraponto a isso, as cooperações com o Sul Global, em sua maioria, estabeleceram o objetivo de formar recursos humanos dos países cooperados.

Nesses termos, não houve efetiva promoção de intercâmbio de cooperação mútua e simétrica, que promovesse construção de conhecimento de forma integrada. Também não se efetivou o esperado pelo órgão governamental: aumentar o desempenho científico e tecnológico do país para estar em condições de competir internacionalmente, ou seja, colocar o Brasil como protagonista na interlocução de pesquisa com outros países.

3.3 Destaques e considerações

Pautado nas diretrizes educacionais, nas prescrições contidas no PNE, nas ENCTIs e nos PNPGs, é possível entender a constituição da política de internacionalização no Brasil como mecanismo essencial para formação acadêmica, divulgação e promoção do conhecimento.

²⁵ Matéria veiculada no portal do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/46981-mec-afirma-que-o-ciencia-sem-fronteiras-tera-5-mil-bolsistas-na-pos-graduacao>. Acesso em: 20 nov. 2019.

Vê-se a internacionalização da educação superior vinculada à busca pela qualidade orientada por organismos internacionais, como a UNESCO, que a considera imprescindível para o desenvolvimento sustentável e a redução das disparidades entre países desenvolvidos e em desenvolvimento. Mas, também, por orientações da OCDE, que estimulam o avanço da inovação como estratégia para a competitividade econômica entre as nações.

Assim, ao mesmo tempo em que se busca configurar a internacionalização a partir de um processo de cooperação mútua e de intercâmbio de conhecimento científico e tecnológico, promovendo uma integração por meio de processos de cooperação internacional, também se almeja aumentar o quantitativo, o desempenho e a competitividade científica e tecnológica do país. Afirma-se isso, pois, apesar de a estratégia estar focada na mobilidade, utiliza-se como diagnóstico o nível bibliométrico da produção no contexto mundial e latino-americano.

Constata-se que as estratégias de internacionalização adotadas pela pós-graduação brasileira vão se moldando a discursos e interesses do Estado em cada momento histórico (CANTO, 2005; LIMA; CONTEL, 2009). Isso pode ser verificável nas políticas educacionais da pós-graduação, que promovem uma indução à internacionalização, conduzidas, em sua maioria, pela Capes e pelo CNPq, desempenhando papel de destaque no desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa brasileira.

Quando a preocupação era afinar as pesquisas locais com o que estava acontecendo em âmbito internacional, orientação que permeava o texto do I PNPG, a estratégia era financiar a formação de estudantes em áreas prioritárias na Europa e nos Estados Unidos e promover intercâmbios acadêmicos, atividades consideradas fundamentais para o desenvolvimento científico do Brasil.

Com a ampliação da pós-graduação brasileira, a ênfase volta-se para a qualidade, apresentada como sinônimo de desenvolvimento científico e tecnológico capaz de tornar o país competitivo internacionalmente (BRASIL, 1982, 1986). Consequentemente, investiu-se em programas de cooperação técnica internacional que focalizavam atividades aptas a fortalecer o desenvolvimento nacional e a realização de projetos conjuntos de pesquisa que possibilitariam a inserção internacional dos pesquisadores.

O processo de qualificação no exterior apresenta continuidade, ainda que com outros contornos, pois o envio de bolsistas para doutorado pleno no exterior era realizado com vistas ao impacto dessa formação no perfil profissional e no retorno às atividades locais.

A partir do PNPG 2005–2010, estabelece-se uma clara relação entre avaliação, qualidade e internacionalização. Assim, os indicadores de internacionalização passam a ter uma estreita relação com os padrões hegemônicos de qualidade estabelecidos no cenário global da

produção do conhecimento, cuja conceituação relaciona-se à competitividade, à inovação e ao empreendedorismo. A presença internacional da ciência brasileira passa a ser mensurada diretamente por sua produção científica, estabelecendo comparações quantitativas mediante bases de dados internacionais.

Também é nesse período que o país viabilizou a criação de universidades cuja proposta era de integração regional com países da América Latina, numa perspectiva política de internacionalização ativa, mais simétrica, ou até mesmo numa relação solidária aos países em desenvolvimento, ainda que a expansão das relações Sul-Sul pudesse ser decorrente de interesses comerciais, cenário no qual o Brasil assumiria uma posição de referência educacional na pós-graduação na América Latina.

A partir de 2010, há um planejamento para o avanço do país no cenário internacional, uma busca por pertencer à elite acadêmica mundial, como projetado no PNPG 2010–2020. O foco das ações são as áreas consideradas prioritárias pelo Estado: a maioria das Engenharias, as Ciências da Saúde e as Ciências Exatas e da Terra. Nesse sentido, houve o financiamento contundente por meio do programa CsF, que objetivava tanto a capacitação de brasileiros em centros internacionais de referência como a atração de pesquisadores de reconhecimento internacional.

Mais recentemente (2017), a criação do Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil (Capes Print) também fez um direcionamento ao restringir a seleção às instituições que já possuíssem um Plano Institucional de Internacionalização. Essa exigência atende às recomendações da comissão de acompanhamento do PNPG 2021–2020, que orientou vincular recursos e apoio para internacionalização à existência desse plano institucional.

O programa Capes Print norteia que o fomento irá para as áreas de conhecimento que as instituições apresentarem como prioritárias, devendo indicar no projeto os temas a serem desenvolvidos de acordo com as competências e as áreas prioritárias definidas pela proponente, devendo cada instituição apresentar uma única proposta (BRASIL, 2017e, 2017f). Aparentemente, a política confere maior autonomia e responsabilidade às instituições. Mas isso pode ser analisado como desvantajoso para algumas áreas, em especial as de Humanas.

Como as instituições tiveram que elaborar um projeto conjunto que envolvesse todas as áreas, tende-se a priorizar aquelas que já tenham projetos de cooperação consolidados, cabendo às demais fazerem um processo de adequação, que pode não condizer com os interesses e as prioridades da área.

Evidencia-se que, embora o projeto tenha toda essa roupagem interdisciplinar e institucional, a política de internacionalização continua priorizando algumas áreas em detrimento de outras. E, ainda, opta-se por investir recursos em universidades que já são referência na pesquisa, com claro objetivo de que estas alcancem padrões de excelência científica internacional, tornando-se pilares de desenvolvimento no país.

Depreende-se uma proposição por parte do órgão gestor de alinhamento a uma agenda política educativa global que faz uma estreita relação entre *rankings* e qualidade. A criação desses polos de excelência, em termos de produção científica e tecnológica, projetaria a pós-graduação brasileira em direção à World Class University²⁶, alcançando padrões de reputação e prestígio internacional.

Nesse contexto da busca pela excelência que move as Universidades de Classe Mundial (UCM), a internacionalização é apresentada como fator preponderante, posto que a atração de estudantes e pesquisadores de ponta (*brain drain*) pode melhorar de forma fundamental o nível acadêmico da instituição, imprescindível para uma cultura de excelência.

Outro elemento que promoverá uma busca por internacionalização por parte dos programas de pós-graduação é a mudança nos critérios de avaliação (BRASIL, 2019a), que incluem como um quesito a ser avaliado em todos os programas. A mudança nos critérios do programa Qualis Periódicos também estabelece uma indução, ao impor os índices de citação utilizados por bases de dados internacionais — Scopus (CiteScore), Web of Science (fator de impacto) e Google Scholar (índice h5) — como elementos definidores dos estratos.

Percebe-se que os discursos oficiais sobre internacionalização não são particularizados, inclusive interseccionam-se e sobrepõem-se, mencionando que a internacionalização: gera qualidade na educação superior; é a produção e a divulgação científica referenciada; é materializada na atração de estrangeiros, na concretização de parceria com a pesquisa de países de ponta (Sul-Norte); também é a cooperação com países menos desenvolvidos ou em desenvolvimento (Sul-Sul); é a excelência em pesquisa e formação de cientistas com vistas às UCMs.

Preliminarmente, esses elementos sinalizam que a política de internacionalização vem sendo construída como sinônimo de uma qualidade baseada em *rankings* nacionais e

²⁶ Segundo Thiengo e Bianchetti (2018, p. 243), o termo Universidade de Classe Mundial (UCM) refere-se à “[...] constituição de universidades ou grupo de universidades que tenham um propósito específico, que seria o de representar globalmente o ensino superior nacional em sua capacidade de gerar desenvolvimento econômico e conhecimento na área científica, tecnológica e de inovação. Neste sentido, as UCMs, além de produzirem pesquisas, devem responsabilizar-se pela formação de cientistas e pesquisadores que, espera-se, ocuparão importantes postos de trabalho na economia e nos processos de geração de conhecimento, em apoio aos sistemas nacionais de inovação”.

internacionais, que estimulam a competição entre as áreas e os programas dentro de uma mesma área. Portanto, está mantida a lógica competitiva e regulatória da avaliação da pós-graduação, ao pautar a internacionalização como indicador de qualidade, muito mais do que a lógica emancipatória.

De forma a verificar o quanto dessas orientações têm sido absorvidas pelas áreas, o próximo capítulo analisará a construção dessa política nos documentos das áreas de avaliação da pós-graduação, por meio dos indicadores de internacionalização apontados por cada uma delas.

4 A GESTÃO DA POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO AOS RESULTADOS

Este capítulo objetiva cotejar as proposições de internacionalização das áreas do conhecimento para entender a construção da política de internacionalização na pós-graduação. Para tanto, está organizado em três seções.

Utilizando-se da análise documental, na primeira sessão, apresentam-se os indicadores de internacionalização elencados pelas áreas de avaliação nos documentos das áreas, bem como os relatórios de avaliação.

Na segunda seção, discute-se a constituição da pós-graduação brasileira por meio dos indicadores de mobilidade internacional e produção científica internacionalizada. A escolha desses dois indicadores deve-se à relevância com que são mostrados pelas áreas de avaliação e pela literatura.

Na terceira seção, ainda explorando os dados de mobilidade e produção científica, estabelece-se uma discussão da inserção internacional das áreas de conhecimento, com destaque para a grande área de Humanidades e a área de Educação, por esta ser parte do objeto da pesquisa.

4.1 Indicadores de internacionalização: os instrumentos de avaliação

Nesta sessão, serão analisados os indicadores de internacionalização elencados pelas áreas nas Trienais 2010 e 2013 e na Quadrienal 2017. Para uma inserção inicial no SNPG, de forma a vislumbrar a forma como as áreas apresentam e avaliam a internacionalização de seus programas, foi realizado um trabalho de coleta e organização de dados em duas etapas.

Inicialmente, realizou-se uma leitura do quesito referente à inserção internacional constante nos documentos das áreas de avaliação²⁷ dos três períodos avaliativos, fazendo uma descrição dos indicadores expostos por cada área.

Posteriormente, construiu-se um quadro (Apêndices A, B e C) com os indicadores de internacionalização relacionados pela maior parte das áreas. A partir disso, procedeu-se a um agrupamento, fazendo uma leitura dos dados por grande área do conhecimento.

²⁷ Os documentos estão disponíveis nos seguintes endereços: http://trienal.capes.gov.br/?page_id=568; <http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/>; <http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2>. Acesso em: 18 dez. 2019.

4.1.1 Trienal 2010 (2007–2009)

O regulamento da Trienal 2010 traz como objetivo da avaliação contribuir para a garantia da qualidade da pós-graduação, retratar a situação no triênio, colaborar para desenvolvimento dos programas e das áreas e fornecer subsídios para definição de planos e programas de desenvolvimento. Para alcançar esses objetivos, deveria haver a “[...] adoção do padrão internacional de desenvolvimento do conhecimento na área como referência para o processo de avaliação” (BRASIL, 2010b, p. 10).

O planejamento e a avaliação da política de internacionalização na pós-graduação, realizada por agentes governamentais, representantes das comissões de área e avaliadores da Capes, estão em consonância com a política nacional, que estabelecia a necessidade de inserção internacional, visto que, por meio de Ciência e Tecnologia, alcançar-se-ia um desenvolvimento nacional que alavancaria o país no cenário internacional. Nessa perspectiva, houve estímulo à cooperação internacional mediante intercâmbios, e que essa cooperação fosse construída numa relação de reciprocidade e simetria.

Nesse contexto, a internacionalização é exigência para que um programa receba nota 6 ou 7, devendo apresentar inserção e/ou padrão de desempenho internacional, ou seja, nível de qualificação, de produção e de desempenho equivalentes aos dos centros internacionais de excelência.

As 47 áreas, a partir das discussões realizadas dentro das grandes áreas, definiram os critérios/indicadores que seriam considerados na análise da inserção e/ou do padrão internacional. Ainda que houvesse algumas nuances textuais, foi possível agrupar esses indicadores, que se encontram descritos no Quadro 3.

Quadro 3 – Indicadores de internacionalização da Trienal 2010

Indicadores de inserção internacional	Número de áreas que indicaram
Produção científica qualificada e de impacto	44
Realização de convênios e intercâmbios	40
Mobilidade internacional	39
Colaboração internacional (docência, consultoria, editoria, visitas)	39
Participação em organismos profissionais e técnico-científico internacionais	38
Organização, realização e participação em eventos internacionais	37
Atividades desenvolvidas no programa por professores de instituições internacionais	37
Financiamento internacional	36

Destaque de nível internacional	33
Percentual de professores permanentes com bolsa CNPq ou equivalente	18
Número de publicações/citações nas bases ISI, Scopus e Google Scholar	8
Valorização de aspectos relacionados à internacionalização Sul-Sul	8

Fonte: Elaborado pela autora tendo como referência os documentos de área da Trienal 2010²⁸.

A produção científica qualificada aparece como elemento preponderante de inserção internacional, sendo apontada, com algumas variantes, por 95,5% das áreas. Consideravam-se publicações de destacada qualidade: material editado no exterior; proporção de publicação de resultados de pesquisas sob a forma de artigos em períodos científicos classificados no Qualis como A1, A2 e B1; livros e capítulos de livros classificados, respectivamente, como L4 e L3. Cumpre destacar que o programa Qualis já faz uma indução à internacionalização, ao indicar que a produção bibliográfica, para figurar no estrato A1, A2 e para ser classificado como L4 e L3, deveria, preferencialmente, ter ou envolver autores estrangeiros.

A mobilidade, tida como um dos indicadores mais comuns de internacionalização dos programas, foi relacionada por 84,5% das áreas. A importância é dada aos dois fluxos, tanto *in*²⁹ quanto *out*³⁰. Os programas são avaliados pela capacidade de atrair discentes estrangeiros, bem como de enviar discentes para programas-sanduíche no exterior em instituições de reconhecimento e mérito.

A realização de convênios de cooperação e intercâmbios foi indicada por 87% das áreas. Havia a observância para que estes se caracterizassem por reciprocidade entre instituições brasileiras e congêneres estrangeiras, envolvendo missões bilaterais de trabalho que promovessem a circulação de alunos e professores.

Colaboração técnico-científica internacional foi um indicador sinalizado por 84,5% das áreas. Essa colaboração poderia ser desenvolvida a partir de diversas atividades na função de docência, coorientador ou professor visitante; revisor *ad hoc*, participação em comitês editoriais e em editorias de revistas científicas de circulação internacional; assessorias a agências de fomento internacional.

²⁸ Disponível em: http://trienal.capes.gov.br/?page_id=568. Acesso em: 13 jan. 2019.

²⁹ “Indivíduo que cruzou fisicamente as fronteiras do Brasil com o objetivo principal de realizar um curso de curta duração, um intercâmbio/mobilidade ou diploma completo em uma IES brasileira; indivíduo que tem visto temporário de estudante para um período de estudo no Brasil e não é cidadão brasileiro, imigrante ou residente permanente no Brasil” (ZICMAN, 2018, p. 8).

³⁰ “Cidadão brasileiro ou residente estrangeiro no Brasil estudando regularmente em IES brasileira e matriculado em programa de intercâmbio/mobilidade em IES no exterior” (ZICMAN, 2018, p. 14).

Participar em organismos internacionais como membro de corpo diretivo de associações e sociedades científicas também foi considerado um importante indicador, sendo relacionado por 82,5% das áreas.

Valorizava-se a presença de professores visitantes estrangeiros recebidos pelo programa proferindo palestras, participando de bancas, ministrando cursos e/ou atividades de pesquisa. Essas atividades desenvolvidas por professores de instituições estrangeiras no programa foram apresentadas como indicador por 80,5%.

Os eventos internacionais foram mencionados por 80,5% das áreas. Além da promoção de eventos científicos internacionais, também eram verificadas a participação qualificada em eventos desse porte, com apresentação e publicação de trabalhos, organização de grupos de trabalhos ou grupos de pesquisa, conferências e mesas-redondas realizadas.

O financiamento internacional foi considerado item relevante por 78% das áreas. O programa conseguir fomento por meio de acordos de cooperação com instituições estrangeiras com convênios e projetos era indicativo de haver uma consolidação das pesquisas desenvolvidas.

O reconhecimento internacional, referendado por premiações e distinções internacionais que tivessem relação com resultados de pesquisas e orientações, foi elencado como indicador de inserção internacional por 71,5% das áreas.

Ter professores permanentes no programa com bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ) acima da média foi considerado por 39% das áreas como indicador de internacionalização. O número de professores permanentes que possuem essa modalidade de bolsa é limitado, uma vez que as exigências acadêmicas para obtenção de tal bolsa requerem nível acadêmico elevado. Entre outros pré-requisitos, deve-se ter uma produção científica relevante, coordenar ou participar de projetos ou redes de pesquisa e ter inserção internacional³¹.

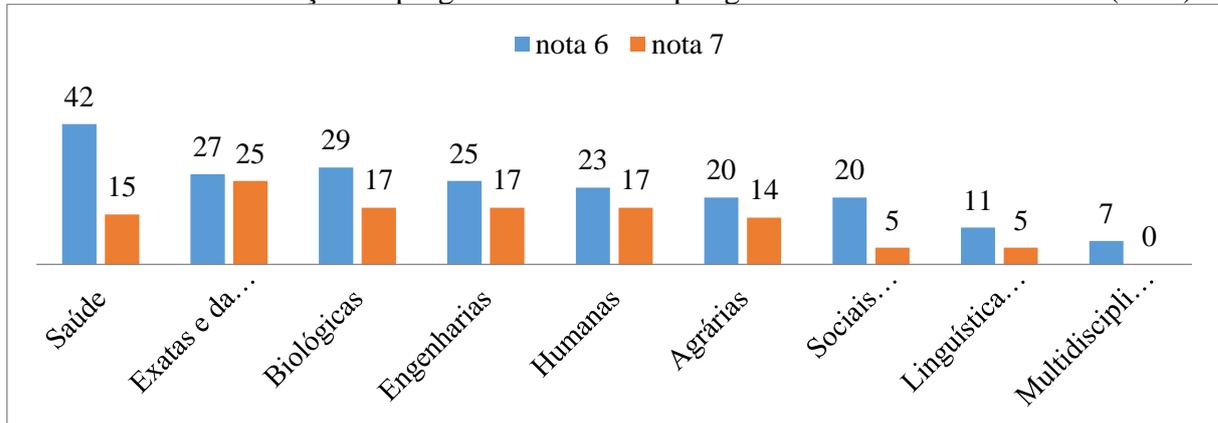
Nessa trienal, já havia um indicativo por parte de 17,5% das áreas de considerar não somente a relativa qualidade das publicações em periódicos, mas também o impacto dessas produções, que poderia ser mensurado pelo número de citações nas bases ISI, Scopus e Google Scholar.

Algumas áreas, como Ciências Biológicas III; Geociências; Educação: Ciência Política; Relações Internacionais; Arquitetura, Urbanismo e Designer, que representam 13% do total de áreas, foram pouco específicas quanto aos critérios de internacionalização considerados para análise dos programas, utilizando-se da regra geral estabelecida no regulamento da trienal.

³¹ Informações disponíveis em: http://www.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/2958271?COMPANY_ID=10132#PQ. Acesso em: 13 jan. 2019.

Nessa trienal, foram avaliados 2.718 programas. Destes, 204 receberam nota 6, e 117 obtiveram nota 7, representando, respectivamente, 7,5% e 4,3% dos programas. Esses dados estão quantificados no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Distribuição de programas nota 6 e 7 por grande área de conhecimento (2010)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Geocapes³².

Da totalidade dos programas de excelência (notas 6 e 7), 18% faziam parte da grande área de Ciências da Saúde; 17%, de Ciências Exatas e da Terra; 15%, de Ciências Biológicas; 13%, Engenharias; 13%, Ciências Humanas; 11%, Ciências Agrárias; 8%, Ciências Sociais Aplicadas; 5%, Linguística, Letras e Artes; e 2%, Multidisciplinar.

Previa-se intensificar programas em áreas de interesse estratégico para o país, apoiar estágios de doutoramento e estimular parcerias de cooperação Sul-Sul (Brasil, 2004b), sinalizando uma tentativa de internacionalização mais ativa, desenvolvendo atividades na perspectiva de um país mutuário ou provedor. Assim, no período da trienal (2007–2009), foram lançados programas que visavam impulsionar as ações de internacionalização acadêmica, como o Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE, atual PDSE), Programa de Estágio Pós-Doutoral no Exterior, Programa Geral de Cooperação Internacional (PGCI).

Gazzola e Fenatti (2010, p. 14), à época, apontavam que “[...] a consolidação do sistema de Educação superior brasileiro representava uma janela de oportunidade para que o Brasil assumira uma posição de liderança na formação pós-graduação na América Latina e Caribe”, visto que a educação permite acelerar processos de integração dos quais certamente o Brasil tinha como participar em condições de liderança.

Os autores afirmavam, ainda, que, diante de metas e desafios enfrentados pela pesquisa e pela pós-graduação no Brasil e na América Latina, o Brasil teria a chance de assumir uma

³² Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 17 set. 2019.

proposta estratégica de internacionalização solidária, que garantiria uma posição de liderança na formação de recursos humanos, geração de novos conhecimentos e sólida cultura de inovação (GAZZOLA; FENATTI, 2010). Mas apenas 17,5% das áreas apresentavam indicativos de valorização e indução no desenvolvimento de parcerias relacionadas ao Sul.

4.1.2 Trienal 2013 (2010–2012)

Na Trienal 2013, há o indicativo por parte do sistema de avaliação que a internacionalização não deve ser considerada apenas para os programas 6 e 7, devendo ser meta de todos os programas, a julgar pelas demandas crescentes de inserção da pesquisa e da pós-graduação brasileira no cenário internacional.

No que diz respeito ao posicionamento das áreas, os documentos de área apresentaram textos mais específicos sobre o que estavam entendendo por internacionalização, expondo dados e fazendo comparações internacionais. A produção científica qualificada permaneceu como prioritária para que um programa fosse considerado com inserção internacional, sendo tida como tal por 100% das áreas, havendo uma tendência a valorizar as publicações internacionais realizadas em coautoria derivadas de pesquisas colaborativas.

Na grande área de Ciências Agrárias, a internacionalização é evidenciada, prioritariamente, pela inserção da sua produção intelectual, medida por índice de citação. Ressalta-se que a internacionalização pode ocorrer em diferentes níveis, desde uma parceria até a contribuição bilateral com centros de excelência, assim como parcerias que visem ao aprimoramento de centros emergentes da América Latina e da África (BRASIL, 2013e). Salienta-se que as áreas ainda buscam uma internacionalização Sul-Norte, mas há também uma perspectiva de internacionalização mais simétrica e solidária, que prioriza as cooperações Sul-Sul.

Para isso, são necessárias ações contínuas, com base em planos definidos em diferentes níveis de hierarquia, como programas, departamentos, faculdades e universidades. “[...] internacionalização significa gerar e manter no programa um ‘ambiente internacional’ no sentido amplo da expressão, não sendo traduzido por ações pontuais, efêmeras e circunstanciais” (BRASIL, 2013e, p. 1), almejando a diversificação de ideologias e conceitos para contribuir com a qualificação do ensino, da pesquisa e da extensão, fortalecendo a produção e a difusão do conhecimento científico.

Na grande área de Ciências Biológicas, a avaliação da internacionalização é feita sob dois aspectos: considera-se a inserção internacional e as ações que objetivam a

internacionalização. A inserção internacional está relacionada à qualidade do programa, mensurada, principalmente, pela inserção internacional da produção científica, que envolve a qualidade dos periódicos e as citações dessas publicações. As ações que visam à internacionalização referem-se, prioritariamente, à mobilidade acadêmica, às disciplinas e aos cursos. Ressalta-se a necessidade de melhorar a comunicação e a escrita em inglês, o financiamento internacional, os projetos conjuntos e a cotutela.

As áreas que compõem a grande área de Ciências da Saúde entendem a internacionalização como uma das atividades mais importantes dos programas, refletindo na qualidade da produção e na formação dos estudantes. “A internacionalização é entendida pelo conjunto de ações dos programas quanto as suas relações com universidades, grupos de pesquisas e pesquisadores pertencentes a instituições estrangeiras cientificamente estruturadas” (BRASIL, 2013d, p. 1). As publicações resultantes desses relacionamentos caracterizam processos colaborativos de pesquisa e, conseqüentemente, processos efetivos de internacionalização.

Os programas estavam estabelecidos em três patamares de internacionalização: os mais jovens investem em formação e qualificação de pessoal, mediante cooperação com instituições no exterior; outros já apresentam iniciativas específicas de financiamento, permitindo o fluxo de pesquisadores para o exterior com frequência e de forma programada, mas o foco maior ainda é decorrente de iniciativas de pesquisadores; nos programas consolidados, que são parte de instituições com forte investimento financeiro e gerenciamento das atividades de internacionalização, é perceptível o grande fluxo de pesquisadores indo e vindo do exterior, vinda de alunos de fora, ofertas de disciplina em inglês e graduação com duplo diploma.

Os números exibidos pelas áreas apontam crescimento no cenário nacional e mundial, bem como aumento de orientações de alunos de pós-graduação de outros países, intercâmbios e convênios de cooperação internacional e participação em comitês, associações, programas e captação de recursos. Algumas áreas expressam textualmente uma preocupação em desenvolver projetos de cooperação Sul-Sul, mas o foco maior permanece nas relações unidirecionais Norte-Sul.

Embora seja exaltado o processo de internacionalização alcançado, ainda há desafios, como: ausência de programas de pós-graduação transnacionais; aprimoramento dos processos de seleção de alunos estrangeiros sem necessidade de vinda ao Brasil; pouca qualificação de recursos humanos, especialmente na comunicação em inglês/espanhol; incompatibilidade curricular; baixos valores das bolsas; dificuldade em atrair alunos para doutorado-sanduíche e

pós-doutorado. Para isso, sugere-se a ampliação dos incentivos financeiros e a criação de disciplinas em outros idiomas.

Na grande área de Ciências Exatas, há o discurso de uma internacionalização proeminente, pois as áreas se consideravam altamente internacionalizadas, argumentando que seus doutores foram formados no exterior e que suas produções são publicadas em revistas internacionais, com atuação de pesquisadores em grandes laboratórios e participação ativa em projetos de colaboração internacionais.

A colaboração internacional é evidenciada como forma de aumentar o impacto e a visibilidade dos programas. Apresenta-se como desafio intensificar as ações de internacionalização, atraindo estudantes, doutores para estágio de pós-doutorado e pesquisadores estrangeiros para compor o quadro das instituições e criar um ambiente propício à internacionalização.

Na grande área de Ciências Humanas, é expresso que a internacionalização vinha ocorrendo dentro dos seguintes eixos: publicações em livros e periódicos internacionais; desenvolvimento de pesquisas e atividades em rede; atuação em programas estrangeiros como professor visitante; cooperação internacional envolvendo trânsito de alunos; cooperação para formação de recursos humanos com países da África e da América Latina.

Para a área, inicialmente, havia uma relação unidirecional Norte-Sul quando o objetivo era a complementação da formação acadêmica. Posteriormente, passa-se a um diálogo mais simétrico, com elaboração de pesquisas em conjunto, organização de eventos e estabelecimento de convênios. Indica-se a necessidade de fazer um duplo caminho no processo de inserção internacional, buscando a originalidade da pesquisa aqui feita e das pesquisas em culturas da alteridade em outros países.

As áreas sinalizaram que houve relativo reconhecimento no cenário internacional pelo aumento de publicações e de intercâmbio; pela produção de pesquisas em nações africanas, latino-americanas, asiáticas, europeias e norte-americanas; pelas ações dos pesquisadores na organização de eventos, no estabelecimento de convênios, nas pesquisas conjuntas, no pós-doutorado e no doutorado-sanduíche.

Mas, para aprofundar e diversificar a internacionalização, seriam necessários recursos para: minimizar os trâmites burocráticos, estimular as relações de reciprocidade com centros de excelência no exterior e aprofundar o diálogo Sul-Sul por meio de convênios e intercâmbios (BRASIL, 2013c). Deve-se, ainda, valorizar os acordos internacionais de efetivo intercâmbio, com ida de brasileiros para o exterior e vinda de estrangeiros para o Brasil; ampliar os mecanismos de solidariedade internacional e as publicações em língua inglesa; avançar na

internacionalização dos periódicos científicos brasileiros; e consolidar a inserção internacional dos programas de pós-graduação de excelência.

Na grande área de Ciências Sociais Aplicadas, há destaque para atuação de seus pesquisadores em grupos de pesquisas no exterior, com fluxo de pesquisas, pessoas e recursos. Apontaram-se vários indicativos de que houve um aumento no grau de internacionalização no triênio, como crescimento do número e do impacto em periódico com publicações da área, participação em eventos internacionais, participação de professores estrangeiros visitantes no programa e visitas de docentes e discentes às instituições estrangeiras.

Esse avançado estágio de internacionalização apresentado gerava um círculo virtuoso, resultando na atração de alunos e de pesquisadores estrangeiros que contribuem no estabelecimento e no fortalecimento de grupos de pesquisa, gerando um quadro de qualidade acadêmica.

Houve um incentivo para que se firmassem cooperações com países do Sul Global, numa proposta de interação com países latino-americanos e africanos, não descuidando das parcerias Norte-Sul já fixadas. Há destaques para as redes de pesquisas estabelecidas com pesquisadores internacionais, bem como a ida de pesquisadores do Brasil para o exterior e as titulações em cotutela, ressaltando que a internacionalização não se resume à mobilidade, devendo incluir atividades recíprocas, partilhar projetos, promover intercâmbio de forma equivalente.

A grande área Engenharias sinaliza que tem se inserido de forma mais ativa no panorama internacional em função de sua produção científica qualificada, argumentando que esta é quase toda divulgada em períodos internacionais de primeira linha. Também vem auxiliando iniciativas de países em desenvolvimento no campo da formação de pesquisadores (América Latina e África) e tem atuação crescente em diversos fóruns científicos internacionais de excelência. Houve aumento nos projetos de parcerias internacionais, com ida e vinda de pesquisadores e pós-graduandos.

Linguística, Letras e Artes definem as ações de internacionalização em duas etapas: ações de cooperação internacional do programa e ações de acolhimento de professores, pesquisadores e alunos de instituições estrangeiras, havendo níveis diversos no processo de internacionalização. Há os estágios avançados de internacionalização, cuja finalidade é a cooperação com instituições e centros de pesquisa no exterior com paridade e reciprocidade. Assim como há previsão de desenvolver uma internacionalização solidária com instituições e centros de pesquisa que estejam em fase de implantação e/ou consolidação da pós-graduação.

A grande área Multidisciplinar evidencia a inserção internacional como um aspecto importante da qualidade da produção e da formação dos estudantes, definindo-a em inserção internacional e ações que visam à internacionalização. O primeiro está relacionado à qualidade científica dos programas, saliente pela qualidade dos periódicos em que a área publica e pelo número de citações que recebem e pela participação em editoração de periódicos internacionais. Já o segundo concerne à mobilidade e à oferta de cursos e de disciplinas.

Conclui-se, a partir dos discursos apresentados pelas grandes áreas, que internacionalização é produção científica qualificada indexada em grandes bases de dados; interação com centros internacionais de referência; presença internacional em grupos internacionais e atividades relevantes; e, desempenho equivalente aos centros internacionais de excelência.

O Quadro 4 sintetiza os indicadores mostrados pelas áreas nessa trienal, os quais reproduzem os discursos que entendem a internacionalização como sinônimo de qualidade, na qual a produção internacionalizada se configura como principal aspecto da sua materialidade.

Quadro 4 – Indicadores de internacionalização da Trienal 2013

Indicadores de inserção internacional	Número de áreas que indicaram
Produção científica qualificada e de impacto	48
Realização de convênios e intercâmbios	48
Mobilidade internacional	48
Colaboração internacional (docência, consultoria, editoria, visitas)	47
Participação em organismos profissionais e técnico-científicos internacionais	47
Organização, realização e participação em eventos internacionais	47
Atividades desenvolvidas no programa por professores de instituições internacionais	47
Financiamento internacional	47
Destaque de nível internacional	42
Dupla titulação e/ou cotutela	33
Valorização da língua inglesa	20
Valorização de aspectos relacionados à internacionalização Sul-Sul	19
Número de publicações/citações nas bases ISI, Scopus e Google Scholar	19
Percentual de professores permanentes com bolsa PQ ou equivalente	9
Índice h dos professores e/ou programas	8

Fonte: Elaborado pela autora tendo como referência os documentos de área da Trienal 2013³³.

³³ Disponível em: <http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/documento-de-area-e-comissao>. Acesso em: 10 jun. 2019.

Em relação ao triênio anterior (2010), há maior confluência nos indicadores de inserção internacional, sendo que 97% das áreas apontaram indicadores comuns, com poucas variações a serem considerados na avaliação desses quesitos, como: produção científica qualificada e de impacto; mobilidade internacional; participação em organismos profissionais e técnico-científicos; realização de intercâmbios, convênios e projetos; atividades desenvolvidas no programa por professores de instituições internacionais; financiamento internacional; organização, realização e/ou participação em eventos internacionais; colaboração internacional.

Houve aumento nas áreas que passaram a analisar o número de publicações e citações constantes nas bases Web of Science, Scopus e Google Scholar como indicativo de internacionalização. Passa-se a valorizar as publicações indexadas em bases de dados internacionais e que são citadas pelos pares, sendo que 40% das áreas apresentaram esses indicadores contextualizando que temos limitações com impacto no *ranking* de citações, pouca permeabilidade da produção acadêmica em veículos internacionais, uso predominante da língua portuguesa e pequena internacionalização das revistas brasileiras.

Aspectos relacionados à valorização da língua inglesa foram mencionados por 41,5% das áreas. Foi assinalada a necessidade de: os *websites* dos programas serem bilíngues a fim de atrair alunos e pesquisadores estrangeiros; os periódicos nacionais passarem a publicar na língua inglesa (sem prejuízo das outras), uma vez que é a língua franca da ciência; que sejam ministrados cursos e/ou disciplinas em inglês.

O aprofundamento do diálogo Sul-Sul mediante convênios e intercâmbios com universidades latino-americanas, africanas e asiáticas foi considerado necessário por 40% das áreas. Destaca-se a relevância na atração de alunos estrangeiros, com vistas a incentivar a liderança do Brasil na América do Sul, por meio do estabelecimento de parcerias específicas que almejem aprimoramento de centros emergentes no exterior com pouca consolidação na pesquisa. Nesse caso, o Brasil apareceria como um líder ou um núcleo de atratividade.

A internacionalização passa a ser entendida numa perspectiva de cooperação institucional de reciprocidade, que contribui para a produção do conhecimento. Os mecanismos de solidariedade internacional são valorizados, com incentivos para formação de recursos humanos em países da África e da América Latina e aumento dos projetos com intercâmbio Sul-Sul.

Evidencia-se a necessidade de se desenvolver projetos cooperativos numa perspectiva mais ativa, pautada em parâmetros de reciprocidade, que privilegiam efetivo intercâmbio de pesquisadores. Nessa direção, destaca-se a ação do órgão central em investir em programas

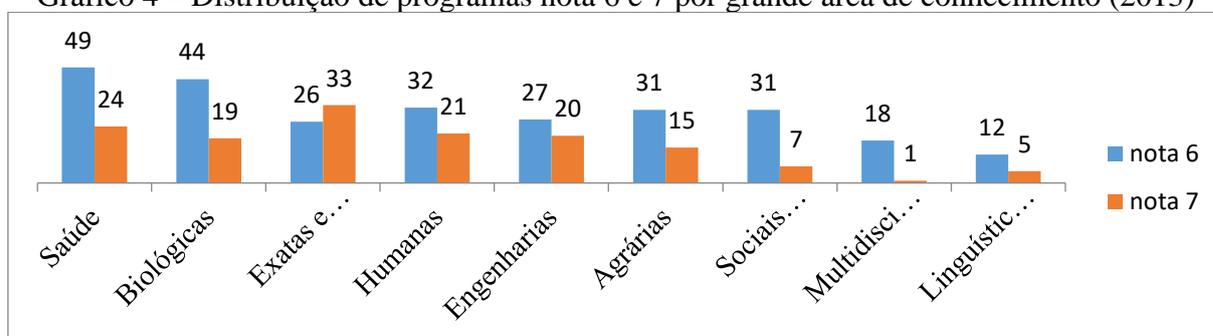
como PEC-PG, CAFB, CAPG; MINCYT; PROBITEC, UDELAR, PGCI e Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa.

As áreas passaram a dar grande ênfase a projetos com cotutela e/ou dupla titulação. Esse indicador foi mencionado em 69% dos documentos de área, salientando a relevância de: orientação de alunos estrangeiros nos programas; ofertas de cursos de dupla titulação com PPGs de referência internacional, para proporcionar uma maior visibilidade no exterior; professores de instituições internacionais como orientadores/coorientadores do programa.

Como exemplos de esforços desenvolvidos pelo governo, via Capes, no período, cite-se: o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), realizado com França e Portugal, no qual o aluno recebia dupla titulação; o programa Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil (COFECUB) e o Programa Brasil/França Ingénieur Technologie (BRAFITEC), que previam um intercâmbio acadêmico de igual intensidade e publicação conjunta, sendo gestado pelos dois países.

Na avaliação da Trienal 2013, no conjunto da pós-graduação, foram avaliados 3.337 programas. Desse total, 266 foram classificados na nota 6, e 140 receberam a nota 7, constituindo, respectivamente, 8% e 4,2% do total de programas (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Distribuição de programas nota 6 e 7 por grande área de conhecimento (2013)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Geocapes³⁴.

A grande área de Ciências da Saúde mantinha o maior número de programas classificados nas notas 6 e 7, com 17,5%; seguido de Ciências Biológicas, com 15%; Ciências Exatas e da Terra, com 14%; Ciências Humanas, com 12,5%; Engenharias, com 11,5%; Ciências Agrárias, com 11%; Ciências Sociais Aplicadas, com 9%; Multidisciplinar, com 4,5%; Linguística, Letras e Artes, com 4%.

Parte dos requisitos requeridos como exigência para que os programas apresentassem um padrão com perfil internacional foram alcançados ou ampliados. As áreas apontam que esse

³⁴ Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 17 set. 2019.

fator está ligado ao financiamento, o qual propiciou melhora nas condições institucionais, tanto das universidades quanto das agências de fomento.

Faz-se uma correlação direta ao lançamento do Programa Ciência sem Fronteiras em 2011, que proporcionou um aumento na oferta de doutorado-sanduíche e pós-doutorado, representando uma propulsão na mobilidade internacional, apoiada na pós-graduação e na pesquisa.

As formas como as áreas se posicionaram diante de sua inserção internacional nesse triênio também apresentaram novas matizes no processo de construção dos indicadores de internacionalização. Os textos indicavam não mais privilegiar uma internacionalização unidirecional Norte-Sul, pautada num processo unilateral de busca de conhecimento, mas uma construção valorativa de convênios cooperativos bilaterais e incentivos às cooperações Sul-Sul.

Esse indicativo estava em consonância ao texto do PNPG 2010, que, por intermédio da Capes e do CNPq, priorizava o incremento da interação em países da América do Sul e da África e a cooperação com países emergentes.

4.1.3 Quadrienal 2017 (2013–2016)

Os textos dos documentos de área da Quadrienal 2017 trazem diferenças pontuais dos apresentados na Trienal 2013. Prioritariamente, ao discorrer sobre o item IV, Considerações e definições sobre internacionalização/inserção internacional, faz-se uma contextualização da construção do processo de internacionalização dos programas, sendo que várias áreas expuseram um texto idêntico ao produzido em 2013, com mínima reestruturação textual e nenhuma alteração dos indicadores.

Independentemente das diferenças estruturais, conceituais e de financiamento que distinguem as diversas áreas, alguns indicadores mostram-se consolidados no processo e na avaliação da internacionalização dos programas, como: produção intelectual qualificada; mobilidade internacional; realização de convênios, projetos e intercâmbios internacionais; atividades qualificadas em eventos internacionais; atividades colaborativas desenvolvidas por professores permanentes do programa; recebimento de docentes e discentes internacionais envolvidos em atividades de ensino e pesquisa nos programas; financiamento mediante projetos conjuntos e/ou de disputa em editais internacionais; e participação de destaque em associações técnico-científicas internacionais, conforme dados do Quadro 5.

Quadro 5 – Indicadores de internacionalização da Quadrienal 2017

Indicadores de inserção internacional	Número de áreas que indicaram
Produção científica qualificada e de impacto	49
Realização de convênios e intercâmbios	49
Mobilidade internacional	49
Organização, realização e participação em eventos internacionais	49
Colaboração internacional (docência, consultoria, editoria, visitas)	48
Participação em organismos profissionais e técnico-científico internacionais	45
Financiamento internacional	45
Atividades desenvolvidas no programa por professores de instituições internacionais	43
Publicação com coautoria internacional	36
Cotutela de teses	35
Realização de atividades em língua inglesa	34
Destaque de nível internacional (premiações)	33
Número de publicações/citações nas bases ISI, Scopus e Google Scholar	31
Dupla titulação	29
Realização de pesquisas em redes internacionais	26
Valorização de aspectos relacionados à internacionalização Sul-Sul	19
Índice h/fator de impacto das publicações	16
Percentual de professores permanentes com bolsa PQ ou equivalente	7

Fonte: Elaborado pela autora tendo como referência os documentos de área da Quadrienal 2017³⁵.

No quesito produção intelectual, além das exigências já pactuadas na Trienal 2010 e na 2013, como publicação em periódicos classificados nos estratos superiores (A1, A2) e livros classificados como L3 e L4, dois outros indicadores passam a figurar como indicativo de qualidade internacional: publicações em coautoria com pesquisadores internacionais, sendo tido como relevante por 73% das áreas; e publicações e indicadores de citações constantes nas bases de dados Web of Science, Scopus e Google Scholar, sinalizado por 63% das áreas, com maior ênfase nas grandes áreas de Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde. Os índices bibliométricos, como índice h dos programas e dos pesquisadores e o fator de impacto das publicações, também foram mencionados por 32% das áreas como indicativo de uma produção internacionalizada.

A participação dos professores permanentes em atividades de colaboração internacional permanece como indicador relevante, mas exige-se uma atuação mais ativa: participar como editor em periódicos editados no estrangeiro e presentes nas bases Scopus e Web of Science; realização de estágio de pesquisa, projetos de pesquisa e de extensão; ministrar cursos, palestras

³⁵ Disponível em: <http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/documentos-de-area>. Acesso em: 20 jul. 2019.

e disciplinas. A participação em projetos de pesquisa em rede foi relacionada como atividade de grande relevância para indicar a inserção internacional dos programas por 53% das áreas.

A dupla titulação com instituições internacionais e a cotutela de teses permanecem sendo apontadas como importantes por 71% e 59% das áreas, respectivamente, buscando a indução de parcerias sistemáticas e duradouras, com geração de produção conjunta.

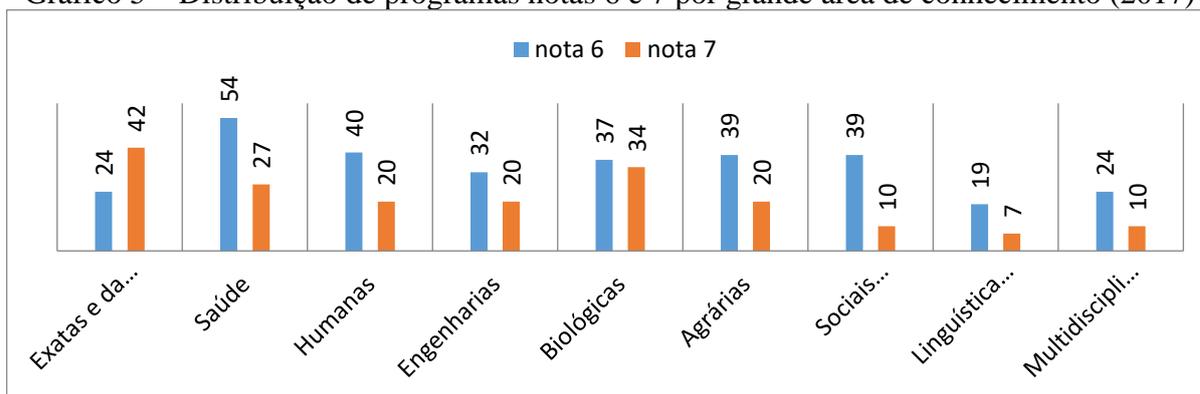
A barreira linguística é definitivamente um elemento a ser transposto na perspectiva da inserção internacional. 70% das áreas relatam a necessidade de se investir na aquisição da língua estrangeira, com foco para o inglês. Sugere-se ofertar cursos e disciplinas na língua inglesa; publicar em inglês; investir na internacionalização dos periódicos científicos brasileiros, para que passem a ser referência efetiva no debate científico expresso em citações, fator de impacto e presença de autores estrangeiros; e outras atividades que focalizam o uso de outra língua, que não o português.

As áreas não expuseram maiores pretensões em se investir nas relações internacionais Sul-Sul, sendo citado por 38,5% das áreas, pouco menos que na Trienal 2013, recebendo destaque nas grandes áreas de Ciências Agrárias e de Ciências Humanas.

Westphal e Gisi (2019) afirmam que, a partir dos anos 2000, o Brasil permanece com um regime de colaboração internacional assimétrico, mas com alguns aspectos mais simétricos, com mecanismos mais complexos de cooperação, trabalhos conjuntos de pesquisa, intercâmbio de estudantes e de docentes vinculados a esses projetos.

Na Quadrienal 2017, foram avaliados 4.175 programas, dos quais 270 tiveram nota 6, e 145, nota 7, perfazendo 11,5% na faixa dos programas considerados de excelência, conforme Gráfico 5.

Gráfico 5 – Distribuição de programas notas 6 e 7 por grande área de conhecimento (2017)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Geocapes³⁶.

Dessa totalidade, 19% estão na grande área de Ciências da Saúde; 17%, em Ciências Biológicas; 16%, em Ciências Exatas e da Terra; 14,5%, em Ciências Humanas; 14% ,em Ciências Agrárias; 12,5%, em Engenharias; 12%, em Ciências Sociais Aplicadas; 8%, Multidisciplinar; e 6%, em Linguística, Letras e Artes. Observa-se que esses percentuais se mantêm ao longo das três últimas avaliações.

O dispêndio de recursos públicos aplicados na pós-graduação aumentou em mais de 50% nesse período (BRASIL, 2018a). Mesmo que o intervalo de tempo tenha sido acrescido de um ano, ainda é um número consistente de investimento.

O período coincide com o ápice do programa CsF, que, em parte, explica o aumento no financiamento. Isso foi apontado por algumas áreas como elemento que impulsionou significativamente a internacionalização dos programas, visto que obtiveram maior financiamento em mobilidade, com envio de bolsistas ao exterior e recebimento de alunos e pesquisadores do exterior no Brasil.

O conjunto dos documentos das áreas retratam os avanços conseguidos, como a melhoria na produção qualificada e com circulação internacional e a consolidação da mobilidade por meio dos programas de intercâmbio e dos editais promovidos pela Capes e pelo CNPq. Isso tem trazido maior visibilidade da pós-graduação e da pesquisa brasileira. Por outro lado, há as dificuldades, como a falta de domínio da língua inglesa e de efetivação de processos de internacionalização com mobilidade *in e/ou* de mão dupla.

De forma geral, observa-se que a internacionalização ainda é um desafio para todas as áreas do conhecimento. Mas é possível notar que em algumas, como as Ciências Exatas e a Ciências da Saúde, há um discurso mais diversificado do que nas demais.

³⁶ Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 17 set. 2019.

Embora o indicador mais citado pelo conjunto das áreas seja a publicação qualificada, há alguns aspectos a serem destacados: enquanto a área das Ciências Humanas menciona a publicação de livros em editoras estrangeiras como exemplo de seus avanços, as áreas de Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde atribuem as citações da produção brasileira a partir de bases como Web Science, Scopus ou Google Scholar.

Constata-se que essas áreas comungam de discursos mais próximos sobre a internacionalização que buscam implementar, elegendo o fator de impacto como parâmetro de avaliação da internacionalização. Mesmo as áreas das Engenharias, que foram substancialmente contempladas pelo programa Ciências sem Fronteiras, não têm o mesmo discurso.

Outro ponto é que essas áreas não enfatizam a internacionalização Sul-Sul, como fazem outras áreas das Ciências Humanas. Essa diferenciação nos indicadores explicita que há particularização dos discursos, o que sinaliza para níveis de internacionalização em categorias distintas, apesar de o discurso do órgão central e as políticas implementadas serem os mesmos, o programa Ciências sem Fronteiras não incluir as áreas das Ciências Humanas e o programa PLI não ter o mesmo patamar de recursos financeiros.

Cabe destacar que os relatórios elaborados pelas áreas da Capes, ao final de cada período avaliativo, têm sido pouco incorporados pelas políticas da pós-graduação, revelando fragmentação entre o resultado da avaliação e o órgão avaliador. O problema da dificuldade do domínio da língua estrangeira, que esteve presente tanto no programa Ciências sem Fronteiras quanto na avaliação da pós-graduação, foi pouco considerado. Embora o idioma fosse tido como língua prioritária no ensino superior, nas séries iniciais do ensino fundamental é apresentado como disciplina optativa para o currículo, e no ensino médio, ainda que houvesse a obrigatoriedade de uma língua adicional, a comunidade escolar poderia optar por outro, que não o inglês, como o espanhol.

Essas questões revelam rupturas entre as instâncias administrativas que gerem a educação no Brasil. Dessa forma, a internacionalização acaba sendo desenvolvida por meio de ações espontâneas de pesquisadores e de alguns programas de pós-graduação, localizados nas regiões Sul e Sudeste, onde se concentram as melhores condições socioeconômicas da população, o que implica reforço das assimetrias regionais, que também se constitui um dos pontos considerados nos PNPGs.

4.2 Indicadores de internacionalização: alguns resultados

Diante dos indicadores de internacionalização apresentados pelas áreas de avaliação, evidenciou-se que a produção acadêmica qualificada e a mobilidade internacional são itens de grande destaque no processo de internacionalização. Assim, nesta seção, busca-se analisar, por meio desses indicadores, como tem se constituído a internacionalização da pós-graduação brasileira.

No percurso das avaliações das Trienais 2010 e 2013 e da Quadrienal 2017, verifica-se que os estudantes brasileiros seguem o padrão cujo fluxo de mobilidade é dos países em desenvolvimento para os países desenvolvidos, realizada, prioritariamente, com países do Norte, na perspectiva de país usuário. Isso retrata o modelo de internacionalização passiva que ainda é praticada pela pós-graduação brasileira.

Tabela 4 – Destino de bolsistas de pós-graduação no exterior (2007–2016)

País de destino	Número de bolsistas de pós-graduação			Total
	Trienal 2010	Trienal 2013	Quadrienal 2017	
Estados Unidos	2.181	3.271	9.196	14.648
França	1.818	2.240	4.076	8.134
Portugal	1.173	1.785	4.934	7.892
Espanha	1.019	1.358	2.963	5.340
Reino Unido	833	996	3.200	5029
Alemanha	951	959	2.205	4115
Canadá	441	538	1.546	2525
Itália	314	402	1.131	1847
Holanda	214	305	750	1269
Austrália	161	142	620	923
Argentina	84	348	480	912
Bélgica	96	126	350	572
Suíça	68	66	228	362
Suécia	50	51	239	340
México	35	79	199	313

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Geocapes.³⁷

³⁷ Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 17 set. 2019.

As pesquisas apontam que o fluxo de maior mobilidade estudantil é desenvolvido tendo como destinos os países centrais da ciência. “O padrão mais prevalente do fluxo de estudantes transfronteiriços é o desenvolvimento para os países desenvolvidos. Os EUA atraem a maior parcela de estudantes estrangeiros (20%), seguidos pelo Reino Unido (13%), Alemanha (8%), França (8%), Austrália (7%) e Japão (4%)” (VARGHESE, 2011, p. 16).

Os países desenvolvidos, como Estados Unidos e os europeus, ocupam maior espaço no mercado acadêmico internacional, “[...] demandando para tanto universidades que pesquisem e formem força de trabalho especializada” (THIENGO; BIANCHETTI, 2018, p. 247). Isso pode se dar em dois movimentos: 1) criação de mercado no âmbito da mobilidade acadêmica, o que representa um mercado de bilhões de dólares; 2) formação para o trabalho complexo, que está em consonância com o processo de mundialização do capital.

Dos 15 países selecionados para exemplificação, apenas a Argentina está fora dessa rota. Na Trienal 2010, a Argentina já representava a principal nacionalidade de pesquisadores que imigravam para o Brasil e ocupava a 12ª posição como destino para a mobilidade de brasileiros.

A supremacia da integração com a Argentina, comparada aos demais países da América Latina, pode ser notada por meio dos vários projetos de cooperação Brasil–Argentina, uma vez que não aconteceu na mesma proporção com os demais países do Mercosul, o que indica a construção de políticas indutoras, por parte dos órgãos centrais de fomento da pós-graduação e da pesquisa, para o desenvolvimento da internacionalização brasileira, mostrando os destinos pretendidos.

Na Trienal 2013, a mobilidade acadêmica permanece centralizada em países da América do Norte e da Europa, evidenciando que não houve evolução significativa nas relações Sul-Sul, explicitando embates na lógica da mobilidade Sul-Sul no contexto da pós-graduação, visto que era indicada como uma das prioridades tanto dos órgãos centrais quanto dos próprios pesquisadores e dos programas de pós-graduação, mas que, de fato, não se concretizou.

O rol de países que concentram os estudantes brasileiros em mobilidade internacional permanece inalterado na Quadrienal 2017. Identifica-se um processo hegemônico exercido por instituições norte-americanas e europeias. Esse processo é facilitado por alianças estratégicas, visto que o destino dos bolsistas no exterior tem ligação direta com os países com os quais a Capes mantém acordos de cooperação internacional.

Essa atração também se dá porque esses países investem no acolhimento dos alunos, com infraestrutura para recebê-los, possuem um sistema educacional consolidado e desenvolvido, com alta tecnologia e capacidade de pesquisa (CASTRO; CABRAL NETO, 2012).

Há uma considerável correlação entre os países de destino e origem dos bolsistas (Tabela 5), mas os números de intercambistas indo e vindo apresentam diferenças significativas, com um fluxo maior de brasileiros que de estrangeiros, sugerindo que a ciência brasileira ainda não exerce grande interesse aos centros produtores de ponta. Havia um interesse pelas riquezas naturais do país, mas não pela produção científica propriamente dita (ROSA, 2008).

Tabela 5 – Origem dos pesquisadores estrangeiros no Brasil (2010–2016)

País de destino	Número de bolsistas de pós-graduação			
	2010	2014	2016	Total
Argentina	494	679	636	1809
Peru	355	553	554	1462
Alemanha	260	295	276	831
França	255	385	324	964
Portugal	229	527	465	1221
Estados Unidos	206	262	227	695
Cuba	200	302	292	794
Espanha	180	331	288	799
Colômbia	170	399	483	1052
Itália	158	288	300	746
Chile	146	189	199	534
Uruguai	119	157	149	425
Inglaterra	77	92	67	236
Rússia	64	83	80	227
Bélgica	45	50	50	145
Bolívia	44	64	68	176

Fonte: CNPq (2016).

Quanto ao país de origem de pesquisadores estrangeiros atuando no Brasil, a maior participação continua sendo dos países da América Latina, como Argentina, Peru e Colômbia. Dos países europeus, Portugal é o que apresenta um número maior de bolsistas no Brasil.

Houve um aumento proporcional dos pesquisadores estrangeiros que foram atraídos para o Brasil entre 2010 e 2014, possivelmente, em função do financiamento de programas como o CsF, mas os números da mobilidade *out* permanecem maiores, reforçando a perspectiva de uma internacionalização passiva.

Há uma sinalização para a atratividade de pesquisadores latino-americanos, o que pode ser exemplificado com o número de pesquisadores argentinos no Brasil, em comparação com o

número de brasileiros na Argentina, mas, no geral, o país ainda ocupa lugar de subalternidade no campo científico, no qual predomina a hegemonia dos centros internacionais de excelência, não sendo atrativo como destino para acadêmicos estrangeiros.

Considerando a classificação estabelecida pelo CT&I nas cooperações internacionais, o Brasil tem uma relação de usuário com os países desenvolvidos, pois, em algumas áreas, ainda apresenta características de um país em desenvolvimento, havendo a necessidade de fomento que contemple projetos de pesquisas em áreas não consolidadas e de interesse nacional, em função do retorno científico e econômico que as pesquisas nessas áreas podem representar.

Quanto à atração de alunos de países estrangeiros, considera-se que o Brasil tem uma relação de mutuário nas cooperações internacionais com a América Latina, atuando numa perspectiva mais ativa, ou seja, já consegue estabelecer uma base científica em condições de desenvolver uma cooperação de forma mais simétrica com esses países. Isso se deve ao fato de a pós-graduação brasileira ser referência de qualidade na América Latina, conseguindo atrair um número estável de estudantes desses países, e por ter programas, como o PEC-PG, que fornecem bolsas de estudos com recursos brasileiros para esses estudantes.

Já no que concerne aos países africanos, o Brasil situa-se na condição de provedor, em função da posição de formador que tem assumido.

Associando o período das três últimas avaliações, não há diferença significativa quanto aos países de origem dos pesquisadores; permaneceu a prevalência de países com os quais o Brasil mantinha acordos de cooperação e projetos de pesquisa. Nota-se, com isso, que, apesar de o discurso incluir novos pontos para a definição do que seriam programas de qualidade 6 e 7, a prática de mobilização vai se traduzir nos destinos pautados pelo discurso da consagrada mobilidade Sul-Norte, realizada na vertente passiva.

A produção científica internacionalizada é outro indicador prevalente em documentos e discursos sobre internacionalização da ciência. No percurso das três últimas avaliações, tem-se um direcionamento cada vez maior para critérios que considerem a produção científica indexada em bases de dados internacionais como critério para internacionalização.

Observa-se que os índices bibliométricos já aparecem no discurso oficial como parâmetro para avaliar a internacionalização da pós-graduação e da pesquisa, quando o PNPG (BRASIL, 2010a) apresenta a produção científica internacionalizada como destaque, informando que do conjunto de artigos produzidos na pós-graduação, 42,6% estava indexada na base Scopus.

No período de 2010 a 2013, o Brasil ocupava o 13º lugar na base SCImago, em número de documentos indexados; 13º, em número de documentos citáveis; e 17º, em número de

citações; o que lhe conferia uma posição de destaque no cenário científico internacional (BRASIL, 2010a). Em 2017, os números de documentos indexados e documentos citáveis colocaram o país em 14º, mas houve uma ampliação do número de citações, fazendo o Brasil ocupar a 16ª classificação (SCIMAGO, 2019).

A produção científica apresentou crescimento no número de documentos indexados pela Scopus³⁸ ao longo do período que compreende as Trienais 2010 e 2013 e a Quadrienal 2017, representando pouco mais de 50% em relação às produções da América Latina e média de 2,1% do número de publicações mundiais (Tabela 6).

Tabela 6 – Número de artigos brasileiros, da América Latina e do mundo publicados em periódicos científicos indexados pela Scopus (2007–2016)

Ano	Brasil	América Latina	Mundo	% do Brasil em relação à América Latina	% do Brasil em relação ao mundo
2007	35.614	64.847	2.035.086	54,9	1,75
2008	40.811	73.973	2.125.573	55,2	1,92
2009	45.109	80.165	2.222.118	56,3	2,03
2010	48.421	91.672	2.339.179	52,8	2,07
2011	52.485	98.693	2.475.708	53,2	2,12
2012	57.812	107.718	2.580.893	53,7	2,24
2013	60.712	112.722	2.674.537	53,9	2,27
2014	64.471	121.873	2.743.447	52,9	2,35
2015	66.005	123.883	2.694.082	53,3	2,45
2016	69.619	131.705	2.751.739	52,9	2,53

Fonte: Brasil (2018a).

Verifica-se que, no conjunto das publicações, há uma evolução constante do número de artigos brasileiros publicados em periódicos indexados pela Scopus. No tocante à América Latina, o número das produções brasileiras mantém uma representatividade de mais de 50% do total, o que reafirma o papel exponencial da educação brasileira no cenário latino-americano. Na relação Brasil–mundo, os números apresentam um percentual de estabilidade.

Vale notar que, apesar de apontar para um dado com caráter internacional, a base Scopus é mais representativa de publicações em algumas áreas do conhecimento. A título de ilustração, pode-se mencionar que a área das Ciências Humanas indica a base Google Scholar para a

³⁸ Optou-se por utilizar os dados da base Scopus para exemplificação, por esta ter considerável número de revistas de acesso aberto e apresentar exigência média para indexação em seu repositório, o que lhe confere grande abrangência.

definição do atual Qualis Periódicos, uma vez que o número de publicações da área indexadas na Scopus e na Web of Science é incipiente.

Assim como nas Trienais 2010 e 2013, os números das produções científicas brasileiras publicadas nas bases indexadoras internacionais no período de 2013 a 2016 permanecem em ascensão, apresentando-se constantes, se comparadas aos números da América Latina, e num percentual crescente, em relação ao mundo, retratando que o país tem conseguido se projetar em âmbito internacional.

Nesse sentido, o crescimento da produção brasileira em bases de indexação evidencia uma categorização distinta do nível de internacionalização, explicitamente entre a área das Ciências Humanas e a das Ciências Exatas, considerando que esta indica a base Scopus para a avaliação do Qualis Periódicos, por ser a base que mais representaria a produção de sua pós-graduação.

Há o indicativo que o crescimento no número de publicações não tem gerado aumento no impacto da produção, uma vez que não houve acréscimo significativo no número de citações (Tabela 7), item elencado por várias áreas como indicador principal de internacionalização da produção científica. Segundo Madeira e Marengo (2016, p. 49), “[...] análises identificam que mesmo em contexto disciplinares mais institucionalizados a produção e sua veiculação são drasticamente impactadas pela correlação de forças e pela hierarquia acadêmico-institucional entre diferentes países”.

Os autores apontam algumas possíveis causas da baixa visibilidade internacional da produção dos cientistas brasileiros, e que são entraves para expansão dessa produção: caráter residual de trabalhos em coautoria com pesquisadores estrangeiros; temas limitados a uma abordagem nacional e com pouco viés comparativo; produção no idioma local; veículos utilizados para divulgação da produção (prioritariamente nacionais).

Assim, embora haja um incremento no volume de publicações científicas indexadas, no conjunto das áreas, a produção científica ainda apresenta índices de impacto internacional limitado e baixa colaboração internacional.

Tabela 7 – Citações de artigos brasileiros, da América Latina e do mundo publicados em periódicos científicos indexados pela Scopus (2007–2016)

(continua)

Ano	Brasil	América Latina	Mundo	% do Brasil em relação à América Latina	% do Brasil em relação ao mundo
2007	606.147	1.201.860	45.379.797	50,4	1,34

Tabela 8 – Citações de artigos brasileiros, da América Latina e do mundo publicados em periódicos científicos indexados pela Scopus (2007–2016)

(conclusão)

Ano	Brasil	América Latina	Mundo	% do Brasil em relação à América Latina	% do Brasil em relação ao mundo
2008	662.827	1.285.999	45.101.317	51,5	1,47
2009	659.606	1.300.424	45.726.472	50,7	1,44
2010	679.799	1.321.805	47.037.835	51,4	1,45
2011	671.373	1.278.100	44.517.215	52,5	1,51
2012	656.211	1.246.742	41.969.152	52,6	1,56
2013	602.571	1.125.892	37.688.668	53,5	1,6
2014	525.380	989.562	32.413.338	53,1	1,62
2015	447.582	812.887	25.834.470	55,1	1,73
2016	340.028	601.489	18.142.034	56,5	1,87

Fonte: Brasil (2018a).

Ao analisar os dados das Tabelas 6 e 7, pode-se afirmar que, não obstante tenha ocorrido aumento do número de artigos publicados, o impacto observado no número de citações das publicações apresentou um decréscimo ao longo dos períodos avaliativos, porém, se comparado aos números da América Latina e do mundo, o Brasil teve um sutil crescimento. Houve uma queda no número de citações, tanto dos documentos brasileiros quanto da América Latina e do mundo, mas, estabelecendo uma relação de comparabilidade entre essas categorias, o Brasil mantém uma tendência de crescimento.

Tendo em conta que os documentos orientadores da ciência no Brasil tomam como parâmetro para diagnosticar o nível de internacionalização os artigos científicos publicados em periódicos indexados em bases internacionais (BRASIL, 2010a, 2018a), infere-se, ainda que com viés exploratório, que as áreas estão sendo receptivas dessa política.

Isso pode ser deduzido a partir dos dados da produção em periódicos indexados na base Scopus, que crescem em números absolutos e mesmo em números relativos, considerando o conjunto da produção latino-americana e mundial, ainda que isso ocorra sem uma política de apoio formal, mas como uma política indutiva mediante avaliação, sinalizando o viés de Estado avaliador no Brasil.

Relacionando os três últimos períodos avaliativos da pós-graduação brasileira, o sistema apresentou um crescimento gradual no número de programas: em 2010, havia 2.818 programas; 3.337, em 2013; e 4.175, em 2017. Também houve o aumento de recursos públicos em mais de

100% para manter o crescimento da pós-graduação³⁹. Isso mostra que, até 2017, o Estado brasileiro envidava esforços para se projetar internacionalmente na ciência, na tecnologia por meio da pós-graduação, ainda que de forma não prioritária, por políticas de indução de ações espontâneas⁴⁰.

No entanto, o montante de recursos investidos não teve impacto proporcional na bibliometria da produção científica, considerada pelas áreas como um dos principais indicadores de internacionalização. Concluiu-se que, se esse indicador for, de fato, o que possibilita maior visibilidade para diagnosticar a internacionalização da ciência, outras medidas devem ser pensadas para além da mobilidade por concessão de bolsas.

4.3 Inserção internacional: as Humanidades e a área de Educação

Mesmo a internacionalização sendo tema atual na educação superior, não há consenso na definição de sua abrangência na ciência e no ensino, comportando distintas visões e formas de abordar o tema (COSTA; COSTA; YAMAMOTO, 2020). Em razão dessa complexidade, esta seção tem como objetivo verificar a inserção internacional das áreas de conhecimento no período analisado, uma vez que esse processo tem sido construído de forma assimétrica e sob diferentes concepções entre as áreas.

Para estabelecer um paralelo entre as áreas, optou-se por continuar explorando os dados de mobilidade e produção internacionalizada, por serem dois indicadores listados com maior ênfase por todas as áreas, em todos os períodos avaliativos. Faz-se uma discussão da especificidade da grande área de Ciências Humanas, com foco na área de Educação, no contexto do processo de internacionalização, haja vista essa área ser o foco desta pesquisa.

Os materiais referentes à mobilidade foram coletados no *site* da Capes, com a ferramenta Geocapes. Também foram utilizados os números de produção e de pesquisadores, compilados pelo diretório de pesquisa do CNPq, Indicadores Nacionais de Ciência, Tecnologia e Inovação (BRASIL, 2018a) e dados do SCImago Journal e Country Rank.

³⁹ É salutar destacar que, a partir de 2017, sinaliza-se para uma política de retração de recursos e do crescimento da pós-graduação, indicando uma política de fusão de programas (BRASIL, 2018c).

⁴⁰ Ainda que ultrapasse o recorte histórico analisado nesta tese, faz-se relevante mencionar que, após esse período, há a aprovação de normas voltadas para o ajuste fiscal, que tem impactado especialmente a pesquisa e a educação superior pública. Amaral (2021) aponta que, de 2014 a 2021, houve uma queda acentuada nos recursos destinados à educação, representando uma redução de 28,5%. Em específico sobre os investimentos em ciência e tecnologia, os cortes foram ainda mais drásticos: redução de 57,1% nos recursos a serem aplicados.

4.3.1 Mobilidade

A mobilidade acadêmica é a perspectiva mais visível da internacionalização da educação superior (CASTRO; CABRAL NETO, 2012; BARANZELI; MOROSINI; WOICOLESCO, 2020). Na acepção de uma educação globalizada, a mobilidade humana tornou-se elemento essencial: “[...] a mobilidade da força de trabalho especializada levou a educação para o campo internacional, ultrapassando as fronteiras e situando o conhecimento da educação superior no topo da política nacional e internacional” (WESTPHAL; GISI, 2019, p. 371).

Madeira e Marenco (2016) discorrem que a mobilidade é como um vetor de indução aos parâmetros de qualidade, pois espera-se que o fluxo de pesquisadores brasileiros no exterior e de pesquisadores estrangeiros no Brasil estimule uma propulsão da atividade científica nacional, alçando-a a padrões de maior exigência. Paralelamente, essa circulação internacional possibilitaria publicações em periódicos estrangeiros, produções em coautoria e participação em redes de pesquisas internacionais.

Na Trienal 2010, a grande área que enviou maior número de bolsistas ao exterior foi a das Engenharias. Na sequência, foram as áreas de Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências Biológicas; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Linguística, Letras e Artes; e Multidisciplinar, conforme dados da Tabela 8.

Tabela 9 – Bolsistas de pós-graduação no exterior, por grande área (2007–2016)

Grandes áreas	Trienal 2010			Trienal 2013			Quadrienal 2017		
	CNPq	Capes	Total	CNPq	Capes	Total	CNPq	Capes	Total
Engenharias	284	3.129	3.413	255	5.987	6.242	1.838	48.227	50.065
Exatas e da Terra	405	1.853	2.258	368	2.978	3.346	2.179	15.221	17.400
Humanas	166	2.025	2.191	146	2.897	3.043	309	9.904	10.213
Biológicas	268	1.465	1.733	287	2.211	2.498	2.080	7.010	9.090
Sociais Aplicadas	119	1.301	1.420	106	1.722	1.828	284	15.127	15.411
Saúde	146	1.194	1.340	155	1.797	1.952	858	11.841	12.699
Agrárias	185	1.039	1.224	241	1.748	1.989	825	9.096	9.921
Linguística, Letras e Artes	46	1.070	1.116	48	1.894	1.942	80	5.743	5.823
Multidisciplinar	5	264	269	5	604	609	-	5.672	5.672

Fonte: Adaptado de Brasil (2018a).

Depreende-se que a mobilidade, por si só, não garante que um programa seja considerado internacionalizado, uma vez que a grande área que mais tem cursos de excelência, a da Ciências da Saúde, não foi a que enviou maior número de bolsistas ao exterior; já a das Engenharias, que teve maior número de bolsistas em mobilidade acadêmica no exterior, ocupou o quinto lugar em número de programas com notas 6 e 7.

Pode-se averiguar que a mobilidade, embora seja importante como processo indutor, funciona como elemento-meio, que possibilita e cria condições para a concretização da internacionalização, não sendo prioritário na aferição das notas quando os programas têm outros indicadores tidos como mais relevantes na produção internacionalizada.

No período que corresponde à Trienal 2013, as áreas de Engenharias e de Ciências Exatas e da Terra permaneceram sendo as que receberam maior financiamento para intercâmbios internacionais, pois são consideradas áreas prioritárias pelo Estado, nas quais, segundo este, o país carece de maior desenvolvimento. Como consequência, investe-se na formação de pesquisadores e profissionais, na possibilidade de estabelecer parcerias estratégicas que resultem em ampliação das pesquisas e aquisição de conhecimento, haja vista isso ser uma questão de sobrevivência na ciência, pela necessidade de competir igualmente com grandes centros acadêmicos.

Os dados da Quadrienal 2017 expõem um padrão semelhante aos dois períodos avaliativos anteriores, sendo a grande área de Engenharias a que recebe maior investimento para envio de alunos e pesquisadores ao exterior, seguido das Ciências Exatas e da Terra.

Nas demais grandes áreas, há uma alternância no decorrer dos períodos avaliativos quanto ao número de bolsistas no exterior. Ciências Humanas, por exemplo, em 2010, era a quinta com maior número de bolsistas no exterior; em 2013, a terceira; e, em 2017, voltou a ser a quinta. A grande área de Ciências Sociais Aplicadas mostra-se como destaque, passando a ocupar o terceiro lugar no número de bolsistas no exterior, posto que, em 2010, figurava na sexta posição e, em 2013, na oitava.

Ainda que os números possam parecer expressivos, o quantitativo de estudantes brasileiros contemplados com essa modalidade de bolsa ainda é bastante reduzido, apenas 0,6%. Por isso, a mobilidade, por si só, não consegue alavancar a inserção internacional dos programas de pós-graduação nos moldes avaliados pela Capes.

Apresentando um paralelo do número de bolsas recebidas pela área de Educação em relação às demais áreas, percebe-se uma desproporcionalidade numérica considerável, indicando a indução dos órgãos responsáveis, como Capes e CNPq, ao fomentar a internacionalização da ciência no país (Tabela 9).

Tabela 10 – Distribuição de bolsistas de pós-graduação em Educação no exterior

Ano	Todas as áreas de avaliação	Área de Educação	% da área de Educação em relação à pós-graduação
2016	6235	226	5%
2015	10711	527	5%
2014	10335	520	5%
2013	7136	393	5,50%
2012	5793	302	5,20%
2011	3915	186	4,70%
2010	3429	154	4,50%
2009	3268	155	4,70%
2008	3185	112	3,50%
2007	3230	104	3,20%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Geocapes⁴¹.

Ainda pensando na área de Educação em relação as outras áreas, outro elemento relevante a ser considerado é o destino escolhido para mobilidade acadêmica. Os estudantes em mobilidade internacional procuram se qualificar e se estabelecer em centros de excelência, em sua grande maioria localizados na Europa e nos Estados Unidos, conforme dados do Quadro 6.

Quadro 6 – País de destino dos bolsistas brasileiros da área de Educação no exterior

País de destino	Número de estudantes
Portugal	664
Espanha	289
França	176
Estados Unidos	142
Reino Unido	87
Argentina	83
Canadá	66
Itália	60
Alemanha	27
México	22

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Geocapes⁴².

A área de Educação tem como destino prioritário países europeus, como Portugal, Espanha e França. Esse dado está em dissonância com o conjunto da pós-graduação, que tinha

⁴¹ Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 14 jan. 2020.

⁴² Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

como país prioritário de destino os Estados Unidos. Pode-se inferir que essa escolha seja influenciada pela questão linguística, uma vez que esses países têm como língua oficial as de origem latina.

Afirma-se a importância de se valorizar a relação com países menos desenvolvidos, numa cooperação para formação (BRASIL, 2013b, 2016b). Ainda assim, no fluxo de bolsistas, predomina um processo de internacionalização horizontal, com foco na cooperação Norte-Sul, e menor intensidade nas cooperações Sul-Sul.

O número de pesquisadores cadastrados nos grupos de pesquisas na base de dados do CNPq faz transparecer que o país não tem conseguido atrair um número significativo de estrangeiros. Isso se torna mais acentuado na grande área de Ciências Humanas, em específico na Educação, que, no período de 2010 a 2016, dispõe de uma média de 1,5% de pesquisadores estrangeiros atuando em seus quadros (Tabela 10).

Tabela 11 – Distribuição dos pesquisadores estrangeiros em grupos de pesquisa cadastrados no CNPq (2010–2016)

Ano	Número de pesquisadores cadastrados em grupos de pesquisa			Número de pesquisadores cadastrados em grupos de pesquisa na grande área de Ciências Humanas			Número de pesquisadores cadastrados em grupos de pesquisa na área de Educação		
	Total	Estrangeiros (X)	% (X)	Total	Estrangeiros (X)	% (X)	Total	Estrangeiros (X)	% (X)
2010	147638	4150	2,8	30378	766	2,5	14126	217	1,5
2014	208402	6446	3,1	45414	1309	2,9	22272	381	1,7
2016	230324	6288	2,7	51221	1251	2,4	26011	397	1,5

Fonte: Adaptado de CNPq (2016).

Isso vai ao encontro do que preconizam as orientações dos documentos de área, de que a internacionalização deve ser construída numa relação mútua, pautada nos princípios da reciprocidade, porquanto temos um fluxo maior de brasileiros no exterior do que pesquisadores estrangeiros no Brasil, o que não caracteriza simetria.

A orientação de organismos internacionais, como a UNESCO — de que a internacionalização deve ter como princípio uma cooperação solidária e partilhar conhecimento, buscando fortalecer capacidades científicas e tecnológicas que priorizem o desenvolvimento e a superação das desigualdades sociais (SANTOS; MOROSINI, 2019) —, aparenta não ser uma realidade vivenciada na área de Educação, a qual permanece pautada numa relação Norte-Sul, numa cooperação internacional passiva, que busca por formação, ostentando, ainda, um processo inicial de construção de sistemas internacionais colaborativos.

Outro aspecto a ser considerado nesse cenário é a questão do financiamento. Embora as exigências aumentem a cada ciclo avaliativo, os dados mostram que não há uma proporcionalidade nos investimentos, no que diz respeito ao número de bolsas concedidas à área de Educação, posto que esta recebeu uma média de 4,5% do número de bolsas destinados à pós-graduação.

A pesquisa de Paiva (2017) traz elementos que corroboram esses dados. A autora afirma que a Educação carece de incentivos financeiros à internacionalização, em razão de não ser área prioritária dos investimentos do Estado. Isso é comprovado na não participação das Ciências Humanas como área prioritária no Ciência sem Fronteiras, programa que impactou positivamente a mobilidade na pós-graduação brasileira, e na Portaria MCTIC n.º 1.122/2020.

Esse cenário tem apresentado condição similar em outros países, a exemplo de Portugal. Afonso (2015) destaca que, a partir de 2013, há uma aposta clara do governo nas áreas de Ciências, Engenharias, Tecnologia, Matemática e Informática, e uma consequente redução de vagas nos cursos das áreas de Ciências Sociais e Humanas. Segundo o autor, por ser mais difícil patentear conhecimento no campo da Educação, há pouco espaço na disputa de recursos e financiamento privado, havendo uma desigualdade de financiamento entre as áreas de conhecimento, causando uma subalternização das Ciências Sociais e Humanas, em específico das ciências educacionais, que adotam uma perspectiva mais reflexiva e problematizadora.

Segundo Schmidt (2017), a assimetria existente entre a cultura das Ciências Exatas e Naturais e a das Humanas não é algo novo, mas tem apresentado um nível inusitado de desequilíbrio tanto em recursos quanto em legitimação, posto que as Humanas são vistas como tendo menor valor agregado.

4.3.2 Produção científica

Demonstra-se, ao longo da construção deste texto, que a produção acadêmica é um dos indicadores mais valorados na avaliação da internacionalização dos programas de pós-graduação. Considera-se que a difusão dos resultados das pesquisas em periódicos internacionais, publicações em colaboração internacional e citações recebidas de outros autores são elementos basilares na internacionalização da ciência.

Esses indicadores são comumente utilizados para mensurar a qualidade dos programas e consequente inserção internacional. Nessa perspectiva, apresenta-se uma discussão a partir desses indicadores, cujos resultados têm contribuído nas tomadas de decisões e nas definições de políticas científicas no âmbito do SNPG.

Autores como Santim, Vanz e Stump (2016) e Souza, Felippo e Casado (2020) denotam as publicações como um dos aspectos que permite identificar os resultados científicos tangíveis da internacionalização, sendo a publicação conjunta uma sinalização explícita de colaboração internacional.

No período que engloba as Trienais 2010 e 2013 e a Quadrienal 2017, os dados mostram que não há uma similitude entre as áreas que receberam investimento em mobilidade acadêmica e produção científica veiculada em periódicos internacionais, não havendo uma equiparação com os dados da mobilidade e o aumento da qualificação da produção acadêmica.

Os dados coletados pelo CNPq⁴³ (2016) apontam que parte significativa das publicações dos pesquisadores cadastrados nos grupos de pesquisa foi veiculada em periódicos considerados de circulação internacional⁴⁴ (Tabela 11).

Tabela 12 – Artigos completos de circulação internacional (2010–2016)

(continua)

Grande área do conhecimento	Ano	Número de produções	Número de produções / ano	Número de produções por pesquisador doutor / ano
Ciências da Saúde	2010	88.441	22.110	1,39
	2014	158.234	39.559	1,76
	2016	121.948	30.487	1,23
Ciências Biológicas	2010	84.397	21.099	1,61
	2014	137.298	34.325	1,90
	2016	104.322	26.081	1,35
Ciências Exatas e da Terra	2010	64.777	16.194	1,36
	2014	96.656	24.164	1.49
	2016	70.977	17.744	1.02
Engenharias e Computação	2010	39.559	9.890	0,77
	2014	66.226	16.557	0.90
	2016	53.506	13.377	0.65
Ciências Agrárias	2010	39.073	9.768	0,83
	2014	79.116	19.779	1.22
	2016	66.321	16.580	0.94

⁴³ De acordo com o CNPq, os dados correspondem à produção dos pesquisadores doutores, informada no Currículo Lattes, nos últimos quatro anos anteriores ao Censo (CNPQ, 2016).

⁴⁴ O CNPq considerou como artigo de circulação internacional textos publicados em idiomas que não fossem o português e o país de publicação diferente do Brasil ou idioma em português e país diferente do Brasil (CNPQ, 2016).

Tabela 13 – Artigos completos de circulação internacional (2010–2016)
(conclusão)

Grande área do conhecimento	Ano	Número de produções	Número de produções / ano	Número de produções por pesquisador doutor / ano
Ciências Humanas	2010	9.582	2.396	0,14
	2014	21.711	5,428	0,21
	2016	18.293	4,573	0,15
Sociais Aplicadas	2010	5.724	1.431	0,15
	2014	14.286	3.572	0,24
	2016	12.389	3.097	0,18
Linguística, Letras e Artes	2010	1.649	412	0,08
	2014	3.124	781	0,09
	2016	2.677	669	0,07

Fonte: CNPq (2016).

As grandes áreas de Ciências da Saúde, Ciências Biológicas e Ciências Exatas e da Terra são as que têm maior número de produções circulando internacionalmente, contrapondo-se às de Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes, que, em relação às demais grandes áreas, apresentavam baixo número de produção internacionalizada.

Os números do Censo da Educação Superior de 2010 apontam haver uma correlação entre os números da produção acadêmica internacional e os programas com maior número de notas 6 e 7, o que poderia reafirmar os indicadores listados pelos programas, que descrevem a produção científica internacional como balizadora para programas considerados de excelência.

Os dados corroboram o posicionamento de Almeida (2010), ao argumentar que mesmo que a produção científica internacionalizada seja definida como um objetivo a ser perseguido, ela não ocorre de forma igual entre as áreas do conhecimento: “[...] as Ciências Humanas são menos internacionalizadas, mesmos nos centros mais avançados de produção científica. Portanto, a publicação internacional, ainda que possível e desejável, não pode ter o mesmo peso nos indicadores utilizados para avaliar o resultado da pós-graduação” (ALMEIDA, 2010, p. 24).

Fiorin (2007) também declara que não é possível internacionalizar a produção da área de Ciências Humanas e Sociais no mesmo nível das demais áreas científicas. Segundo o autor, isso poderia ser explicado por duas questões: pela preferência em formatos editoriais distintos das publicações periódicas, já que essas áreas tinham tradição de publicar em livros; e pela

natureza do objeto de estudo, que, por tratar de temas relativos a realidades de interesse local, reduz o interesse e gera pouco empenho na sua difusão em escala internacional.

Conquanto as afirmações do autor permanecem tendo relevância para contextualizar historicamente os formatos utilizados pelas Ciências Humanas e Sociais para divulgação da produção científica, faz-se pertinente considerar que a última avaliação mostrou uma tendência em algumas áreas, em específico a de Educação, de optar por publicações em periódicos. Os dados da Quadrienal 2017 evidenciam que, de 2010 a 2017, houve um crescimento de 156,1% dos periódicos qualificados na área, sinalizando que a Educação tem procurado se ajustar aos critérios estabelecidos pelo sistema de avaliação.

Na análise das produções em artigos de circulação internacional, no Censo de 2014, os dados retratam uma situação diferente para a área de Humanas, que passa a figurar em sexto lugar, tanto no número de publicações como no percentual de produções por pesquisador. Nesse aspecto, há destaque também para as áreas de Ciências Biológicas e Ciências da Saúde.

No conjunto dos dados, as grandes áreas de Ciências da Saúde, Ciências Biológicas e Exatas e da Terra mostram uma grande produção em número de artigos de circulação internacional. Por outro lado, Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes, ainda apresentam uma baixa produção nesse quesito. Isso pode justificar uma simetria entre o número de programas com conceitos 6 e 7 e os resultados da produção como indicador de internacionalização.

Esses dados sinalizam a forma como as áreas estão constituídas e os indicadores utilizados para avaliação dos programas. Todas as áreas de Ciências da Saúde, bem como as de Ciências Biológicas e Exatas e da Terra, elencavam como indicativo de internacionalização o número de publicações e de citações nas bases ISI, Scopus e Google Scholar. Ainda em Ciências da saúde, oito das nove áreas relacionaram o índice h ou o fator de impacto como indicador de internacionalização. Portanto, o discurso dessas áreas aponta esses indicadores para a avaliação da internacionalização, o que não ocorre com as outras áreas que estão em patamares distintos de atendimento a esses requisitos.

Apreende-se que essas exigências e a busca por cumprir com esse quesito têm impulsionado essa projeção no campo científico internacional. O modelo de avaliação da Capes apoia sua lógica nas revistas de alto fator de impacto. “Estamos sendo organizados como mercado produtor e consumidor de artigos” (SILVA JÚNIOR, 2019, p. 66), pois os artigos ou outros produtos escritos perdem a condição *a priori* de socialização do conhecimento, passando a um viés mais produtivista, de cumprimento de metas.

Outra perspectiva a ser considerada é a característica dos periódicos nos quais as áreas veiculam suas produções. Em áreas das Ciências Humanas, as publicações ainda são predominantemente na língua portuguesa, com reduzido número de revistas indexadas em bases internacionais, enquanto nas áreas de Exatas, Saúde e Biológicas, há uma exigência maior de publicações em outro idioma, com destaque para o inglês. Além disso, o financiamento por meio de acordos bilaterais — que fomentam pesquisa entre grupos brasileiros e estrangeiros, nos quais são financiadas missões de trabalho, com bolsas de estudo e custeio de atividades do projeto, que podem impulsionar publicações internacionais — tem priorizado essas áreas.

Em consonância com essa ideia, Souza, Filippo e Casado (2020) e Costa, Costa e Yamamoto (2020) reafirmam que o parâmetro para a qualidade almejada é inspirado nas características das Ciências Exatas e Biológicas. As características das Ciências Humanas — com tradição de publicação em livros, preferência pelo idioma local e autoria individual — impõem maior dificuldade de internacionalização diante dos parâmetros utilizados, que se caracterizam por publicação de artigos em colaboração internacional e na língua inglesa.

Os autores ainda evidenciam que a literatura estabelece uma estreita relação entre internacionalização e qualidade, apontando que a internacionalização promoveria a melhoria na qualidade da pós-graduação, qualificando a formação e a produção científica. Exemplificam que há defensores do impacto internacional e da atração de colaboradores estrangeiros determinando a qualidade da produção científica. Esse impacto é também muito receptivo pelo sistema avaliativo da pós-graduação: “[...] seja como impacto, visibilidade ou divulgação [...] a noção de internacionalização está fortemente vinculada com a inserção internacional da produção científica dos programas” (COSTA; COSTA; YAMAMOTO, 2020, p. 235).

Tomando como referência os dados exibidos pelo Ranking SCImago (Apêndice D e E), em números de artigos brasileiros indexados na base Scopus, no ano 2017, as áreas que apresentavam maior destaque em números absolutos eram: Medicina; Ciências Agrárias e Biológicas; Engenharias; Física e Astronomia; Bioquímica, Genética e Biologia Molecular; Ciência da Computação; e Ciências de Materiais, respectivamente.

Ao associar o percentual de produção em relação à América Latina, as publicações brasileiras representam uma média de 53% do total indexado na base. Analisando os dados específicos por área, há aquelas que mostram um percentual de produção acima dessa média, quais sejam: Odontologia, com 84,98%; Profissões da Saúde, 71,56%; Enfermagem, 67,37%; Veterinária, 67,22%; Ciência da Decisão, 59,89%; Farmacologia, Toxicologia e Farmacêutica, 58,92%; Ciências Biológicas e Agrárias 56,24%; e Neurociência, com 56,1%.

Averiguando a classificação dos números de documentos citáveis em relação ao mundo, em números absolutos, aparecem como destaque as áreas de: Odontologia e Veterinária, que ocupam o 2º lugar; Ciências Biológicas e Agrárias, na 3ª posição; Ciência da Decisão e Enfermagem, em 6º lugar; Profissões de Saúde, em 7º; Imunologia, Microbiologia e Farmacologia, Toxicologia e Farmacêutica, na 9ª colocação; e Negócios, Administração e Contabilidade, em 10º lugar.

Os percentuais da produção de artigos brasileiros em periódicos indexados apresentam uma média de 3,43% em relação ao mundo. Há destaque para as seguintes áreas, que estão acima da média nacional: Odontologia, com 12,49%; Veterinária, 10,43%; Ciências Biológicas e Agrárias, com 6,84%; Ciência da Decisão e Profissionais da Saúde, 4%; Engenharias e Imunologia e Microbiologia, 3,9%; e Enfermagem, com 3,7%.

Ao verificar o impacto dessas publicações por meio do número de citações recebidas, as áreas que se sobressaem em relação ao mundo são: Odontologia, na 2ª colocação; Veterinária, em 4º lugar; Ciências Biológicas e Agrárias em 10º; Profissões da Saúde, em 11º; Enfermagem, em 12º; Imunologia e Microbiologia, em 13º; Neurociência e Farmacologia, Toxicologia e Farmacêutica, em 14º; e Ciência da Decisão, na 15ª colocação.

As publicações em colaboração internacional são um item de grande valoração para avaliação dos programas de pós-graduação. Nesse quesito, o Brasil ainda é incipiente, visto que apenas 31, 91% dos artigos brasileiros indexados na base SCImago foram elaborados em colaboração internacional. Ainda assim, há algumas áreas que estão acima da média nacional, como: Multidisciplinar, com 49,12%; Física e Astronomia, com 46,17%; Ciência da Terra, 45,76%; Neurociência, 41,34%; Matemática, 40,39%; Bioquímica, Genética e Biologia Molecular, 39%; Imunologia e Microbiologia, 36,91%; Ciências dos Materiais, 36,16%; Farmacologia, Toxicologia e Farmacêutica, 35%.

Os vários indicadores — números de documentos indexados, de citações, de percentuais em relação à América Latina e ao mundo e publicações em colaboração internacional — comprovam a supremacia das áreas de Ciências da Saúde, Ciências Exatas e Biológicas, sendo, consequentemente, as áreas que mais se distinguem em números de programas 6 e 7 na pós-graduação brasileira. De acordo com Magalhães (2019), a tradição de pesquisa dessas áreas lhes garante legitimidade no campo da pós-graduação, chegando mesmo a pautar o modelo utilizado pelo sistema de avaliação.

Conquanto a área de Ciências Sociais não apareça como destaque no *ranking*, os dados mostram uma estabilidade nos números de artigos indexados, mantendo a 13ª colocação. Quanto ao número de citações recebidas, embora a área tenha melhorado sua classificação,

passando de 28° a 24°, de 2010 para 2017, ainda está abaixo da média nacional. A quantidade de publicações em colaboração internacional também não é expressiva, apresentando uma média de 17,12%, de 2010 a 2017.

Concorda-se com autores que apontam a imprecisão da utilização de *rankings* para medir a qualidade da educação (CALDERÓN; POLTRONIERE; BORGES, 2010; PÉCORA, 2015; LEAL; STALLIVIERE; MORAES, 2018; SCHMIDT, 2017). Segundo Calderón, Poltroniere e Borges (2010), os *rankings* são indissociáveis do Estado avaliador, enquanto modelo estatal vigente na esfera de políticas públicas. Nessa perspectiva, ganham projeção os indicadores que possibilitam a comparação, a concorrência e a indução de estratégias que estimulem o aprimoramento e a melhoria das instituições educacionais.

O sistema avaliativo segue a premissa dos *rankings* internacionais: “[...] tornaram-se instrumentos hegemônicos de regulação e avaliação porque atenderam aos interesses que se digladiam nos múltiplos espaços da vida social [...] conflitos entre os discursos de verdade e entre grupos de poder no âmbito acadêmico-intelectual” (CALDERÓN; POLTRONIERE; BORGES, 2010, p. 106).

Não obstante, é consenso que a publicação com alcance internacional constitui um indicador de internacionalização mais significativo para os *rankings* e de grande valoração pelo sistema avaliativo da pós-graduação brasileira, em parte devido a seu caráter quantitativo. Entretanto, essa noção de internacionalização põe à margem algumas áreas que não têm esse perfil e que também não são priorizadas pelo Estado quando a pauta é financiamento.

Essa complexidade enfrentada pelas áreas de Humanidades diante dos processos avaliativos não é processo exclusivo do Brasil. Os indicadores de desempenho em pesquisas, baseados em citações, por exemplo, encontram grande resistência na área de Humanas em outras regiões (AFONSO, 2015).

A Diretoria de Avaliação (DAV) da Capes elaborou um documento que buscou sistematizar a discussão em torno da elaboração de critérios para avaliação de pesquisas em Humanidades e situar a construção de formas alternativas de avaliação para a área no âmbito da América Latina. O texto do documento apresenta as limitações da utilização de indicadores bibliométricos na avaliação de Humanidades e Ciências Sociais e descreve três experiências internacionais que discutem critérios de avaliação da qualidade da pesquisa realizada nas Humanidades, propondo modelos de avaliação específicos, com indicadores que estivessem mais alinhados às Humanidades.

[...] as experiências internacionais mostram a importância de se incorporar critérios aderentes à cultura e paradigma científico das humanidades [...]. Deve-se destacar também a avaliação do impacto social da pesquisa (extra científica), a ampliação da definição de internacionalização, a valorização da produção nacional e local, a inclusão de diferentes tipos de produção e a criação de métricas alternativas (BARBOSA, 2020, p. 18).

Defende-se a necessidade de maior organização por parte da área para conseguir desempenhar um papel na política da ciência e tentar figurar ao lado das Ciências Naturais, e que seus estudiosos apontem ferramentas e procedimentos para avaliar a pesquisa em Ciências Humanas.

De acordo com Díaz (2015), a universidade tem definido sua missão a partir da aplicabilidade prática, da formação de capital humano e da produtividade. As Ciências Naturais e Aplicadas se ajustam a essa lógica, no entanto o mesmo não ocorre com as Humanidades. “*La modularización de los currículos, la internacionalización y estandarización de los títulos y la creciente movilidad académica siguen la lógica de la intercambiabilidad de estudiantes y profesores en un sistema de producción estandarizado de capital humano*” (DÍAZ, 2015, p. 12). O autor reforça que não é só o capital humano, mas também o conhecimento que está inserido nessa lógica da identidade industrializada.

Na esteira do pensamento da filósofa Martha Nussbaum, Schmidt (2017, p. 382) argumenta que “[...] a defesa das Humanas reside no argumento de seu alcance social, na medida em que, a par das especialidades de suas áreas, todas estão direcionadas à formação de civilidades e ancoradas no desenvolvimento do pensamento crítico”.

O modelo econômico que enfatiza de modo sistemático o crescimento material e promove o empobrecimento das formas de convivência no campo da vida social e política tem ocasionado uma perda de habilidades necessárias para manter a democracia no mundo (SCHMIDT, 2017).

Pécora (2015) discute a diferenciação entre as Humanidades e as demais áreas, apontando que estas trabalham com métodos e previsão de resultados, enquanto as Humanidades, com processos autorais imprevistos e problemas insolúveis. Dessa forma, não há como, e talvez nem por que, competir com as outras áreas, uma vez que a pesquisa em Humanidades se refere a uma redescritção das formas sociais e à proposição de formas de intervenção na sociedade.

Essas considerações mostram uma diferenciação entre as áreas do conhecimento que subjazem níveis de internacionalização distintos entre as áreas e contribuem com os

mecanismos de reforço dos diversos discursos sobre internacionalização, que, por sua vez, fragmentam os processos da política de internacionalização em curso.

Portanto, algumas áreas mais internacionalizadas incorporam práticas mais próximas dos discursos oficiais voltados para a internacionalização ativa e Sul-Norte e das lógicas de desempenho, competitividade e de maior visibilidade da pesquisa e da pós-graduação brasileira, materializada na produção de artigos científicos com alto fator de impacto.

Por outro lado, áreas menos internacionalizadas adotam discursos da importância da internacionalização Sul-Sul e da realização de convênios de cooperação e da efetivação de mobilidade docente e discente. Para estas, a produção pode ser visualizada por meio da publicação de livros em editoras ou com coautores estrangeiros.

4.4 Destaques e considerações

A partir dos elementos apresentados neste capítulo, pode-se afirmar que, no campo da pós-graduação, há um consenso entre as áreas de que a internacionalização é um processo que constitui qualidade, ao reconhecerem e apontarem elementos associados à internacionalização como indicadores de qualidade.

De acordo com Sousa (2019, p. 230), as instituições não definem as estratégias de internacionalização no vazio, “[...] mas numa arena de posições e relações que, juntas traduzem a especificidade do objeto da disputa — a qualidade da educação superior”. No âmbito da pós-graduação, percebe-se que as áreas concebem a internacionalização como um processo viabilizador de qualidade, portanto, é uma questão *sine qua non* para esse nível de ensino.

As áreas apresentam congruência na definição dos indicadores que caracterizariam um programa de pós-graduação com qualidade, mediante internacionalização. Esses indicadores estão delineados e concentrados nos seguintes itens: produção científica internacionalizada; realização de convênios de colaboração e intercâmbios; mobilidade de estudantes e docentes *in* e *out*; atividades docentes de colaboração internacional; e financiamento internacional. Poucos programas vão indicar elementos mais fortes, como obtenção de premiações internacionais e percentuais de citação.

Esses indicadores foram construídos em consonância com a lógica de internacionalização apresentada pelo órgão gestor no percurso histórico, consolidada nas políticas de planejamento e nas estratégias para efetivação da política de internacionalização da pós-graduação brasileira.

Os itens com mais indicações permeiam o conjunto do processo de avaliação desde a Trienal 2010 até a Quadrienal 2017, mantendo-se nos registros mais recentes da Capes, apresentados no relatório e nas recomendações do GT Internacionalização (BRASIL, 2019c), que estabelecem que a internacionalização deva ser avaliada por quatro dimensões: pesquisa, produção intelectual, mobilidade e atuação acadêmica e condições institucionais.

O impasse parece estar na dificuldade em definir, quantificar e estabelecer critérios para pontuar esses indicadores de internacionalização delineados pelas áreas da Capes, considerando que a internacionalização é tida como mecanismo de qualidade para/por todos os programas, e respectivas áreas.

Para se chegar à fase de atendimento aos quesitos para acessar os conceitos 6 e 7, os programas têm de desenvolver processos que demandam planejamento institucional, portanto, não ocorrem de forma espontânea. Parte desse movimento se constrói paulatinamente, mas, até o momento, observa-se uma oscilação, na qual a Capes estabelece políticas indutoras, e os programas vão se habilitando de acordo com suas condições, sob a forma de chamadas para mobilidade e parcerias de pesquisa. Esses levantamentos sinalizam para ausência de instrumentos de base para a construção da internacionalização da pós-graduação brasileira por parte das instituições e dos órgãos centrais, carecendo de uma organização estratégica.

Apesar de os dados revelarem crescimento positivo da internacionalização brasileira, observado nos percentuais da produção científica, das citações e da mobilidade internacional, esse movimento parece estar mais alicerçado no trabalho individualizado dos pesquisadores do que, necessariamente, obtidos em virtude de políticas e ações específicas. Deduz-se, então, que não há uma política clara para o fomento da internacionalização, sendo preciso superar o enfoque de facilitador e passar para um enfoque estratégico-integrativo, tendo claro o quanto se pretende avançar na internacionalização, em uma construção coletiva com o conjunto dos programas de pós-graduação.

Se forem quantificados os indicadores de qualidade com base nos itens de internacionalização que estão delineados pelas áreas e pelo órgão central, muitos programas terão dificuldades no processo de efetivação, sem cair em delineamentos artificiais de atendimento. Portanto, faz-se necessário pensar e tipificar os programas de excelência nacionais comparáveis aos programas de excelência internacionais, sem desqualificar o conjunto da pós-graduação brasileira, que está longe dos padrões de internacionalização considerados pelo sistema de avaliação da Capes.

Outro ponto a ser destacado é a falta de definição na importância da relação Sul-Norte, ou mesmo Sul-Sul, para as áreas, e, para a Capes, nos aspectos de indução. As áreas mencionam

que os critérios que caracterizam a internacionalização têm que contemplar um movimento de mão dupla, tanto de vinda como de ida, mas os números mostram que essas relações são bastante assimétricas.

Os dados coletados nos documentos das áreas que compõem a pós-graduação evidenciam que, no percurso do processo avaliativo, há uma consolidação dos indicadores de internacionalização, embora nem todas as áreas apresentem os critérios do que seria a produção intelectual qualificada esperada para os conceitos 6 e 7.

Conclui-se que há uma pressão conjuntural com relação à internacionalização acadêmica que causa tensões e distorções. A diferença de prestígio, já marcada entre as áreas, ressalta-se nos processos de internacionalização. Algumas áreas menos internacionalizadas, segundo os critérios avaliativos, adotam como forma de resistência uma recusa aos indicadores elencados pelo discurso oficial dos órgãos gestores e das áreas mais internacionalizadas. É nesse contexto que se inclui a área da Educação, o que justifica uma análise mais detida sobre ela no próximo capítulo.

5 A POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO: DA CONSTRUÇÃO À EFETIVAÇÃO

O objetivo deste capítulo é identificar as ações desenvolvidas pelos gestores educacionais — agentes da Capes que compõem as comissões de área e coordenadores de programas e avaliadores que integram as comissões de avaliação —, com vistas a analisar a construção e a efetivação da política de internacionalização na área de Educação.

A escolha da área de Educação para proceder à análise da política de internacionalização na pós-graduação se deu, primordialmente, em função de sua representatividade numérica dentro da grande área de Ciências Humanas e por ser a área de atuação da pesquisadora.

Assim, no contexto da avaliação que apresenta a internacionalização como indicador de qualidade, optou-se por investigar as ações dos programas que foram classificados com nota 7 em, pelo menos, duas das três últimas avaliações, considerando que eles representam a excelência e o padrão internacional da área. Dessa forma, a amostra ficou circunscrita a três programas.

O capítulo está organizado em três seções. Na primeira, de forma a contextualizar o processo de construção da política, será apresentado o movimento histórico recente do órgão gestor, aqui representado pela coordenação de área, na formulação de parâmetros de avaliação e regulação do processo de internacionalização da pós-graduação em Educação. Essa contextualização terá como referência analítica os documentos norteadores da avaliação: os documentos de área das Trienais 2010 e 2013 e da Quadrienal 2017. Serão relacionados os indicativos de internacionalização tidos como referência e os possíveis reflexos dessa política nas notas dos programas.

Na segunda seção, serão mapeadas as ações de internacionalização informadas por professores e coordenadores dos programas. Analisar-se-á as ações arroladas como indicadoras de internacionalização nos relatórios enviados à Capes pelos programas selecionados para pesquisa, incluídos nos cadernos de indicadores e na Plataforma Sucupira (CAPES, 2020).

Para compor essa seção, inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória das informações constantes na Plataforma Sucupira, selecionando para análise inicial o conteúdo do item Proposta do Programa, visto que trazia um panorama de todas as ações do programa e permitia verificar as nuances discursivas divulgadas pelos programas em torno da internacionalização.

Posteriormente, utilizou-se as informações contidas no relatório de dados enviados pelo Coleta Capes⁴⁵, de 2013 a 2016, que fossem relevantes à elaboração da tese apresentada nesta pesquisa. Ainda nessa seção, buscou-se realizar uma correlação entre o apresentado discursivamente pelos programas e os dados constantes nos relatórios gerados na Plataforma Sucupira.

A terceira seção examinará a tradução da internacionalização da área na versão dos avaliadores. Para tanto, serão averiguados os textos expostos pelos avaliadores nas fichas de avaliação dos programas.

Assim, de posse dos elementos que constituem as orientações da política de internacionalização da área de Educação presentes nos documentos orientadores, do relato das ações de internacionalização descritas pelos programas e da avaliação da comissão de área, espera-se dimensionar como se deu a efetivação da política de internacionalização na área de Educação na Quadrienal 2017.

5.1 A internacionalização construída pela área de Educação: o papel da coordenação de área

Os documentos da área da Educação trazem especificações sobre os processos de inserção internacional. Nos relatórios das avaliações das Trienais 2010 e 2013 e da Quadrienal 2017, havia informações sobre as atribuições das notas 6 e 7, pontuação máxima aferida aos programas. Uma das condições é que os programas “[...] apresentem desempenho equivalente aos dos centros internacionais de excelência na área”, e um dos três critérios elencados trata dos níveis de qualificação, produção e desempenho, equivalentes aos dos centros internacionais de excelência na formação de recursos humanos (BRASIL, 2010c, 2013f, 2017c).

Com base em documentos e relatórios de área, os indicadores de internacionalização das Trienais 2010 e 2013 e da Quadrienal 2017 podem ser resumidos de acordo com os dados apresentados no Quadro 7.

Quadro 7 – Indicadores de internacionalização da área de Educação (2010–2017)

Trienal 2010	<ul style="list-style-type: none"> - Índice de publicações em periódicos A1 e A2 e livros L4. - Pesquisas realizadas em parceria com centros de excelência internacionais. - Atividades de docência em universidades estrangeiras. - Intercâmbio de alunos estrangeiros.
--------------	--

⁴⁵ Sistema informatizado desenvolvido pela Capes, com o objetivo de coletar informações sobre os programas de pós-graduação *stricto sensu* do país, servindo de subsídio para o processo de avaliação realizado pela Capes.

Trienal 2013	<ul style="list-style-type: none"> - Livros e periódicos internacionais, resultados de pesquisas individuais ou de grupos de professores e pesquisadores, publicados em periódicos internacionais de qualidade. - Desenvolvimento de pesquisas e atividades em rede, com envolvimento institucional do programa e da IES. - Atuação de pesquisadores e professores brasileiros em programas estrangeiros na qualidade de professores visitantes, assim como de professores estrangeiros no Brasil. - Cooperação internacional envolvendo trânsito de alunos: com países mais consolidados, em termos de encaminhamento e recepção de alunos em programas-sanduíche; com países menos desenvolvidos, como países da África e da América Latina, na forma de programas de cooperação para formação.
Quadrienal 2017	<p>Apresentaram-se os mesmos eixos de 2013, acrescidos dos indicadores abaixo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pós-doutoramento e participação como professor visitante do corpo docente do programa em centros de excelência no exterior. - Professores visitantes recebidos pelo programa. - Intercâmbio de alunos com IES do exterior (sobretudo bolsas-sanduíche). - Participação de docentes e doutorandos em eventos internacionais de alto nível. - Financiamento internacional de projetos e outras atividades. - Participação de docentes em comitês, consultorias, editoria de periódicos e outras atividades no exterior. - Participação em projetos de pesquisa de colaboração internacional.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (2009, 2010c, 2013b, 2013f, 2016b, 2017c).

No documento de área da Trienal 2010, não havia uma relação objetiva dos indicadores de internacionalização utilizados para avaliação da internacionalização dos programas, mencionando que seriam considerados os índices de publicações em periódicos A1 e A2 e livros L4, além de indicadores de internacionalização, mas não menciona quais seriam.

Quando da apresentação do relatório, havia a contextualização, os indicadores e as referências de inserção internacional que a área utilizou para atribuição das notas 6 e 7. Foram elencados: publicações em periódicos A1, A2 e livros L4; pesquisas em parcerias com centros internacionais; atividades de docência junto às universidades estrangeiras; e intercâmbio de alunos estrangeiros.

A área tinha uma decisão prévia de que as notas 6 e 7 não deveriam ultrapassar 10% dos programas avaliados, devendo estes apresentarem níveis de excelência comparáveis aos localizados nos Estados Unidos e na Europa. O indicativo é que se estabelecessem parcerias com centros de excelência internacional, condição atendida por esses países. Mesmo que não declarada objetivamente, há uma construção subjetiva de uma internacionalização Norte-Sul em detrimento de Sul-Sul.

A excelência é considerada uma condição diretamente ligada à internacionalização (BRASIL, 2010d), sendo a produção científica elemento preponderante para essa atribuição.

Assim, para decidir se um curso seria classificado nas notas 6 ou 7, foi utilizado o cálculo das médias ponderadas de produção dos programas com conceito 5.

Aqueles que atendiam aos requisitos de produção internacionalizada foram analisados em quatro outros aspectos, dos quais três estavam relacionados à internacionalização: “[...] pesquisas realizadas em parceria com centros de excelência internacionais, atividades de docência em universidades estrangeiras e intercâmbio de alunos estrangeiros [...]” (BRASIL, 2010d, p. 16). As atividades com universidades estrangeiras foram consideradas quando havia mútua cooperação.

Dos 92 programas avaliados na Trienal 2010, 21 haviam sido classificados no conceito 5, estando aptos a participar da análise para atribuição das notas 6 e 7. Depois de aplicadas as notas de corte da produção científica qualificada e verificados os demais indicadores qualitativos, cinco programas foram classificados com nota 6, e três obtiveram a nota 7, perfazendo 8,5% do total dos programas.

Na Trienal de 2013, o documento de área trouxe um texto mais elaborado no item Inserção Internacional, elencando quatro eixos, por meio dos quais a internacionalização vinha sendo desenvolvida na área de Educação mediante: a) publicações em livros e periódicos internacionais, com resultados de pesquisas, individuais ou de grupos de professores, publicados em periódicos internacionais de qualidade; b) desenvolvimento de pesquisa e atividades em redes, pois exigem maior envolvimento do programa e das IES; c) atuação de pesquisadores e professores brasileiros em programas estrangeiros e de pesquisadores estrangeiros no Brasil, com destaque para os cursos de curta duração ministrados; d) cooperação internacional envolvendo trânsito de alunos, considerando as parcerias mais consolidadas, mas também valorizando a relação com países menos desenvolvidos, numa cooperação para formação, atividades estas realizadas com países da África e alguns da América Latina (BRASIL, 2013b).

Para que fosse garantida a excelência nos níveis 6 e 7, permaneceu como condição prioritária a produção científica veiculada em periódicos A e livros L4, além da participação em redes institucionais de pesquisa, intercâmbio de docentes e discentes e potencial de formação de pesquisadores com perfil compatível com centros de excelência no exterior. Há uma sinalização de aproximação ao nível de exigência dos indicadores de internacionalização da área com o conjunto da pós-graduação, ainda que de forma embrionária.

No que diz respeito aos procedimentos para atribuição das notas, foram adotados os mesmos da trienal anterior, mas o nível de exigência foi elevado: a nota de corte da média

ponderada da produção intelectual docente, que na Trienal 2010 havia sido de 130 pontos, foi elevada para 200 pontos na Trienal 2013.

Essa primeira etapa avaliou 19 programas classificados com nota cinco, dos quais 11 ficaram dentro das notas de corte. Após essa primeira seleção, outro elemento considerado para atribuição das notas 6 e 7, antes dos dados qualitativos, foi o potencial de formação do programa, dado pelo número de formandos em relação ao corpo docente permanente, resultando na seleção de nove programas.

Após aplicar as regras de cortes estabelecidas, passou-se a análise de dados mais qualitativos, dentre os quais estavam os indicadores de internacionalização dos programas, sendo cinco deles classificados com nota 6, e três, com nota 7. Segundo relatório da área, “[...] observa-se um aumento considerável (mais de 50 % da média ponderada da produção A e L4) das exigências da área para nível de excelência, compatível com a melhoria dos programas no triênio em curso” (BRASIL, 2013f, p. 40).

Na Quadrienal 2017, o documento de área apresenta os mesmos eixos constantes em 2013, mas, ao relacionar os indicadores para concessão de notas 6 e 7, o quesito internacionalização expõe-se de forma ampliada e objetiva. Adotaram-se indicadores mensuráveis para conferência de evidências da realização de ações de internacionalização dos programas da área, como:

Pós-doutoramento e participação como professor visitante do corpo docente do programa em centros de excelência no exterior; Professores visitantes recebidos pelo programa; Intercâmbio de alunos com IES do exterior (sobretudo bolsas-sanduíche); Participação de docentes e doutorandos em eventos internacionais de alto nível; Financiamento internacional de projetos e outras atividades; Participação de docentes em comitês, consultorias, editoria de periódicos e outras atividades no exterior; Participação em projetos de pesquisa de colaboração internacional (BRASIL, 2016b, p. 21).

Quando da apresentação do relatório da Quadrienal, o texto traz os indicadores qualitativos adotados para conferência de evidências das ações de internacionalização dos programas: eventos e cursos internacionais; intercâmbios; editoração; redes internacionais; financiamento e premiações; inserção acadêmica e impacto local da internacionalização. Há uma maior objetividade sobre o que foi considerado como internacionalização para a área, uma vez que os itens acima foram subdivididos de forma específica, ainda que não haja critérios precisos para mensurar tais indicadores.

Nessa Quadrienal, a comissão de área indicou quatro programas para o conceito 6 e quatro, para o conceito 7. No entanto, o CTC-ES manteve apenas dois programas no estrato 7

e seis, no 6 (BRASIL, 2017c). O programa que teve sua nota rebaixada entrou com recurso junto à Câmara de Educação Superior, para o qual obteve deferimento⁴⁶ em fevereiro de 2020. Esses posicionamentos controversos mostram que não há um consenso do que seja um programa com padrões internacionais.

Embora não faça parte do recorte temporal desta pesquisa, é importante registrar que o documento de área publicado em 2019 destaca a importância de se aumentar a interlocução da área com a comunidade acadêmica internacional, numa correlação que manifeste foco nos objetivos do PPG, devendo apresentar pertinência na sua realização, não se configurando apenas como um objetivo vazio, tendo claro que alguns programas têm melhores condições de trabalhar aspectos de sua internacionalização do que outros.

Apointa-se que, nos últimos anos, a área tem aumentado ações indicativas de internacionalização, explicitando interações e pesquisas em rede no exterior, ampliação do número de professores visitantes estrangeiros, orientações em cotutela e projetos com financiamento internacional (BRASIL, 2019b), mas, em comparação a outras áreas, esses avanços ainda são pouco expressivos.

Ressalta-se a significância de se aprimorar e impulsionar a internacionalização da área no quadriênio em curso, devendo ser prioridade de todos os programas, e não apenas dos grupos de excelência. Essas orientações estão em consonância ao já estabelecido nos relatórios das comissões do PNPG e na nova ficha avaliativa apresentada pelo GT Ficha de Avaliação, que foi instituído pela Portaria n.º 148, de 14 de julho de 2018, com o objetivo de rever e simplificar as fichas de avaliação dos programas utilizadas no âmbito da Capes.

O relatório do PNPG (BRASIL, 2017a) orientava as IES a desenvolverem um plano de internacionalização, vinculando recursos e apoio para internacionalização à existência desse plano institucional. Assim também orienta o documento de área, para que os programas conceituem e planejem sua política de internacionalização de acordo com sua missão e objetivos, devendo haver uma correlação institucional, indicando inserção no planejamento estratégico de programa.

Esse percurso histórico reflete o movimento dialógico de construção e reconstrução de conceitos e exigências em torno das ações de internacionalização dentro do processo avaliativo dos programas, evidenciando que os requisitos para que um programa seja considerado de excelência aumenta a cada avaliação, elevando-se proporcionalmente as exigências de

⁴⁶ Conforme Anexo G: correspondência enviada pela Diretoria de Avaliação da Capes, em resposta à solicitação de esclarecimento sobre a nota do referido programa, visto que na ficha avaliativa o programa tinha nota 6, mas na Plataforma Sucupira constava na lista de cursos aprovados e reconhecidos com nota 7.

internacionalização dos programas, posto que o número dos programas no conceito de excelência manteve-se estável no decurso das avaliações das Trienais 2010 e 2013 e da Quadrienal 2017 (Tabela 12), notabilizando o caráter classificatório e comparativo do sistema de avaliação da pós-graduação.

Tabela 14 – Percentual das notas da área de Educação em cada estrato (2007–2016)

Notas	Trienal 2010	%	Trienal 2013	%	Quadrienal 2017	%
2	1	1,1%	1	0,8%	-	-
3	27	29,3%	49	39,2%	51	30%
4	43	46,7%	48	38,4%	75	44,1%
5	13	14,1%	18	14,4%	35	20,5%
6	5	5,4%	6	4,8%	6	3,5%
7	3	3,3%	3	2,4%	3	1,75%
Total	92	100	125	100	170	100

Fonte: Brasil (2013f, 2017c).

Depreende-se que o número de programas com as notas 6 e 7 que atenderiam aos padrões de internacionalização se mantém, não havendo uma evolução expressiva nos percentuais de programas nesses estratos. Assim como no conjunto da pós-graduação, também na área de Educação, os indicadores considerados na avaliação que caracterizariam um padrão de excelência internacional diversificam-se e intensificam-se, numa crescente elevação ancorada na proposição do que seja tido como qualidade pelo sistema de avaliação naquele período.

5.2 A internacionalização efetivada na pós-graduação em Educação: o discurso e a prática

Os três programas que compõem a amostra desta pesquisa estão localizados no Sul e no Sudeste, regiões que historicamente concentram os programas de excelência, estratificados com notas 6 e 7. O Quadro 8 apresenta o resumo de alguns dados dos programas ao final do ciclo da Quadrienal 2017.

Quadro 8 – Dados dos programas (2016)

	P1	P2	P3
Número de docentes permanentes	32	75	17
Número de discentes de pós-graduação	261	489	145
Número de linhas de pesquisa	5	13	3

Projetos de pesquisa	51	160	30
Projetos com financiamento internacional	2	-	-
Trabalhos de conclusão ⁴⁷	223	452	147

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Plataforma Sucupira⁴⁸.

O programa identificado como P1 teve início em 1979, com o curso de mestrado. Em 2002, foi criado o curso de doutorado. No último ano do quadriênio 2017, tinha em sua estrutura cinco linhas de pesquisa que englobavam 32 professores permanentes, 261 alunos regulares, 51 projetos de pesquisa desenvolvidos nas cinco linhas de pesquisa, em que todos, segundo descrição na proposta do programa, recebiam algum tipo de financiamento. Ainda, dois desses contavam com financiamento externo estrangeiro.

O programa P2 teve o curso de mestrado criado em 1972, e o curso de doutorado em 1991. Os dados da Plataforma Sucupira informam que, ao final do quadriênio 2017, estava organizado em 13 linhas de pesquisa, 75 docentes permanentes e 489 discentes que, no conjunto, desenvolveram 160 projetos de pesquisa, dos quais 157 tinham algum tipo de financiamento (bolsa ou auxílio financeiro).

O programa P3 teve seu curso de mestrado iniciado em 1994 e, em cinco anos, o curso de doutorado foi aprovado. Em 2016, os cursos eram constituídos por três linhas de pesquisa, integradas por 17 docentes permanentes e 145 discentes regulares, os quais desenvolviam pesquisa em 30 projetos; desses, 24 eram contemplados com financiamentos.

Os programas que compõem a pesquisa apresentam uma manutenção das notas nos estratos mais elevados no decorrer dos ciclos avaliativos, conforme Quadro 9.

Quadro 9 – Evolução das notas dos programas da pesquisa

Programas	Trienal 2010	Trienal 2013	Quadrienal 2017
P1	7	7	7
P2	7	7	7
P3	6	7	7

Fonte: Brasil (2010c, 2013f, 2017c).

O P1 e o P2 mantêm a nota máxima nas três últimas avaliações. O P3, que teve nota 6 em 2010, subiu a nota em 2013 e manteve em 2017. Em função dessas notas, esses programas

⁴⁷ Neste item foram contabilizados os dados de 2013 a 2016.

⁴⁸ Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/dadosFotoEnvioColeta.jsf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

são considerados de padrão internacional, cujas atividades indicaram como a área tem incorporado a política de internacionalização induzida pelo sistema da pós-graduação.

Mediante dados selecionados sobre esses programas, esta seção objetiva analisar como se deu a concretização das ações de internacionalização na pós-graduação em Educação na Quadrienal 2017. O intuito é verificar a efetivação da política de internacionalização na área, discutindo o padrão estabelecido pela área e o alcançado pelos programas.

As informações referentes às ações de internacionalização apresentadas pelos programas selecionados para pesquisa foram colhidas a partir das planilhas comparativas, com dados compilados pela Capes, e dos dados disponíveis na Plataforma Sucupira nos relatórios enviados pelos programas no Coleta Capes.

5.2.1 A internacionalização dos programas de Educação na Quadrienal 2017: o discurso

Há diversas justificativas para uma instituição ou programa se internacionalizar. Com o estabelecimento de parcerias com instituições estratégicas, pode-se ampliar horizontes de produção acadêmica e de conhecimento. Outro grande propulsor da busca pela internacionalização é o financiamento atrelado à avaliação, uma vez que há um diferencial nos recursos destinados aos programas com notas 5, 6 e 7, como número maior de bolsas e possibilidades de participação em editais e programas.

No período de construção da avaliação Quadrienal 2017, havia diretrizes do PNPG para a importância de uma política de cooperação internacional a fim de que o SNPG fosse aprimorado. Nesse direcionamento, a avaliação foi constituída com uma orientação para a manutenção e a garantia da qualidade na pós-graduação, com imperativo de adoção de padrões internacionais que traduzissem essa qualidade, os quais seriam utilizados como referência nos momentos de avaliação, explicitando a internacionalização como um critério de qualidade.

O regulamento para avaliação da Quadrienal 2017 (BRASIL, 2017b) aponta que as comissões de área teriam os seguintes dados e ferramentas disponibilizados pela Diretoria de Avaliação (DAV) para auxiliar no processo avaliativo: aplicativo ficha de avaliação, caderno de indicadores, planilhas específicas de indicadores (com dados do desempenho dos programas nos anos 2013, 2014, 2015 e 2016), relatórios e planilhas de trabalho dos resultados propostos pela comissão e outros aplicativos opcionais a serem utilizados a critério de cada área (BRASIL, 2017b).

Na parte discursiva dos relatórios enviados pelos programas à Capes, as informações relacionadas à internacionalização, prioritariamente, poderiam ser descritas em dois itens da

Proposta do Programa: intercâmbios e internacionalização. No entanto, há uma tentativa de notabilizar a perspectiva de internacionalização em vários pontos do relatório, tornando as informações confusas e repetitivas.

No item Intercâmbios, das Proposta do Programa, o destaque foi dado a projetos e convênios de cooperação estabelecidos com países e instituições estrangeiras. A realização de parcerias é considerada primordial na construção de uma política de internacionalização acadêmica, haja vista que pressupõem trabalho conjunto, com metas e objetivos mútuos.

Nessa acepção, as instituições têm investido em firmar convênios e projetos de cooperação com universidades de outros países, como forma de alargar os horizontes da pesquisa e das demais atividades acadêmicas.

Embora, em alguns casos, seja perceptível que a relação apresentada ainda é embrionária e não institucionalizada, optou-se por mostrar o que os programas ajuizaram como projeto ou convênio de cooperação na seção Intercâmbios Internacionais. Como cada programa divulgou esses dados de forma distinta, adotou-se a sistemática de divisão do P2, que fez um agrupamento por região para expor as informações dessa seção (Quadro 10).

Quadro 10 – Projetos de cooperação/convênios internacionais⁴⁹ (Quadriênio 2017)

Programa	Instituições latino-americanas	Instituições europeias	Instituições africanas	Instituições norte-americanas	Instituições da Oceania	Total
P1	14	16	1	9	1	41
P2	32	31	4	3	-	70
P3	8	2	-	-	-	10

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira, item Proposta do Programa⁵⁰ (2013–2016).

Os acordos de convênios e projetos de cooperação foram desenvolvidos, sobretudo, com países europeus e latino-americanos. Houve um destaque para o quantitativo de cooperações realizadas com Argentina, Portugal e França (Apêndices F, H e J), que representaram 46,2% dos projetos do quadriênio. Também foram bastante significativas as relações estabelecidas com Estados Unidos, Espanha, Colômbia e México. Mas, de forma individualizada e quantitativa, o maior fluxo das cooperações foi feito com a Argentina, o que foi constatado nos três programas. Projetos de colaboração envolvendo países africanos foram pouco incidentes, mas relatados pelo P2 (4) e pelo P1 (1).

⁴⁹ Neste quadro foram contabilizados todos os projetos mencionados no Quadriênio.

⁵⁰ Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/dadosFotoEnvioColeta.xhtml>. Acesso em: 20 nov. 2020.

Isso reflete uma maior facilidade de inserção internacional em países da América do Sul, a chamada internacionalização Sul-Sul, e também parte de uma política de indução do órgão gestor, que priorizou o financiamento de projetos com a Argentina. Como mencionado anteriormente, os projetos não aconteceram na mesma proporção com outros países do Mercosul.

As relações internacionais da área provenientes dos convênios apresentaram um equilíbrio entre os países do Norte Global e do Sul Global. No P1, há uma leve prevalência nas relações Sul-Norte, mas, há um destaque nas atividades desenvolvidas em cooperação com países latino-americanos. Sobre essa questão, o P1 afirma que:

[..] buscamos que nossas pesquisas tenham visibilidade em outros países, não apenas de forma periférica, mas em veículos - periódicos e editoras - de excelência. Temos conseguido isso em países centrais (intercâmbios usualmente concebidos como Sul-Norte) como EUA, Canadá e França [...]. Igualmente investimos no fortalecimento de relações Sul-Sul, buscando também assumir protagonismo na América Latina, tanto coordenando projetos como publicando artigos de pesquisa (CAPES, 2016b).

Percebe-se que quando há realmente a efetivação de uma vertente de internacionalização mais ativa, também o Brasil atua numa posição de quem tem condições de transmitir conhecimento, formar recursos humanos, ou seja, assumindo o papel de fornecedor em relação aos demais países.

Os projetos de cooperação realizados pelos P2 e P3 tiveram um predomínio com países do Sul. Essa tendência às relações Sul-Sul tanto pode estar associada às questões de financiamento, uma vez que a área não é prioritária nos investimentos recebidos pelo Estado que subsidia de forma prevalente os intercâmbios Norte-Sul, quanto ao fato de a pós-graduação brasileira ter uma posição de destaque acadêmico na América Latina, exercendo uma internacionalização mais ativa, possivelmente mais simétrica, com os países do Sul.

O P2 assume esse protagonismo ao ofertar um curso de doutorado voltado para atender alunos latino-americanos, resultado de acordo de cooperação acadêmica interinstitucional com o apoio da UNESCO e parceria com 10 universidades de sete países. Frisa-se, também, a celebração de convênio para capacitação de docentes do ensino superior africano (Dinter internacional), financiado pelo governo de Angola.

O P3 reforça que “Continuar-se-á investindo academicamente em países da América Latina, pois o Programa entende que se tem um compromisso político e acadêmico com a América Latina. Nesse sentido continuarão os convênios com a Argentina e a Colômbia”

(CAPES, 2014). A pretensão é manter uma relação de proximidade com instituições que são conhecidas por suas pesquisas no campo da Educação.

Os convênios estabelecidos ainda apresentam traços de uma cooperação individualizada, com foco nas parcerias universitárias ou docentes, mas já com forte presença do Estado por meio de seu órgão avaliador, que estabelece acordos de cooperação financiados, induzindo a internacionalização projetada, visto que a maior parte das ações tinha financiamento da Capes e do CNPq.

As atividades docentes de intercâmbio *out* destacadas pelos programas foram variadas. No conjunto dos três programas, as mais comuns foram participação e organização de eventos, coautorias em livros ou capítulos de livros, publicação de artigos, ministração de cursos e atuação de professores do programa como visitantes ou convidados para atuar nas universidades parceiras, conforme pode-se verificar no Quadro 11.

Quadro 11 – Atividades realizadas no exterior (Quadrienal 2017)

Atividades relatadas out	P1	P2	P3	Total
Consultoria/Assessoria/Avaliação	1	11	2	14
Coorientação	3	7	1	10
Coordenador de projetos de pesquisas internacionais	-	13	-	13
Editoria de revista (editor e membro de conselho editorial)	17	26	9	52
Estágio de pós-doutorado	4	14	2	20
Ministração de curso de curta duração	11	5	2	18
Ministração de palestras	1	-	2	3
Missão de estudo	3	5	7	15
Missão de trabalho	5	5	1	11
Pareceristas	23	-	4	27
Participação em atividades de pesquisa	3	12	4	19
Participação em banca	1	3	3	7
Participação em eventos/Membro de comitê científico de eventos	25	169	27	221
Professor visitante/convidado	19	9	2	30
Publicações de artigos	6	58	21	85
Publicações de livros	25	53	9	87

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira, item Proposta do Programa⁵¹ (2013–2016).

⁵¹ Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/dadosFotoEnvioColeta.xhtml>. Acesso em: 20 nov. 2020.

A realização de projetos em rede foi bastante valorizada na descrição das atividades. Essa valorização discursiva pode ter duas motivações: primeiro, por ser quesito avaliado pela Capes como indicativo de internacionalização; segundo, esse tipo de atividade implica uma internacionalização mais institucionalizada, uma vez que o estabelecimento de redes de pesquisa, por meio da cooperação acadêmica internacional, constitui-se uma forma de fortalecimento do ensino e da pesquisa, posto que a produção conjunta de conhecimento é a forma mais elaborada de cooperação acadêmica (MOROSINI, 2011; WESTPHAL; GISI, 2019).

No relatório enviado pelo P1, o programa enfatiza que, ao longo do quadriênio, manteve-se a proposta de ampliar o diálogo internacional com pesquisadores e grupos de pesquisas sediados fora do país. Para exemplificar sua inserção internacional, ressalta que 85% de seus docentes tiveram artigos publicados em periódicos A e livros qualificados nos estratos mais elevados. Também as atividades de docência realizadas no exterior e as atividades técnicas foram apresentadas como um diferencial nas atividades de internacionalização.

[...] destacamos o reconhecimento internacional do corpo docente do Programa por uma lista das principais atividades técnicas registradas: ministrando cursos de curta e média duração em Universidades americanas, europeias e latino-americanas; atuando como editores e participando de comissões editoriais de periódicos renomados ou de editoras internacionais; organizando congressos internacionais multi-países; dirigindo associações internacionais; atuando como pareceristas *ad-hoc* de periódicos, assim como de agências de fomento; participando de inúmeros congressos em que seus trabalhos de pesquisa são postos em discussão (CAPES, 2016b).

Essas ações foram descritas ao longo do relatório. O maior número de atuação docente no exterior foi relacionado a eventos e publicações de livros e/ou capítulos de livro, cada uma equivalendo a 17%; as atividades de professor visitante/convidado compuseram 13% das práticas descritas. Também foram evidenciadas: ministração de curso de curta duração (7,5%); publicações de artigos (4%); missões de trabalho, missões de estudo, estágios de pós-doutorado e coorientação, que somaram 10% no conjunto das atividades.

As atividades técnicas foram bastante valorizadas no relatório, sendo referidas 23 participações como pareceristas e 17 composições em conselhos editoriais de periódicos, equivalendo a 15,6% e 11,5%, respectivamente.

O P2 ressalta que, para promoção de um padrão internacional, busca-se o estabelecimento de parcerias, não só para o desenvolvimento de projetos de investigação, mas também para a formação de pesquisadores, acentuando que:

[...] cabem investimentos e procedimentos em duas direções: que favoreçam o envio de nossos docentes e estudantes de pós-graduação para estágios e missões de estudo e atividades no exterior [...]; e que promovam melhores condições de acolhida de pesquisadores e também de estudantes estrangeiros, reconhecendo nossa responsabilidade social com países que têm o Brasil como referência em diversos campos (CAPES, 2016c).

Nesse sentido, há o relato de diversas atividades de ensino, pesquisa e produção técnica no exterior. No final do quadriênio, 57,8% do corpo docente participavam de alguma atividade relatada como indicativo de internacionalização. O programa listou nominalmente as participações docentes em eventos, publicações em anais, livros e periódicos, construindo um relatório bem detalhado e extenso.

Das ações apresentadas no relatório, 43,8% estavam relacionadas à participação em eventos; 15%, à publicação de artigos; 13,7%, a publicações de livros e/ou capítulos de livros; 3,6%, a estágios de pós-doutorado; 3,3%, a coordenações de projetos de pesquisas; 3%, à participação em atividades diversas de pesquisas. O corpo docente mostrou significativa atuação técnica como membros de conselho editorial em 26 periódicos estrangeiros (6,7%). Atividades como professor visitante, missões de trabalho, coorientações, participações em bancas e cursos de curta duração somaram 7,6% das atuações docentes.

O P3, no item dedicado à internacionalização, enfatiza que tem buscado desenvolver um processo de internacionalização de forma sólida, substantiva e crescente: “Ultrapassando ações de formação, desenvolvidas por professores estrangeiros, o interesse em intensificar a presença de pesquisadores internacionais no PPGED, é o de apresentar a pesquisa desenvolvida, bem como apresentar o ambiente universitário onde se localiza o Programa” (CAPES, 2016d).

Destarte, o texto anuncia a perspectiva de uma internacionalização mais ativa. Mas, ainda assim, a maioria das atividades elencadas é alusiva à participação em eventos, que representou 28%. O relatório também faz uma significativa descrição das publicações de artigos, que constituiu 21% das ações; publicação de livros e participação como membro de conselhos editoriais representaram 9,3% cada uma. Ministração de palestras, cursos de curta duração, participação em atividades de pesquisas, assessoria e coorientação perfizeram, juntas, 11,4% das atividades assinaladas como ações indicativas de inserção internacional.

O programa demonstra preocupação com o aspecto linguístico que envolve a internacionalização, relatando a tradução de artigos para espanhol, inglês e alemão para serem publicados no exterior. Ainda nessa acepção, há a oferta de seminários temáticos em inglês para mestrandos e doutorandos no intuito de aprimorar o domínio de uma língua adicional.

O texto analisa que “A internacionalização já pode ser apontada como um ponto de destaque do PPGEduc. Isso fica evidente neste relatório por meio de projetos, editoria de revista, publicações e de participações individuais de pesquisadores em universidades estrangeiras” (CAPES, 2015). Não obstante, assevera que há a necessidade de redobrar a atenção para essas ações, haja vista que, com os cortes orçamentários, poderão ser prejudicadas.

Nos relatórios dos três programas, as atividades docentes que envolveram intercâmbio *in* foram menos expressivas, no que diz respeito aos números (Apêndices G, I e K). Das ações que foram especificadas, as mais relacionadas foram ministração de cursos, ministração de palestras e participação em atividades nos grupos de pesquisa, compondo 36,5% da atuação de estrangeiros nos programas.

O registro de participações em eventos foi recorrente, representando 14,5%. Atuação como professor visitante configurou 7,6% das atividades. Missões de trabalho, missões de estudo, participação em bancas, estágio de pós-doutorado e coorientação foram pouco relatados, constituindo 8% das ocorrências, conforme Quadro 12.

Quadro 12 – Professores estrangeiros em atividades nos programas (Quadrienal 2017)

Atividades relatadas	P1	P2⁵²	P3	Total
Coorientação	-	2	-	2
Estágio de pós-doutorado	2	-	-	2
Membro de conselhos	3	-	-	3
Ministração de cursos	15	15	15	45
Ministração de palestras/atividades em grupos de pesquisa	42	-	14	56
Missão de estudo	5	-	3	8
Missão de trabalho	2	1	2	5
Participação em banca	3	-	2	5
Participação em eventos	19	-	21	40
Professor visitante/convidado	6	2	13	21
Desenvolvimento de atividades variadas (não especificadas)	-	89	-	89

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira, item Proposta do Programa⁵³.

A atuação de professores estrangeiros no P1 envolveu, prioritariamente, participação em eventos (19,5%) e ministração de cursos (15,5%). O programa recebeu seis professores

⁵² O P2 trouxe a lista nominal dos que realizavam estágio de pós-doutorado, mas não especificou a origem, o que impossibilitou computar esse dado.

⁵³ Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/dadosFotoEnvioColeta.xhtml>. Acesso em: 20 nov. 2020.

visitantes/convidados; dois professores realizando pós-doutorado; e outros cinco em missões de estudos. Ainda foi relatada nominalmente a presença de 34 pesquisadores estrangeiros, tendo suas atuações descritas de forma genérica como “palestra e/ou discussões nos grupos de pesquisa”, dados que, somados a outros registros de palestras, constituíram 43,3% das atividades.

O programa salienta que tem buscado ampliar o número de docentes visitantes, mas que “A dificuldade de que os pesquisadores se afastem de seus países por longo tempo, assim como o câmbio desfavorável, tem nos feito optar por oferecer cursos de curta e média duração (como atividade curricular regular)” (CAPES, 2016b).

Isso denota uma preocupação do programa em possibilitar aos alunos que não participam de intercâmbios internacionais vivenciarem os processos de internacionalização de forma local (IaH), propondo uma organização curricular que propicie atividades internacionais dentro do próprio *campus*.

O P2 declarou a presença de 89 pesquisadores estrangeiros no programa, que desenvolveram atividades variadas e não detalhadas (69,5%). De forma específica, foram relacionadas atividades de cursos de curta duração (11,7%), professor visitante (1,5%) e coorientação (1,5%).

A vinda de professores estrangeiros ao P3 foi registrada como participações em eventos (30%); ministração de cursos (21,5%); ministração de palestras e atividades em grupos de pesquisa (20%); missões de estudo, missões de trabalho e participações em banca, que somaram 10% das atividades referidas.

A mobilidade estudantil, que se caracteriza como uma das principais perspectivas de internacionalização, foi efetivada de forma moderada pelos programas. Na modalidade *out*, 10,5% dos alunos do P1 cursaram créditos em outros países; no P2, 11%; e no P3, 6%. Nesse item, houve uma variação nos resultados dos dados: o P1 teve maior número de alunos na mobilidade *in* que na modalidade *out*; no P2 ocorreu o inverso, pois enviou mais alunos do que recebeu; e o P3 apresentou um equilíbrio entre as duas modalidades, conforme Quadro 13.

Quadro 13 – Mobilidade discente internacional (2013–2016)

Programa	Modalidade	
	<i>out</i>	<i>in</i>
P1	27	40
P2	48	19
P3	9	10

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Plataforma Sucupira⁵⁴.

Os dados sinalizaram que quando se trata de formação, a área permanece no itinerário Sul-Norte, visto que 58,3% dos alunos que realizaram estágios de doutorado/doutorado-sanduíche tiveram como destino os países europeus e 15,4%, países da América do Norte, somando 73,7% do total (Apêndice L).

Portugal desponta como o maior receptor de alunos, possivelmente, em função das várias parcerias entre as instituições brasileiras e portuguesas. Há também o fator linguístico, uma vez que a língua oficial do país é o português, o que facilita a comunicação dos pós-graduandos.

Quando se trata da recepção de alunos estrangeiros para formação no programa, recebe-se, sobretudo, alunos do Sul, tanto da América Latina (55%) quanto de países africanos (37,6%), que, juntos, configuram 92% do total. Apenas 7,2% dos alunos em mobilidade nos programas são oriundos de países da Europa.

Depreende-se que os intercâmbios mantêm uma relação assimétrica: quando há a saída para formação, o destino prioritário são países do Norte; quando a ação é de recepção, a origem dos estudantes é dos países do Sul. Assim, estabelece-se uma internacionalização passiva no que tange aos países considerados centros produtores de ciência, e uma internacionalização mais ativa com os países em desenvolvimento.

No conjunto das ações de internacionalização elencadas pelos programas, atividades como doutorado-sanduíche, estágio de doutorado, estágio de pós-doutorado, missão de estudos e participação em eventos se sobrepõem às demais, revelando que as relações internacionais ainda são pautadas em atividades de formação.

As atividades de docência que podem ser consideradas indicativas de relações de cooperação mais sólidas e/ou simétricas, como professor visitante/convidado, coorientação,

⁵⁴ Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/dadosFotoEnvioColeta.xhtml>. Acesso em: 10 fev. 2021.

participação em banca, foram mencionadas pelos três programas, ainda que tenham ocorrido em menor número.

As publicações internacionais permanecem no horizonte dos programas e foram apresentadas com realce. O P1 sinaliza a necessidade de “Ampliar ainda mais a publicação internacional, de forma equitativa em todas as linhas do Programa” (CAPES, 2016b). Sobre essa questão, o P2 enfatiza que “[...] tem sido cada vez mais intensa a publicação de trabalhos de nossos docentes e discentes em periódicos estrangeiros ou internacionais [...] e a participação e mesmo a organização de coletâneas e livros autorais em parceria com pesquisadores de instituições de outros países” (CAPES, 2016c). Já o P3 ressalta que “A produção de destaque do PPGED é apontada a partir do critério internacionalização e/ou publicações em periódicos Qualis A1” (CAPES, 2016d).

No conjunto dos três programas, o discurso prevalente das ações de internacionalização informa o que foi preconizado pela área: composição de redes e projetos de pesquisa; realização de eventos e cursos; intercâmbios *in* e *out* envolvendo docentes e discentes; processos de editoração e publicação, evidenciando que os programas buscam cumprir o padrão de internacionalização estabelecido.

5.2.2 A internacionalização dos programas de Educação na Quadrienal 2017: a efetivação

Para além do que foi apreendido no discurso dos programas por meio de suas propostas, fez-se um levantamento de dados nas planilhas disponíveis na Plataforma Sucupira a fim de averiguar as atividades realizadas que identificam a forma como vêm efetivando sua internacionalização, um dos critérios ao serem classificados como programas de excelência. Antes de apresentar os itens diretamente ligados às atividades desenvolvidas no exterior, faz-se um destaque à produção bibliográfica de cada programa, por ser um elemento identificador da excelência acadêmica.

É consenso na literatura e nos dados preliminares desta pesquisa que a produção científica qualificada é um dos principais quesitos a ser analisado para verificação do grau de internacionalização de um programa. Na área de Educação, a observância se dá na quantidade de publicação indexada em veículos classificados nos estratos mais elevados do Qualis Periódicos (A1 e A2) e do Qualis Livro (L4).

Os dados constantes na planilha de indicadores sobre a produção bibliográfica carecem de referências específicas quanto à classificação dos livros, veículos que concentram parte considerável da produção da área de Educação. As informações referentes a essa classificação

são bastante difusas, não sendo possível analisar a classificação precisa das obras, pois a planilha traz o número de publicações e a sua estratificação, mas não há um documento para consulta pública que permita verificar as obras e suas referidas classificações, impossibilitando uma análise sobre o que foi considerado como produção internacionalizada, classificadas como L4 e L3. Ainda assim, optou-se por apresentar os números brutos de produção em livros da planilha de indicadores.

A área expôs uma expressiva publicação em livros. No total, foram 4.599 obras integrais, coletâneas ou dicionários. Destas, 20,9% foram classificadas como L1; 34,3%, L2; 20,2%, L3; 7%, L4; e 17,5% não foram classificadas. A Tabela 13 mostra o total das publicações docentes do tipo bibliográfica, subtipo livro, dos programas pesquisados.

Tabela 15 – Produção bibliográfica: subtipo livro (2013–2016)

Programa	Obra completa	Capítulo de livro	L1	L2	L3	L4	C1	C2	C3	C4
P1	22	358	1	4	10	13	28	108	81	56
P2	134	446	14	40	21	14	52	112	97	47
P3	39	130	2	15	14	10	10	33	45	16

Fonte: Elaborado pela autora com base em Capes (2017d).

Além dos livros, outro elemento computado na produção bibliográfica, que apresenta grande diferencial na avaliação dos programas, são os artigos publicados em periódicos. A Tabela 14 sintetiza a produção docente dos programas pesquisados na Quadrienal 2017.

Tabela 16 – Produção bibliográfica: subtipo artigos completos publicados em periódicos científicos (2013–2016)

Programa	A1	A2	B1	B2	B3	B4	B5	C
P1	40	58	54	36	14	7	14	19
P2	46	47	30	24	14	7	12	22
P3	43	69	20	20	7	4	21	16

Fonte: Elaborado pela autora com base em Capes (2017d).

A avaliação da produção intelectual dos programas considerou a produção qualificada por docente permanente (item 4.1 da ficha avaliativa), a concentração dessa produção nos estratos mais elevados (item 4.2 da ficha avaliativa), a produção técnica (item 4.3 da ficha avaliativa), além da produção não centralizada no mesmo veículo. A pontuação alcançada pelos programas consta no Quadro 14.

Quadro 14 – Avaliação da produção intelectual dos programas

Programa	Produção docente qualificada	Concentração da produção nos estratos mais elevados	Produção técnica
P1	200	1,59	11,8
P2	190	1,2	6,4
P3	224,6	2,61	12,3

Fonte: Capes (2017a, 2017b, 2017c).

O quesito produção intelectual representava 35% do valor da ficha avaliativa dos programas, sendo que a produção intelectual bibliográfica configurava 90% desse total.

No item 4.1 da ficha, o valor médio considerado para os programas acadêmicos foi de 155,2 pontos por docente permanente; os que alcançaram valor igual ou maior foram classificados como “muito bom” (BRASIL, 2017c). Os três programas obtiveram pontuação bem maior que a média estipulada.

No item 4.2, o conceito foi estabelecido a partir do valor médio do indicador para o conjunto dos programas, que atingiu 1,08 (BRASIL, 2017c). O P3 obteve mais que o dobro da média. Também o P1 e P2 ficaram bem acima do estipulado.

Observa-se que a área não traz a preocupação com a classificação dos artigos pelas bases de indexação internacionais, mas sim pela lógica pautada na avaliação Qualis, que, embora acolham as revistas estrangeiras, não as distingue quando se pauta a internacionalização. Também não há indicações por parte das instituições da citação da produção internacionalizada, tão apontada pelos critérios internacionais.

Convém enfatizar que a própria Capes não diferencia a internacionalização no contexto da produção qualificada, de forma a particularizar a tendência da produção brasileira qualificada e divulgada internacionalmente. Portanto, a internacionalização da produção ainda está em indicadores mais subjetivos, ao considerar as bases de indexação internacional na avaliação Qualis e a sua inclusão na avaliação de periódicos internacionais.

A produção técnica dos programas foi bastante qualificada. O P3 apresentou mais que o dobro da média considerada para o quadriênio, que deveria ser igual ou superior a 6. A média do P1 foi praticamente duas vezes maior que o estabelecido. O P2 também foi considerado muito bom, tendo uma pontuação acima do valor médio. No entanto, não há como aquilatar a efetivação da produção internacionalizada produzida por tais programas, embora tenham se sobressaído em termos de produção, tendo em vista o conjunto dos programas da área.

No P1, essa demanda por publicações com alta qualificação inicia-se no processo de credenciamento dos docentes para atuarem no doutorado, cuja exigência é que estes possuam,

no mínimo, um artigo A ou um livro L4. A produção é salientada como um dos pontos fortes do programa, prestando informações sobre a quantidade dos produtos ao longo do quadriênio e ressaltando a qualidade expressa nas publicações em periódicos qualificados e livros classificados como L3 e L4.

O relatório aponta a relação da produção científica com o financiamento, afirmando que os altos índices de produção bibliográfica qualificada são referendados pelo fato de que, atualmente, 41% dos docentes permanentes são bolsistas de produtividade do CNPq, outros 34% recebem auxílio produtividade nas modalidades financiadas pelo Estado, e 9% são bolsistas de produtividade pelo programa (CAPES, 2016b).

O P2 estabeleceu como meta para o quadriênio “Apoiar a divulgação da produção dos professores em periódicos, nacionais e estrangeiros importantes da área, e em livros autorais” (CAPES, 2013). De acordo com o relatório de 2016, tal meta foi alcançada, realçando que os atributos de sua produção bibliográfica são reflexos da “[...] qualidade das atividades de pesquisa e o esforço de divulgação dos resultados que essas atividades demandam e propiciam” (CAPES, 2016c).

No P3, a produção científica era um dos focos definidos para o quadriênio: “Intensificação da produção científica, com impacto na formação acadêmica e na escola básica” (CAPES, 2016d). Segundo o relatório, todas as metas determinadas foram cumpridas, sendo que algumas foram ultrapassadas.

Frisa-se a relevância da publicação de livros, justificando que “A produção de capítulos e de livros na área continua sendo de extrema importância devido à abrangência do público escolar e da formação docente. [...] Professores atuantes nas escolas e alunos de graduação dão preferência à leitura de capítulos e livros” (CAPES, 2016d).

Os três programas apresentaram com grande destaque a produção científica qualificada, como não poderia deixar de ser, uma vez que, no conjunto dos programas considerados elegíveis às notas 6 e 7, esse quesito é o que vai mostrar o diferencial na classificação deles. Conquanto os programas tenham uma produção qualificada consistente, haja vista o conjunto da produção dos programas na área de Educação, esta permanece como meta a ser aprimorada por todos, objetivando uma equivalência aos programas de excelência internacionais.

As publicações em periódicos qualificados aumentaram consideravelmente, demonstrando que a área percebe a significância de atender ao fluxo do sistema de avaliação da pós-graduação, já que os dados da Quadrienal (BRASIL, 2017b) descrevem um aumento quantitativo e qualitativo dos periódicos da área. Porém, ainda há uma grande valorização das publicações em formato de livros, sendo esta uma característica da área de Educação e das

Humanidades em geral, mesmo que o conjunto da pós-graduação, assim como o sistema, sinalize cada vez mais a tendência de publicação em periódicos, em função de sua abrangência e circulação.

Os programas enfatizam que parte desse conjunto de publicações foi construída com parcerias estrangeiras e publicada no exterior. Sobre essa informação, os dados constantes na Plataforma Sucupira estão no Quadro 15.

Quadro 15 – Publicações bibliográficas no exterior⁵⁵ (2013–2016)

Tipo de produção	Programas		
	P1	P2	P3
Artigos em periódicos	48	32	21
Livros ou capítulos de livros	77	84	66
Trabalho em anais de eventos	175	240	78

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Plataforma Sucupira⁵⁶.

Os artigos publicados pelos programas no exterior representaram 6,6% da produção total de artigos completos em periódicos, embora, como mencionado pelo P1, alguns dos periódicos nem possuam qualificação junto ao sistema de avaliação. Também o P3 destaca esse item de publicações internacionais sem Qualis, justificando que “Tal fato pode indicar que brasileiros ainda não publicaram ou pouco publicam em tais periódicos” (CAPES, 2016d).

Mesmo que esses periódicos não sejam qualificados pelo sistema de avaliação da pós-graduação brasileira, a veiculação de seus produtos nesses canais sinaliza a busca dos programas por inserirem-se internacionalmente por meio das publicações em cooperação internacional, quesito não só contabilizado pelo sistema de avaliação da Capes, mas também destacado nas bases de dados, a exemplo da Scopus.

Constata-se que a área não tem utilizado esses dados para avaliar a internacionalização dos programas, nem os próprios programas fazem menção a esse indicador. A omissão desse fator explicita a diferenciação da área de Educação, representativa da grande área das Humanidades, em relação às outras áreas cuja produção internacionalizada é mais evidenciada.

A importância das publicações em coautoria é destacada pelo P3, ao apontar que “A socialização das pesquisas tem feito circular o que é produzido regionalmente em âmbito

⁵⁵ Esses dados foram obtidos nas planilhas de produção intelectual (2013–2016), geradas pela Plataforma Sucupira utilizando os seguintes filtros: 1) tipo de produção: bibliográfica; 2) subtipo da produção: artigo em periódico, livro, trabalho em anais; 3) nome do detalhamento: cidade, país.

⁵⁶ Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/relatorios/coleta/envioColeta/dadosBrutos/formRelatorioDadosBrutosEnvioColeta.xhtml>. Acesso em: 16 jan. 2021.

nacional e internacional. Também tem atraído a atenção de pesquisadores internacionais para problemas locais, também vividos, de forma muito semelhantes em outros países da América Latina.” (CAPES, 2016d).

O número de artigos publicados em periódicos foi semelhante em países da Europa e da América Latina, representando 40% e 42,5%, respectivamente. Os países que apresentaram maior fluxo nas publicações foram: Argentina, Estados Unidos, Portugal e México. Os três programas publicaram em colaboração com Argentina, Portugal e México.

Essas publicações sinalizam para a solidificação das parcerias realizadas com esses países, visto que são os mesmos com os quais os programas desenvolviam maior número de projetos de pesquisas, reforçando que as parcerias institucionais são um dos resultados que geram maior impacto nos processos de internacionalização, pois, além de estimular a troca de conhecimento, a produção conjunta possibilita maior número de citações e, conseqüentemente, produz mais impacto e relevância.

A maior parcela das obras, 48,8%, foi publicada em conjunto com países europeus, com destaque para Portugal, Espanha, Alemanha, Inglaterra e Itália. Dos países latino-americanos, que representam 38,7% das parcerias, Argentina, Peru e México aparecem em maior evidência. No conjunto, as publicações estrangeiras em livros ficaram concentradas em Portugal, Estados Unidos, Argentina, Peru, Espanha, Alemanha e México.

Ao relacionarmos essas publicações com os projetos em colaboração com programas estrangeiros, infere-se que parte delas resulta do esforço individual dos pesquisadores, pois o P3 registra 21 publicações com o Peru e 10 com a Alemanha, países não relatados nos projetos de cooperação, o que sugere que essas produções derivam de processos isolados de inserção internacional.

Ainda que as publicações no exterior não possam ser consideradas sinônimos de internacionalização, elas demonstram um empenho por parte dos programas e, mais diretamente, do corpo docente em estabelecer relações no circuito internacional, o que permite um diálogo que poderá resultar em projetos e convênios e oportunizar uma internacionalização mais efetiva.

Os números de trabalhos publicados em anais de eventos internacionais foram bastante expressivos. A publicação em anais, mesmo não sendo tida como elemento de destaque nas produções bibliográficas docentes, quando se trata de eventos internacionais, passa a ter outra conotação, indicando o trânsito dos pesquisadores em ambientes internacionais, uma forma de situar-se nesse contexto e buscar uma inserção mais consolidada.

Outro elemento que faz parte dos quesitos qualitativos a serem analisados na internacionalização são os dados de produção técnica, os quais foram apresentados com ênfase pelos programas nos relatórios. No Quadro 16, relacionou-se as atividades informadas nas planilhas de produção intelectual constantes na Plataforma Sucupira⁵⁷.

Quadro 16 – Produção técnica no exterior (2013–2016)

Tipo de produção	Programa		
	P1	P2	P3
Apresentação de trabalho	106	237	126
Organização de eventos	17	15	4
Curso de curta duração	31	4	3
Editoria	3	10	2
Serviços técnicos	28	49	7

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Plataforma Sucupira⁵⁸.

Os programas mostraram desempenho significativo nas atividades docentes desenvolvidas no exterior que demandam um esforço mais individual, com destaque para apresentação de trabalhos e serviços técnicos (assessoria *ad hoc*, avaliação de trabalhos, coordenação de sessão, pareceristas). As atividades como cursos de curta duração, organização de eventos e editoria foram menos prevalentes, com exceção do P3, que teve número significativo em cursos de curta duração.

Os destinos mais procurados para participação em eventos com apresentação de trabalhos foram os países latino-americanos, com 43,7%; e europeus, com 42,6%. De forma individualizada, os países mais buscados foram Portugal, Argentina, México, Colômbia e Estados Unidos.

Ainda que a participação em eventos internacionais de forma isolada não caracterize a internacionalização de um programa, ela é uma oportunidade de compartilhar o conhecimento que está sendo produzido em âmbito nacional e possibilita estabelecer contatos que podem ser início de um diálogo para futuras parcerias.

⁵⁷ Esses dados foram obtidos nas planilhas de produção intelectual (2013–2016), geradas pela Plataforma Sucupira utilizando os seguintes filtros: 1) tipo de produção: técnica; 2) subtipo da produção: apresentação de trabalho, curso de curta duração, editoria, organização do evento, serviços técnicos; 3) nome do detalhamento: cidade, país.

⁵⁸ Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/relatorios/coleta/envioColeta/dadosBrutos/formRelatorioDadosBrutosEnvioColeta.xhtml>. Acesso em: 16 jan. 2021.

Os serviços técnicos foram realizados, em sua maioria, em parceria com países europeus (47,6%) e latino-americanos (39,2%). Os destaques individuais foram para Portugal, Argentina e Estados Unidos.

As parcerias na organização de eventos foram feitas, prioritariamente, com países da América Latina, 86%, com realce para Argentina e México. Dos países europeus, a parceria em evidência foi com Portugal. Os cursos de curta duração ministrados por professores do programa tiveram como interlocutores principais os países latino-americanos, com 65,7% das parcerias, e 26,3%, com países europeus. Os trabalhos de editoria, ainda que em poucos números, teve maior incidência com países europeus, com 53,3% das atividades, seguidos dos latino-americanos, com 33,3%.

Inferese que a área pratica suas atividades de internacionalização com países europeus de forma mais passiva, enquanto com países da América Latina a relação é mais simétrica, e com países africanos é numa perspectiva mais ativa.

De acordo com a terminologia utilizada no PNPG (BRASIL, 2010a), as ações de colaboração internacional da área de Educação vêm sendo efetuadas numa perspectiva de usuário, quanto aos países europeus; de mutuário, com países da América Latina; e de provedor, com países africanos, mantendo o padrão desenvolvido pelos programas da grande área de Humanidades.

A perspectiva de cooperações mais simétricas está diretamente vinculada à capacidade de os programas atraírem pesquisadores internacionais para atuarem em suas pesquisas. Verificou-se que a participação de docentes estrangeiros nos programas ocorreu de forma diversificada, conforme dados coletados na Plataforma Sucupira e dispostos no Quadro 17.

Quadro 17 – Número de participantes externos estrangeiros no programa (2013–2016)

Tipo de participação	Programa		
	P1	P2	P3
Coautor	60	3	17
Examinador	26	37	22
Outro	17	1	9
Pós-doutorado	-	4	-
Coorientador	-	2	-
Total	103	47	48

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Plataforma Sucupira⁵⁹.

⁵⁹ Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/relatorios/coleta/envioColeta/dadosBrutos/formRelatorioDadosBrutosEnvioColeta.xhtml>. Acesso em: 16 jan. 2021.

A maior incidência de atuação foi como coautor e examinador, mas também houve participações não especificadas. Nos dados da plataforma, apenas o P2 recebeu professores estrangeiros para pós-doutorado e para atuarem como coorientadores.

Relacionando esses dados aos apresentados no texto construído pelos programas (Quadro 12), observa-se que não há similaridade, distinguindo-se na diversificação e na quantificação das atividades descritas. Não é possível afirmar a causa da divergência nas informações, mas é possível verificar que o relatado foi em maior número e em maior variedade.

A internacionalização está muito alicerçada do ponto de vista local; não há um olhar mais macro sobre esse processo, explicitando a tendência em internacionalizar a partir dos condicionantes viabilizados pelos mecanismos indutores da política dos órgãos gestores. Assim, não se pode precisar se esses programas estariam ampliando sua visibilidade internacional ou se estariam desenvolvendo uma internacionalização ativa, fruto de políticas indutoras.

5.3 A internacionalização traduzida nos relatórios de avaliação dos PPGEdus: o discurso dos avaliadores

Segundo a área de Educação (BRASIL, 2017b), para eleger os programas de excelência, inicialmente, fez-se uma hierarquização dos programas mediante análise dos indicadores da produção intelectual, quais sejam: 1) publicações qualificadas do programa por docente permanente, com “Média ponderada de até oito produções mais bem qualificadas por docente permanente no quadriênio, compreendendo livros, capítulos, verbetes e periódicos” (BRASIL, 2016b); 2) distribuição de publicações qualificadas (L4 a A2) em relação ao corpo docente permanente do programa. A combinação desses dois indicadores gerou o que foi chamado de índice 67, sendo o primeiro com peso de 60% e o segundo, com peso de 40%. Os programas que obtivessem o conceito “muito bom”, estavam aptos a serem examinados na atribuição da nota 6 ou 7, que requeria, entre outros elementos, a verificação de seu perfil internacional.

Considerando isso, a comissão de avaliação efetivou a análise dos programas e apresentou uma classificação justificada da seguinte forma:

Após a separação entre os elegíveis para 6 ou para 7, em função dos conceitos atribuídos aos itens da ficha de avaliação, passou-se à análise qualitativa dos aspectos relacionados à internacionalização, liderança, nucleação e solidariedade. **Concluiu-se** por atribuir a nota 6 aos Programas constantes da tabela 7 [...] A nota 7 foi atribuída aos Programas que constam da tabela 8 (BRASIL, 2017b, p. 57-58, grifo nosso).

Não fica claro para o leitor, a partir da expressão “conclui-se”, o que, além da produção intelectual, foi utilizado como parâmetro para indicar o grau de internacionalização, nucleação e solidariedade dos programas classificados com as notas 6 e 7.

É fato que os indicadores de internacionalização que compõem o perfil de um programa com características e desempenho equivalentes aos centros internacionais de excelência na área foram delineados nos vários quesitos que compuseram a ficha de avaliação dos programas, mas não foi feito um detalhamento deles no item que trata das notas 6 e 7, como realizado nas avaliações anteriores.

O documento de área da Quadrienal (BRASIL, 2016b) destacava que a internacionalização da área vinha sendo feita dentro dos seguinte eixos: publicação em livros e periódicos internacionais; desenvolvimento de pesquisas e outras atividades em rede que exigem maior envolvimento institucional do programa e das IES; atuação de professores brasileiros em programas estrangeiros, na qualidade de professores visitantes, assim como de pesquisadores estrangeiros nos programas no Brasil; cooperação internacional envolvendo trânsito de alunos.

De acordo com o apresentado no relatório da Quadrienal 2017 (BRASIL, 2017b), pode-se resumir os critérios qualitativos indicativos de internacionalização conforme organização do Quadro 18.

Quadro 18 – Internacionalização da Quadrienal 2017: critérios qualitativos

Internacionalização: critérios qualitativos	Eventos e cursos internacionais
	Intercâmbios
	Editoração
	Redes internacionais
	Financiamento e premiações
	Inserção acadêmica e impacto local da internacionalização

Fonte: Brasil (2017b).

Ao iniciar a análise da internacionalização dos programas da perspectiva daqueles que sustentaram a avaliação e que, em última instância, ajuizariam os elementos considerados dentro dos critérios de internacionalização estabelecidos para e pela área, depara-se com uma lacuna analítica, pois, como a área havia determinado indicadores e elencado ações a serem avaliadas, havia a expectativa de uma menção mais direta e específica a isso, para que, então, fosse atribuído um conceito que apresentasse uma relação entre o que foi estabelecido e o que foi realizado.

Desse modo, ainda que os indicadores tenham sido listados no relatório e utilizados como parâmetro para análise da inserção internacional dos programas, eles não foram sistematicamente analisados nem quantificados nas fichas de avaliação dos programas. Mas, assim como os programas, os avaliadores relacionaram as atividades de parcerias de pesquisa, convênios interinstitucionais e projetos de cooperação internacional. Ou seja, o que os programas apresentaram foi considerado pela comissão ao justificar a atribuição das notas 6 e 7.

Na avaliação do P1, as ações de internacionalização foram destacadas nos itens: Proposta do Programa (“O Programa apresenta convênios e intercâmbios com instituições nacionais e estrangeiras, com atividades sistemáticas e orgânicas”); Corpo Docente (“A inserção acadêmica do corpo docente atribuiu-se o conceito MUITO BOM, uma vez que estão adequadamente detalhadas as atividades dos docentes em redes de pesquisa, convênios e intercâmbios com instituições nacionais e estrangeiras” e ainda “[...] como membros de corpo editorial e pareceristas ad hoc de periódicos científicos da Área, nacionais e estrangeiros”) (CAPES, 2017a, p. 3); e Inserção Social, em que foram relacionados os impactos positivos dos intercâmbios com instituições estrangeiras, com atividades sistemáticas e orgânicas.

Declara-se que há uma articulação do programa com redes de pesquisas em conjunto com instituições estrangeiras que se evidenciam na literatura constante na bibliografia que compõe a matriz curricular do curso, contando com a presença de docentes estrangeiros em atividades acadêmicas, como seminários, cursos de curta duração e eventos científicos ofertados aos pós-graduandos.

Esses fatores, segundo a avaliação, permitiram o adensamento da produção científica em rede, pois “Os discentes têm acesso a pesquisadores e grupos de pesquisa sediados fora do país, por meio de cursos de curta duração, de estágios na modalidade sanduíche, entre outras modalidades. Tal ocorrência sinaliza o impacto da internacionalização na efetivação da proposta curricular” (CAPES, 2017a, p. 1-2).

Relata-se o apoio institucional à formação continuada do professor pesquisador com a participação em eventos, realização de pós-doutorado e estágios de pesquisa no exterior, bem como a formação discente, tanto nos estágios de doutorado-sanduíche no exterior quanto na presença de pós-graduandos de outras nacionalidades em atividades acadêmicas no programa. Registra-se, ainda, a atuação dos pesquisadores como professores visitantes, realizando estágios de pesquisa no exterior e participando como membros de corpo editorial e pareceristas *ad hoc* de periódicos internacionais.

O P2 tem uma ficha avaliativa mais extensa e detalhada em vista de o programa ter tido sua nota rebaixada pelo CTC-ES na primeira avaliação, o que não acompanhou a nota da comissão de área. Isso gerou uma nova avaliação da comissão de área, que reafirmou o conceito 7 apresentado anteriormente.

Na avaliação aferida, a excelência do P2 justifica-se, inicialmente, por sua produção bibliográfica altamente qualificada e simétrica. A internacionalização é exemplificada na realização de programas de formação continuada em âmbito internacional e na interação com grupos de pesquisas internacionais.

Há destaque para a integração e a cooperação interinstitucional com programas/instituições, ofertando curso de doutorado, fruto de acordo de cooperação internacional entre UNESCO, Rede Kipus e 11 universidades latino-americanas, assim como convênio com instituição africana, que permitiu a formação de mestres e doutores. Logo, segundo os avaliadores, “[...] o Programa [...] investe em uma internacionalização que se alia à política da ONU, do Estado Nacional brasileiro e de países parceiros na formação de quadros dirigentes para a educação na América Latina e África” (CAPES, 2017b, p. 11).

Foram evidenciados os vários intercâmbios interinstitucionais de projetos, pesquisas, publicações e realizações de eventos, bem como a participação de vários docentes como membros de comitês editoriais e pareceristas *ad hoc* de periódicos estrangeiros

Na apreciação dos quesitos de excelência, enfatiza-se que o programa realiza tanto uma internacionalização visando à integração no campo da pesquisa com países do hemisfério Norte como desenvolve uma ação institucional com os países do hemisfério Sul, tencionando a formação de quadros e a consolidação de pesquisas com as principais instituições científicas deste país.

Na ficha de avaliação do P3, a comissão não fez tantos detalhamentos das ações de internacionalização efetuadas pelo programa, mencionado que a produção acadêmica elencada está no padrão dos programas aptos a serem classificados como 6 ou 7.

No que diz respeito às ações de internacionalização, fica evidente, mais uma vez, que o relatório apenas replica as informações apresentadas pelo programa, “[...] **o programa relata** manter relação com as redes e instituições da Educação Básica, com instituições nacionais e internacionais, listando projetos, atores e resultados que contribuem com o desenvolvimento da área de educação na dimensão da pesquisa [...]” (CAPES, 2017c, p. 5, grifos nossos).

Na apreciação do item relacionado às notas 6 e 7, houve um apontamento sintético e similar dos quesitos de excelência nas três fichas analisadas, sendo descritos nas fichas do P1 e do P3 genericamente.

O Programa se destaca por apresentar excelência na formação acadêmica de doutores e pós-doutores, alta capacidade de nucleação, processo institucionalizado de internacionalização, atuação em pesquisas financiadas nacionais e internacionais e, também, grande inserção acadêmica. Configura-se, portanto, como Programa de excelência na área da Educação (CAPES, 2017a, p. 7; CAPES, 2017c, p. 6).

Essa apresentação sumária pode ser interpretada de duas formas: primeiro, o que já foi apresentado nos quesitos da ficha avaliativa sustenta a classificação dos programas nos conceitos de excelência, sem que haja a necessidade de especificações e detalhamento das características de internacionalização; segundo, como a área não realiza uma análise quantitativa de elementos relacionados à internacionalização, não há porque compor um novo texto, uma vez que este seria a replicação das informações dos quesitos anteriores.

Dentro desse contexto, o processo avaliativo do P2 trouxe elementos que contribuem para reflexão sobre a internacionalização da pós-graduação, e como isso reverbera na área de Educação e, sobretudo, como esta tem se posicionado nesse processo⁶⁰.

Evidenciou-se que a área não segue os mesmos parâmetros da pós-graduação, quando se trata de internacionalizar. Ou seja, há distinção no que é considerado um programa de padrão internacional, visto que a área afirmou e reafirmou a excelência do programa, atribuindo nota 7, mas, também de forma reiterada, o CTC-ES rebaixou a nota para 6⁶¹.

A ficha de avaliação do P2 frisava a formação de quadros dirigentes para países da África e da América Latina, o que não foi destacado nos demais relatórios, que acabavam por repetir as proposições elencadas pelos próprios programas. Inclusive os relatórios somavam à justificativa da atribuição do conceito 7 outros indicadores de qualidade, como a nucleação e a solidariedade.

Na reconsideração, a comissão de avaliação sustentou a nota atribuída anteriormente, justificando, entre outros itens, que o programa se sobressai pela formação acadêmica de doutores e pós-doutores e pela alta capacidade de nucleação, alcançada por meio de processo institucionalizado de internacionalização.

O CTC-ES, inicialmente, apresentou objetivamente o porquê de não ter acompanhado a avaliação da área. Em seguida, justificou que o percentual de docentes permanentes envolvidos na produção qualificada do programa (L4 a A2) estava aquém do exigido pela área, bem como o percentual de docentes permanentes associados a produtos de qualidade mostrava uma

⁶⁰ Ainda que, em 2020, após julgamento na Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), a nota do programa tenha sido alterada para 7.

⁶¹ O mesmo processo ocorreu com outro programa que não fez parte da amostra desta pesquisa.

assimetria de distribuição entre os docentes permanentes. Logo, com essas características, aproximava-se de programas nota 6 (CAPES, 2016c). Pelas justificativas, não é o processo de internacionalização o fator que teria maior peso na definição da nota 7 e, portanto, na aceção de um curso de excelência equivalente aos padrões internacionais.

Ao apresentar a justificativa na reconsideração, o CTC-ES foi mais enfático, argumentando que manteve a nota 6 apoiado em um conjunto de elementos sobre a internacionalização da produção científica dos programas, especificando que “[...] as notas 6 e 7 não são atribuídas aos programas mais produtivos; eles precisam se diferenciar em termos do conjunto de ações que revelem **institucionalização da internacionalização** e que asseguram que o padrão de formação e produção equivale ao dos principais centros internacionais” (CAPES, 2017b, p. 15, grifos nossos).

Observa-se certa incoerência nas proposições do CTC-ES, uma vez que os argumentos iniciais não recaíam nos processos de internacionalização, indicando assimetrias na produção qualificada entre os docentes, ainda que a produção qualificada incidisse em produtos L4 e A2. Nesse sentido, o peso maior estava na produção qualificada, e não necessariamente na institucionalização da internacionalização, haja vista não existirem indicadores claros das características da produção internacionalizada.

Na sequência da análise, salienta-se que, para além dos critérios identificados como internacionalização, como convênios, organização de eventos, visitas etc., averiguou-se os indicadores de produção internacionalizada, quais sejam: percentual de artigos melhores qualificados (A1 a B1) publicados em revistas estrangeiras ou em revistas nacionais com textos em outra língua; número de livros ou capítulo de livros publicados no exterior; número de docentes com artigos publicados na Scopus; e o índice h gerado por essas publicações.

Em face dessas avaliações contraditórias, cabe um questionamento: o que é verificado para afirmar que um programa apresenta uma internacionalização institucionalizada?

De acordo com a comissão de área, o P2 se destaca por apresentar uma “[...] política institucionalizada de internacionalização, mediante a inserção dos docentes e discentes em redes de pesquisa de caráter internacional e intercâmbio com instituições estrangeiras, o que vem beneficiando, inclusive, os discentes da graduação.” (CAPES, 2017b, p. 14).

Percebe-se que há uma dubiedade nos processos de avaliação realizados, evidenciando a falta de critério para definição do que seja um programa nota 6 ou 7. A coordenação de área afirma que o programa tem um processo de internacionalização institucionalizado. Por sua parte, o CTC-ES dá a entender que as ações do programa não revelam essa institucionalização.

Importa registrar que, no período avaliado, o P2 apresentava características de internacionalização bem demarcadas, desenvolvendo um modelo de cooperação internacional horizontal, numa perspectiva simétrica e/ou solidária. Tal afirmativa baseia-se no fato de o programa, dentre outras atividades, manter parceria com a UNESCO e outros 10 países da América Latina para ofertar um curso de doutorado voltado prioritariamente a formar alunos latino-americanos, assim como estabelecer convênio de cooperação internacional com instituição africana (Angola) para qualificação do corpo docente da referida instituição, atividade financiada pelo governo angolano. Portanto, o CTC-ES, ao ter indicado nota 6, e não 7 ao programa, realça a ausência de critérios e concepções claras do que a área espera como programas de excelência equivalentes internacionalmente.

Dessa forma, para o CTC-ES, a excelência está diretamente relacionada à internacionalização, mas não a qualquer faceta desta, e sim àquela considerada prioritária pelo sistema de avaliação da pós-graduação brasileira: produção científica veiculada internacionalmente. Percebe-se que os itens mencionados são, sobretudo, quantitativos e seguem a lógica das áreas de Ciências Naturais, que utilizam índices bibliométricos, como fator de impacto e índice h, para medir a qualidade das publicações científicas.

Esse posicionamento adotado pelo CTC-ES notabiliza que o sistema de avaliação converge para a adoção de métricas de bases internacionais para verificação da excelência dos programas. Isso impulsiona uma internacionalização hegemônica, que imprime como parâmetro de qualidade o produzido pelos grandes centros internacionais, fazendo com que as publicações que não estão nas bases internacionais⁶² fiquem subestimadas.

Na literatura de Ciências Humanas (AFONSO, 2015; DÍAZ, 2015; SCHMIDT, 2017; SILVA JÚNIOR, 2017) e no próprio posicionamento da área, observa-se que não há adesão de parâmetros avaliativos mais quantitativos, fundamentados em métricas, uma vez que esses indicadores não foram relacionados nos documentos que orientaram a avaliação na Quadrienal e, por conseguinte, não foram mencionados nos relatórios dos programas, tampouco na análise dos avaliadores.

A não adesão a esses mecanismos de medida pode marginalizar a área, fazendo com que ocupe um lugar de subalternidade no campo da pós-graduação brasileira. Há que se buscar um equilíbrio para se avançar num modelo de avaliação que não fira a gênese da produção

⁶² Ainda que não seja o foco da discussão em pauta, faz-se relevante mencionar que há controvérsias na indexação em bases de dados internacionais e comerciais, tomando como exemplo a Scopus, que pertence à Elsevier, que é uma das principais editoras de revistas científicas internacionais, publicando, prioritariamente, nas áreas de Medicina, Ciências, Tecnologia e Negócios. É possível que tais especificidades possam gerar um conflito de interesses na indexação de periódicos na plataforma.

intelectual em Humanidades, mas que também possa considerar aspectos quantitativos priorizados pelo sistema.

5.4 Destaques e considerações

As ações de internacionalização apresentadas pelos programas estão em consonância com o previsto nos documentos reguladores que orientavam a avaliação da área de Educação. Ainda que tenha havido uma variação entre o que foi dito e o que foi realizado, as atividades descritas acompanharam os critérios estabelecidos pela área.

Dos seis critérios adotados como objeto de análise para conferência das ações de internacionalização dos programas (ver Quadro 18), os únicos não relacionados pelos programas, e, conseqüentemente, não averiguados pela comissão de avaliação foram: financiamento e premiações; e inserção acadêmica e impacto local de internacionalização.

Observa-se que os avaliadores seguem as mesmas perspectivas assinaladas pelos programas e, portanto, não ampliam as prerrogativas a serem sinalizadas para as outras áreas. Nesse sentido, a produção bibliográfica ainda é medida pela editora e pelas parcerias internacionais, e não pelo fator de impacto, não havendo, também, detalhamento do tipo de produção considerada internacionalizada.

O que a área vem fazendo é atender ao fluxo impulsionado pelo sistema da pós-graduação, que sugere um consenso no processo de internacionalização, numa tentativa de responder às necessidades educativas do mundo globalizado, visto que os hábitos de comunicação científica da área são diferentes de outras disciplinas científicas.

Gimenez-Toledo, Tejada-Artigas e Mañana-Rodriguez (2013) defendem que há evidências mostrando que: a comunidade científica das Ciências Humanas e Sociais publica e cita mais livros e capítulos de livros do que revistas científicas; ao utilizar periódicos científicos, há um destaque para os nacionais e menor citação dos internacionais; essa questão concerne ao caráter local dos sujeitos de pesquisa relacionados em Ciências Humanas e Sociais. Destarte, a internacionalização deve gerar embates entre a cultura da produção dos docentes da área e o que se espera, em termos dos parâmetros bibliométricos e internacionais.

Por outro lado, o sistema de avaliação brasileiro converge para a utilização de critérios mais quantitativos, como indicadores de citação e produtividade, adotados por outras áreas para avaliar a qualidade, o impacto e a internacionalização da pesquisa. Infere-se que os que apresentarem recusa ou resistência a esse modelo de avaliação, perderão cada vez mais espaço no campo científico.

Outra questão que deve estar sempre no horizonte das discussões sobre internacionalização é o financiamento. Reafirma-se sua interdependência, porquanto as parcerias mais consolidadas são aquelas que recebem fomento, frisando que os acordos bilaterais que custeiam projetos conjuntos de pesquisa entre brasileiros e estrangeiros são indutores do processo de internacionalização em curso.

Isso implica que a área que não tiver apoio financeiro dos órgãos gestores terá o seu processo de internacionalização limitado, indicando a forte indução da Capes e dos demais órgãos gestores no modelo e/ou discurso de pós-graduação que se pretende, visto que as restrições orçamentárias no Quadriênio impactaram negativamente vários programas e editais regulares das agências de financiamento, como os Programas Nacionais de Cooperação Acadêmica (PROCADs), Editais Bilaterais, Observatórios, PEC-PG e PDSE (CAPES, 2016b).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do presente trabalho teve como objetivo analisar a efetivação da política de internacionalização na área de Educação na Quadrienal 2017 a partir da indução do sistema de avaliação da pós-graduação. Para isso, foram verificadas as ações de internacionalização dos três programas classificados com nota 7 na Quadrienal 2017.

Parte-se da premissa que a avaliação tem servido como instrumento para o Estado na regulação e na indução das políticas públicas educacionais. Mediante esses processos, o sistema ajuíza critérios para garantia da qualidade das instituições educativas. O delineamento da política da pós-graduação, por meio de seus PNPGs, evidencia a constituição do sistema de avaliação como estratégico para garantia dessa qualidade. Nesse contexto, o binômio avaliação e qualidade tem permeado o sistema de pós-graduação brasileiro, que imputa indicadores a serem considerados nesse processo.

O conceito de qualidade tem se alterado de acordo com os objetivos de cada período avaliativo. Mas, ainda que haja alterações, a internacionalização se apresenta de forma constante e progressiva, ocupando cada vez mais espaço e lugar de centralidade nos debates que envolvem qualidade, sendo considerada indicador de excelência e instituída como item basilar por agências de fomento e pelo sistema de avaliação da educação superior do Brasil.

Na pós-graduação brasileira, percebe-se uma diversificação de discursos acerca da internacionalização, que, embora tenham como pressuposto a melhoria da qualidade da pesquisa, permitem categorizar níveis e processos distintos de internacionalização, considerando as áreas de conhecimento.

Isso posto, o desenvolvimento da pesquisa buscou responder à seguinte questão: qual internacionalização está sendo construída e efetivada na área da Educação a partir da indução dessa política pelo sistema de avaliação da pós-graduação?

Nesse sentido, trabalhou-se com os seguintes objetivos específicos: contextualizar as proposições da internacionalização da educação superior na literatura científica e nos documentos oficiais orientadores da educação superior e da pós-graduação brasileira; cotejar o discurso de internacionalização das áreas de conhecimento presentes na avaliação da pós-graduação; identificar as ações desenvolvidas pela área de Educação na construção e na efetivação da política de internacionalização.

Quando se trata de educação superior e de pós-graduação, a internacionalização não é um processo novo, haja vista que o conhecimento é uma construção universal, e a mobilidade de alunos e professores já se efetiva desde outrora. Entretanto, a globalização da economia

incitou um processo de reformulação dentro do ambiente acadêmico, exigindo uma adaptação a essa nova realidade.

Assim, da perspectiva de internacionalização pautada num modelo de cooperação internacional com princípios de solidariedade e emancipação, as universidades assumiram uma postura de disputa diante da necessidade de inserirem-se internacionalmente. Nesse contexto, o capital intelectual produzido por instituições e universidades tornou-se fator crucial em uma economia do conhecimento. Isso reflete na elaboração de políticas, planejamento estratégico e práticas voltadas para atender à demanda desse ambiente acadêmico global.

Dessa forma, a internacionalização da educação superior apresenta-se no contexto de uma agenda globalmente estruturada que prevê a educação como bem público global. Organismos internacionais, como UNESCO, OCDE e BM, trabalham com motivações distintas para o estímulo à internacionalização. A UNESCO aponta a necessidade de uma internacionalização baseada na solidariedade e no respeito mútuo, que reduza as distâncias entre o Norte e o Sul. Por sua vez, OCDE e BM defendem que a educação superior deve acompanhar as estruturas econômicas, por conseguinte, a internacionalização é um meio para atuar de forma competitiva no cenário global.

Em ambas as vertentes, a internacionalização das instituições permanece no centro do planejamento e do desenvolvimento de programas e políticas, seja como forma de integração ou competição. Mas, ainda que os discursos sejam contraditórios, esses organismos trabalham a partir do consenso de que a internacionalização é a resposta para o avanço da ciência, da tecnologia e da educação, que beneficiará não só instituições de excelência, mas também as que estão em fase de consolidação.

Nessa acepção, a internacionalização acadêmica é entendida como uma estratégia e uma oportunidade de projeção internacional mediante processos de mobilidade, pesquisas conjuntas e publicização de pesquisas em coautoria. Esses processos, mesmo estando articulados a uma política externa, deveriam ser realizados no sentido de reduzir assimetrias nas relações Norte-Sul, buscando relações mais simétricas e de reciprocidade, além de promover maior integração nas cooperações Sul-Sul, pautando-se num processo de colaboração mútua.

Diante desses princípios e da literatura estudada na composição deste relatório de pesquisa, apreendeu-se os diversos níveis, abordagens e conceitos de internacionalização, os quais subjazem as formas de operacionalização dos processos que envolvem a melhoria da qualidade do sistema educacional, ao mesmo tempo que promovem regulação e indução ao objetivo pretendido.

Depreende-se que, na tentativa de propulsão da qualidade da educação superior brasileira, a colaboração internacional torna-se essencial e passa por vários processos no decorrer do percurso histórico, mas, em todos os períodos, é possível verificar a indução do Estado por meio da definição de políticas públicas.

Inicialmente, as cooperações acadêmicas se davam de forma isolada, com concessão de bolsas no exterior, no intuito de formar quadros para atuar na pós-graduação brasileira. Quando da concretização dos primeiros programas de cooperação internacional, registra-se a forte presença de assessores norte-americanos e franceses, que desempenharam importante papel de formação e reestruturação do ensino superior brasileiro.

Posteriormente, com a consolidação da pós-graduação brasileira, os processos de internacionalização passam a ter contornos de uma política para o desenvolvimento científico que alçaria o país no cenário internacional, política orientada pelo PNPG 2005–2010. Em vista disso, as ações de internacionalização tornam-se condição do Estado avaliador para os programas de excelência, os quais seriam classificados com notas 6 e 7, persuadindo as universidades à realização de acordos de cooperação internacional. Assim, o sistema definiu estratégias para avançar nessa inserção, adotando padrões internacionais como referência para avaliação da excelência da pós-graduação.

Para atender a essas exigências, as áreas de avaliação da Capes definiram os indicadores que seriam parâmetro para avaliação da internacionalização dos programas. Desse modo, no conjunto da pós-graduação na Trienal 2010, foram indicadores de internacionalização: produção científica qualificada; realização de convênios e intercâmbios; mobilidade internacional; colaboração técnico-científica internacional; promoção e participação em eventos; participação no programa de professores visitantes de instituições internacionais; financiamento internacional e destaque de nível internacional; percentual de professores com bolsa PQ ou equivalente; publicações/citações nas bases ISI, Scopus e Google Scholar; e o indicativo de valorizar as relações Sul-Sul.

A produção científica qualificada foi apontada de forma unânime. Nesse período, eram considerados qualificados os materiais editados no exterior, os resultados de pesquisa publicados em revistas A1, A2 e B1 e livros ou capítulos de livros L4 e L3. O segundo indicador mais sinalizado foi a realização de convênios de cooperação e intercâmbios, que deveriam ser desenvolvidos numa relação mútua de reciprocidade.

As atividades de mobilidade nos fluxos *in* e *out*; colaboração técnico-científica; participação em organismos internacionais; presença de professores visitantes estrangeiros no programa; e promoção e participação em eventos internacionais, foram elencadas por mais de

80% das áreas como indicativas de internacionalização. O financiamento internacional e as premiações internacionais também mereceram destaque por 70% das áreas. Indicadores como bolsa de produtividade e publicações e citações em bases internacionais foram pouco mencionados.

No decurso dessa Trienal, a mobilidade internacional realizada pela pós-graduação apresentou uma prevalência com países da América do Norte e da Europa, num fluxo Sul-Norte. Nesses destinos estão localizadas universidades consideradas modelo para o mundo. Há um empreendimento por parte do Estado nacional em adaptar-se à economia global buscando formação nos países que compunham a elite científica, na tentativa de ampliar a visibilidade internacional das instituições de ensino superior como ação estratégica.

Conquanto a pós-graduação como um todo já apontasse contornos da internacionalização pretendida, a Educação mencionava genericamente em seu documento de área que seriam considerados os índices de publicações em periódicos A1 e A2 e livros L4 e os indicadores de inserção internacional, os quais não são mencionados. Ainda que, posteriormente, no relatório da Trienal, a área tenha apresentado estes indicadores: pesquisas com centros internacionais, atividades de docência em universidades estrangeiras e intercâmbio de alunos estrangeiros. Isso indica que o estabelecimento destes é mais em função do registro do que os programas estavam realizando do que uma definição *a priori* da área.

No início do ciclo avaliativo da Trienal 2013, em consonância com a política de indução da internacionalização da educação superior brasileira conduzida pela Capes e pelo CNPq, as orientações são voltadas para a ampliação do espaço da ciência e da tecnologia e consequente consolidação de um padrão internacional.

Assim, a ENCTI 2011–2015 e o PNPG 2010–2020, sob o auspício do desenvolvimento tecnológico, econômico e social que confirmariam a inclusão do país no cenário internacional, buscam impulsionar a competitividade científica a partir da definição de políticas públicas direcionadas para atender a essa demanda por internacionalização, mediante mobilidade internacional dos alunos brasileiros, atração de alunos estrangeiros e professores pesquisadores e aumento das publicações veiculadas internacionalmente.

Na implementação dessas políticas, o Estado elegeu as áreas consideradas prioritárias, como as Engenharias e demais áreas tecnológicas, as Ciências Exatas e da Terra, as Ciências da Saúde, a Computação e Tecnologia da Informação, vistas como imprescindíveis para atingir a inserção internacional, as quais receberam maior fomento por parte dos programas implementados, a exemplo do Ciência sem Fronteiras, que tinha como objetivo impulsionar os processos de internacionalização.

Com isso, clarifica-se a construção de uma política de internacionalização voltada para atender às demandas da economia, financiando áreas capazes de gerar conhecimento que poderia ser transformado em produtos comercializáveis. Diferentemente de uma internacionalização emancipatória sugerida pela UNESCO, percebe-se um alinhamento às orientações emanadas de organismos como OCDE, que vê nas cooperações internacionais uma estratégia para competir no mercado do conhecimento.

No mesmo sentido, a avaliação proposta pelo SNPG apresenta como parâmetro a adoção de padrões internacionais de desenvolvimento do conhecimento, os quais deveriam ser indicados pelas respectivas áreas. Dessa forma, foram elencados os indicadores de internacionalização considerados referência para fins de avaliação.

A maior parte das áreas listou indicadores comuns (97%), num consenso de que a internacionalização envolve: produção científica qualificada; convênios e intercâmbios com colaboração mútua; mobilidade internacional; colaboração técnica internacional; realização e/ou participação em eventos internacionais; professores estrangeiros desenvolvendo atividades no programa; e financiamento internacional. Aos indicadores já apresentados na avaliação anterior, foram acrescentados: dupla titulação e/ou cotutela, necessidade de aquisição da língua inglesa e índice h dos professores ou programas.

Há uma preocupação com as limitações linguísticas para o avanço da internacionalização dos programas, uma vez que o inglês é a língua da comunicação científica global. Foi comprovado, na implantação do Ciência sem Fronteiras, que os estudantes não tinham proficiência nessa língua adicional, impossibilitando acompanhar os cursos no exterior, havendo a necessidade de um planejamento para amenizar essa carência. Assim, indica-se a necessidade de ofertar cursos de inglês, bem como de disciplinas na língua.

As áreas que tinham entre seus indicadores o número de publicações e citações constantes nas bases Web of Science, Scopus e Google Scholar, aumentou de oito, em 2010, para 19, em 2013; e o índice h de programas e professores, que fora mencionado por apenas três áreas, em 2010, passou a oito, em 2013. Propositura esta que vai ao encontro do preconizado no PNPG 2010–2020, que apresentava o avanço da ciência brasileira por meio de números da produção científica indexada nas bases ISI e Scopus, considerando que este era o parâmetro prioritário indicador de qualidade.

O quantitativo de áreas que sinalizaram para a importância de se fortalecerem as relações Sul-Sul aumentou de 17% para 40%, de 2010 para 2013, seguindo as orientações constantes no PNPG. Mas essa internacionalização fora realizada sob a perspectiva da solidariedade internacional com objetivo de formar quadros de países da África e da América

Latina. Relações mais simétricas foram feitas apenas com a Argentina, em vista da concretização de vários acordos e projetos de cooperação Brasil–Argentina, induzidos pelo financiamento do governo brasileiro, que permitiu tanto o envio como a recepção de estudantes e professores na realização de atividades de ensino e pesquisa.

Nesse período, o Documento de Área da Educação, obedecendo a lógica indutora do sistema de avaliação, apresentava indicadores de internacionalização mais específicos. Além da produção qualificada — publicações em livros e periódicos internacionais —, também relaciona a cooperação internacional envolvendo trânsito de alunos, desenvolvimento de pesquisas e atividades em rede, atuação de professores brasileiros na condição de professor visitante no estrangeiro e pesquisadores estrangeiros empreendendo atividades nos programas no Brasil.

Sendo assim, ainda que a Educação não tenha seguido o padrão estabelecido pelo conjunto da pós-graduação, ela já incorporou parte dos indicadores, expondo uma tentativa de adequar-se às exigências do sistema de avaliação, mas fazendo uma ressalva de que não era esperado que todos os programas candidatos às notas 6 e 7 atuassem em todos os eixos de internacionalização propostos pela área.

A despeito de algumas áreas não alcançarem os níveis de internacionalização pretendidos, o planejamento da pós-graduação e o sistema de avaliação permaneceram recomendando que se investisse na internacionalização e nas cooperações internacionais, sendo crescente a associação de internacionalização à produção veiculada em bases internacionais e indicadores bibliométricos.

A exigência desses quesitos torna-se mais contundente na Quadrienal 2017. Houve um expressivo acréscimo do quantitativo de áreas que passam a considerar em suas avaliações as publicações e as citações em bases de dados, aumentando de 17%, em 2010, para 63%, em 2017; assim como o índice h, que de apenas 6,3% em 2010, passa a 32%, em 2017. Esses indicadores são mais característicos nas grandes áreas de Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde.

A limitação da língua continua um impeditivo para processos mais sólidos de internacionalização. No que tange às políticas linguísticas para o ensino superior, mesmo que o sistema de avaliação tenha apontado para a necessidade de ampliar investimentos nesse sentido, observa-se uma desarticulação com as políticas de base, uma vez que o inglês não tem a mesma prioridade nos diferentes níveis de ensino. Isso foi reforçado na reforma do ensino médio, quando foi retirada a segunda língua estrangeira como parte do currículo da educação básica, mantendo o problema do conhecimento de línguas estrangeiras. Posteriormente, essa

desarticulação é ampliada com a finalização do programa Inglês sem Fronteiras/Idiomas sem Fronteiras.

As áreas não apresentaram maior valorização nas relações Sul-Sul. Houve aumento desse indicador entre 2010 e 2013, mas não enfatizaram essas parcerias na Quadrienal 2017. Comumente, as relações Sul-Sul foram realizadas por áreas e programas mais consolidados, dado que grande parte dessas cooperações se dá numa perspectiva de solidariedade, em que o Estado nacional assume o papel de provedor em relação ao cooperado.

A mobilidade internacional foi e permanece como indicador prioritário para internacionalização. Essa mobilidade teve como destino majoritário os países desenvolvidos, representados por Europa e Estados Unidos. Por outro lado, a presença de pesquisadores estrangeiros no Brasil é marcada por latino-americanos, oriundos de Argentina, Peru e Colômbia. Esses números foram ampliados de forma significativa no período de implantação do Ciência sem Fronteiras, em função dos recursos investidos.

Reafirma-se que a internacionalização da pós-graduação é pautada pela produção científica qualificada, critério prioritário para avaliação da internacionalização dos programas. O que vem se alterando ao longo das avaliações são os indicadores de qualidade dessa produção. Em 2017, esses aspectos ficam mais demarcados, podendo-se afirmar que, para o sistema de avaliação, a produção qualificada contempla: publicações em periódicos A1 e A2 e livros L4; publicações e citações nas bases Web of Science, Scopus e Google Scholar; e índice h de pesquisadores e programas.

Nesse cenário de expansão das exigências para que um programa fosse considerado de qualidade internacional, também a área de Educação cresceu seus indicadores. A avaliação Quadrienal 2017 ostenta uma estrutura, em termos de documento, que sinaliza o posicionamento reativo da área, no que diz respeito à internacionalização, uma vez que esta vai apresentar indicadores mais específicos, mas que ainda se configuram aquém de áreas mais internacionalizadas.

Não obstante a área ter denotado maior objetividade ao elencar os indicadores, o mesmo não ocorreu na avaliação destes. As fichas avaliativas dos programas que compuseram a amostra desta pesquisa confirmam que, à exceção da produção bibliográfica, não há critérios para análise dos indicadores, haja vista que o texto da avaliação replica o que foi descrito pelos programas, havendo apenas uma constatação das atividades realizadas.

Das propostas dos programas, depreende-se que a área de Educação tem efetivado sua internacionalização a partir de: produção científica qualificada (periódicos A1 e A2 e livros L4); projetos de cooperação e convênios internacionais que envolvam atividades de mútua

colaboração; atividades docentes (atividades técnicas, ensino e pesquisa); recepção de professores estrangeiros no programa (atividades de ensino e pesquisa); mobilidade discente *in e out*.

Dos quesitos apresentados, a produção bibliográfica foi o que, de fato, analisou-se, mas os critérios apreciados pela área como de uma produção internacionalizada pautam-se na classificação do Qualis Periódicos, não acompanhando a tendência de algumas áreas em considerar as bases de dados internacionais e os índices bibliométricos

Depreende-se do discurso e das ações efetivadas, que os programas da área de Educação têm desenvolvido uma cooperação internacional horizontal e ativa com países da América Latina e da África. Isso ficou fortemente evidenciado nas ações do P2, que mantinha convênios de cooperação para formar alunos da América Latina e da África.

Na contramão da maioria das áreas que compõem a pós-graduação, a Educação permanece valorizando as relações Sul-Sul numa condição de mutuário e provedor, ainda que continue investindo em cooperações com países da Europa e da América do Norte. Também é possível afirmar que as razões apresentadas pelos programas que justificam a busca pela internacionalização são principalmente acadêmicas, ainda que não estejam desvinculadas das motivações econômicas, em função do financiamento estar atrelado à qualidade, que, por sua vez, está relacionada à internacionalização.

Do processo avaliativo que envolveu os programas na área de Educação, desvelou-se a falta de consenso dentro da própria Capes do que seja um programa que se equipara aos centros internacionais de excelência, quando a comissão de área e CTC-ES divergem de forma recorrente na nota de um dos programas da amostra desta pesquisa, avaliado como 7 pela comissão de área, mas tendo a nota rebaixada para 6 pelo CTC-ES.

A comissão de área defendeu a nota 7 do programa justificando que, além da produção científica qualificada, este apresentava um processo de internacionalização institucionalizado, integrando grupos e redes de pesquisas internacionais, mantendo acordo de cooperação internacional interinstitucional entre UNESCO e 11 universidades latino-americanas, convênio com universidade angolana, por meio do qual formou mestres e doutores para atuar na pós-graduação do país cooperado, ou seja, demonstrando que havia um processo de internacionalização consolidado.

Entretanto, o CTC-ES não avaliou as ações de internacionalização desse programa da perspectiva da área de Educação. O argumento final do conselho foi assentado em índices que não são utilizados como parâmetro pela área. Afirmando analisar a internacionalização da

produção científica do programa, apresentou como unidade de medida: publicação em revistas estrangeiras, artigos publicados na Scopus e fator h dessas publicações.

Diante dessas contradições, cabe tensionar e questionar: o que é um programa internacionalizado?

Considerando uma proposta de cooperação internacional horizontal, pautada nos princípios de solidariedade, inclusão, objetivando o fortalecimento da capacidade científica dos parceiros, depreende-se que quanto maiores e mais consolidados fossem os projetos e as parcerias estabelecidos pelos programas, tanto mais internacionalizados seriam. No entanto, não foi essa a dimensão utilizada nas recomendações do CTC-ES, que se orientou por critérios mais objetivos voltados para a produção bibliográfica.

Presume-se que a área contribui para essa indefinição quando não apresenta critérios claros e objetivos na definição dos indicadores de internacionalização, visto que os relatórios de avaliação dos programas não trazem destaques sobre produção internacionalizada, indicação da quantidade de produtos ou mesmo características para o processo de internacionalização considerada para esse item, que permitissem aquilatar o que a área espera para essa internacionalização, em termos de percentuais de convênios, produtos, presença de professores estrangeiros, atividades etc.

Portanto, não há a definição de critérios para ponderar ou avaliar o processo de internacionalização dos programas de excelência. Mas há indicação de que haveria a necessidade de ter internacionalização ativa e passiva, o que explicita o reforço para que o programa P2 tivesse mantida a nota 7.

Assim, se um programa objetiva alcançar a nota máxima na avaliação da Capes, este deve ter um planejamento muito mais voltado para produção científica do que para outros indicadores de internacionalização. Dessa forma, a tendência é de que os programas deixem de investir em ações de cooperação mútua e solidariedade, focalizando em ações voltadas a atender à lógica da produção, tendo em vista que a universidade que mostrou uma política de internacionalização consolidada teve isso minorado, porque o peso maior foi colocado na produção científica internacionalizada.

Isso posto, mesmo que na Quadrienal 2017 a área tenha feito uma tentativa de se contrapor à lógica do produtivismo, ao selecionar apenas as oito melhores produções docentes para avaliação, indicando valorar uma produção mais qualificada e menos quantitativa, ao voltar-se para a avaliação da internacionalização, percebe-se que a lógica quantitativa é intrínseca ao processo avaliativo, visto que, em última instância, o CTC-ES vai cobrar os números de produção em bases de dados.

Diante do exposto, comprova-se a tese de que a política de internacionalização em curso na pós-graduação brasileira é construída de forma regulatória e indutora pelo Estado avaliador, por meio do sistema de avaliação que se pauta prioritariamente na qualidade quantificada da produção científica veiculada internacionalmente. Nesse contexto, a área de Educação, a despeito dos processos indutores da avaliação, apoia-se em concepções distintas e diversificadas do processo de internacionalização, o que tende a excluí-la das prioridades de programas de financiamento públicos.

Nesse sentido, aponta-se para uma possível tendência de que a manutenção, por parte da Capes, da política de internacionalização centralizada na produção internacionalizada possa produzir rupturas quanto ao resultado esperado, promovendo ações com viés comercial, caracterizadas como *cross-border education*, em que pesquisadores e programas de pós-graduação, sobretudo os menos consolidados, passem a ser focos de revistas predatórias e instituições comerciais, intensificando os processos mercadológicos para a área.

Mediante análise dos documentos e das ações de internacionalização dos três programas nota 7 da área de Educação na Quadrienal 2017, é possível afirmar que a internacionalização promovida pela área é reativa aos processos engendrados pelo coletivo da pós-graduação. Evidencia-se, também, que a área não tinha uma cultura e uma prática de internacionalização, cuja construção foi se dando a partir das exigências do sistema de avaliação.

Diferentemente de áreas das Ciências Exatas e Naturais, que estão inseridas num debate de produção científica mais internacionalizado, nas áreas de Humanas, em específico na área de Educação, grande parte das discussões apresenta problemáticas locais, que são de interesse regional, não favorecendo a circulação internacional. Dessa forma, busca-se valorizar outros aspectos da internacionalização, já que os definidos *a priori* pelo conjunto da pós-graduação ainda não se encontram no horizonte de alcance da área.

Assim, a definição do que seja um programa internacionalizado vai apresentar variações entre as áreas, mas essas não são, ou não foram, consideradas pelo órgão regulador, por intermédio de sua instância máxima decisória, o CTC-ES, quando não aprova as deliberações e as recomendações da comissão de área a respeito das notas do P2, valendo-se de critérios alheios à área para aferir sua internacionalização.

Faz-se relevante destacar que esta pesquisa expôs uma análise da internacionalização da pós-graduação e da área de Educação a partir de conceitos e condicionantes circunscritos à realidade brasileira, razão pela qual tem limitações de dados internacionais que permitiriam uma análise mais macro, possibilitando verificar o lugar que a área de Educação ocupa num cenário internacional. Essa é uma contribuição que outras pesquisas poderão realizar.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- AFONSO, Almerindo Janela. A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 269-291, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000200269&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 9 mar. 2020.
- AIU. Internacionalização da educação superior: tendências e desenvolvimento desde 1998. *In*: UNESCO. **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização**. Brasília: UNESCO, 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133972>. Acesso em: 28 maio 2019.
- ALMEIDA, Joana *et al.* Internationalization at Home: Perspectives from North and South. **European Educational Research Journal**, 2019, v. 18, n. 2, p. 200-217. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328631938_Understanding_Internationalisation_at_Home_Perspectives_from_the_Global_North_and_South. Acesso em: 6 set. 2020.
- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. A pós-graduação no país: onde está e para onde poderia ir. *In*: BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020: documentos Setoriais**. Brasília: Capes, 2010. p. 17-28. 2 v.
- ALTBACH, Philip G. Globalization and the university: myths and realities in an unequal world. **Tertiary Education and Management (TEAM)**, v. 10, n. 1, p 3-25, 2004. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/B:TEAM.0000012239.55136.4b.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.
- ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3/4, p. 290-305, 2007. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315307303542>. Acesso em: 6 jan. 2020.
- AMARAL, Nelson Cardoso. Dois anos de desgoverno – os números da desconstrução. **A terra é redonda**, 8 abr. 2021. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/tag/nelson-cardoso-amaral/>. Acesso em: 19 maio 2021.
- AMORIM, Marina Alves. A Educação dos Brasileiros e o Estrangeiro: breve histórico da internacionalização dos estudos no Brasil. **Brasiliana – Journal for Brazilian Studies**, v. 1, n. 1, p. 44-65, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277767477_A_Educacao_dos_Brasileiros_e_o_Estrangeiro_breve_historico_da_internacionalizacao_dos_estudos_no_Brasil. Acesso em: 25 maio 2019.
- ARAGÓN, Virgílio Alvarez. A avaliação da pós-graduação na América Latina - necessidade e tendências. **Infocapes**, Brasília, v. 6, n. 4, p. 6-26, 1998. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/publicacoes/infocapes/77-salaimprensa/multimedia/9140-infocapes-historico>. Acesso em: 6 jan. 2020.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Franciele Ribeiro. O Plano Nacional de Educação e a busca pela qualidade socialmente referenciada. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 291-313, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/30281>. Acesso em: 5 fev. 2020.

AVEIRO, Thais Mere Marques. O programa Ciência sem Fronteiras como ferramenta de acesso à mobilidade internacional. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 3, n. 2, p. 1-21, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1867>. Acesso em: 6 jan. 2020.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A internacionalização da educação superior em questão: mitos, enganos e verdades. **Horizontes Latino-Americanos** – Revista de Humanidades e Ciências Sociais do Mercosul Educacional, Recife, v. 3, n. 1, p. 99-110, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/HLA/issue/view/166/47>. Acesso em: 24 nov. 2020.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves. **Internacionalização da Educação**. [Entrevista concedida a] João Marcos Veiga. Rio de Janeiro, 27 jul. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-mario-azevedo-uem-internacionalizacao-da-educacao>. Acesso em: 10 jun. 2019.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 273-291, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/26103>. Acesso em: 3 set. 2020.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): regulação, avaliação e financiamento. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 783-803, dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/68576>. Acesso em: 2 set. 2020.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 275-304. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/Sumario.html>. Acesso em: 25 maio 2020.

BALL, Stephen John. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

BARANZELI, Caroline; MOROSINI, Marília Costa; WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle. “A chave está na troca” – estudantes de mobilidade como vetores da internacionalização em casa. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 53, p. 253-274, 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1400/pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BARBOSA, Gabriela da Rocha. **Avaliação da pesquisa em humanidades**. Brasília: Capes, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/23072020-dav-aph-pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

BARRETO, Mauricio Lima. O após da avaliação da pós-graduação em 1998: para onde devemos seguir? **Infocapes**, Brasília, v. 6, n. 4, p. 6-26, 1998. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/publicacoes/infocapes/77-salaimprensa/multimedia/9140-infocapes-historico>. Acesso em: 6 jan. 2020.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **O discurso da qualidade da educação superior e seus desdobramentos em políticas globais, regionais e nacionais**. 2017. 177 f. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-13092019-104503/publico//Gladys_Barreyro_LD.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

BDTD. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Brasília: Capes, 2018. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 16 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 7.642**, de 13 de dezembro de 2011. Institui o programa Ciência sem Fronteiras. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: <http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/baixar-documentos>. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 set. 2016.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1980)**. Brasília: MEC/Capes, 1975. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_. Acesso em: 2 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985)**. Brasília: MEC/Capes, 1982. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf. Acesso em: 2 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989)**. Brasília: MEC/Capes, 1986. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf. Acesso em: 2 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Final da Avaliação Trienal da Pós-graduação**. Período Avaliado: 2001-2003. Brasília: MEC/Capes, 2004a. Disponível em: <http://capes.gov.br/avaliacao/permanencia-no-snp-g-avaliacao/avaliacoes-antiores/91-conteudo-estatico/avaliacao-capes/6870-relatorio-final>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010)**. Brasília: MEC/Capes, 2004b. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf. Acesso em: 21 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório da Avaliação Trienal de 2007**: resultados finais. Brasília: MEC/Capes, 2007. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/RelatorioAvTrienal_200721dez07.pdf. Acesso em: 21 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de área**: Educação. Brasília: MEC/Capes, 2009. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/EDUCA_19jun10.pdf. Acesso em: 21 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020)**. Brasília: MEC/Capes, 2010a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Regulamento para avaliação Trienal 2010 (2007-2009)**. Brasília: MEC/Capes, 2010b. Disponível em: http://trienal.capes.gov.br/?page_id=590. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de avaliação 2007-2009**: Trienal 2010 (área de Educação). Brasília: MEC/Capes, 2010c. Disponível em: <http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2011/03/EDUCA%C3%87%C3%83O-REL-AVAL.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório avaliação Trienal 2010 (2007-2009)**. Brasília: MEC/Capes, 2010d. Disponível em: http://trienal.capes.gov.br/?page_id=590. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012-2015**. Brasília: MCTI, 2012. Disponível em: <http://livroaberto.ibict.br/218981.pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Regulamento para avaliação Trienal 2013 (2010-2012)**. Brasília: MEC/Capes, 2013a. Disponível em: <http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/homepage/regulamento-da-trienal>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de área 2013**: Educação. Brasília: MEC/Capes, 2013b. Disponível em: <http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/documento-de-area-e-comissao>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de área 2013**: Geografia. Brasília: MEC/Capes, 2013c. Disponível em: <http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/documento-de-area-e-comissao>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de área 2013**: Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. Brasília: MEC/Capes, 2013d. Disponível em: <http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/documento-de-area-e-comissao>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de área 2013**: Zootecnia/Recursos Pesqueiros. Brasília: MEC/Capes, 2013e. Disponível em: <http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/documento-de-area-e-comissao>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de avaliação 2010-2011**: Trienal 2013 (área de Educação). Brasília: MEC/Capes, 2013f. Disponível em: <http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/relatorios-de-avaliacao>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de divulgação dos resultados**: Avaliação Trienal 2013. Brasília: Capes, 2013g. Mensagem pessoal enviada para o autor via e-mail caa2@capes.gov.br. Jun. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Avaliação do programa Ciência sem Fronteiras**. Brasília: DataSenado, 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/avaliacao-do-programa-ciencia-sem-fronteiras>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2016-2022**. Brasília: MCTIC, 2016a. Disponível em: http://www.finep.gov.br/images/a-finep/Politica/16_03_2018_Estrategia_Nacional_de_Ciencia_Tecnologia_e_Inovacao_2016_2022.pdf. Acesso em: 28 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de Área**: Educação. Brasília: MEC/Capes, 2016b. Disponível em: <http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/documentos-de-area>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de Área**: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo. Brasília: MEC/Capes, 2016c. Disponível em: <http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/documentos-de-area>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de Área**: Ciências Agrárias I. Brasília: MEC/Capes, 2016d. Disponível em: <http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/documentos-de-area>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Final 2016** - Sumário Executivo. Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020. Brasília: MEC/Capes, 2017a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/231117-Relatorio-PNPG-Final-2016-CS.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Regulamento para avaliação Quadrienal 2017 (2013-2016)**. Brasília: MEC/Capes, 2017b. Disponível em <http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/avaliacao/regulamento-da-quadrienal-2017>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2017**: Educação. Brasília: MEC/Capes, 2017c. Disponível em: http://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017-Educacao_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017_final.pdf. Acesso em: 5 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **A internacionalização na Universidade Brasileira:** resultados do questionário aplicado pela Capes. Brasília: MEC/Capes, 2017d. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 220, de 3 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. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, n. 214, 8 nov. 2017e. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/08112017-PORTARIA-N-220-DE-3-DE-NOVEMBRO-DE-2017.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Editais n.º 41**, de 9 de agosto de 2017. Programa Institucional de Internacionalização – CAPES-PRINT. Brasília: MEC/Capes, 2017f. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/editais/10112017-Edital-41-2017-Internacionalizacao-PrInt-2.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Indicadores Nacionais de Ciência, Tecnologia e Inovação**. Brasília: MCTIC, 2018a. Disponível em: https://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/indicadores/indicadores_cti.html. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG** – Documento Final da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020. Brasília: MEC/Capes, 2018b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/231117-Relatorio-PNPG-Final-2016-CS.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 256, de 23 de novembro de 2018. Dispõe sobre fusões, desmembramentos e migrações dos programas de pós-graduação stricto sensu. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, n. 228, p. 46, 28 nov. 2018c. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=28/11/2018&jornal=515&pagina=46>. Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ficha de avaliação:** grupo de trabalho. Brasília: MEC/Capes, 2019a. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/DAV/avaliacao/10062019_FichaAvalia%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento da Área de Educação 2019**. Brasília: MEC/Capes, 2019b. Disponível em: http://capes.gov.br/images/educacao_doc_area_2.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Grupo de trabalho internacionalização:** relatórios e recomendações. Brasília: MEC/Capes, 2019c. Disponível em: https://capes.gov.br/images/RELATORIOS_GTS/2020-01-03_Relat%C3%B3rio_GT-Internacionalizacao.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Portaria n.º 1.122, de 19 de março de 2020. Define as prioridades, no âmbito do Ministério da Ciência,

Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, edição 57, 24 mar. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=24/03/2020&jornal=515&pagina=19>. Acesso em: 12 fev. 2021.

CAA2 [Correspondência eletrônica]. Destinatário: Eliane Souza de Carvalho. Dourados-MS, 17 de jun. de 2019. 1 *e-mail*. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm#search/caa2/QgrcJHrtwMQBcPfbBGCdqNmZvpvjGmJnhmL>. Acesso em: 17 jun. 2019.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A expansão da pós-graduação em cenários de globalização: recortes da situação brasileira. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 339-362, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/26108>. Acesso em: 9 out. 2019.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A pós-graduação como espaço de produção de conhecimento: uma reflexão sobre a área de Educação. In: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação Superior e produção do conhecimento**: utilitarismo, internacionalização e novo contrato social. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 201-230.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; POLTRONIERE, Heloísa; BORGES, Regilson Maciel. Avaliação, rankings e qualidade da educação superior. **Estudos**: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, Brasília, ano 27, n. 39, p. 103-109, 2010. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/Estudo_39.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

CANTO, Isabel. Brasil e a evolução da colaboração científica internacional. In: SARAIVA, José Flávio Sombra; CERVO, Amado Luiz (org.). **O crescimento das relações internacionais no Brasil**. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais, 2005. p. 173-194. Disponível em: http://funag.gov.br/biblioteca/index.php?route=product/product&product_id=488. Acesso em: 6 jan. 2020.

CAPES. **História e Missão**. Brasília: Capes, 2008. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 17 jan. 2020.

CAPES. **Dados do envio**: coleta de informações 2013 - proposta do programa. UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: Capes, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/dadosFotoEnvioColeta.xhtml>. Acesso em: 2 jun. 2021.

CAPES. **Dados do envio**: coleta de informações 2015 - proposta do programa. UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Brasília: Capes, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/dadosFotoEnvioColeta.xhtml>. Acesso em: 2 jun. 2021.

CAPES. **Documentos de área**: Educação. Brasília: Capes, 2016a. Disponível em: <http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/documentos-de-area>. Acesso em: 17 jan. 2020.

CAPES. **Dados do envio:** coleta de informações 2016 - proposta do programa. UFRJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Brasília: Capes, 2016b. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/dadosFotoEnvioColeta.xhtml>. Acesso em: 2 jun. 2021.

CAPES. **Dados do envio:** coleta de informações 2016 - proposta do programa. UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: Capes, 2016c. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/dadosFotoEnvioColeta.xhtml>. Acesso em: 2 jun. 2021.

CAPES. **Dados do envio:** coleta de informações 2016 - proposta do programa. UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Brasília: Capes, 2016d. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/dadosFotoEnvioColeta.xhtml>. Acesso em: 2 jun. 2021.

CAPES. Dados para consulta. **Ficha de avaliação** – Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Brasília: Capes, 2017a. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/consultaFichaAvaliacao.jsf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

CAPES. Dados para consulta. **Ficha de avaliação** – Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Brasília: Capes, 2017b. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/consultaFichaAvaliacao.jsf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

CAPES. Dados para consulta. **Ficha de avaliação** – Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Brasília: Capes, 2017c. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/consultaFichaAvaliacao.jsf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

CAPES. **Classificação da produção intelectual.** Brasília: Capes, 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>. Acesso em: 28 nov. 2018.

CAPES. **Proposta de classificação de livros:** Grupo de Trabalho “Qualis Livro”. Brasília, Capes, 2019. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/infocapes/010-agosto-2019/>. Acesso em: 14 jul. 2021.

CARDOSO, António Pedro Barbosa. **Políticas de avaliação institucional da educação superior:** criação e implementação do sistema de avaliação do ensino superior de Cabo Verde. 2017. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7665>. Acesso em: 6 jan. 2020.

CARVALHO, Eliane Souza de; REAL, Giselle Cristina Martins. O contexto histórico do processo de internacionalização da educação superior: alguns apontamentos. *In:* ENCONTRO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL, 8., 2019, Dourados. **Anais [...]**. Dourados: UFGD, 2019. p. 920-934. Disponível em: <https://programaseducacaom.wixsite.com/viiiencontroppgems>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CASTRO, Alda Araújo; CABRAL NETO, Antônio. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, v. 21, n. 21, p. 69-96, 2012. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3082>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação Superior e produção do conhecimento**: utilitarismo, internacionalização e novo contrato social. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean Pierre; GROULX, Lionel; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-334.

CHAVES, Vera Lucia Jacob; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo de. 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. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650540>. Acesso em: 27 maio 2019.

CNPQ. **Planejamento estratégico 2025**. Brasília: CNPq, 2014. Disponível em: http://www.cefet-rj.br/attachments/article/8/Planejamento_Estrategico_CNPq%202025.pdf. Acesso em: 9 jun. 2021.

CNPQ. **Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil**: Lattes. Brasília: CNPq, 2016. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>. Acesso em: 10 nov. 2019.

COSTA, Joyce Pereira da; COSTA, Ana Ludmila Freire; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Noções de internacionalização nos debates sobre a pós-graduação em Psicologia. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 227-245, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/97820>. Acesso em: 9 out. 2020.

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CRUZ, Paulo Marcio da; FLORES, Guilherme Nazareno; BONISSONI, Natammy Luana Aguiar. internacionalização de programa de pós-graduação stricto sensu: conceitos, definições e estratégias. **Revista Novos Estudos Jurídicos**, Itajaí, v. 22, n. 1, p. 357-384, 2017. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/article/viewFile/10651/5989>. Acesso em: 20 maio 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. Qualidade da educação superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira. **Avaliação**, Campinas: Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 817-832, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000300817. Acesso em: 6 jan. 2020.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a

educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

DALE, Roger. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 867-890, out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a1230108.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2020.

DALLA CORTE, Marilena Gabriel; SARTURI, Rosane Carneiro. Políticas públicas para a formação de professores e contextos emergentes na educação superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 160-181, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/RIESup>. Acesso em: 9 out. 2019.

DAL-SOTO, Fábio; ALVES, Juliano Nunes; SOUZA, Yeda Swirski de. A produção científica sobre internacionalização da educação superior na web of Science: características gerais e metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 229-249, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00229.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

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

DE WITT, Hans *et al.* (org.). **Internationalisation of Higher Education**. Milão: European Parliament, 2015. Disponível em: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf). Acesso em: 20 maio 2019.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. **Avaliação** - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Sorocaba, v. 8, n. 2, p. 31-47, 2003. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1221>. Acesso em: 30 out. 2018.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior sem fronteiras cenários da globalização: bem público, bem público global, comércio transnacional? **Avaliação** - Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 9, n. 2, p. 9-29, 2004. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/issue/view/119>. Acesso em: 27 maio 2019.

DÍAZ, William. Notas sobre el debate de las humanidades en la era de la excelencia académica. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 38, p. 28-40, 2015. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/issue/view/40/showToc>. Acesso em: 3 nov. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 maio 2020.

FAGUNDES, Caterine; LUCE, Maria Beatriz; SILVEIRA, Paloma Dias. A qualidade da mobilidade de estudantes de graduação no “Ciências sem Fronteiras”. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 904-927, dez. 2019.

Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000400904&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 dez. 2019.

FÁVERO, Altair Alberto; TREVISOL, Marcio Giusti. Ensino Superior e internacionalização: atores e desafios. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 53, p. 35-60, 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1367>. Acesso em: 10 maio 2020.

FERREIRA, Jeferson Saccol. **Revelações do Sinaes**: (des)caminhos da avaliação da qualidade nos Cursos de Pedagogia no Brasil. 2017. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. As reformas da educação superior no Brasil e na união europeia e os novos papéis das universidades públicas. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 50-67, jan./dez. 2010. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/724>. Acesso em: 9 out. 2019.

FIORIN, José Luiz. Internacionalização da produção científica: a publicação de trabalhos de Ciências Humanas e Sociais em periódicos internacionais. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 4, n. 8, p. 263-281, 2007. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/133>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FNDCT. **O que são os Fundos Setoriais**. Rio de Janeiro: Finep, [2020?]. Disponível em: <http://www.finep.gov.br/a-finep-externo/fndct/estrutura-orcamentaria/o-que-sao-os-fundos-setoriais>. Acesso em: 7 set. 2020.

FRANÇA, Indira Alves. **Avaliação da Capes e Gestão de Programas de Excelência na Área de Educação**. 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne. **La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2018. Disponível em: <http://erasmusplusriesal.org/pt/contenido/la-dimension-internacional-de-la-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe>. Acesso em: 6 jan. 2020.

GAZZOLA, Ana Lúcia Almeida; FENATTI, Ricardo. A Pós-Graduação Brasileira no Horizonte de 2020. In: BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**: documentos setoriais. Brasília: Capes, 2010. p. 7-16. 2 v.

GEOCAPES. **Dados estatísticos**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 3 maio 2019.

GIMÉNEZ-TOLEDO, Elea; TEJADA-ARTIGAS, Carlos; MAÑANA-RODRÍGUEZ, Jorge. Evaluation of scientific books' publishers in social sciences and humanities: Results of a survey. **Research Evaluation**, v. 22, n. 1, p. 64-77, mar. 2013. Disponível em: <https://academic.oup.com/rev/article-abstract/22/1/64/1603318>. Acesso em: 20 maio 2021.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. 2 v.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, abr. 2006. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10315/9578>. Acesso em: 16 jul. 2018.

HUNTER, Fiona. What's in a name? Refocusing internationalisation of higher education.

EAIE, 2015. Disponível em: <https://www.eaie.org/blog/whats-in-a-name-refocusing-internationalisation-of-higher-education.html>. Acesso em: 10 maio 2019.

IANNI, Octavio. **Estado e capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

JARDIM, Caio Eduardo. A Expansão e o Financiamento da Pós-Graduação no Brasil e a Meta 14 do Plano Nacional de Educação. **Fineduca**, v. 10, n. 2, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/87919/56051>. Acesso em: 13 jul. 2021.

KNIGHT, Jane. **Internationalization**: Elements and checkpoints. CBIE Research n. 7.

Ottawa: Canadian Bureau for International Education: ERIC – Institute of Education Science, 1994. p. 1-14. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549823.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

KNIGHT, Jane. Updating the Definition of Internationalization. **International Higher Education**, v. 33, p. 2-3, 2003. Disponível em:

[https://scholar.google.com.br/scholar?q=Knight,J.\(2003\).Update+Internationalization+Definition.International+Higher+Education,33,2-3.&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart](https://scholar.google.com.br/scholar?q=Knight,J.(2003).Update+Internationalization+Definition.International+Higher+Education,33,2-3.&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart). Acesso em: 14 maio 2019.

KNIGHT, Jane. Comercialización de servicios de educación superior: Implicaciones del

AGCS. In: GARCÍA-GUADILLA, Carmen (org.). **El difícil equilibrio**: La educación superior como bien público y comercio de servicios implicaciones del AGCS (GATS). Lima: Universidad de Lima, 2004a. p. 37-63. Disponível em: <https://www.columbus-web.org/es/nuestros-activos/publicaciones/item/64-el-dif%C3%ADcil-equilibrio-la-educaci%C3%B3n-superior-como-bien-p%C3%ABblico-y-comercio-de-servicios.html>. Acesso em: 10 maio 2019.

KNIGHT, Jane. Internationalization Remodeled: definition, approaches, and rationales.

Journal of Studies in International Education, v. 8, n. 1, 5-31, 2004b. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315303260832>. Acesso em: 24 jan. 2020.

KNIGHT, Jane. Cinco verdades sobre internacionalização. International Higher Education.

Center for International Higher Education, Boston, n. 69, p. 1-4, out. 2012. Traduzido pela **Revista Ensino Superior**, São Paulo, Unicamp. Disponível em:

<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>. Acesso em: 30 ago. 2021.

KNIGHT, Jane. The changing landscapes of higher education internationalisation – for better of worse? **Perspectives**: policy and practice in higher education. London, v. 17, p. 84-90, 2013. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603108.2012.753957?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 9 out. 2019.

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da Educação Superior**: conceitos, tendências e desafios. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2020. *E-book*. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/files/Internacionaliza%C3%A7%C3%A3o%20da%20educ%20superior%20-%20JANE%20KNIGHT%20-%20e-book.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

LAUS, Sonia Pereira.; MOROSINI, Marília Costa. Internacionalización de La educación superior em Brasil. *In*: DE WITT, Hans; JARAMILLO, Isabel Cristina; GACEL-ÁVILA, Jocelyne; KNIGHT, Jane. **Educación superior en América Latina**: La dimensión internacional. Colômbia: Banco Mundial: Mayol Ediciones, 2005. p. 113-152. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/797661468048528725/pdf/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

LEAL, Fernanda Geremias. Os caminhos recentes da internacionalização da educação superior brasileira. **ESAL** - Revista de Educación Superior en América Latina, v. 0, n. 6, p. 31-35, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/39790705/Os_caminhos_recentes_da_internacionaliza%C3%A7%C3%A3o_da_educa%C3%A7%C3%A3o_superior_brasileira. Acesso em: 24 set. 2020.

LEAL, Fernanda Geremias; STALLIVIERI, Luciane; MORAES, Mário César Barreto. Indicadores de internacionalização: o que os Rankings Acadêmicos medem? **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 52-73, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650638>. Acesso em: 13 jul. 2021.

LEITE, Denise. Reformas Universitárias. **Avaliação Institucional Participativa**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005. Disponível em: http://www.ufrgs.br/inov/docs/refrmasuniv_avalaiainstpartic. Acesso em: 12 jun. 2019.

LEITE, Iara Costa. Cooperação Sul-Sul: Conceito, História e Marcos Interpretativos. **Observatório Político Sul-Americano**, v. 7, n. 3, mar. 2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/267309313/LEITE-Iara-Costa-Cooperacao-Sul-Sul-Conceito-Historia-e-Marcos-Interpretativos#download>. Acesso em: 5 ago. 2020.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fábio Betioli. Períodos e Motivações da Internacionalização da Educação Superior Brasileira. *In*: ÈME COLLOQUE DE L'IFBAE, 5., 2009, Grenoble. **Anais [...]**. Grenoble, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6991011-Periodos-e-motivacoes-da-internacionalizacao-da-educacao-superior-brasileira-manolita-correia-lima-fabio-betioli-contel.html>. Acesso em: 28 maio 2019.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fábio Betioli. **Internacionalização da Educação Superior**: nações ativas, nações passivas e geopolítica do conhecimento. São Paulo: Alameda, 2011.

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, p. 583-610, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n3/a04v14n3>. Acesso em: 28 maio 2019.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. São Paulo: AMIL, 2003.

LUCE, Maria Beatriz; FAGUNDES, Caterine Vila; MEDIEL, Olga González. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação**, Campinas [on-line], v. 21, n. 2, p. 317-340, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772016000200317&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 6 maio 2021.

MADEIRA, Rafael Machado; MARENCO, André. Os desafios da internacionalização: mapeando dinâmicas e rotas da circulação internacional. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 0, n. 19, p. 47-74. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/YhbNPct9wQS8NxXdXtFhWVy/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 13 jul. 2021.

MAGALHÃES, Ana Maria da Silva. **Políticas e expansão da pós-graduação stricto sensu nas universidades federais em Mato Grosso do Sul (2003-2016)**: uma análise das condições materiais e simbólicas. 2019. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: <https://www.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/teses-defendidas>. Acesso em: 25 maio 2020.

MALO, Salvador. La comercialización de la educación superior. In: GARCÍA-GUADILLA, Carmen (org.). **El difícil equilibrio**: La educación superior como bien público y comercio de servicios implicaciones del AGCS (GATS). Lima: Columbus, 2004. p. 101-108. Disponível em: <https://www.columbus-web.org/es/nuestros-activos/publicaciones/item/64-el-dif%C3%ADcil-equilibrio-la-educaci%C3%B3n-superior-como-bien-p%C3%BAblico-y-comercio-de-servicios.html>. Acesso em: 10 maio 2019.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas, Gestão e Direito a Educação Superior: Novos Modos de Regulação e Tendências em Construção. **Acta Scientiarum. Educação**, v. 40, n. 1, p. 1-11, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303357588007>. Acesso em: 2 set. 2020.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SCHUGURENSKY, Daniel. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 205-225, out./dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400205&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 set. 2020.

MANÇOS, Guilherme de Rosso; COELHO, Fernando de Souza. Internacionalização da Ciência Brasileira: subsídios para avaliação do programa Ciência sem Fronteiras. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, v. 2, n. 2, p. 52-82, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rppi/article/view/37056>. Acesso em: 12 dez. 2019.

MARRARA, Tiago. Internacionalização da Pós-Graduação: objetivos, formas e avaliação. **R B P G**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 245-262, 2007. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/132>. Acesso em: 28 maio 2019.

MAUES, Olgaíses Cabral; BASTOS, Robson dos Santos. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 333-342,

2017. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/28999>. Acesso em: 20 maio 2019.

MEC afirma que o Ciência sem Fronteiras terá 5 mil bolsistas na pós-graduação. **Portal MEC**, Brasília, 2 abr. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/46981-mec-afirma-que-o-ciencia-sem-fronteiras-tera-5-mil-bolsistas-na-pos-graduacao>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MENEGHEL, Stela; AMARAL, Joana. Universidades internacionais na contracorrente. As propostas da UNILA e da UNILAB. **Universidades**, n. 67, p. 25-40, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37344015004.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2020.

MIRANDA, José Alberto Antunes de; STALLIVIERI, Luciane. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas: Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 589-613, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772017000300589&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 out. 2018.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior Conceitos e práticas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 22, n. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7614>. Acesso em: 30 out. 2018.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização do currículo: produção em organismos multilaterais. **Roteiro**, v. 43, n. 1, p. 115-132, 2018. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13090#:~:text=O%20artigo%20tem%20como%20foco,do%20cidad%C3%A3o%20global%20pela%20Unesco>. Acesso em: 6 set. 2020.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 93-112, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 nov. 2018.

MOROSINI, Marília Costa; DALLA CORTE, Marilena Gabriel. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. **Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 47, p. 97-120, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14000>. Acesso em: 18 out. 2018.

MOROSINI, Marília Costa *et al.* A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 13-37, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/rbe-revista-brasileira-de-educacao-v-21-n-64-jan-mar-2016>. Acesso em: 18 out. 2018.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do. Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, 2017. Disponível em:

<http://educacaoemrevistaufmg.com.br/edio-anterior/educacao-em-revista-vol-33-ano-2017>. Acesso em: 18 out. 2018.

OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira; FERREIRA, Adriano de Melo; MORAES, Karine Nunes. A política e a cultura de inovação na educação superior do Brasil. *In*: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação Superior e produção do conhecimento**: utilitarismo, internacionalização e novo contrato social. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 127-163.

OLIVEIRA, João Ferreira; FONSECA, Marília. A pós-graduação brasileira e o seu sistema de avaliação. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Pós-graduação e avaliação**: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 15-51.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 fev. 2021.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 maio 2020.

OLIVEIRA, Verônica de Lourdes Pioto de. **O PMM e a educação superior**: globalização, política supranacional e medidas institucionais. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

PAIVA, Flávia Melville. **A internacionalização da pós-graduação em Educação no Brasil**: mobilidade e produtividade docente (2010-2016). 2017. 178 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

PAIVA, Flávia Melville; BRITO, Silvia Helena Andrade de. O papel da avaliação CAPES no processo de internacionalização da Pós-Graduação em Educação no Brasil (2010-2016). **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas: Sorocaba, v. 24, n. 2, jul./out. 2019.

PALUMBO, Dennis. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. *In*: PALUMBO, Dennis. J. **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61.

PANIZZI, Wrana Maria. La educación superior como “servicio comercial”: ¿Desafío o amenaza? *In*: GARCÍA-GUADILLA, Carmen (org.). **El difícil equilibrio**: La educación superior como bien público y comercio de servicios implicaciones del AGCS (GATS). Lima: Universidad de Lima, 2004. p. 37-63. Disponível em: <https://www.columbus-web.org/es/nuestros-activos/publicaciones/item/64-el-dif%C3%ADcil-equilibrio-la-educaci%C3%B3n-superior-como-bien-p%C3%BAblico-y-comercio-de-servicios.html>. Acesso em: 10 maio 2019.

PÉCORA, Alcir. Letras e humanidades depois da crise. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1. n. 38, p. 28-40, 2015. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/issue/view/40/showToc>. Acesso em: 3 nov. 2020.

PEREIRA, Pablo; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. A internacionalização da educação superior e o Plano Nacional de Educação 2014-2024: diretrizes, metas e estratégias. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 186-202, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650582>. Acesso em: 10 jun. 2021.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder e o socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

PRATA, Alvares Toubé. Textos de apoio ao PNPG, encomendados pela Comissão Nacional: reflexões sobre a cooperação internacional. In: BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010)**. Brasília: MEC/Capes, 2004. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1583878-Reflexoes-sobre-a-cooperacao-internacional.html>. Acesso em: 6 set. 2020.

PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira; BARREYRO, Gladys Beatriz. Projeto alfa Tuning América Latina: entre a elaboração e a implementação nas universidades brasileiras participantes. **Acta Scientiarum. Education**, v. 40, n. 1, p. 1-12. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37338>. Acesso em: 15 abr. 2020.

RAMOS, Milena Yumi. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e161579, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100303&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 dez. 2019.

REAL, Giselle Cristina Martins. **A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil**. 2007. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

REAL, Giselle Cristina Martins. Cross-border education em Mato Grosso do Sul: efeitos da internacionalização em faixas de fronteira. In: SILVA, Fabiany Cássia Tavares; CARVALHO, Carlos Henrique de (org.). **Escrita da pesquisa em educação no Centro-Oeste**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2018. p. 167-186.

REAL, Giselle Cristina Martins; MARQUES, Eugênia Portela Siqueira (org.). **A UFGD na memória científica: contribuições do programa de pós-graduação em educação**. Dourados – MS: Editora da UFGD, 2020. Disponível em: <https://omp.ufgd.edu.br/omp/index.php/livrosabertos/catalog/book/328>. Acesso em 9 jul. 2021.

RIBEIRO, Daniella Borges. **As universidades brasileiras e a indução estratégica da pesquisa: o comprometimento da autonomia científica**. 2016. 551 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

RIBEIRO, Daniella Borges. As pesquisas científicas do Serviço Social: o papel do CNPq. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 184-195, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802017000200184&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 set. 2020.

ROBERTSON, Sue; DALE, Roger. Pesquisar a educação em uma era globalizante. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 347-363, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/20647>. Acesso em: 5 maio 2019.

ROBL, Fabiane. **Quo vadis Educação Superior da Colômbia?** Expansão, Acreditação e internacionalização. 2015. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24082015-114625/pt-br.php>. Acesso em: 6 jan. 2020.

ROBSON, Sue. Internationalization at home: internationalizing the university experience of staff and students. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 368-374, 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29012/16530>. Acesso em: 6 nov. 2019.

ROSA, Leonardo Osvaldo Barchini. **Cooperação acadêmica internacional: um estudo da atuação da CAPES**. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SANTIN, Dirce Maria; VANZ, Samile Andrea de Souza; STUMPF, Ida Regina Chittó. Internacionalização da produção científica brasileira: políticas, estratégias e medidas de avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 13, n. 30, 2016. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/923>. Acesso em: 13 jul. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 48, p. 11-32, 1997. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF. Acesso em: 26 maio 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SANTOS, Margareth Guerra dos. **Teias do pensar democrático presentes nos discursos dos atores das redes de acreditação e avaliação da qualidade da educação superior na América Latina: as vozes do lado de lá**. 2016. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/151697>. Acesso em: 6 jan. 2020.

SANTOS, Pricila Kohs dos; MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização e educação para a cidadania global. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. 1-17, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653913/19190>. Acesso em: 28 nov. 2019.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Cultura científica: questões de marginalização, legitimação e avaliação das Humanas. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 50, p. 378-397, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182017000100378&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 set. 2020.

SCIMAGO. **SCImago Institutions Rankings**. 2019. Disponível em: <https://www.scimagojr.com/index.php>. Acesso em: 20 out. 2020.

SEBASTIÁN, Jesús. Algunos Dilemas en torno a la internacionalización de la educación superior. **Educación Superior y Sociedad**, v. 21, n. 21, p. 119-142, 2017.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000400867&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 set. 2020.

SILVA, Stella Maris Wolff da; CHITOLINA, Maria Rosa; ROCHA NETO, Ivan. O papel da internacionalização acadêmica na pós-graduação brasileira. **Revista Prática Docente**, Confresa, v. 3, n. 2, p. 781-797, 2018. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/279>. Acesso em: 12 dez. 2019.

SILVA, Stella Maris Wolff da; ROCHA NETO, Ivan; CHITOLINA, Maria Rosa. O processo de internacionalização da pós-graduação stricto sensu brasileira. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, v. 33, n. 105, p. 341-364, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7085>. Acesso em: 12 dez. 2019.

SILVA, Vandrê Gomes da. A narrativa instrumental da qualidade na educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 40, p. 191-221, 2008. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1437/1437.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The new Brazilian university**. A busca por resultados comercializáveis: para quem? Marília: Projeto Editorial Práxis, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319289970_The_New_Brazilian_University_A_busca_por_resultados_comercializaveis_para_quem. Acesso em: 2 set. 2020.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Política de financiamento de pesquisa no Brasil, a produção de conhecimento e o trabalho do pesquisador no contexto da internacionalização da educação superior**. 2019. 347 f. Pesquisa (Relatório final) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/37925657/Relat%C3%B3rio_Final_de_Pesquisa. Acesso em: 21 jun. 2020.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; 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. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650541>. Acesso em: 6 jan. 2020.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; KATO, Fabíola Bouth Grello. A Política de Internacionalização da Pós-Graduação stricto sensu brasileira: breves considerações sobre a atual política da CAPES. *In*: FERREIRA, Valdivina Alves (org.). **Políticas e avaliação da pós-graduação stricto sensu: da inserção social local à internacionalização**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade: Universidade Católica de Brasília, 2018. p. 13-35. Disponível em: <https://pedagogiasocial.net/textos/>. Acesso em: 7 jan. 2020.

SOUSA, José Vieira de. Internacionalização da Educação Superior como indicador do Sinaes: de qual qualidade estamos falando? **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 343-356, set./dez. 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/28979>. Acesso em: 24 dez. 2019.

SOUSA, José Vieira de. Internacionalização da educação superior como indicador do Sinaes e alguns sinais da prática. *In*: FRANCO, Sérgio; KIELING, Roberto; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro (org.). **Educação superior e conhecimento no centenário da reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. p. 229-251.

SOUZA, Cláudia Daniele de; FILIPPO, Daniela de; CASADO, Elías Sanz. El papel de la internacionalización de la educación superior en la producción científica brasileña. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 784-810, set. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300784&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 out. 2020.

SOUZA, Juliana de Fátima. **Itinerários da internacionalização da educação superior brasileira no âmbito da América Latina e Caribe**. 2018. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AZQNSW>. Acesso em: 6 jan. 2020.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 set. 2018.

THIENGO, Lara Carlette. **Universidade de classe mundial e o consenso pela excelência: tendências globais e locais**. 2018. 449 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

THIENGO, Lara Carlette; BIANCHETTI, Lucídio. Universidades de classe mundial e a ideologia da excelência: tendências globais e locais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 9, n. 2, p. 241-258, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7055>. Acesso em: 6 set. 2020.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX. UNESCO: Edições ASA, 1996. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 28 maio 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**: visão e ação, Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-aEduca%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxivisao-e-acao.html>. Acesso em: 5 maio 2019.

UNESCO. **Educação superior**: reforma, mudança e internacionalização. Brasília: UNESCO, 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133972>. Acesso em: 28 maio 2019.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009**: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192. Acesso em: 5 maio 2019.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 24 dez. 2019.

VARGHESE, N. V. **Globalization and cross-border education**: Challenges for the development of higher education in Commonwealth countries. Paris: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191584>. Acesso em: 10 abr. 2020.

VARGHESE, N. V. Globalization and higher education: Changing trends in cross border education. **Analytical Reports in International Education**, La Jolla, Califórnia, v. 5, n. 1, p. 7-20, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281806666_Globalization_and_higher_education_Changing_trends_in_cross_border_education. Acesso em: 17 jun. 2021.

VERHINE, Robert. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior após 14 anos: avanços e desafios. In: FRANCO, Sérgio; KIELING, Roberto; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro (org.). **Educação superior e conhecimento no centenário da reforma de Córdoba**: novos olhares em contextos emergentes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. p. 79-94.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes. Reflexões sobre o sistema de avaliação da Capes a partir do V Plano Nacional de Pós-graduação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 37, p. 295-310, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/481>. Acesso em: 31 out. 2017.

VILLANUEVA, Luis F. Aguilar. **La hechura de las políticas**. México: Maporrúa, 1992.

VILLANUEVA, Luis F. Aguilar. **Problemas públicos y agenda de gobierno**. México: Maporrúa, 1993.

WESTPHAL, Angela Mara Sugamoto; GISI, Maria Lourdes. A educação superior no contexto da cooperação acadêmica internacional. **Interações**, Campo Grande, v. 20, n. 2, p. 369-382, jun. 2019. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122019000200369&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 abr. 2020.

ZICMAN, René. **Monitorando a Mobilidade Internacional das IES Brasileiras**: uma experiência pioneira, 2018. 22 slides. Disponível em:
https://www.faubai.org.br/conf/2018/submissions/modules/request.php?module=oc_program&action=view.php&id=157&file=1/157.pdf&c=1. Acesso em: 13 jul. 2021.

APÊNDICE D – Número de artigos brasileiros, da América Latina e do mundo, publicados em periódicos científicos indexados pela Scopus, por área do conhecimento (2007–2016)⁶³

Área do conhecimento	Trienal	Brasil	América Latina	Mundo	% do Brasil em relação à América Latina	% do Brasil em relação ao mundo
Ciências Biológicas e Agrárias	2010	23.005	44.439	435.329	51,6%	5,2%
	2013	30.936	57.130	505.965	54,1%	6,1%
	2017	50.013	90.013	756.730	55,5%	6,6%
Artes e Ciências Humanas	2010	1.673	4.599	243.655	36,7%	0,7%
	2013	2.981	7.961	305.093	37,1%	1,0%
	2017	6.584	18.436	467.060	35,8%	1,4%
Bioquímica, Genética e Biologia Molecular	2010	13.613	26.497	723.311	51,3%	1,8%
	2013	16.349	31.162	796.393	52,8%	2,0%
	2017	27.305	51.026	1.205.787	53,5%	2,3%
Negócios, Administração e Contabilidade	2010	1.278	2.725	181.825	46,8%	0,7%
	2013	2.020	4.095	193.280	49,0%	1,0%
	2017	5.714	10.011	272.252	57,1%	2,0%
Engenharia Química	2010	4.330	9.617	275.394	45,0%	1,5%
	2013	5.241	11.316	312.951	46,3%	1,6%
	2017	10.089	20.441	527.348	49,3%	1,9%
Química	2010	9.954	20.113	553.782	49,5%	1,8%
	2013	11.659	23.170	613.561	50,3%	1,9%
	2017	18.878	35.876	943.501	52,6%	2,0%
Ciência da Computação	2010	10.229	19.919	805.428	51,2%	1,2%
	2013	14.162	26.870	958.623	52,6%	1,3%
	2017	25.683	49.859	1.387.053	51,6%	1,8%
Ciência da Decisão	2010	1.146	2.041	69.494	56,0%	1,6%
	2013	1.713	2.812	76.468	60,4%	2,2%
	2017	4.522	6.923	119.949	65,0%	3,6%
Odontologia	2010	3.817	4.356	37.499	87,4%	10,0%
	2013	5.215	5.799	43.150	89,8%	12,0%
	2017	7.575	8.611	63.212	88,0%	11,9%
Ciência da Terra	2010	4.521	13.378	283.445	33,7%	1,6%
	2013	5.754	16.510	318.699	34,8%	1,8%
	2017	11.120	28.381	506.381	39,1%	2,2%
Economia, Econometria e Finanças	2010	1.001	2.419	102.451	41,4%	1,0%
	2013	1.337	3.446	122.834	38,9%	1,1%
	2017	2.530	6.477	189.754	39,0%	1,3%
Energia	2010	3.262	6.372	192.466	50,1%	1,6%
	2013	4.053	7.595	225.333	53,1%	1,8%
	2017	7.445	13.818	401.393	53,9%	1,8%

⁶³ Os dados deste apêndice apresentam a somatória de todos os anos que compõem cada Trienal e a Quadrienal.

Área do conhecimento	Trienal	Brasil	América Latina	Mundo	% do Brasil em relação à América Latina	% do Brasil em relação ao mundo
Engenharias	2010	14.847	29.772	1.330.484	49,7%	1,1%
	2013	19.106	37.602	1.529.163	50,8%	1,2%
	2017	33.121	64.037	2.267.487	51,7%	1,5%
Meio Ambiente	2010	5.991	13.504	293.702	44,3%	2,0%
	2013	9.005	18.593	358.071	48,4%	2,5%
	2017	17.209	33.661	580.612	51,0%	3,0%
Profissões de Saúde	2010	1.862	2.892	102.123	63,7%	1,8%
	2013	3.249	4.377	119.373	74,0%	2,7%
	2017	6.018	8.171	173.210	73,6%	3,4%
Imunologia e Microbiologia	2010	5.909	11.622	182.048	50,8%	3,2%
	2013	7.005	13.637	205.817	51,3%	3,4%
	2017	11.224	21.737	309.534	51,6%	3,6%
Ciência dos Materiais	2010	9.575	18.668	679.652	51,2%	1,4%
	2013	10.504	20.735	719.539	50,0%	1,4%
	2017	17.076	32.771	1.109.596	52,0%	1,5%
Matemática	2010	6.636	14.691	452.906	45,1%	1,4%
	2013	8.577	18.376	516.715	46,6%	1,6%
	2017	14.663	30.807	764.157	47,6%	1,9%
Medicina	2010	41.530	76.725	1.993.126	54,1%	2,1%
	2013	53.461	95.252	2.221.667	56,0%	2,4%
	2017	82.430	150.286	3.331.003	54,8%	2,5%
Multidisciplinar	2010	1.241	2.594	74.003	47,7%	1,6%
	2013	2.180	4.579	121.447	47,5%	1,8%
	2017	6.078	11.606	268.278	52,2%	2,2%
Neurociência	2010	4.313	6.952	162.971	62,0%	2,6%
	2013	5.028	8.249	185.039	60,9%	2,7%
	2017	7.572	12.828	282.006	59,1%	2,6%
Enfermagem	2010	2.817	4.091	129.621	68,6%	2,2%
	2013	4.462	6.106	134.603	73,0%	3,3%
	2017	6.908	10.181	196.588	68,0%	3,5%
Farmacologia, Toxicologia e Farmacêutica	2010	5.342	9.073	205.885	58,9%	2,6%
	2013	6.399	11.029	250.950	57,9%	2,5%
	2017	9.932	16.908	372.119	58,7%	2,6%
Física e Astronomia	2010	14.257	31.174	838.040	45,7%	1,7%
	2013	16.349	34.991	893.411	46,7%	1,8%
	2017	26.569	54.067	1.271.350	49,1%	2,1%
Psicologia	2010	2.108	3.867	128.616	54,7%	1,6%
	2013	2.948	5.470	158.388	53,9%	1,8%
	2017	5.481	9.876	243.866	55,4%	2,2%
Ciências Sociais	2010	5.643	12.635	461.229	44,8%	1,2%
	2013	9.257	20.220	585.217	34,3%	1,6%

	2017	17.774	41.219	922.242	43.2%	1,9%
Veterinária	2010	4.981	7.213	61.633	69.2%	8,0%
	2013	6.242	9.314	71.792	67,0%	8.7%
	2017	9.501	13.495	92.600	70.2	10,25

Fonte: SCimago Journal e Country Rank. Disponível em: <https://www.scimagojr.com/countryrank.php>. Acesso em: out. 2020.

APÊNDICE E – Citações de artigos brasileiros, da América Latina e do mundo, publicados em periódicos científicos indexados pela Scopus, por área de conhecimento (2010–2013–2016)⁶⁴

Área do conhecimento	Ano	Documentos citáveis	Classificação em relação ao mundo	Citação	Classificação em relação ao mundo	Output		% de publicações em colaboração internacional
						% em relação ao mundo	% em relação a América Latina	
Ciências Biológicas e Agrárias	2010	9.387	3°	131.039	11°	6%	54.26%	18.69%
	2013	11.338	3°	119.865	11°	6.46%	55.9%	20.76%
	2017	13.781	3°	54.703	10°	6.84%	56.24%	28.51%
	1996–2019	174.591	5°	1.995.279	12°	6.8%	55.1%	31.41%
Artes e Humanidades	2010	727	17°	9.698	25°	0.79%	35.6%	16.62%
	2013	1.326	13°	6.407	29°	1.24%	37.51%	14.48%
	2017	1.952	12°	3.075	26°	1.66%	35.13%	18.19%
	1996–2019	18.608	16°	155.996	25°	1.78%	35.2%	18.89%
Bioquímica, Genética e Biologia Molecular	2010	4.927	14°	118.161	19°	2.01%	52.71%	29.34%
	2013	6.140	14°	111.519	18°	2.19%	53.49%	31.46%
	2017	7.441	13°	54.868	16°	2.56%	54.14%	39%
	1996–2019	105.342	14°	1.997.079	20°	2.58%	53.09%	42.34%
Negócios, Administração e Contabilidade	2010	554	19°	6.524	30°	0.8%	45.58%	22.24%
	2013	1.090	13°	7.856	25°	1.78%	59.21%	19.84%
	2017	2.221	10°	6.319	21°	2.88%	54.71%	20.64%
	1996–2019	15.683	16°	92.323	30°	1.83%	44.77%	32.47%
Engenharia Química	2010	1.555	16°	38919	18°	1.6%	46.04%	26.26%
	2013	2.295	15°	34.459	18°	1.95%	49.3%	24.85%
	2017	2.848	15°	19.104	19°	1.99%	49.79%	33,83%
	1996–2019	36.097	17°	584.454	19°	2.14%	49.63%	32.3%
Química	2010	3.563	16°	76.884	19°	1.87%	49.79%	25.54%
	2013	4.330	16°	69.184	18°	1.97%	51.94%	26.8%
	2017	5.533	14°	38.051	19°	2.25%	54.64%	31.75%

⁶⁴ Os dados deste apêndice referem-se ao ano descrito (não foi feita somatória dos anos anteriores). De 1996–2019, foi inserida a totalidade dos dados conforme constava na plataforma, mas nos percentuais em relação ao mundo e à América Latina e às produções em colaboração internacional foram computados apenas os dados de 2019.

	1996–2019	78.074	16°	1.313.757	19°	2.29%	53.73%	32.74%
Ciência da Computação	2010	4.269	16°	38.421	25°	1.38%	52.27%	25.45%
	2013	5.539	14°	42.177	21°	1.79%	53.9%	28.95%
	2017	7.329	16°	24.031	21°	1.88%	49.27%	32.09%
	1996–2019	86.747	16°	577.854	23°	1.93%	48.34%	33.84%
Ciência da Decisão	2010	456	16°	7.087	17°	1.66%	56.52%	27.99%
	2013	774	12°	6.121	20°	2.95%	64.91%	26.2%
	2017	1.834	6°	4.007	15°	4.04%	59.89%	23.09%
	1996–2019	13.048	14°	91.171	22°	2.24%	46.69%	38.53%
Odontologia	2010	1.462	2°	28.479	2°	11.21%	89.1%	21.15%
	2013	1.808	2°	22.045	2°	12.03%	89.69%	21.36%
	2017	2.052	2°	8.284	2°	12.49%	84.98%	25.59%
	1996–2019	26.609	2°	366.794	3°	12.31%	85.11%	30.7%
Ciência da Terra	2010	1.753	15°	29.832	21°	1.79%	34.78%	40.87%
	2013	2.421	15°	34.141	20°	2.06%	38.66%	42.45%
	2017	3.145	15°	19.967	16°	2.36%	40.96%	45.76%
	1996–2019	39.839	16°	595.671	19°	2.32%	42.05%	44.8%
Economia, Econometria e Finanças	2010	428	17°	4.755	29°	1.1%	41.14%	26.62%
	2013	537	20°	3.517	30°	1.24%	36.59%	22.91%
	2017	801	17°	2.573	23°	1.56%	41.83%	27.43%
	1996–2019	8.288	21°	67.219	28°	1.91%	41%	33.4%
Energia	2010	1.046	16°	22.633	16°	1.58%	49.82%	26.38%
	2013	1.675	15°	21.955	19°	1.93%	56.22%	22.9%
	2017	2.845	16°	15.505	20°	2,08%	55.37%	26.4%
	1996–2019	28.465	15°	311.782	19°	4.29%	47.78%	32.11%
Engenharias	2010	6.052	17°	69.424	22°	1.28%	50.18%	24.79%
	2013	7.483	17°	66.259	22°	1.36%	51.59%	26.69%
	2017	9.562	18°	41.356	23°	3.92%	51.04%	31.51%
	1996–2019	124.908	18°	1.082.457	22°	1.53%	49.47%	35.37%
Meio ambiente	2010	2.607	12°	56.101	16°	2.42%	47.91%	27.22%
	2013	3.623	12°	52.140	16°	2.8%	50.43%	27.15%
	2017	5.611	11°	32.165	17°	3.33%	52.08%	33.17%

	1996–2019	59.510	12°	860.180	16°	3.15%	51.98%	35.83%
Profissões de Saúde	2010	864	12°	13.448	15°	2.36%	71.55%	24.36%
	2013	1.392	7°	13.442	15°	3.56%	73.66%	25.28%
	2017	1.775	7°	7.604	11°	4.03%	71.56%	32,83%
	1996–2019	18.096	12°	167.543	18°	4.18%	71.55%	36.47%
Imunologia e Microbiologia	2010	2.037	12°	49.727	18°	3.25%	50.87%	28.75%
	2013	2.548	11°	44.284	16°	3.57%	51.77%	31.15%
	2017	3.002	9°	22.862	13°	3.95%	53.14%	36.91%
	1996–2019	44.910	12°	841.649	15°	4.24%	53.45%	38.27%
Ciência dos Materiais	2010	3.285	17°	54.287	22°	1.47%	49.58%	31.07%
	2013	3.659	17°	44.007	24°	1.44%	50.76%	32.29%
	2017	5.263	17°	26.454	23°	1.62%	55.04%	36.16%
	1996–2019	73.571	17°	905.552	23°	3.04%	51.98%	35.28%
Matemática	2010	2.562	18°	27.986	20°	1.6%	46.11%	37.53%
	2013	3.254	17°	27.095	20°	1.83%	47.51%	37.87%
	2017	4.471	16°	13.359	19°	1.96%	47.67%	40.39%
	1996–2019	58.382	17°	487.500	22°	2.29%	47.6%	38.85%
Medicina	2010	16.168	13°	303.799	17°	2.28%	55.29%	21.81%
	2013	17.991	14°	280.833	17°	2.41%	55.4%	24.58%
	2017	21.019	14°	154.486	17°	2.66%	54.79%	33.24%
	1996–2019	296.573	13°	4.625.318	18°	2.68%	53.87%	36.45%
Multidisciplinar	2010	515	15°	17.600	22°	1.75%	45.8%	37.54%
	2013	1.246	17°	28.915	19°	2.01%	50.63%	41.64%
	2017	1.708	15°	16.780	16°	2.45%	50.52%	49.12%
	1996–2019	16.914	15°	369.076	20°	3.34%	52.16%	46.47%
Neurociência	2010	1561	12°	32.819	16°	2.88%	62.3%	24.87%
	2013	1.596	12°	30.301	15°	2.65%	60.53%	28.51%
	2017	1.744	14°	13.757	14°	2.58%	56.1%	41.34%
	1996–2019	29.557	12°	544.958	16°	2.55%	52.58%	47%
Enfermagem	2010	1.232	7°	14.281	13°	2.85%	71.93%	12.82%
	2013	1.560	6°	13.890	13°	3.51%	71.18%	13.03%
	2017	1.841	6°	7.781	12°	3.7%	67.37%	23.24%
	1996-2019	22.349	8°	197.841	16°	4.18%	67.4%	25.04%
Farmacologia, Toxicologia e Farmacêutica	2010	1.811	12°	40.101	15°	2.36%	56.98%	21.66%
	2013	2.228	10°	34.644	15°	2.58%	58.69%	21.3%
	2017	2.715	9°	16.906	14°	3.12%	58.92%	35%
	1996–2019	39.340	12°	662.468	15°	2.91%	56.72%	41.07%

Física e Astronomia	2010	5.105	17°	77.021	21°	1.8%	46.65%	37.37%
	2013	6.005	17°	85.774	19°	1.98%	48.85%	43.49%
	2017	7.090	16°	52.285	18°	1.98%	48.38%	46.17%
	1996–2019	114.574	17°	1.598.755	20°	1.88%	46.63%	44.88%
Psicologia	2010	926	11°	9.228	22°	1.89%	55.56%	17.39%
	2013	1.152	10°	8.232	23°	2.04%	54.85%	22.03%
	2017	1.440	11°	4.405	16°	2.21%	50.64%	29.94%
	1996–2019	16.351	12°	136.817	22°	1.82%	46.03%	35.97%
Ciências Sociais	2010	2.621	12°	15.999	28°	1.45%	46.06%	13.92%
	2013	3.659	11°	15.057	28°	1.77%	44.57%	15.82%
	2017	5.477	13°	9.594	24°	2.19%	41.46%	21.62%
	1996–2019	54.958	12°	238.199	28°	2.25%	40.73%	24.28%
Veterinária	2010	1.904	2°	18.750	3°	8.49%	67.5%	11.39%
	2013	2.523	2°	14.813	3°	10.35%	71.4%	12.7%
	2017	2.371	2°	5.105	4°	10.43%	67.22%	19.02%
	1996–2019	32.012	2°	249.746	5°	8.85%	65.61%	20.97%

Fonte: SCImago Journal e Country Rank. Disponível em: <https://www.scimagojr.com/countrysearch.php?country=BR&area=3400>. Acesso em: 15 out. 2020.

APÊNDICE F – Intercâmbio *out* – P1 (Quadrienal 2017)

Atividades indicadas	País															Total	
	Bélgica	Grécia	Argentina	México	Colômbia	África	Austrália	Canadá/	EUA	França	Portugal	Espanha	Inglaterra	Alemanha	Noruega		Itália
Número de acordos	1	1	10	3	1	1	1	4	5	3	5	1	2	1	1	1	39
Projeto de pesquisa em rede	-	1	3	1	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	1	-	8
Consultoria	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Coorientação	-	-	2	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	3
Curso de curta duração	-	2	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11
Doutorado-sanduíche/estágio de doutorado	-	-	7	1	-	-	-	-	4	0	9	3	2	-	-	-	27
Editoria de revista	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	17
Pareceristas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	23
Pós-doutorado	-	1	1	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	4
Ministração de palestras	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Missão de estudo	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Missão de trabalho	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	5
Atividades de pesquisa	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	3
Participação em banca	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Participação em eventos	-	-	2	3	-	-	-	-	4	1	3	-	-	-	1	-	13+12 ⁶⁵ = 25
Professor visitante/convidado	1	-	9	1	-	-	-	-	3	3	1	-	-	-	-	2	19
Publicações de artigos	-	-	-	1	-	-	-	-	2	1	-	-	-	-	2	-	6
Publicações de livros	1	2	7	3	-	-	1	3	-	2	3	-	1	-	1	1	25

Fonte: Elaborado pela autora a partir do item Proposta do Programa. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/dadosFotoEnvioColeta.xhtml>. Acesso em: 20 nov. 2020.

⁶⁵ Participação na comissão de eventos.

APÊNDICE G – Intercâmbio *in* – P1 (Quadrienal 2017)

Atividades indicadas	País																				
	Bélgica	Grécia	Argentina	México	Colômbia	África	Austrália	Canadá	EUA	França	Portugal	Espanha	Inglaterra	Alemanha	Noruega	Itália	Moçambique	Chile	Honduras	Angola	Total
Doutorado-sanduíche/estágio de doutorado	-	-	9	7	-	-	-	-	-	-	4	1	-	-	-	-	7	5	4	3	40
Estágio de pós-doutorado	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Membro de conselhos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Ministração de cursos	1	1	3	-	2	-	-	-	-	-	5	-	1	-	-	2	-	-	-	-	15
Ministração de palestras/atividades em grupos de pesquisa	-	-	3	1	3	4	4	2	6	9	2	-	3	1	2	-	2	-	-	-	42
Missão de estudo	-	1	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
Missão de trabalho	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Participação em banca	-	-	-	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Participação em eventos	-	-	-	2	1	-	-	1	-	6	-	5	1	1	-	2	-	-	-	-	19
Professor visitante/convidado	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	3	-	-	-	-	6

Fonte: Elaborado pela autora a partir do item Proposta do Programa. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/dadosFotoEnvioColeta.xhtml>. Acesso em: 20 nov. 2020.

APÊNDICE H – Intercâmbio *out* – P2 (Quadrienal 2017)

Atividades indicadas	País																				Total	Total do quadriênio ⁶⁶			
	México	Venezuela	Colômbia	Equador	Chile	Peru	Argentina	Portugal	França	Uruguai	Bolívia	Espanha	Itália	Suíça	EUA	Angola	Cabo Verde	São Tomé.P.	Inglaterra	Paraguai			Alemanha	Canadá	
Número de acordos	2	1	4	2	4	2	13	9	10	2	1	6	2	1	3	2	1	1	3	1	-	-			
Pesquisa em rede	4	2	3	1	1	1	3	-	-	2	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	21	21
Coorientação	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	1	1	1	-	-	-	-	-	7	7
Doutorado sanduíche/estágio de doutorado	4	-	1	-	-	1	5	12	8	1	-	4	1	-	7	0	-	-	1	-	1	2		48	
Missão de trabalho	-	-	-	-	-	-	3	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	5	5	
Estágio de pós-doutorado	-	-	-	-	-	-	-	3	1	-	-	4	1	-	1	-	-	-	3	-	1	-	14	14	
Curso de curta duração	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	
Editoria de revista							7	3	5			5			4				2	-	-	-	26	26	
Participação em atividades de pesquisa	1	-	-	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	12	
Coordenador de projeto de pesquisa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13	
Participação em eventos	3	-	1	-	-	-	-	-	2	1	1	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	9	169	
Participação em banca	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	
Professor visitante/convidado	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	9	
Assessoria/avaliação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	
Publicações de artigos	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	58	
Publicações de livros	-	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	53	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do item Proposta do Programa. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/dadosFotoEnvioColeta.xhtml>. Acesso em: 20 nov. 2020.

⁶⁶ Os números contabilizados no quadriênio apresentam diferença dos relacionados por países, visto que em algumas partes do relatório foi descrita a atividade e o professor, sem mencionar sua nacionalidade.

APÊNDICE I – Intercâmbio *in* – P2 (Quadrienal 2017)

Ações indicadas/	País																						Total do quadriênio	
	México	Venezuela	Colômbia	Equador	Chile	Peru	Argentina	Portugal	França	Uruguai	Alemanha	Espanha	Itália	Suíça	EUA	Angola	Cabo Verde	África	Inglaterra	Paraguai	Dinamarca	Canadá		Total
Doutorado sanduíche	-	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	3	19
Doutorado pleno	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16	-	-	-	-	-	-	16	
Coorientação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2
Ministração de cursos	3	1	1	-	-	-	6	1	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	15	15
Missão de trabalho	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Professor visitante/ convidado	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2
Desenvolvimento de atividades variadas (não especificadas)	5	2	4		6	2	9	10	9	2	1	1	6		19		1	1	6		4	1		89

Fonte: Elaborado pela autora a partir do item Proposta do Programa. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/dadosFotoEnvioColeta.xhtml>. Acesso em: 20 nov. 2020.

APÊNDICE J – Intercâmbio *out* – P3 (Quadrienal 2017)

Atividades indicadas	Argentina	Chile	Portugal	Grécia	México	Dinamarca	Colômbia	Espanha	Cuba	EUA	Uruguai	Alemanha	Cabo Verde	Total do quadriênio
Número de acordos	5	-	1	-	1	1	2	-	-	-	-	-	-	10
Projeto de pesquisa em rede	1	-	-	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	4
Consultoria/assessoria	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	2
Coorientação	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Doutorado-sanduíche/estágio de doutorado	1	-	1	-	1	-	-	4	-	-	-	2	-	9
Estágio de pós-doutorado	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Membro de conselho editorial	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9
Pareceristas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4
Ministração de cursos	4	-	-	-	2	-	4	-	-	1	-	-	-	11
Ministração de palestras	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2
Missão de estudo	4	-	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	7
Missão de trabalho	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Participação em atividades de pesquisa	1	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	4
Participação em banca	-	-	-	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	3
Participação/publicação/organização em eventos	2	2	-	1	2	3	13	2	-	-	2	1	-	27
Publicações de artigos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	21
Publicações de livros	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9

Fonte: Elaborado pela autora a partir do item Proposta do Programa. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/dadosFotoEnvioColeta.xhtml>. Acesso em: 20 nov. 2020.

APÊNDICE K – Intercâmbio *in* – P3 (Quadrienal 2017)

Atividades indicadas	País												Total
	Argentina	Itália	Portugal	México	Dinamarca	Colômbia	Espanha	Holanda	EUA	Uruguai	Alemanha	Moçambique	
Doutorado/mestrado	7	-	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	10
Ministração de palestras	1	1	1	-	-	-	-	-	-	1	1	1	6
Missão de estudo	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Ministração de cursos	3	-	2	5	2	2	-	1	-	-	-	-	15
Missão de trabalho	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Professor visitante /convitado	3	-	-	2	4	2	2	-	-	-	-	-	13
Participação em eventos/publicação em anais	7	2	8	1	-	2	-	-	1	-	-	-	21
Participação em banca	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2
Participação em atividades de pesquisa	1	-	1	-	4	2	-	-	-	-	-	-	8

Fonte: Elaborado pela autora a partir do item Proposta do Programa. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/dadosFotoEnvioColeta.xhtml>. Acesso em: 20 nov. 2020.

APÊNDICE L – Mobilidade discente (Quadrienal 2017)

País	Número de alunos em mobilidade							
	P1		P2		P3		Total	
	<i>out</i>	<i>in</i>	<i>out</i>	<i>in</i>	<i>out</i>	<i>in</i>	<i>out</i>	<i>in</i>
Alemanha	-	-	2	-	1	-	3	-
Angola	-	3	-	16	-	-	-	19
Argentina	7	9	5	3	1	7	13	19
Canadá	-	-	2	-	-	-	2	-
Chile	-	5	-	-	-	-	-	5
Colômbia	-	-	1	8	-	2	1	10
Espanha	3	1	4	-	4	0	11	1
EUA	4	0	7	-	-	-	11	-
França	0	0	8	-	-	-	8	-
Honduras	0	4	-	-	-	-	-	4
Inglaterra	2	-	1	-	-	-	3	-
Itália	0	-	1	-	-	-	1	-
Luxemburgo	1	-	0	-	-	-	1	-
México	1	7	4	-	1	1	6	8
Moçambique	-	7	-	-	-	-	-	7
Peru	-	-	1	-	-	-	1	-
Portugal	9	4	12	-	1	-	22	4
Uruguai	-	-	1	-	-	-	1	-
Total	27	40	48	27	9	10	84	77

Fonte: Elaborado pela autora a partir do item Proposta do Programa. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/dadosFotoEnvioColeta.xhtml>. Acesso em: 20 nov. 2020.

ANEXO A – Ficha de avaliação da área de Educação (Trienal 2004)

Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior		Avaliação da Pós-Graduação	
	CRITÉRIOS DA AVALIAÇÃO		
Período de Avaliação: 2001/2003		Área de Avaliação: 38 - EDUCAÇÃO	
Ponderação dos Quesitos			
I - Proposta do Programa (sem peso)			
Ítems			Pesos
1	Coerência e consistência da Proposta do Programa.		xxx
2	Adequação e abrangência das Áreas de Concentração.		xxx
3	Adequação e abrangência das Linhas de Pesquisa.		xxx
4	Proporção de docentes, pesquisadores, discentes-autores e outros participantes.		xxx
II - Corpo Docente (15%)			
Ítems			Pesos
1	Composição e atuação do corpo docente; vínculo institucional e dedicação.		20.00
2	Dimensão do NRD6 relativamente ao corpo docente. Atuação do NRD6 no Programa.		30.00
3	Abrangência, especialização do NRD6 relativamente às Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa. Qualificação do NRD6.		30.00
4	Intercâmbio ou renovação do corpo docente. Participação de outros docentes.		20.00
III - Atividade de Pesquisa (20%)			
Ítems			Pesos
1	Adequação e abrangência dos Projetos e Linhas de Pesquisa em relação às Áreas de Concentração.		20.00
2	Vínculo entre Linhas e Projetos de Pesquisa.		20.00
3	Adequação da quantidade de Linhas e Projetos de Pesquisa em andamento em relação à dimensão e à qualificação do NRD6.		25.00
4	Participação do corpo discente nos Projetos de Pesquisa.		15.00
5	Relação entre projetos concluídos e seus produtos		20.00
IV - Atividade de Formação (15%)			
Ítems			Pesos
1	Adequação e abrangência da Estrutura Curricular relativamente à Proposta do Programa e às suas Áreas de Concentração. Adequação e abrangência das disciplinas ministradas em relação as Linhas e Projetos de Pesquisa.		30.00
2	Distribuição da carga letiva e carga horária média. Participação de outros docentes.		20.00
3	Quantidade de orientadores do NRD6 relativamente à dimensão do corpo docente. Distribuição da orientação entre os docentes e número médio de orientandos por docente.		20.00
4	Atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação.		15.00
5	Outras atividades acadêmico-científicas promovidas pelo Programa		15.00
V - Corpo Discente (10%)			
Ítems			Pesos
1	Dimensão do corpo discente em relação à dimensão do NRD6.		30.00
2	Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente.		5.00
3	Número de titulados e proporção de desistências e abandonos em relação à dimensão do corpo discente.		40.00
4	Número de discentes-autores da pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente [e participação de discentes-autores da graduação].		25.00
VI - Teses e Dissertações (20%)			
Ítems			Pesos
1	Vínculo das teses e dissertações com Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa; adequação ao nível dos cursos.		35.00
2	Tempo médio de titulação de bolsistas; tempo médio de bolsa. Relação entre os tempos médios de titulação de bolsistas e de não bolsistas.		35.00
3	Número de titulados em relação à dimensão do NRD6. Participação de outros docentes.		10.00
4	Qualificação das Bancas Examinadoras. Participação de membros externos.		10.00
5	Número de orientadores em relação à dimensão do NRD6		10.00
VII - Produção Intelectual (20%)			
Ítems			Pesos
1	Adequação dos tipos de produção à Proposta do Programa e vínculo com as Áreas de Concentração, Linhas e Projetos de Pesquisa ou Teses e Dissertações.		25.00
2	Qualidade dos veículos ou meios de divulgação.		25.00
3	Quantidade e regularidade em relação à dimensão do NRD6; distribuição da autoria entre os docentes.		25.00
4	Autoria ou co-autoria de discentes.		10.00
5	Quantidade da produção técnica de docentes		15.00

ANEXO B – Ficha de avaliação da área de Educação (Trienal 2007)

FICHA DE AVALIAÇÃO Trienal 2007

PROGRAMAS/CURSOS ACADÊMICOS

EDUCAÇÃO

PARTE I: AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS (CONCEITOS 1 a 5)

QUESITO I

PROPOSTA DO PROGRAMA (sem atribuição de peso)

Itens	Pesos
1 Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa e projetos em andamento (pesquisa, desenvolvimento e extensão).	15
2 Coerência, consistência e abrangência da estrutura curricular.	
3 Infra-estrutura para ensino, pesquisa e extensão.	
4 Atividades inovadoras e diferenciadas de formação e gestão.	

QUESITO II

CORPO DOCENTE (peso de 30%)

Itens	Pesos
1 Formação (titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência).	15
2 Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e orientação do programa.	20
3 Perfil, compatibilidade e integração do corpo docente permanente com a Proposta do Programa (especialidade e adequação em relação à proposta do programa).	15
4 Atividade docente e distribuição de carga letiva entre os docentes permanentes.	10
5 Participação dos docentes nas atividades de ensino e pesquisa na GRADUAÇÃO (no caso de IES com curso de graduação na área), com particular atenção à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG.	10
6 Participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos.	15

QUESITO III

CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES: 30%

Itens	Pesos
Orientações de teses e dissertações concluídas no período de avaliação em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	15
Adequação e compatibilidade da relação orientador/discente.	15
Participação de discentes autores da pós-graduação e da graduação (neste caso, se a IES possuir graduação na área) na produção científica do programa.	25
Qualidade das Teses e Dissertações: Teses e Dissertações vinculadas a publicações.	15
Qualidade das Teses e Dissertações: Outros Indicadores.	15
Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas da Capes e do CNPq titulados.	15

QUESITO IV

PRODUÇÃO INTELECTUAL (peso de 30%)

Itens	Pesos
Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	50
Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente do Programa.	30
Outras produções consideradas relevantes, à exceção da artística (produção, técnica, patentes, produtos etc.)	20
Produção artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente.	-

QUESITO V

INSERÇÃO SOCIAL (Peso de 10%)

Itens	Pesos
Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	60
Integração e cooperação com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação	30
Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação:	10

ANEXO C – Ficha de avaliação da área de Educação (Trienais 2010 e 2013)

Ficha de avaliação para o Triênio 2010–2012 Mestrado (Acadêmico) e Doutorado	Peso
1 – Proposta do Programa	0%
1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.	50%
1.2. Planejamento do Programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da Área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da Área.	30%
1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	10%
1.4. Definição clara da proposta do Programa como acadêmico, voltado para o desenvolvimento de pesquisa e formação de pesquisadores para ensino superior.	10%
2 – Corpo Docente	15%
2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência e sua compatibilidade e adequação à proposta do Programa.	15%
2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do Programa.	30%
2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do Programa.	30%
2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação.	10%
2.5. Inserção acadêmica do corpo docente.	15%
3 – Corpo Discente, Teses e Dissertações	35%
3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	20%
3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do Programa.	10%
3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à Área.	40%
3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	20%
3.5. Participação de discentes em projetos de pesquisa.	10%
4 – Produção Intelectual	35%
4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	50%
4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	30%
4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.	20%
5 – Inserção Social	15%
5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	55%
5.2. Integração e cooperação com outros Programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	30%
5.3. Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.	15%

ANEXO D – Ficha de avaliação da área de Educação (Quadrienal 2017)

Quesitos/Itens	Peso
1 – Proposta do Programa	
1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e organização curricular.	50%
1.2. Planejamento do Programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da Área na produção do conhecimento, seus propósitos de aprimoramento na formação de seus alunos, metas quanto à inserção social e acadêmica de seus egressos.	30%
1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e administração universitária.	10%
1.4. Definição clara da proposta do Programa como acadêmico, voltado para o desenvolvimento da pesquisa e formação de pesquisadores e professores para o ensino superior.	10%
2 – Corpo Docente	
2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação da experiência e adequação à proposta do programa.	15%
2.2. Adequação do perfil dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do Programa.	30%
2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do Programa.	30%
2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto na formação de profissionais mais capacitados na graduação.	10%
2.5. Inserção acadêmica do corpo docente	15%
3 – Corpo Discente, Teses e Dissertações	
3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	20%
3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas, no período de avaliação, em relação aos docentes do Programa.	10%
3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área.	40%
3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas:	20%
3.5. Participação de discentes em projetos de pesquisa.	10%
4 – Produção Intelectual	
4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	
4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	30%
4.3. Produção técnica, inovações e outras produções consideradas relevantes.	
4.4. Produção não centralizada no mesmo veículo.	5%
5 – Inserção Social	
5.1. Inserção e impacto regional e/ou nacional do programa.	50%
5.2. Integração e cooperação com outros Programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional, relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	30%
5.3. Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.	20%

ANEXO E – Ficha de avaliação da área de Educação (Quadrienal 2021)

Ficha de Avaliação da Área de Educação – 2017–2020	
Programas Acadêmicos	
1. Programa	Peso
1.1. Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa.	35%
1.2. Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	35%
1.3. Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística.	15%
1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual.	15%
2. Formação	Peso
2.1. Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa.	20%
2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos.	20%
2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida.	10%
2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa.	30%
2.5. Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa.	20%
3. Impacto	Peso
3.1. Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa.	35%
3.2. Impacto econômico, social e cultural do programa.	30%
3.3. Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa.	35%

ANEXO F – Correspondência Caa

14/06/2021

Gmail - Solicitação



Eliane Carvalho <elienesouzadecarvalho@gmail.com>

Solicitação

caa2 <caa2@capes.gov.br>
Para: Eliane Carvalho <elienesouzadecarvalho@gmail.com>
Cc: caa2 <caa2@capes.gov.br>

17 de junho de 2019 14:52

Prezada Eliane,

Em resposta à sua demanda:

Relatórios gerais (ver anexos):

- 1) Avaliação Trienal 2013: Relatório de divulgação de resultados
- 2) Avaliação Quadrienal [2017] em Números
- 3) Na Avaliação Trienal 2001, pelo que se pode constatar, não se adotava a divulgação de um relatório geral, mas somente por área (denominados "Documento de Área" (<http://capes.gov.br/pt/avaliacao/permanencia-no-snpg-avaliacao/relatorios-de-avaliacao>))

Regulamentos das avaliações trienais 2001 e 2004:

- 1) Avaliação Trienal 2004: denominado Relatório Final, é na verdade um misto de relatório dos resultados e procedimentos/regras da avaliação após sua realização: <https://www.capes.gov.br/pt/avaliacao/permanencia-no-snpg-avaliacao/avaliacoes-anteriores/91-conteudo-estatico/avaliacao-capes/6870-relatorio-final>
- 2) Avaliação Trienal 2001: não conseguimos levantar nenhum documento além dos que estão no portal da Capes, aqui: <https://www.capes.gov.br/pt/avaliacao/permanencia-no-snpg-avaliacao/avaliacoes-anteriores/91-conteudo-estatico/avaliacao-capes/6821-avaliacao-trienal-2001>

Obs: não houve avaliação em 2000, mas sim em 2001 (triênio 1998-2000).

Atenciosamente,



DAV>CGAA>CAA II

Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06, - CEP: 70040-020, Brasília - DF

ANEXO G – Resposta da Capes sobre nota do P2 de Educação

10/06/2021

Fala.BR - Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação

CORONAVIRUS (COVID-19) (HTTP://WWW.SAUDE.GOV.BR/CORONAVIRUS) | ACESSO À INFORMAÇÃO (HTTP://WWW.ACESSOAINFORMACAO.GOV.BR) | PARTICIPE (HTTPS://WWW.GOV.BR)

CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO

Fala.BR - Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação (./././Principal.aspx)

Eliane Souza de Carvalho @ (./././Login/Logout.aspx)

Usuário

Sua sessão expira em: 17:10 minutos

Consultar Manifestação

Teor	▼					
Manifestação	▼					
Anexos	▼					
Respostas e históricos de ações	▲					
Respostas						
Publicação	Tipo	Responsável	Decisão	Especificação da Decisão	Destinatário Recurso 1º	Prazo para recorrer
10/06/2021 14:49	Resposta Conclusiva	Coordenação de Normatização da Avaliação	Acesso Concedido	Resposta solicitada inserida no Fala.Br	Diretor de Avaliação	21/06/2021
Texto		Prezada Eliane, Boa tarde!				
Em resposta à consulta sobre a nota atribuída ao Programa de Pós-Graduação em Educação (código 32001010001P7) da UFMG na avaliação Quadrienal de 2017, esclarecemos o seguinte:						
<ol style="list-style-type: none"> 1) A comissão de avaliação da área da Educação atribuiu a nota 7 ao programa a qual, na sequência, foi baixada à nota 6 pelo CTC-ES em razão deste conselho não ter considerado que o PPG preenchia os critérios aplicados aos demais PPG nota 7 quanto ao seu grau de internacionalização; 2) O PPG entrou com pedido de reconsideração e o CTC-ES considerou que não havia elementos novos que pudessem levar à mudança da avaliação realizada na primeira análise; 3) Após a divulgação dos resultados finais da Quadrienal 2017, em vista da permanência da nota 6, o PPG entrou com recurso à Presidência para o qual obteve deferimento; 4) A homologação do parecer do CNE/CES nº 112 referente aos recursos da Quadrienal 2017 tratados em reunião do Conselho Superior da Capes, inclusive o do PPG em Educação da UFMG, consta da Portaria MEC nº 543, publicada no Diário Oficial da União (D.O.U.) em 17/06/2020; 5) Em vista da publicação da Portaria que divulga o deferimento do recurso, a nota 7 foi registrada na ficha cadastral do PPG e consta na lista de cursos aprovados e reconhecidos com a nota 7, na Plataforma Supucira. 						
Esclarecemos ainda que o parecer do CNE/CES nº 112/2020 poderá ser consultado na página eletrônica do órgão (link: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=85171&Itemid=866) e a Portaria MEC nº 543/2020 encontra-se à página 58 do DOU de 17/06/2020, Seção 1.						
Atenciosamente, Coordenação de Normatização da Avaliação (CNA)						
Caso seja necessário, em até 10 dias é possível entrar com recurso de 1ª instância para análise do Diretor de Avaliação						
Anexos						
Histórico de ações						
Data/Hora	Ação	Responsável	Informações Adicionais			
01/06/2021 12:43	Cadastro	Eliane Souza de Carvalho	Registro dos dados da manifestação			
10/06/2021 14:49	Registro Resposta	Órgão	Resposta Conclusiva			
Encaminhamentos		Não foram encontrados registros.				
Prorrogações		Não foram encontrados registros.				
Respostas as pesquisas de satisfação						

<https://falabr.cgu.gov.br/publico/Manifestacao/DetalleManifestacao.aspx>

1/2