



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
NÚCLEO DE PÓS- GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

SONIA PEREIRA LAUS

**A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM
ESTUDO DE CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA**

Salvador
2012

SONIA PEREIRA LAUS

**A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM
ESTUDO DE CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA**

Trabalho apresentado ao Núcleo de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Sanchez Milani

Salvador 2012

Escola de Administração - UFBA

L388 Laus, Sonia Pereira
A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da
Universidade Federal de Santa Catarina / Sonia Pereira Laus. – 2012.
331 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Sanchez Milani.
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de
Administração, 2012.

1. Universidade Federal de Santa Catarina – Estudo de casos.
2. Ensino superior – Cooperação internacional.. I. Universidade Federal
da Bahia. Escola de Administração. II. Milani, Carlos Roberto Sanchez.
III. Título.

CDD 378.81

SONIA PEREIRA LAUS

**A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM
ESTUDO DE CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Administração, Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em: 24 de fevereiro de 2012.

Banca Examinadora

Carlos Roberto Sanchez Milani – Orientador _____

Doutor em Socioeconomia do Desenvolvimento pela École de Hautes Études en Sciences Sociales, França.

Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Elza Sousa Kraychete _____

Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Irene Kazumi Miura _____

Doutora em Administração pela Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo

Universidade de São Paulo

Lucídio Bianchetti _____

Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Universidade Federal de Santa Catarina

Ruthy Nadia Laniado _____

Doutora em Estudos Governamentais pela Essex University, Inglaterra.

Universidade Federal da Bahia

A minha família, pelo legado da alma ibérica livre, curiosa, destemida.

Com ela aprendi que a vastidão do mundo deve ser respeitosamente admirada, mas também descoberta, entendida pela busca constante do conhecimento, da cultura e do saber científico. Descobri as primeiras letras nos livros, mas também nos jornais e vem daí a paixão pelo mundo e seu movimento dialético.

AGRADECIMENTOS

Ao DINTER UDESC/UFBA, pela oportunidade.

Ao Gu, pela presença, críticas e estímulo constantes. Sem seu amor, a conclusão desta tese teria sido muito mais difícil.

E à vida, que meu deus mais do que merecia.

Gracias a La Vida

*Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me dio dos luceros que cuando los abro
Perfecto distingo lo negro del blanco
Y en el alto cielo su fondo estrellado
Y en las multitudes el hombre que yo amo*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el oído que en todo su ancho
Graba noche y día grillos y canarios
Martirios, turbinas, ladridos, chubascos
Y la voz tan tierna de mi bien amado*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido y el abecedario
Con él, las palabras que pienso y declaro
Madre, amigo, hermano
Y luz alumbrando la ruta del alma del que estoy amando*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la marcha de mis pies cansados
Con ellos anduve ciudades y charcos
Playas y desiertos, montañas y llanos
Y la casa tuya, tu calle y tu patio*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me dio el corazón que agita su marco
Cuando miro el fruto del cerebro humano
Cuando miro el bueno tan lejos del malo
Cuando miro el fondo de tus ojos claros*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto
Así yo distingo dicha de quebranto
Los dos materiales que forman mi canto
Y el canto de ustedes que es el mismo canto*

Gracias a la vida, gracias a la vida

Violeta Parra

*“The future of higher education is a global one and it is our job to help prepare
the higher education world for this.”*

Uwe Brandenbur e Hans de Wit, 2011.

LAUS, S. P. A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. 319 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

RESUMO

Essa tese visa a realização de um estudo de caso sobre os contextos e os processos de definição e implementação das estratégias institucionais de internacionalização da Universidade Federal de Santa Catarina. Para sua estruturação, elaboraram-se três objetivos específicos, sendo o primeiro a construção de um quadro conceitual dos processos de internacionalização da educação e sua capilarização nas instituições de ensino superior, principalmente do Brasil; o segundo a análise das políticas e planos estratégicos institucionais visando ao processo de internacionalização da UFSC, e o terceiro o estudo do processo interno de construção e condução dessas políticas na gestão 2008/2011, verificando a influência nele exercida pelos professores, pesquisadores e grupo de pesquisa, bem como a existência de estruturas de gestão da cooperação acadêmica internacional e sua posição no organograma institucional. Em resposta aos objetivos, disponibilizou-se uma revisão da literatura nacional e internacional sobre globalização, internacionalização da educação superior e internacionalização de universidades, com a análise sobre de que forma e sob quais contextos esses processos se constituíram e de que maneira afetaram o desenvolvimento e a estruturação das políticas acadêmicas nacionais e institucionais no Brasil. Apresentou-se ainda uma síntese das concepções de alguns dos principais autores sobre as questões teóricas atinentes ao processo de internacionalização da educação superior e como ela se dá nos níveis nacional e institucional, apontando suas razões e motivações fundamentais, que podem ser econômicas, políticas, acadêmicas, culturais e sociais e os valores nelas implícitos. Assim, o estudo procura enfatizar o tema internacionalização da educação superior, buscando contextualizá-lo nos amplos processos de globalização que envolvem o mundo contemporâneo e compreender algumas das suas principais variáveis. Dentre essas, o papel exercido pelas organizações internacionais na formulação das agendas e das políticas nacionais para o campo, a mobilidade acadêmica internacional, o advento dos *rankings* acadêmicos internacionais, que pautados pela realidade dos países do Norte e por uma produção acadêmica basicamente publicada em língua inglesa, tentam homogeneizar aquilo que não é homogêneo, ou seja, os distintos sistemas nacionais de educação superior e ainda a fuga de cérebros, fenômeno controverso, tradicionalmente apontado como sua externalidade perversa, pela discussão que provoca frente às reais possibilidades de perda de capital humano qualificado com a circulação acadêmica internacional, um dos frutos do processo estudado. Ao referir-se à cooperação internacional, utilizou-se o conceito de cooperação acadêmica internacional, ou seja, aquela realizada no âmbito e para finalidades acadêmicas, diferentemente da tradicional Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, cuja ação não se restringe ao âmbito acadêmico. Concluiu-se o estudo com uma síntese das razões e motivações da UFSC para sua internacionalização acadêmica e das suas principais políticas, estratégias e programas desenvolvidos com este fim.

Palavras chave: Internacionalização da educação superior. Cooperação internacional. Universidades brasileiras. Universidade Federal de Santa Catarina.

LAUS, S. P. A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. 319 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

ABSTRACT

This thesis proposes to do a case study of the contexts and processes of defining and implementing institutional strategies for internationalization of the Federal University of Santa Catarina. For its structure we prepared three specific objectives, the first being the construction of a conceptual framework of the processes of internationalization of higher education and its capillarization in higher education institutions, mainly in Brazil, the second, the analysis of institutional policies and strategic plans aimed at the internationalization process of UFSC, and the third, to study the internal process of building and driving these policies in the management of 2008/2011, checking the influence exerted on it by teachers, researchers and research groups, as well as the existence of international academic cooperation management structures and its position in the institutional hierarchy. The response to the objectives was provided by a review of national and international literature on globalization, internationalization of higher education and internationalization of universities, with the analysis of how and under what contexts these processes are formed and how they affected the development and structuring of national academic and institutional policies in Brazil. It also presented an overview of the conceptions of some major authors on theoretical questions concerning the process of internationalization of higher education and on how it is achieved at the national and institutional levels, pointing to its basic reasons and motivations, which can be economic, political, academic, cultural and also the social values implicit in them. The study seeks to emphasize the theme of internationalization of higher education, seeking to contextualize it within the broader processes of globalization involving the contemporary world and understand some of their key variables. Among these, the role played by international organizations in the formulation of international policies and agendas for the field, the international academic mobility, the rise of international rankings, which are guided by the reality of the North and for an academic production basically published in English, trying to standardize what is not homogeneous, ie, the different national systems of higher education and lastly the brain drain, traditionally appointed as his perverse externality, which causes the discussion forward the real possibility of loss of skilled human capital with international academic circulation, one of the results of the process studied. Referring to international cooperation, research utilizes the concept of international academic cooperation, ie, that held within and for academic purposes, different from the traditional International Cooperation for Development, whose action is not restricted to academia. The study concluded with a summary of the reasons and motivations of UFSC for its academic internationalization and of its main policies, strategies and programs developed for this purpose. At its end, the study suggests a Capes proposition to the countries of similar status, a joint development of internationalization indicators most appropriate to the countries of South.

Key Words: Internationalization of higher education. International cooperation. Brazilian universities. Federal University of Santa Catarina

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 Distribuição percentual dos programas de doutorado por regiões, Brasil, 1996 e 2008	65
Figura 1 Organograma da Reitoria da UFSC	199
Figura 2 Organograma da Sinter.....	200

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Os Princípios de Berlin	91
Quadro 2	Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa	168
Quadro 3	Matriz de análise	171
Quadro 4	Relação da aplicação dos instrumentos de coleta de dados com os entrevistados	176
Quadro 5	Razões e motivações do país para a internacionalização acadêmica ..	186
Quadro 6	Métodos de internacionalização no nível institucional	189
Quadro 7	Avaliação Trienal da Capes 2007-2010.....	214
Quadro 8	Razões e motivações da UFSC para a Internacionalização acadêmica	250
Quadro 9	Principais políticas, estratégias e programas visando à internacionalização, desenvolvidas na UFSC	252

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Crescimento do número de estudantes de ensino superior no mundo.....	53
Tabela 2	Número de estudantes internacionais no mundo de 1980 a 2010	53
Tabela 3	Principais países emissores de estudantes para o exterior em 2007	54
Tabela 4	Principais países receptores de estudantes internacionais em 2007	55
Tabela 5	Estudantes brasileiros em cursos de graduação e pós-graduação no exterior no ano de 2007	56
Tabela 6	Volume do Comércio Internacional de ensino superior de 2005 a 2007 ..	57
Tabela 7	Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idade segundo o nível de ensino frequentado. Brasil- 1999/2009.....	65
Tabela 8	Taxas de escolaridade de jovens entre 18 e 24 anos nos países do Mercosul.....	66
Tabela 9	Taxa de escolarização de nível superior nos países do Mercosul- 2007 .	67
Tabela 10	Pós-graduação: total de alunos matriculados e titulados no Brasil entre 1990 e 2009	99
Tabela 11	Programa Estudante Convênio de Graduação. Alunos selecionados entre 2000 e 2010	113
Tabela 12	Programa Promisaes. Alunos inscritos e selecionados entre 2006 e 2010	115
Tabela 13	Projetos Conjuntos dentro dos Programas de Cooperação Internacional da Capes (2000- 2009)	117
Tabela 14	Bolsas no exterior concedidas pela Capes no período 2001 – 2008.....	119
Tabela 15	Capes- Bolsas no Exterior de Acordo com os Países de Destino mais demandados: 1996-2009	120
Tabela 16	CNPq - Bolsas no Exterior de Acordo com os Países de Destino: 1996-2009	122
Tabela 17	CNPq- Número de Bolsas no Exterior por Modalidades - 1996-2009 ...	123
Tabela 18	Convênios Internacionais da UFSC.....	200
Tabela 19	Mobilidade de professores observada na UFSC no período 2008/2010	204
Tabela 20	Mobilidade acadêmica total observada na UFSC no período 2008/2010	204

Tabela 21 As 10 primeiras classificadas no <i>Ranking</i> mundial de universidades julho 2011 (<i>Top 12.000</i>)	234
Tabela 22 As 10 primeiras classificadas no <i>Ranking</i> das universidades da América Latina, julho 2011 (<i>Top 12.000</i>)	235
Tabela 23 As 10 primeiras IES brasileiras classificadas no <i>Ranking</i> das universidades da América Latina, julho 2011 (<i>Top 12.000</i>)	236
Tabela 24 Resumo da posição da UFSC nas últimas edições do <i>Webometrics</i> - 2009 a 2011	237
Tabela 25 <i>Ranking</i> Ibero-Americano de Produção Científica e Internacional 2010	239
Tabela 26 Total de artigos publicados por docentes da UFSC com indexação no <i>ISI/ Web of Knowledge</i> 2010	240
Tabela 27 Capacidade de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação nas IES Brasileiras em 2010	242

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Agência Brasileira de Cooperação
ABRUC	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ABRUEM	Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais
AECID	Agência Espanhola de Cooperação Internacional ao Desenvolvimento
AID	<i>America International Development</i>
AIDS	<i>Acquired Immuno deficiency Syndrome</i>
IAU	<i>International Association of Universities</i>
ALBAN	Programa de Bolsas de Estudo de Alto nível para a América Latina
ALCA	Área de Livre Comércio Americana
ALCSA	Área de Livre Comércio Sul-Americana
ALCUE ou UEALC	União Européia, América Latina e Caribe
ALFA	América Latina Formação Acadêmica
AMPEI	<i>Asociación Mexicana para La Educación Internacional</i>
ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior
ANUP	Associação Nacional das Universidades Privadas
APEC	<i>Asia-Pacific Economic Cooperation</i>
ARCU-SUR	Sistema de Credenciamento Regional de cursos universitários para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica das respectivas titulações no MERCOSUL e países associados
ARWU	<i>Academic Ranking of World Universities</i>
ASPA	Cúpula América do Sul - Países Árabes
AUSTRADE	Setor de Promoção e Marketing Internacional da Educação Internacional Australiana
BASIC	Brasil, África do Sul, Índia e China
BFP	Programa de bolsas de fixação de pesquisador
BibliASPA	Biblioteca e Centro de Pesquisas América do Sul - Países Árabes
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNDES	Banco de Desenvolvimento Econômico e Social
BRIC	Brasil, Rússia, Índia e China
C&T	Ciência e Tecnologia

CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CARE	Centro para o Socorro Americano em todo lugar, do inglês <i>Center for American Relief Everywhere</i>
CBAB/CABBIO	Centro para o Socorro Americano em todo lugar, do inglês <i>Center for American Relief Everywhere</i>
CBAN	Centro Binacional de Nanotecnologia
CBERS	Centro Brasileiro de Satélites de Recursos Terrestres
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CELPE-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEWES	<i>Center of Excellence for Women in Science</i>
CGCI	Coordenação Geral da Cooperação Internacional
CGRE	Coordenação Geral de Relações Estudantis
CID	Cooperação Internacional para o Desenvolvimento
CLAPCS	Centro Latino Americano de Pesquisas Sociais
CMS	Conselho do Mercado Comum do Sul
CNE	Conselho Nacional da Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COFECUB	Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária e Científica com o Brasil
COLAM	Colégio das Américas
CONEAU	<i>Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria</i>
CONICYT	<i>Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica</i>
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CREPUQ	<i>Conférence des Recteurs et des Principaux des Universités du Québec</i>
CRUB	Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras
CSIC	Laboratório de Cibermetria do Conselho Superior de Investigações Científicas
CSS	Cooperação Sul-Sul
CUIB	Conselho Universitário Ibero-americano
DAAD	<i>Deutscher Akademischer Austausch Dienst</i>
DCR	Desenvolvimento Científico Regional
EAIE	<i>European Association of International Education</i>

EEES	Espaço Europeu de Educação Superior
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENLACES	<i>Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior</i>
ERA	<i>European Research Area</i>
EUA	Estados Unidos da América
FACEPE	Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco
FAPEAL	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
FAPESPA	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Pará
FAPs	Fundações de Amparo à Pesquisa
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDECT	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul
GATS	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços, do inglês <i>General Agreement on Trade and Services</i>
GATT	Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio, do inglês <i>General Agreement on Trade and Tarifs</i>
HIV	<i>Human Immunodeficiency Virus</i>
IBAS	Iniciativa Trilateral entre a Índia, Brasil e África do Sul
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IED	Investimento Estrangeiro Direto
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IGLU	Instituto de Gestão e Liderança Universitário
ILPES	<i>Instituto Latino-Americano y del Caribe de Planificación Económica</i>
IME	Instituto Militar do Exército
IMHE	<i>Institute of Management of Higher Education</i>
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IREG	<i>International Ranking Expert Group</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEA	Liga dos Estados Árabes
MAEC	<i>Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación</i>
MBA	<i>Master of Business Administration</i>
MCCP	Mecanismos de Consulta e Concertação Política
MCT	Ministério da Ciência e da Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MEXA	Mecanismo Experimental para o Credenciamento de Cursos de Graduação
MRE	Ministério das Relações Exteriores
MUTIS	Programa de bolsas da Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado
NAFSA	Associação Norte-Americana de Educadores Internacionais
NOVIB	<i>Netherlands Organization for International Assistance</i>
NPGA	Núcleo de Pós-Graduação em Administração
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OUI	Organização Universitária Interamericana
OXFAM	Comitê de Oxford de Combate à Fome, do inglês <i>Oxford Committee for Famine Relief</i>
PBDCT	Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PCI	Programa de Cooperação Inter-universitária
PEC-G	Programa Estudante Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa Estudante Convênio de Pós-Graduação
PG	Pós-Graduação
PIMA	Programa de Intercâmbio e Mobilidade Acadêmica
PNPD	Programa Nacional de Pós-Doutorado
PPDOC	Programa de Apoio à Instalação de Doutores no Estado da Bahia
PREG	Pro - reitoria de Ensino de Graduação
PRODOC	Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém Doutores

PROFIX	Programa Especial de Estímulo à Fixação de Doutores
PROINFRA	Programa da Finep para a implantação, modernização e recuperação de estrutura física de pesquisa nas instituições públicas de ensino superior e /ou de pesquisa
PROMISAES	Projeto Milton Santos de Acesso a Educação Superior
PROSET	Programa de Estímulo à Fixação de Recursos Humanos do Interesse dos Fundos Setoriais
PRPE	Pro - reitoria de Pesquisa
PRPG	Pro - reitoria de Pós-Graduação
PSED	Plano Setorial de Educação e Cultura
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RD	Recém Doutor
RENORBIO	Rede Nordeste de Biotecnologia
REPENSUL	Rede de Pós-graduação em Enfermagem da região Sul
RIF	Redes Inter-América de Formação
RNP/MCT	Rede Nacional de Pesquisa do Ministério de Ciência e Tecnologia
SESu	Secretaria do Ensino Superior
SIA	Seminários Inter-América
SINTER	Secretaria de Relações Institucionais e Internacionais
SIR	<i>Scimago Institutions Ranking</i>
THES	<i>Times Higher Education Supplement</i>
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UDELAR	<i>Universidad de la República</i>
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UDUAL	União das Universidades da América Latina
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNASUL	União das Nações Sul-Americanas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

UNIDA

Universidad de Integración de las Américas

USAID

United States Agency for International Development

USP

Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
1.1 CONTEXTO E JUSTIFICATIVA	22
1.2. PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS DO ESTUDO.....	26
1.3. PREMISSAS E PRESSUPOSTOS	27
1.4. METODOLOGIA ADOTADA	27
1.5 ESTRUTURA DA TESE	28
2 PROCESSOS DE GLOBALIZAÇÃO E TRANSFORMAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	30
2.1 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS PROCESSOS DE GLOBALIZAÇÃO.....	30
2.1.1 A Universidade nasce internacional?	30
2.1.2 O conceito de desenvolvimento no período pós-segunda guerra e sua ação sobre o Sistema de Educação Superior, Ciência e Tecnologia	33
2.1.3 O contexto mundial e os processos de globalização	43
2.1.4 O Estado - nação no novo contexto mundial	45
2.1.5 O papel das organizações internacionais na formulação das políticas de educação superior	47
2.1.6 A dinâmica acadêmica no mundo global	52
2.1.7 A educação superior como um ativo econômico	58
2.2. A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: RETROSPECTIVA HISTÓRICA E SEUS CONCEITOS ESTRUTURANTES.....	62
2.3. A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO OBJETO DE ESTUDO: PROPOSTA DE ENQUADRAMENTO TEÓRICO	75
2.3.1 A gênese do conceito de internacionalização da educação superior e seus reflexos no Brasil	81
2.4 OS <i>RANKINGS</i> ACADÊMICOS INTERNACIONAIS: GENESE E RELEVÂNCIA	85
3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	96
3.1 BREVE HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	96
3.1.1 A estrutura e a composição da educação superior no Brasil	97

3.2. A DIMENSÃO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL ..	107
3.2.1 A mobilidade acadêmica internacional no país	118
3.2.2 As estruturas institucionais para a gestão das atividades de internacionalização	124
3.3 NOVOS ENFOQUES REGIONAIS NA POLÍTICA NACIONAL E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	127
3.3.1 O processo de Integração Educacional no Mercosul.	135
3.3.2 As relações acadêmicas com a América Latina	141
3.3.3 Acordos multilaterais e formação de redes no âmbito do Mercosul	143
3.4 O FENÔMENO DO <i>BRAIN DRAIN</i>	150
3.5 NOVAS TENDÊNCIAS: NOVOS PROVEDORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	158
3.6 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: AÇÃO E REAÇÃO	162
3.7 QUESTÕES EM ABERTO	164
4. A INTERNACIONALIZAÇÃO DA UFSC: ESTUDO DE CASO	166
4.1 METODOLOGIA E ESTRATÉGIA DE PESQUISA	166
4.2. ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA E MATRIZ DE ANÁLISE	169
4.2.1 Objeto de Estudo	169
4.2.2 Problema de pesquisa	169
4.2.3 Pressupostos	169
4.2.4 Etapas do estudo	174
4.2.5 Protocolo de estudo de caso e modelos de coleta de dados	174
4.2.6 Entrevistas realizadas	175
4.2.7 Modelo de análise de dados	178
4.3 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SANTA CATARINA: A UFSC EM PERSPECTIVA	180
4.4 A RELEVÂNCIA DAS DECISÕES INSTITUCIONAIS: O DIÁLOGO ENTRE A PRÁTICA E A TEORIA	184
4.5. POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DA UFSC	190
4.6 BREVE HISTÓRICO DO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UFSC	206
4.7 ANÁLISE DOS PRINCIPAIS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	215

4.8 O IMPÁCTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA UFSC EM SEU PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO	230
4.9 RETOMANDO A MATRIZ DE ANÁLISE: SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS	243
5 CONCLUSÃO	246
REFERÊNCIAS	262
APÊNDICE A Protocolo de Estudo de Caso	284
APÊNDICE B Roteiro de entrevistas	289
APÊNDICE C Mobilidade acadêmica observada na UFSC no período 2008/2010	301
APÊNDICE D Alunos PEC-PG recebidos na UFSC no período 2008-2010.....	303
APÊNDICE E Alunos PEC-PG por país de origem recebidos no período 2008-2010.....	304
APÊNDICE F Universidades estrangeiras com as quais o programa de pós-graduação em Direito da UFSC possui acordos internacionais bilaterais	305
APÊNDICE G Universidades estrangeiras com as quais o programa de pós-graduação em Direito da UFSC possui mobilidade acadêmica docente e discente.	306
APÊNDICE H Síntese dos indicadores mais utilizados para avaliar a internacionalização acadêmica	307
ANEXO A Algumas redes/organismos multilaterais que promovem a cooperação intra-regional na América Latina.....	310
ANEXO B Algumas das mais exitosas redes de cooperação intra-regional e programas de cooperação regional nos quais o Brasil está inserido.	312
ANEXO C Redes acadêmicas no âmbito do Mercosul	315
ANEXO D Dados sobre a participação do Brasil em alguns programas de Cooperação Regional financiados pela União Européia	317
ANEXO E Exemplos de Programas institucionais e estratégias organizacionais para a internacionalização.....	324
ANEXO F Tabelas referentes às classificações efetuadas pelo <i>Webometrics</i> nos anos de 2010 e 2009.....	327

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTO E JUSTIFICATIVA

Nossa motivação para essa pesquisa partiu de uma práxis, ou seja, de nossa experiência profissional na gestão da cooperação acadêmica internacional, que desde os anos 1990 nos levou a estudar profundamente a temática, na busca de um melhor entendimento sobre a internacionalização da educação superior e seus mecanismos, agentes e principalmente sobre quais as principais correntes que a estudavam. Nesse processo, nos aproximamos das associações internacionais de gestores da cooperação acadêmica internacional como a *European Association of International Education* (EAIE), a Associação Norte-Americana de Educadores Internacionais (NAFSA), a *Asociación Mexicana para la Educación Internaional* (Ampei), entre outras, do Fórum das Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais (Faubai), o qual presidimos por dois períodos, bem como das principais associações internacionais de universidades, como a *International Association of Universities* (AIU) e a Organização Universitária Inter-Americana, (OUI), todas engajadas na discussão da temática e na produção de conhecimento que a fundamentasse, subsidiando os tomadores de decisão institucionais. Como consequência dessa interação, fomos instigados a produzir algum conhecimento com base na experiência brasileira no campo, atuamos como consultor *ad hoc* para o MEC, para a Comissão Europeia e para a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e como observadores internacionais para a elaboração e avaliação de programas de mobilidade acadêmica. Engajamo-nos em redes internacionais que estudavam o tema internacionalização da educação superior e conhecemos alguns dos autores que se destacam no cenário acadêmico internacional por sua produção na área, com os quais participamos de redes apoiadas por organismos internacionais como a Comissão Europeia, a Aecid e o Banco Mundial sobre a temática internacionalização da educação superior e participamos de projetos

que resultaram em publicações, entre os quais destacamos aquele sobre a Internacionalização da Educação Superior na América Latina (DE WIT et. al., 2005), financiado pelo Banco Mundial e publicado em 2004, do qual somos coautora do capítulo referente ao Brasil.

Com base nessa trajetória, optamos por um tema cuja relevância para a ação local das instituições justificaria, em nosso entendimento, sua pesquisa em profundidade, já que o emprego de seus resultados poderia ser utilizado para propiciar discussões que ajudem a melhor fundamentar os formuladores das políticas institucionais.

Sistematicamente estudada desde finais dos anos 1980 e cada vez mais entendida como parte integrante do cenário acadêmico com uma crescente presença nos planejamentos estratégicos institucionais, nas políticas nacionais para a área, em declarações de entidades internacionais e nos inúmeros artigos e eventos científicos publicados e realizados nas mais diversas regiões do planeta, a centralidade da internacionalização da educação superior como tema nesse início de milênio é uma realidade inequívoca. Tal posição, por outro lado, tem levado o termo a sofrer inúmeras interpretações, sendo utilizado com os mais diferentes propósitos, significando qualquer coisa que esteja remotamente ligada à dimensão global, intercultural ou internacional da educação superior.

Em um mundo aonde cada vez mais a educação superior vem sendo entendida como uma *commodity*, mesmo por países com tradicionais sistemas de ensino, mas assolados pelos crescentes cortes em seus orçamentos, fruto da crise vivida pelo sistema capitalista e que vêem na expansão de seus *campi* para o exterior ou na agressiva política de recrutamento de estudantes estrangeiros uma forma de obtenção de recursos para a manutenção de suas estruturas organizacionais, reveste-se de fundamental importância uma compreensão mais acurada do que seja a internacionalização da educação superior, suas razões e motivações, seus processos e mecanismos seja no sentido *lato*, da educação superior como um sistema, seja nos níveis nacional e institucional, onde ela se apresenta firmemente inserida nas políticas nacionais e nas missões, visões, valores e estratégias institucionais.

Historicamente a internacionalização da educação superior vem sendo guiada por princípios que a ligam umbilicalmente ao contexto e os propósitos

nacionais, regionais e locais, o que significa que não existe uma maneira certa ou única para internacionalizar, já que ela se apresenta como um meio para a melhoria ampla do ensino superior entendido como gerador de conhecimento novo, ciência, tecnologia e inovação, mas principalmente de valores e de cidadania e não como um fim em si mesmo. Compreender esse conceito, em um momento onde a mobilidade de estudantes internacionais passou, em muitos países, a ser vista como um negócio de Estado e gerida como um ativo econômico poderia fundamentar-nos para a construção de modelos de internacionalização que realmente sejam do interesse do país, na busca de um diálogo profícuo entre culturas e sistemas de produção de saber acadêmico que se complementem, numa interação que produza o avanço da ciência para a humanidade, mas também para os legítimos interesses de desenvolvimento de cada país. Tal compreensão contemplaria ainda uma percepção crítica sobre os *rankings* acadêmicos que, pautados pela realidade dos países do Norte, por uma produção acadêmica basicamente publicada em língua inglesa, tentam homogeneizar aquilo que não é homogêneo, ou seja, os distintos sistemas nacionais de educação superior.

Dados da Unesco (2009) apontam que o crescimento do número de estudantes de nível superior dá-se numa proporção onde, para cada 100 desses estudantes no ano de 2000, havia 150 em 2007, sendo que, desse contingente, 2,8 milhões optaram por estudar no exterior, representando um aumento de 53% desde 1999, com uma estimativa de que se chegue a uma cifra de oito milhões em 2050. Dados de 2010 apontam que mais de três milhões de estudantes estudam fora de seus países natais (REDDEN, 2010; IEE, 2010).

Com base nessa mobilidade, dados de 2008 da OCDE já apontavam o crescimento de um mercado internacional para os serviços de educação superior e pesquisa acadêmica, facilitados pelos baixos custos dos transportes e comunicação, pela crescente migração de pessoas e pelo aumento do financiamento e oferta privada de educação superior. Nesse contexto a educação trans-fronteiriça passou a ser uma aposta econômica, na qual apenas a mobilidade de estudantes gira algo em torno de 40 bilhões de dólares (OECD, 2008), o que também corrobora o interesse em sua regulação internacional ou abertura para a exploração mercantil.

Frente a esses dados, a apropriação de conhecimentos que subsidiem a construção de políticas nacionais e institucionais claras para a internacionalização da educação superior e das suas instituições de ensino poderá nos livrar da esquizofrenia que se abate sobre as IES do planeta, entre as quais se incluem algumas das brasileiras, pela busca do tão almejado padrão de uma universidade de classe internacional, difundido como panacéia seja para instituições em busca de alunos estrangeiros pagantes seja para aquelas, como as brasileiras, em busca de prestígio acadêmico internacional que se reverta em aumento de parcerias e recursos para suas pesquisas.

Nesse sentido, propusemo-nos a fazer um estudo de caso sobre os contextos e os processos de definição e implementação das estratégias institucionais de internacionalização de uma IES pública, a Universidade Federal de Santa Catarina, enfatizando o tema internacionalização da educação superior e buscando contextualizá-lo nos amplos processos de globalização que envolvem o mundo contemporâneo, procurando compreender algumas das suas principais variáveis, com ênfase no papel exercido pelas organizações internacionais na formulação das agendas e das políticas nacionais para o campo, na mobilidade acadêmica internacional, no advento dos rankings acadêmicos, pelas questões já citadas e da fuga de cérebros, fenômeno controverso, tradicionalmente apontado como sua externalidade perversa, pela discussão que provoca frente as reais possibilidades de perda de capital humano qualificado com a circulação acadêmica internacional, um dos frutos do processo em estudo.

Enfatizamos que, ao nos referirmos à cooperação internacional, nos utilizamos do conceito de cooperação acadêmica internacional, ou seja, aquela realizada no âmbito e para finalidades acadêmicas, diferente da tradicional Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, analisada no próximo capítulo e que se desenvolve sob a forma da chamada “Diplomacia Solidária”, cuja ação se dá pela oferta de conhecimentos e soluções técnicas acumulados, definida por Milani (2008, p.1) como:

um regime integrado por atores governamentais e não estatais, fundamentado em normas e instituições, mas que também incentiva ações coletivas em prol do desenvolvimento internacional [...] através de atividades que incluem a educação e a formação técnica, saúde, crescimento econômico, cooperação científica, comunicação e

proteção do patrimônio cultural e, mais recentemente, a reforma do Estado e os programas de governança pública (1980/1990).

No que se refere às normas técnicas utilizadas para a elaboração dessa tese, elas obedecem à sistematização dos requisitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), elaboradas por Lubisco, Vieira e Santana (2008) e recomendadas pelo NPGA da UFBA.

1.2. PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Nossa questão de partida para essa pesquisa foi:

Como vem se dando, desde o ano 2008, o processo de definição e implementação de estratégias institucionais de internacionalização da UFSC?

Tal pergunta, aliada ao objetivo geral do estudo, que foi o de analisar os contextos e os processos de definição e implementação das estratégias políticas e institucionais de internacionalização da UFSC, pautou o direcionamento de nossa pesquisa. Para sua estruturação, apoiamo-nos em três objetivos específicos, que foram sequencialmente alcançados nas distintas etapas do estudo. Tais objetivos específicos foram: (i) construir um quadro conceitual dos processos de internacionalização da educação e sua capilarização nas instituições de ensino superior, principalmente do Brasil, (ii) analisar as políticas e planos estratégicos institucionais visando ao processo de internacionalização da UFSC, (iii) estudar o processo interno de construção e condução dessas políticas na gestão 2008/2011, verificando a influência nele exercida pelos professores, pesquisadores e grupo de pesquisa, bem como a existência de estruturas de gestão da cooperação acadêmica internacional e sua posição no organograma institucional.

1.3. PREMISSAS E PRESSUPOSTOS

Para responder ao problema de pesquisa e ao objeto de estudo, estabelecemos três pressupostos ou hipóteses, dos quais comprovamos os dois primeiros tendo sido o último parcialmente comprovado por nossas pesquisas: (i) Organizações internacionais, dentre estas a OCDE, o Banco Mundial, a OMC, o FMI, a ONU e a Unesco, influenciam (por meio, por exemplo, de suas políticas institucionais, indicadores e relatórios específicos) as agendas e as políticas nacionais no campo da educação superior; (ii) As políticas e planos estratégicos de internacionalização da IES estudada ocorrem influenciados e em atendimento às políticas nacionais de pós-graduação e à diversidade de seus programas institucionais que estimulam maiores ou menores graus de internacionalização neles mensuráveis; (iii) Na IES analisada, a definição de políticas de internacionalização obedece a uma lógica mais “instrumental” do que substantiva, haja vista que centros, cursos e programas se internacionalizam em decorrência de ações definidas *ad hoc* e de modo individualizado e não com base em um planejamento estratégico por diretores, professores, pesquisadores e responsáveis instrumentais.

1.4. METODOLOGIA ADOTADA

Esta tese é fruto da consulta e leitura meticulosa de inúmeros livros, artigos, relatórios de agências nacionais e internacionais, bem como documentos institucionais de diferentes organizações, acadêmicas ou não. Além disso, para a realização dos estudos de campo necessários à elaboração de nossa tese, utilizamos o método do estudo de caso, conforme descrito por Yin (2005), obedecendo a todas as suas etapas. A escolha do método esteve ainda ancorada na afirmação de Knight (2005), de que é no nível institucional que efetivamente o processo de internacionalização se materializa, o que nos motivou a buscar em um estudo de caso a aplicação da teoria sobre internacionalização da educação superior. Para efetivar o estudo, elaboramos,

com base no referencial teórico utilizado, uma definição de trabalho que norteasse nossa análise, qual seja: a internacionalização de uma universidade corresponde ao processo de diálogo (trabalhos conjuntos, cooperação, intercâmbio, adequação das estruturas institucionais, conflitos e problemas surgidos) com outras universidades ou organizações variadas (empresas, governos, agências internacionais, ONGs) do mundo exterior à fronteira nacional na concepção, desenvolvimento ou implementação de suas funções de ensino, pesquisa e extensão. Adotamos ainda o termo **processo** (grifo nosso) em nossa definição de trabalho com base na afirmação de Knight (2005) de que este inclui a noção de um esforço em marcha e sempre contínuo, dando ao conceito uma natureza dinâmica ou de mudança perene, o que em muito se assemelha ao que constatamos na IES estudada.

A apresentação e descrição detalhadas da metodologia adotada para essa pesquisa de campo e os critérios para a seleção da Universidade escolhida aparecem no quarto capítulo.

1.5 ESTRUTURA DA TESE

A elaboração da tese deu-se obedecendo a cinco etapas: (i) a construção do quadro conceitual, com base em uma revisão da literatura nacional e internacional sobre globalização, internacionalização da educação superior e internacionalização de universidades, (ii) a reconstituição histórica do processo de internacionalização ocorrido nas universidades brasileiras e seus reflexos na UFSC, (iii) levantamento dos indicadores nacionais e internacionais sobre a internacionalização de uma universidade; (iv) aplicação e identificação dos indicadores citados ao caso da UFSC; (v) identificação das estratégias políticas construídas desde os anos 1960 e sistematizadas em finais dos anos 2000 na perspectiva de internacionalização da IES estudada, bem como a elaboração de sugestões de possíveis cenários futuros.

Iniciamos as primeiras duas etapas previstas para a construção dos capítulos dois e três, onde buscamos, no balizar e entender o contexto internacional pautado pelos processos de globalização e seus reflexos na educação superior, descrevendo-os e analisando-os, bem como as

transformações que induzem no campo da educação superior. A seguir tratamos especificamente de apresentar uma retrospectiva histórica da internacionalização da educação superior no Brasil e de abordar seus conceitos estruturantes, estudando aí o papel dos organismos internacionais como influenciadores das agendas e das políticas nacionais no campo da educação superior. Finalizamos o capítulo com uma apresentação da internacionalização da educação superior como objeto de estudo, abordando algumas de suas principais correntes e propondo um enquadramento teórico para o estudo. No capítulo três, descrevemos e analisamos a educação superior no Brasil, apontando sua dimensão internacional, os novos enfoques regionais na política nacional e seus reflexos na educação superior, as novas tendências, representadas pelos novos provedores da educação superior, a ação e a reação das IES à internacionalização e deixamos algumas questões em aberto sobre o tema.

A implementação da terceira, quarta e parte da quinta e última etapa previstas, pautou a construção do capítulo quatro, aquele que trata do estudo empírico e que seguiu o proposto nos dois últimos objetivos específicos do projeto. Seguindo o ordenamento das etapas previstas, apresentamos e descrevemos em profundidade a metodologia utilizada para a elaboração do estudo empírico, apontando a estratégia de pesquisa, os critérios para a seleção do estudo de caso como método para essa pesquisa de campo e sua estruturação ordenada. Ali relatamos nosso objeto de estudo e o problema de pesquisa, seguido dos seus pressupostos, da sua matriz de análise, onde explicitamos o conceito de internacionalização de uma universidade, construído com base no referencial teórico utilizado para balizar-nos na busca de indicadores, fontes, instrumentos e técnicas de tratamento de dados para a pesquisa. Na sequência, apontamos as cinco etapas programadas para seu desenvolvimento, seguido do protocolo de estudo de caso, calcado nos referenciais teóricos sobre globalização, seus reflexos na educação superior e especificamente sobre o processo de internacionalização da IES estudada, seguido da caracterização do modelo de análise de dados com a especificação das dimensões institucionais a serem analisadas e dos indicadores utilizados para tal. A partir do item 4.4 apresentamos uma fundamentação teórica sobre como se constrói um processo de internacionalização, buscando estabelecer

um diálogo entre a teoria e a realidade empírica estudada, apoiando nossos argumentos nas entrevistas e na base de dados compilados e organizados. A partir daí o capítulo passa a apresentar a UFSC em perspectiva, traçando um histórico desde sua fundação e sua posição no sistema de ensino superior de Santa Catarina. Foram apresentadas suas políticas, estratégias e estrutura institucional para a internacionalização e um breve histórico desse, com ênfase nos acordos MEC/Usaid, nos programas de pós-graduação e nos impactos da produção acadêmica em seu processo de internacionalização medido pelos *rankings* acadêmicos e pela avaliação trienal da Capes. Na conclusão, cuja elaboração deu-se com o desmembramento da última etapa prevista para o estudo, já que essa foi dividida, para levarmos a sugestão de cenários futuros para o capítulo conclusivo, tratamos de sintetizar as contribuições da tese e suas lacunas bem como apontar os cenários e perspectivas para o futuro, onde propomos a elaboração de indicadores de internacionalização com base na realidade latino-americana ou dos países do Sul que possam nortear as decisões institucionais em seus processos de internacionalização.

2 PROCESSOS DE GLOBALIZAÇÃO E TRANSFORMAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

2.1 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS PROCESSOS DE GLOBALIZAÇÃO

2.1.1 A Universidade nasce internacional?

Entendendo-se a produção de conhecimento como um produto histórico da humanidade, ocorrido em seus primórdios, sem as limitações de fronteiras impostas pelo mundo moderno (administrativas¹, de nacionalidades, de recursos financeiros, entre outros) e sempre em meio a relações de poder,

¹ A institucionalização do passaporte deu-se no final do século XIX.

sabe-se que as universidades, desde seus primórdios na Idade Média - as primeiras universidades foram criadas nos séculos XI, XII e XIII -, têm estimulado a mobilidade de seus professores e estudantes. Nesse momento, quando os Estados-nação, como os conhecemos, não existiam e a língua culta e franca era o latim, utilizado como meio de comunicação entre as elites letradas pertencentes à igreja católica e parte da nobreza e só substituída pelos idiomas nacionais europeus no final do século XVIII, essa mobilidade e construção “internacional” já se dava no meio acadêmico.

Entre os séculos XII e XIII esboça-se o que ficou conhecido como a *Universitas* na alta Idade Média. Naquele momento histórico, o termo designava corporações tanto de professores como de estudantes, embora também fosse aplicado a outras corporações. O termo *studium generale* era o que se aplicava ao local “onde estudantes de todas as partes eram recebidos” (JANOTTI, 1992, p. 23).

A partir do século XV desaparece a distinção entre os dois termos, cristalizando-se a designação *universitas*, como lócus de congregação de mestres e estudantes de todo o mundo cristão. Seu ideário, coerente com o momento histórico do Renascimento, era o saber universal e necessário. Nelas os nobres nunca foram muito numerosos em comparação com a nascente burguesia. Os nobres chegavam a representar “no máximo 10 a 15% do total de estudantes, em casos excepcionais”, já que, segundo Charle e Verger (1996, p. 28), os estudos ali realizados não conduziam “nem ao tipo de cultura nem ao tipo de carreira a que esse grupo social se dedicava preferencialmente”. A duração e os custos dos estudos faziam com que o maior número de estudantes e dos graduados viesse das “classes médias, sobretudo urbanas (notários, comerciantes, artesãos abastados, etc.)”.

O que queremos salientar é que o que entendemos como trocas científicas e culturais não é um fenômeno da contemporaneidade, encontrando suas raízes nas origens do projeto da *Universitas* medieval, no momento em que a burguesia emergente luta pela conquista do direito de governar também por meio da sua qualificação educacional.

Avançando um pouco mais no tempo, Garcia (2009) cita as pesquisas de Karady (2002) que, ao analisar a formação das elites quando da construção dos Estados - nacionais da Europa Central, sob os escombros dos antigos

impérios, em fins do século XIX e início o XX, assinala o peso diferencial e a atração exercida pelas instituições de ensino alemãs, francesas, inglesas e italianas sobre os jovens da região, interessados em conhecimentos e diplomas que lhes abrissem as portas de acesso aos círculos dirigentes. Ressalve-se ainda que os estudos aí seguidos se realizavam na língua do país receptor, os quais trataram de criar e fortalecer suas próprias instituições educativas e científicas pesquisando e publicando em seus idiomas nacionais (BEN-DAVID, 1977, apud SCHWARTZMAN, 2009)

É evidente que o desenvolvimento dos Estados nacionais, a definição de suas fronteiras e a demarcação de seus territórios fixos são fatores que contribuíram para, pelo menos em parte, “cercar” o campo da educação superior, que se tornou parte integrante dos projetos políticos de construção da identidade nacional. Porém, o que nos interessa ressaltar é que os mencionados intercâmbios transfronteiriços e transnacionais estão na origem da própria universidade e avançam com ela em seu processo de consolidação.

Lembremos que, já no século XVI, foram fundadas as universidades na América espanhola e inglesa, com forte presença de professores europeus. Nelas circularam as elites da região, uma vez que seu objetivo era proporcionar às classes dominantes uma educação tanto religiosa como humanística. Na América espanhola, as mais antigas universidades surgem em Santo Domingo, Peru, Colômbia e México, entre 1538 e 1551. Em 1613 foi criada a Universidade Nacional de Córdoba, na Argentina, em 1624, foram criadas a *Universidad Mayor Real* e a *Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca*, na Bolívia. Essa última firmou-se como um dos centros mais ativos de cultura e ensino hispano-americano no Vice-Reinado do Prata, onde, em 1776, estabeleceu-se a *Academia Carolina*, que teve forte influência na difusão do pensamento revolucionário da independência americana em países como a Argentina, o Peru e a própria Bolívia (BUSTAMANTE, 1997).

Esse modelo colonial de universidade, criado e organizado com base na tradição escolástica, segue aquele das duas universidades espanholas da época, as de Salamanca e de Alcalá de Henares, representantes das ideias renascentistas no mundo medieval.

Nessa época, as elites da antiga colônia portuguesa e também do Brasil independente estudavam principalmente na Europa (na Universidade de

Coimbra, nos seminários e colégios jesuítas, na Inglaterra ou também em Montpellier, na França, para onde iam os estudantes de medicina). Esses laços com a metrópole ou com a Europa, entendidos como um valor na sociedade do Brasil motiva no país, com a chegada da família real no início do século XIX, uma concepção de ensino superior apoiada nos “estrangeirados” portugueses que tinham vivido no exterior, sobretudo na França e Inglaterra, onde haviam incorporado as novas idéias iluministas (CUNHA, 1980).

No Brasil, como trataremos no próximo capítulo, o ensino superior estava limitado às Faculdades de Medicina de Salvador, na Bahia e do Rio de Janeiro e às faculdades de Direito de Olinda e São Paulo. As primeiras universidades datam do século XX, surgidas no bojo das transformações culturais que tiveram seu ápice na “Semana de Arte Moderna” de 1922, que na busca de novos temas e novas linguagens artísticas traduziam a necessidade de engajar o país nas mudanças necessárias para chegar aos avanços já experimentados pela Europa e Estados Unidos.

Já na América inglesa, a vida acadêmica inicia-se formalmente em 1636, com a fundação do *Harvard College*, embrião da *Harvard University*, instituição privada, dirigida à formação das elites da nova Inglaterra (RUDOLF, 1991 apud MARMOLEJO, 1997, p. 99).

2.1.2 O conceito de desenvolvimento no período pós-segunda guerra e sua ação sobre o Sistema de Educação Superior, Ciência e Tecnologia

Para que se entenda de que forma se encaminhou o processo de internacionalização da produção de ciência e tecnologia no Brasil e a conseqüente internacionalização da educação superior, há que se ter clareza sobre as opções por modelos de desenvolvimento adotadas pelo país ao longo desse processo e de que formas elas refletem as políticas para a área. Assim, antes de tudo há que se definir o que seja desenvolvimento.

Para Furtado (2003), esse caracteriza-se por ser um fenômeno de aumento de produtividade do fator trabalho e também um processo de adaptação das estruturas sociais a um horizonte em expansão de

possibilidades abertas ao homem, cujas duas dimensões - a econômica e a cultural - não podem ser captadas senão em conjunto. A pergunta base para seu entendimento seria aquela sobre em benefício de quem ele se dá, já que deve constituir-se em um conjunto de respostas a um projeto de autotransformação de uma coletividade humana. Para o citado autor, a primeira questão seria definir o campo de opções que se abrem para esse projeto e em seguida identificar, entre aquelas, as que se apresentem como possibilidades políticas, ou seja, que correspondam às suas aspirações e possam ser postas em prática pelas forças políticas capazes de exercer um papel hegemônico no sistema de poder.

Nesse sentido, um país caracterizado por uma economia agrária exportadora até meados do século XX, ao deparar-se com as mudanças no cenário internacional do pós-guerra e com todas as transformações por ele impostas, teve, no quadro internacional que se configurava e na posição que estava inserido naquele momento histórico, que fazer sua opção pelo modelo de desenvolvimento que o integraria às mudanças em curso.

Já na segunda metade do século XX, com o final da segunda-guerra mundial e a nova composição das forças políticas no mundo global, passou a delinear-se nos Estados Unidos da América, que haviam desempenhado papel preponderante na construção da paz, a estruturação de novos conceitos que passassem a traduzir seu modelo de desenvolvimento de forma a que pudesse ser aplicado às novas nações emergentes do processo de descolonização da África, àquelas renascidas com o processo de independência dos países latino-americanos bem como àquelas de uma Europa e Ásia enfraquecidas como consequência, a primeira, da perda de suas áreas coloniais e ambas da guerra. São os primórdios das chamadas teorias do desenvolvimento ou da modernização, amplamente debatidas pelo *stablishment* norte-americano e pelas *think tanks* por ele financiadas para estudos comparados de países e que povoaram o que já se chamou de complexo militar-industrial-acadêmico norte-americano. Com uma postura teórica de aproximação da economia à política e à sociologia para compor o quadro explicativo do atraso ou subdesenvolvimento – termos equivalentemente utilizados pelos autores à época-, seu objetivo era o de levar seu destino manifesto, do inglês *manifest destiny*, qual seja o de difundir um conceito exemplar de nação, intervindo

decididamente para garantir que esse exemplo fosse de fato seguido, pelo assim recentemente nomeado por seus pensadores, Terceiro Mundo². Construídas com base numa nova concepção de poder descrito por Nye (2002, 2004, 2008) como poder brando, do inglês *soft power*, ou a habilidade de seduzir os outros para obter os resultados que se quer através da atração mais do que da coerção ou pagamento³, o que estava na pauta eram a política externa norte-americana e a conjuntura internacional do pós-guerra, num cenário propício à criação de um novo dispositivo ideológico - o desenvolvimentismo- “uma espécie equivalente funcional do keynesianismo e da economia mista que se haviam tornado, nos países centrais do sistema, 'achados' do capitalismo do pós-guerra” (MORAES, 2006, p.39). Sua ação internacional dava-se por meio das políticas de ajuda ao desenvolvimento, que mais tarde se cristalizaram nos países do Norte sob o rótulo de Ajuda Oficial ao Desenvolvimento, com a exportação de técnica e capital aos países subdesenvolvidos, embebida de toda uma teoria de mudança social implicada na modernização, que ia desde mudanças nos modos de vida, de estruturação política a escolhas civilizacionais impostas aos países ajudados. Tal ajuda é a manifestação da tentativa norte-americana de manter os novos Estados, nesse seu período de transição e de construção nacional, do inglês *nation building*, de modo seguro e estável, em sua área de influência - e de impedi-los de cair na órbita soviética, o que resultou em um caráter visivelmente militar às medidas de assistência técnica - já que a ajuda econômica era tradicionalmente considerada como complemento à ajuda militar, pelos círculos governamentais de Washington - nessa competição pela influência entre os países comunistas e o Ocidente.

Sob esse aspecto, podemos considerar que o paradoxo dessas políticas, balizadas a partir do Programas Ponto IV, de Truman⁴, do

² Os países do Terceiro Mundo seriam aqueles “não suficientemente providos de riquezas e poder político para figurar no “Primeiro Mundo” capitalista [...] mas também não pertencentes ao “Segundo Mundo”, o das economias planificadas que naquele momento [...] seguiam o roteiro de reequipagem política da União Soviética”. (MORAES, 2006, p 36-40).

³ O conceito de *soft power* refere-se ao poder de atração e sedução exercido por ativos intangíveis tais como uma personalidade atrativa, cultura, valores políticos e instituições e políticas vistos como legítimas e com autoridade moral, utilizados no mundo político para a obtenção dos resultados pretendidos. (NYE, 2008, p. 94-95).

⁴ “A mensagem do presidente norte-americano ao Congresso, em 1949, sublinhava como motivação explícita do plano de ajuda aos países pobres a meta de evitar que o estado de

final dos anos 1940 e que vão até a “Aliança para o Progresso”, do governo Kennedy, na década de 1960, era o de as nações chamadas desenvolvidas perceberem como sua missão aquela de reconstruir o mundo que havia sido destruído por guerras por elas encetadas, não levando em conta a formação de outro modelo de civilização mais solidário. Sua ação passou a ser a de transformar os conhecimentos científicos e tecnológicos em armas comerciais ao mesmo tempo em que passaram a impor aos países subdesenvolvidos, por seu poder econômico, um modelo de desenvolvimento ocidental com ênfase na economia. Essa passa a ser determinante e a moldar uma cultura do liberalismo econômico, onde seres humanos e o meio ambiente *latu sensu* são vistos como fatores de produção.

Toda uma ação liderada pelos EUA, de ajuda à reconstrução das economias no pós-guerra, diante das tensões políticas que se criaram com a Guerra Fria, passa a ser englobada no Plano Marshall, instituído em 1947. Foi no bojo desse Plano que se desvalorizaram significativamente frente ao dólar as moedas européias e a japonesa e que os EUA abriram seu mercado às exportações daqueles países, estimulando a retomada do crescimento e o ajuste de suas balanças comerciais, da mesma forma que o fazem aos países subdesenvolvidos. Para tal reconstrução passou a ser necessária a existência de instituições, unidades produtivas, recursos produtivos, capacidade empresarial, trabalho, tecnologia (máquinas e equipamentos) e capital, sendo esses dois últimos, naquele momento de desorganização das economias européias, existentes principalmente nos EUA.

O processo de expansão do capitalismo então liderado pelas empresas norte-americanas, principais agentes da “ajuda” oferecida à América Latina, beneficia o Brasil, produtor de *commodities* e insumos ao processo produtivo daquele país, mas, “essa posição subordinada pautará seu processo de desenvolvimento” (FURTADO, 2003, p. 40). Tal posição submete ainda o Estado-nacional às decisões básicas quanto à orientação dos investimentos, localização das atividades econômicas, **orientação da tecnologia, financiamento da pesquisa**, (grifo nosso) e grau de integração à economia

desespero deles derivasse para a adoção de comportamentos políticos inconvenientes, perigosos, isto é, para a adoção de regimes comunistas e criptocomunistas”. (MORAES, 2006, p. 38)

regional, todos em mãos daquelas empresas. A política adotada pelo país no período entre 1950 e 1965, caracterizada pela substituição de importações, ou seja, pelo esforço em superar a insuficiência estrutural da capacidade de importação e pela “suposição de que qualquer indústria instalada no território nacional coopera igualmente para a prosperidade do país”, (FURTADO, 2003, p.77) abre as portas para a implantação de filiais de empresas, principalmente norte-americanas, “independente das dimensões do mercado, do grau de desenvolvimento já alcançado, ou da intensidade do crescimento econômico na fase em que ocorria a penetração” (FURTADO, 2003, p.77).

Nesse período, os países da América Latina com maior aumento de investimentos fixos norte-americanos foram o México (752 milhões de dólares), o Brasil (722 milhões) e a Argentina (617 milhões) embora se constata que, permanecendo como provedores de insumos para as matrizes de suas indústrias, esses não alteraram a composição de suas exportações, ancoradas na tradicional estrutura exportadora de matérias-primas e, portanto, o patamar de seu desenvolvimento. Tal processo retarda a criação de um empresariado nacional bem como permite a presença de grupos tradicionais no controle do poder, “esvaziando os Estados-nacionais como centros de decisão e instrumentos de mobilização das coletividades para as tarefas do desenvolvimento” (FURTADO, 2003, p. 82).

No que se refere ao mundo acadêmico ou aquele da produção das bases para o desenvolvimento nacional observa-se que já no início do século XX as universidades estavam envolvidas em programas internacionais de desenvolvimento que posteriormente evoluíram para projetos de pesquisa conjunta e de fortalecimento institucional. Estes representavam uma conjugação de interesses, sempre implícita nas relações internacionais: do lado nacional, a necessidade de criar as bases e fortalecer uma instituição formadora das elites que vão impulsionar o desenvolvimento do país e do lado dos parceiros internacionais, uma “política sistemática [...] visando à cooperação em um formato que lhes permitisse estabelecer e consolidar sua influência política e cultural sobre as elites dos países receptores” (LESSA, 2002, p.105).

Num movimento moldado pelas ofertas externas, pelos impulsos das organizações internacionais, atuando como agentes do *soft power* dos países

do Norte (NYE, 2002, 2004, 2008), mas também por fatores internos, como a demanda por desenvolvimento tecnológico, intercâmbios e pela circulação do saber acadêmico, por natureza transnacional, esse modelo tradicional de cooperação está nos primórdios daquilo que veio a constituir-se no processo de internacionalização das universidades brasileiras e da produção de ciência e tecnologia no país. Muitas vezes não simétrico, sem margens para qualquer possibilidade de colaboração institucional madura, apresentou-se como um dos primeiros instrumentos formais de internacionalização da educação superior no Brasil, permanecendo entre os anos 1930 e grande parte da década dos anos 1960, quando os *experts* resultantes deste processo irão desempenhar um papel fundamental na formação do pensamento e no desenvolvimento científico no Brasil, principalmente nas áreas das ciências humanas e sociais, como analisaremos posteriormente.

Ainda nesta fase, especificamente no período posterior ao final da 2ª guerra mundial, começa no Brasil o processo de oficialização dos acordos com os países estrangeiros, os quais, somente nos anos 1960 evoluíram em direção aos acordos de Cooperação Científica e Tecnológica de caráter bilateral, como os assinados com a República Federal da Alemanha em 30/11/1963, entrando em vigor a partir de 25/05/1964, com a Dinamarca, em 1966, com a França, em 16/01/1967 e vigorando a partir de 10/10/1968, com a Suíça em 1969, com o Japão em 1971, e com Países Baixos e Portugal em 1976 (LESSA, 2002, p. 107).

Ressalte-se que a década de 1960 foi caracterizada pela tomada do poder pelos militares no ano de 1964, apoiados no plano internacional principalmente pelos EUA. Propiciada por esse contexto, a década foi marcada pelo acordo MEC/Usaid, um conjunto de documentos assinados pelo governo do Brasil com a Agência dos EUA para o Desenvolvimento Internacional, do inglês *United States Agency for International Development (USAID)*, entre os anos de 1964 e 1968, sendo alguns com vigência até o ano de 1971, pelos quais o país recebeu, com base na filosofia do Programa Ponto IV, apoio técnico e financeiro para a elaboração das reformas em setores considerados pouco estruturados para apoiar seu processo de desenvolvimento. No período foi assinado um total de 12 acordos entre o governo brasileiro e aquela agência, sem contar aqueles assinados com os governos estaduais. Entre os

assinados com o Ministério da Educação e Cultura, o de 30 de junho de 1966 referia-se à educação superior: o Acordo MEC/Usaid de Assessoria para a Modernização da Administração Universitária. Frente à reação geral do meio acadêmico diante da ingerência norte-americana em assuntos de interesse nacional o documento foi revisado 10 meses depois e substituído por outro objetivando a Assessoria do Planejamento do Ensino Superior, vigente até 30 de junho de 1969 (ROMANELLI, 1998). No âmbito desse documento, o Brasil receberia apoio técnico e financeiro para a implantação das reformas entendidas como necessárias para um país que desde os ciclos econômicos do período colonial vinha se integrando ao capitalismo internacional, mesmo que de forma subordinada, mas que paulatinamente se desvinculava das oligarquias tradicionais inserindo-se no universo desenvolvimentista, no qual os Estados Unidos da América apresentava-se como modelo acabado a ser difundido principalmente para o mundo chamado “subdesenvolvido”. Nesse sentido, a conseqüente ênfase na profissionalização presente na legislação que norteou a educação nacional a partir dessa época refletiria a necessidade de preparação de quadros considerados aptos para atuarem junto ao crescente empresariado que vinha assumindo o controle econômico do país e dando suporte ao governo militar instalado em 1964. Nesse contexto, foi então sugerida ao país, pelos documentos elaborados pelos especialistas contratados, uma reforma universitária. Entre os citados especialistas destacava-se Rudolph Atcon, membro da Usaid, com estudos anteriores sobre universidades da América Latina e que durante a assinatura dos primeiros acordos com o MEC orientou os programas e apresentou sua proposta, na publicação intitulada “Rumos à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira”, também conhecido como Relatório Atcon. Promovida pelo MEC com as conclusões do estudo contratado que obviamente tinha em mente o modelo universitário norte-americano, as conclusões alicerçavam-se “em princípios de economia e produtividade bem próprios da mentalidade empresarial” (ROMANELLI, 1998, p. 127), propondo a redução de custos, a otimização de recursos humanos e materiais bem como de espaços físicos. Suas diretrizes foram regulamentadas pelos Decretos Lei n.º 53, de novembro de 1966 e n.º 252 de fevereiro de 1967, que, entre outras mudanças determinam a extinção das cátedras e das faculdades e a criação do Sistema

de Créditos, do ciclo básico e dos centros, por áreas de conhecimento, divididos em departamentos nas universidades brasileiras. Ressalte-se que as reformas, que culminaram na Reforma Universitária de 1968, que analisaremos no próximo capítulo, quando trataremos especificamente da educação superior no Brasil, refletiam a fina sintonia entre a educação e a ideologia de desenvolvimento com segurança defendida pela coligação dos vários grupos que davam sustentação política ao poder naquele momento: de um lado, os conservadores, representados pelas classes dominantes (banqueiros, comerciantes, industriais e também os latifundiários), segmentos da igreja católica e representantes da nova classe média que aspirava conquistas sociais. Do outro, respaldando-lhes, os grupos internacionais que atuavam na política e na economia do país.

É nesse contexto que se insere uma discussão sobre que modelo de desenvolvimento se estava implementando com tais políticas e sobre toda uma evolução que iria ocorrer na negociação dos acordos de cooperação acadêmica e técnico-científica estabelecida pelo país.

Para analisá-lo, deve-se levar em conta não apenas a diversidade do Sistema de Ensino Superior e sua hierarquização em termos de atenção das demandas sociais, mas também partir do fato que sua construção vem tendo por base as políticas, programas e estratégias utilizadas nos níveis nacional, setorial e institucional, que por sua vez vêm sendo pautadas por aquelas estabelecidas paulatinamente pelas organizações internacionais, dentre as quais, a USAID, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e a Unesco. Essas influenciam - através, por exemplo, de suas políticas institucionais, indicadores e relatórios específicos - as agendas e as políticas nacionais no campo da educação superior.

Já na era pós-Guerra Fria, o fenômeno da globalização, com a internacionalização de amplos setores que iam das finanças, mercados, migrações humanas à cultura, com a criação e sobreposição de identidades étnicas, culturais e religiosas, passa a ser o motor determinante dos processos de desenvolvimento e é nesse quadro que aos poucos foram se inserindo as ações governamentais do Brasil na elaboração de um novo formato de

cooperação acadêmica que refletisse sua busca por um modelo de desenvolvimento que lhe pudesse abrir caminho de acesso aos frutos da revolução tecnológica em curso no mundo contemporâneo.

Voltando à construção de um quadro conceitual que balize nossa análise, nos ateremos ao conceito de globalização para entendermos como ela atua no processo em tela. Entendendo que as mudanças ocorridas no chamado mundo global, requerem novos conceitos para a interpretação da realidade social, nos baseamos nas teorias de Thernborn (2001), Bartelson (2000), Weiss (1997) e de Hirst e Thompson (1999) para analisar a nossa realidade pesquisada.

O primeiro, ao se ater ao dilema conceitual do fenômeno, pondera que um conceito é uma ferramenta e não uma essência e que o uso de novos conceitos deveria ser motivado por sua contribuição a novos conhecimentos, situando-os em discursos reais atuais e, a partir daí, talvez continuar a especificar as definições individuais.

Já Bartelson (2000), ao analisar o termo globalização, reitera que compreender a ambiguidade do **conceito** (grifo nosso), é crucial para entender a emergência daquele processo como um fato, embora, para tanto tenhamos de afastar-nos das práticas tradicionais de definição adotadas pelas ciências sociais, que se propõem a purgar a ambiguidade do discurso científico, estipulando conotações por meio de definições que, em última instância, darão a base para futuras pesquisas empíricas do fenômeno concebido pelo conceito. O autor apoia-se na *história conceitual*, que tem por objetivo abrir o conceito às pesquisas e se ocupa tanto com o que ele significa dentro de um dado contexto como com o que faz com um dado contexto, perguntando como e por que um dado conceito conseguiu acumular significados diferentes e muitas vezes incomensuráveis através dos tempos e como aquelas distintas conotações condicionaram a possibilidade de pensamento e ação. Entendendo que conceitos sócio - políticos são como esponjas, já que capazes de serem embebidos e conter uma variedade de significados pelo fato de serem usados em diferentes contextos para diferentes propósitos, conclui que essa condição os faz crescentemente ambíguos e que tal ambiguidade aparece em alguns discursos que deles se apropriam.

Por outro lado, atendo-se ao fato que o processo de globalização não se limita ao aspecto puramente econômico, mas sim que se apresenta sob a forma multidimensional, abrangendo aspectos relacionados à economia, finanças, ciência, tecnologia, comunicações, educação, cultura e política, Therborn (2001, p. 126), nos fala de “globalizações”.

Para o autor, como variável, ela pode “cobrir um número infinito de aspectos da vida social, isto é, pode variar em amplitude, de apenas multicontinental até rigorosamente planetária, e pode ser movida por dinâmicas diferentes”. Para ele, por referir-se a uma pluralidade de processos sociais, aquele seria o termo mais adequado para caracterizá-la.

Acreditando que a prática de definições e seu uso não são inocentes, já que refletem invariavelmente pressuposições sobre o mundo sociopolítico e as condições para seu entendimento, o autor se propôs a trabalhar o conceito dentro de um quadro ontológico que definisse a identidade daquele mundo e suas partes constitutivas como forma de traduzi-las tanto retórica como analiticamente. A sua proposta é a de uma análise dialética entre o conceito e o mundo, ambos influenciando e sendo influenciado um pelo outro. Também Milani (2006, p. 380), citando Villa, refere-se aos “processos de globalização do capitalismo” e o intenso movimento de atores não estatais nas últimas décadas como motivadores dos conceitos de “sociedade internacional” ou “sociedade mundial”, concebidos respectivamente por Raymond Aron e Bertrand Badie para designar o conjunto representado pelo sistema interestatal, o econômico e as instituições internacionais.

Por tratar-se de um conceito polêmico, Bartelson (2000, p. 180) nos diz que, enquanto não existe um acordo a respeito do que é globalização, todo o discurso sobre ela está fundamentado, num sólido acordo sobre sua existência. Para o autor, ao lado dos debates que analisam suas causas e consequências, pode-se ver sua ampla e tácita aceitação como um fato, como um processo de mudança que está ocorrendo, o que em si se constitui em um fato social que deve ser investigado como parte integrante do que é a globalização já que, “nada muda mais o mundo do que a percepção coletiva de que ele está mudando, mesmo que raramente na direção esperada” (BARTELSON, 2000, p.181). Entende que o conceito de globalização, semelhante ao que se deu com aqueles defendidos e disseminados pela Revolução Francesa, não tem

referências estáveis, mas essas funcionam como veículos da mudança social, “em sua mais pura, necessária e irredutível forma: como condição de objetos e identidades possíveis em um futuro possível” (BARTELSON, 2000, p. 193). Sua condução e direcionamento contra-hegemônico são papel de alguns dos atores sociais nele atuantes, sobretudo os relacionados aos ideários da contestação política (redes antiglobalização e movimentos sociais de protesto, por exemplo).

2.1.3 O contexto mundial e os processos de globalização

Conceito polêmico e aplicado às mais diversas áreas, a globalização caracteriza-se, como já vimos, pela interdependência crescente entre as várias regiões do mundo resultante do rápido aumento do fluxo de bens, serviços, capital, pessoas e informação. Na busca de sua origem histórica, alguns autores balizam-se na expansão marítima e comercial liderada por Portugal no século XVI, na expansão colonialista europeia do final do século XIX, no advento da Guerra Fria e todo o controle bipolar planetário dela decorrente, dentre outros fatores, todos ocorridos no bojo da expansão do capitalismo. Este permeia todo o processo, “como um poderoso sistema, como um processo civilizatório, impondo-se a todas as outras formas sociais de vida e trabalho” (IANNI, 1992, p. 20), “chegando mesmo aos espaços até então protegidos pela economia centralmente planejada”, após a queda do mundo socialista em 1989, quando a intensidade e a extensão desses fluxos de mudança se tornaram mais visíveis. Fazendo uma retrospectiva, o autor citado coloca que,

o alcance mundial do capitalismo [...] desenvolve-se de maneira particularmente aberta no século XX [...] adquirindo novas características [...] com o término da segunda Guerra Mundial, quando a emergência de estruturas mundiais de poder, decisão e influência anunciam a redefinição e o declínio do Estado-nação. (IANNI, 1992, p.23)

O autor cita Cox (1990 apud IANNI, 1992, p. 24), o qual lista algumas das características da marcha da globalização: a internacionalização da produção, a globalização das finanças e seguros comerciais, a mudança da

divisão internacional do trabalho, o vasto movimento migratório do Sul para o Norte e a competição ambiental que acelera esses processos, além de mudanças na natureza dos Estados, que estão sendo internacionalizados em suas estruturas internas e funções, priorizando a adaptação das economias nacionais às exigências da economia mundial em detrimento do bem-estar nacional. Nesse sentido, se aplicaria a visão segundo a qual

desde a constituição do capitalismo como um sistema econômico global e nacional, a um só tempo, e durante toda a sua expansão, nos últimos cinco séculos, a partir do norte da Europa, os Estados territoriais e os capitais demonstraram a mesma vocação compulsiva e competitiva ao império e à globalidade. (FIORI, 2007, p. 53).

Numa concepção determinista, que vê o processo como aquele onde tudo tende a desenraizar-se e envolver-se no “novo e surpreendente processo de desterritorialização”, muitos autores estabeleceram as medidas das transformações dessa sociedade global, onde

formam-se estruturas de poder econômico, político, social e cultural, internacionais, mundiais ou globais descentradas, sem qualquer localização nítida neste ou naquele lugar, região ou nação [...] parecendo flutuar sobre Estados e fronteiras, moedas e línguas, grupos, classes, movimentos sociais e partidos políticos. (IANNI, 1992, p. 93).

Para esse autor, tal processo atinge não apenas as corporações transnacionais e mercados monetários, mas também grupos étnicos, lealdades ideológicas e movimentos políticos, sociais e culturais, facilitado e impulsionado pelo amplo desenvolvimento científico e tecnológico onde pontifica a telemática como motora das comunicações globais instantâneas.

Vale ressaltar que a visão de Ianni, representativa de toda uma corrente de pensamento aceita no Brasil nos anos 1990, tem seu contraponto naqueles autores que se opõem ao determinismo nas regras desse jogo. Segundo Batista Jr. (1998, p. 25), a atitude da América Latina como um todo e, particularmente do Brasil, face à “globalização”, termo por ele usado sempre entre aspas, para marcar “distanciamento e ironia”, “oscila entre o medo e o fascínio, o pânico e o encantamento”, frente a um processo tido como irreversível que domina a economia mundial e tende a destruir as fronteiras nacionais, levando consigo os Estados Nacionais. Em sua análise, sem negar

as características e internacionalização da economia global e seus reflexos no Brasil, aponta as distorções desta visão, que chama de mitológica, daquilo que entende como “fenômeno ideológico”, que serve a distintos propósitos, que vão desde a venda de jornais, revistas e livros superficiais até aqueles de ordem política e econômica, com o objetivo de enredar “países ingênuos e despreparados na malha dos interesses internacionais dominantes” (ibid., p.125). Refere-se, especialmente, àquelas que estabelecem uma vinculação mecânica entre avanço tecnológico em áreas como informação, computação e finanças e a suposta tendência geral à supressão das fronteiras e à desintegração dos Estados nacionais que, em última análise, beneficiam as elites “modernas” e “competitivas”, em detrimento muitas vezes da maior parte da população (ROGALSKI apud BATISTA JR., 1998, p. 27).

Por outro lado, a construção da inevitabilidade da globalização neoliberal como uma poderosa ideologia e seus efeitos políticos, econômicos e culturais não lineares e contraditórios pode ser passível de envolver mesmo aquelas consciências mais críticas. Assim como Batista Jr., outros autores compartilham dessa percepção:

Se a visão neoliberal possui esta espécie de banalidade, é porque há um trabalho de inculcação simbólica no qual participam, passivamente, os jornalistas ou os simples cidadãos e, sobretudo, ativamente, certo número de intelectuais. Contra tal imposição permanente, insidiosa, que produz, por impregnação, uma verdadeira crença, parece-me que os investigadores têm um papel a desempenhar. Em primeiro lugar, podem analisar a produção e a circulação desse discurso [...]. (BOURDIEU, 1998. p.37)

2.1.4 O Estado - nação no novo contexto mundial

Invenção europeia do século XVII, o Estado - nação territorial é uma adequação de um território finito, unificado e dotado de fronteiras legítimas, de governo responsável pelo exercício da autoridade pública e de uma população que lhe presta obediência.

No mundo contemporâneo, embora seja recorrente a referência, por muitos autores adeptos do globalismo, ao enfraquecimento do Estado-nação no sistema global, essa visão é contestada por aqueles que, como Weiss (1997),

defendem que o que vem ocorrendo é uma redefinição de seu papel, num mundo muito mais internacionalizado que globalizado e que, portanto, requer novas ferramentas para sua adaptação a um sistema econômico dinâmico e inter-estatal. Hirst e Thompson (apud WEISS, 1997, p. 16-17) insistem na importância duradoura do Estado nacional, não nos termos tradicionais (poder soberano e administrador da economia), mas como a principal fonte de legitimidade e delegador da autoridade para os poderes acima e abaixo no nível nacional. Esse poder lhe é dado pela centralidade territorial e pela legitimidade constitucional e é cada vez mais visível na sua capacidade de coordenação adquirida nas duas últimas décadas no que respeita à inovação tecnológica e no investimento industrial.

Nesse sentido, a adaptação é vista como a essência do estado moderno, em virtude dele estar incorporado num sistema econômico dinâmico do ponto de vista do capital e, ao mesmo tempo, marcado por relações interestatais. Assim, as estratégias domésticas de ajustamento e externas de adaptação, variam de um Estado para outro, com base em suas diferenças políticas e institucionais e são fruto da forte internacionalização do ambiente, onde passam a agir menos como vítimas do processo e mais como facilitador da interação regional e internacional.

As referidas mudanças são vistas por essa corrente como reconstitutoras do poder estatal, por meio da consolidação dos laços domésticos e internacionais, com o Estado agindo como facilitador das estratégias de internacionalização das atividades corporativas no comércio, investimento e produção, promovendo incentivos de financiamento de investimentos estrangeiros, alianças tecnológicas entre firmas nacionais e estrangeiras e encorajando a realocação regional de redes de produção (WEISS, 1997, p. 20-21). Trata-se de uma ação descrita por Lind (1992) como *Estado Catalítico* que é aquele que consegue seus resultados menos por seus recursos próprios, mas por assumir um papel dominante nas coalizões de estados, de instituições transnacionais e de grupos do setor privado. Sua estratégia é a de manter-se independente dos outros elementos da coalizão, sejam eles outros governos, firmas, ou populações domésticas ou estrangeiras e seu objetivo é o de aumentar seu poder de controle sobre sua economia e também sobre sua segurança a exemplo do que se observa nas coalizões

regionais como a Asia Pacific Economic Cooperation (Apec), o Mercado Comum do Sul (Mercosul) e outras.

2.1.5 O papel das organizações internacionais na formulação das políticas de educação superior

Atendo-nos ao mundo contemporâneo, o que se constata é que o crescimento das atividades de pesquisa nos países industrializados no pós-guerra e a conseqüente montagem de estruturas nacionais de fomento podem ser apontados como dinamizadores do intercâmbio entre instituições e pesquisadores desses países ocidentais e do incremento dos convênios interinstitucionais e encontros científicos. Segundo Schwartzman (2009, p. 64) nesse período se consolida a ideia de que as universidades ocidentais, principalmente as dos Estados Unidos da América “deveriam ser o modelo institucional, intelectual e profissional para todos os países que quisessem se modernizar”. Essa orientação pro-ocidental, onde se pode incluir a manutenção da língua inglesa em muitas das ex-colônias, passou a ser alimentada pelas agências de cooperação internacional e por fundações privadas, principalmente as norte-americanas, mas também de outros países desenvolvidos para atrair estudantes principalmente do mundo em desenvolvimento, que, por sua vez “sustentavam nas universidades que os recebiam um clima cosmopolita e proporcionava a seus professores e estudantes uma perspectiva global da qual normalmente teriam carecido” (SCHWARTZMAN, 2009, p. 65).

O processo iniciado naquele momento histórico intensifica-se no final do século XX, principalmente após a queda do muro de Berlim, embora também motivado pelos processos de integração regional (União Europeia, Mercosul), pelo crescimento da concorrência entre países, seus centros de pesquisa e universidades, principalmente dos Estados Unidos da América e dos países europeus ou, mais recentemente seu conjunto, representado pela União Europeia, para atrair cientistas e a competição entre centros de pesquisa e universidades de cada país. No mundo contemporâneo,

a circulação internacional passa a ser um trunfo decisivo na competição entre as elites nacionais e internacionais, onde as competências e as titulações obtidas no exterior vêm-se mostrando recursos cabais nos debates sobre a reforma do Estado, nas transformações do campo científico e na atribuição de poderes a instituições supranacionais. (ALMEIDA et al., 2004, p. 9).

É nesse contexto, também marcado por interações globais, onde as causas e os efeitos das crises requerem naturalmente uma resposta conjunta, principalmente se tivermos em conta o peso crescente dos países em desenvolvimento nas discussões internacionais e a sua reivindicação de maior partilha de poder no processo de tomada de decisões em busca de uma nova forma de globalização mais justa, solidária e inclusiva, que as posições e recomendações da Unesco, da OMC, da OCDE, do Banco Mundial e de outros organismos internacionais assumem um caráter muitas vezes mais decisivo no desenvolvimento dos sistemas educacionais dos distintos países. Tais organismos chegam a atuar segundo Afonso (2003, p. 41) “na disseminação de orientações e categorias organizacionais e curriculares, mais do que os fatores internos em cada um dos Estados-nação”. Referenciado nos adeptos do Institucionalismo do Sistema Mundial (*World Institutionalists*), o citado autor argumenta que as instituições nacionais, incluindo o próprio Estado, não se desenvolvem autonomamente, mas são modelados no contexto supranacional “pelo efeito de uma ideologia mundial (ocidental) dominante”.

Poderiam as citadas posições e recomendações ser vistas como frutos de um olhar mais técnico e macro político sobre aquilo que vem sendo feito, empiricamente, em IES de várias partes do mundo, em decorrência da dinâmica relação que se estabelecesse entre todos os atores sociais envolvidos nas mudanças geopolíticas e nos avanços alavancados pelos processos de globalização? Ambos os fatores são constitutivos de novas realidades advindas com a mundialização dos mercados, a intervenção crescente de organismos intergovernamentais na política, na economia e nas culturas locais e também da circulação internacional de bens simbólicos.

Foi no bojo dessa nova realidade, no alvorecer do século XXI, com o acirramento das crises estruturais que acentuam a fome, a pobreza, o desemprego e a instabilidade socioeconômica dos países pobres e daqueles em desenvolvimento, que vimos nascerem propostas multilaterais de busca de

resolução de tais problemas. Dentre outras, surgiram a definição, no ano de 2000, dos Objetivos do Milênio⁵, na Assembléia Geral ONU, as negociações da Rodada de Doha, pela OMC, em 2001 e o Consenso de Monterrey de 2002. Ocorre que tais medidas, não acompanhadas por mudanças estruturais e opções originais pelos países afetados, não têm sido exitosas na erradicação daqueles males que seguem sendo uma ameaça ao cumprimento do que foi acordado, principalmente o primeiro dos Objetivos do Milênio, que prevê a redução para metade da pobreza extrema e da fome até 2015.

Observe-se que, no plano político, até meados da primeira década do século XXI, o mecanismo decisório nos organismos multilaterais estava em mãos do G-8, constituído pelos EUA, Alemanha, Japão, Gran Bretanha, França, Itália, Canadá e Rússia, incorporada a partir dos anos 1990. A intenção de ampliá-lo, lançada por sua reunião de cúpula realizada em Heiligendam (6 a 8 de junho de 2007), pelo menos no que se refere ao diálogo político, a um novo conjunto de parceiros com peso relativo numa economia mundial mais diversificada, com novos polos de poder regional, reflete essa mudança. Dessa forma, a incorporação dos chamados “*Outreach 5*”: China, Índia, México, África do Sul e Brasil, representa o reconhecimento embrionário de que o equilíbrio global já não pode ser mantido sem levar em conta esses novos atores, recém integrados, por processos distintos, à economia global. Suas características comuns são as de serem relevantes atores regionais, - embora a China e Índia, por sua capacidade nuclear, tenham impacto estratégico mundial - e de desempenharem um papel cada vez mais importante no sistema global da interdependência econômica capitalista (ALMEIDA, 2008, p. 100-102). Nesse sentido, a atuação do Brasil, principalmente a partir do governo Lula da Silva (2002-2010), tem sido a busca de algum protagonismo na defesa dos interesses das economias emergentes e dos países do mundo em desenvolvimento, nesse ambiente internacional onde o processo decisório nos organismos multilaterais tem sido claramente dominado pelos países que têm maior peso no objeto específico do acordo em questão.

⁵ Trata-se de um conjunto de oito grupos de objetivos que devem ser alcançados até 2015, no sentido da redução da pobreza, das desigualdades sociais e de gênero, de acesso aos meios básicos de vida, de saúde e de educação.

Já no plano econômico e incorporando partes das visões já apresentadas e que compõem o espectro do que se entende por globalização, a veremos como consequência da liberalização comercial, ou seja, da concepção que o crescimento econômico se realiza pela livre operação dos mercados e da redução das barreiras com o objetivo de intensificar as trocas entre países, sendo tais barreiras reais ou apenas um instrumento para uso externo do grande capital internacional que se refugia na proteção de seus Estados nacionais de origem quando necessita. O que parece consenso é que esta visão teve como articuladores alguns organismos internacionais e o conjunto de medidas implementadas na década de 1990 e conhecidas como Consenso de Washington.

Nos países em desenvolvimento, tais medidas foram conduzidas pelo Banco Mundial e pelo FMI que, através dos programas de ajustamento estrutural criados para responder à crise da dívida dos anos 1980, impuseram reformas macroeconômicas que condicionaram a organização dos países beneficiários de seus empréstimos.

Já quanto aos demais organismos internacionais, destacamos o papel da OMC, que, a partir de 1995 deu maior institucionalidade às negociações comerciais multilaterais, integrando em seu bojo inclusive o Acordo Geral sobre Tarifas Aduaneiras e Comércio (GATT) e o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (cuja sigla em inglês é GATS). Este último tinha por objetivo a liberalização do comércio de todos os tipos de serviços, com exceção daqueles prestados no exercício da autoridade governamental. Entre os serviços regulados pelo GATS foi incluído o de educação (1999), numa lógica que previa a possibilidade de sua exploração mercantil em escala mundial, possibilitando sua abertura à participação estrangeira.

Pelo Acordo, a educação superior, vista como um produto estaria passível de ser comercializada sob a forma de serviços educativos com o fortalecimento das novas formas de sua provisão introduzidas principalmente pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação, mas também pela ampliação e barateamento dos transportes, como já citado. Assim, além da mobilidade dos alunos e dos professores como consumidores e fornecedores, o Acordo previa a mobilidade e oferta no exterior de programas e de estabelecimentos de ensino, em quatro modalidades. Essas seriam: o

fornecimento de educação superior trans-fronteiriça (onde o fornecedor e o consumidor permanecem cada um em seus países e somente o serviço é oferecido no exterior, como por exemplo, os serviços *on line* e a Educação a Distância); o fornecimento para consumo no exterior (onde o consumidor recebe o serviço no país do provedor, por exemplo, mobilidade internacional de estudantes); presença comercial (fornecimento do serviço de educação pela presença comercial no exterior, como por exemplo, os *campi* satélites, centros de formação empresariais privados) e presença de pessoas físicas (mobilidade internacional de professores).

Tais medidas vêm, ao longo dos últimos anos gerando inúmeras discussões e protestos, principalmente nos países do Sul, sob o argumento de que a educação não poderia estar regida por regulamentos previstos para o comércio e pela lógica de mercado, sob o risco de, em se tornando um bem global, se descontextualizasse dos interesses dos Estados nacionais, ampliando a exclusão social, fomentando a desigualdade e consolidando o subdesenvolvimento.

Como já abordamos as organizações internacionais, tais como a Unesco, o FMI, a OMC, a ONU, a OEA, o Banco Mundial e a OCDE, entre outros, bem como os organismos bilaterais, utilizam-se de suas diretrizes políticas para influenciar também as agendas e as políticas nacionais no campo da educação superior nos países em desenvolvimento. Tendo por base realidades exógenas, dos países avançados, associam-se aos governos nacionais para a implantação de políticas e estratégias para a área. Para tal fim, essas organizações, por meio de suas políticas institucionais, utilizam-se de mecanismos de entrelaçamentos e relacionamentos em rede em nível global, descritos por Therborn (2001) como o estabelecimento de agendas nacionais em nível global, a construção de instituições (elaboração e prescrição de tipos específicos de instituições nacionais) e prescrição de políticas. Esses mecanismos, por não levarem em conta as diferenças, as especificidades do potencial e das carências também específicas de cada país e suas histórias, culturas e políticas, são alvos de questionamento, principalmente pela comunidade acadêmica, conforme apontado por Bianchetti (2001). Eles podem ser ilustrados pela difusão de conceitos, como o da chamada Sociedade do Conhecimento e pela produção de documentos específicos como os da

Unesco, principalmente o gerado pela Conferencia Mundial de Educação Superior de 1998 (UNESCO, 1998), que advoga o reforço do papel do Estado no processo de transformar a educação superior em estratégia fundamental para o desenvolvimento e a modernização da sociedade bem como reafirma a importância da aplicação de normas regionais e internacionais para o reconhecimento de estudos e diplomas. Nesse sentido, Maciel (2005, p. 39) alerta que a “ideologia do 'conhecimento' homoganeamente distribuído e acessível tende a escamotear a questão central de estruturas e relações de poder em que a desigualdade tende a se exacerbar”. Nossa hipótese é a de que a ação destas organizações não é neutra e é com esta perspectiva que analisamos sua trajetória no país.

2.1.6 A dinâmica acadêmica no mundo global

No ano de 2007, em consequência principalmente das mudanças recentes na Ásia, mas também pelo aumento do número de estudantes de nível superior em países não centrais, o número total desses estudantes alcançou 152,5 milhões, num aumento vigoroso desde o ano de 2000, quando havia 100,8 milhões. Diante desses números pode-se perceber claramente o interesse dos organismos internacionais na regulação internacional da educação, principalmente da educação superior. Somente na América Latina, existiam em 2007 mais de 23 milhões de estudantes nesse nível de ensino, sendo que a metade deles em países como o Brasil, a Argentina e o México.

Tabela 1 – Crescimento do número de estudantes de ensino superior no mundo

Ano	Totais (em milhões de estudantes)
1975	40
1995	80
2000	100,8
2007	152,5

Fonte: Unesco (2009)

Esse crescimento, segundo a Unesco (2009), dá-se numa proporção onde, para cada 100 estudantes de nível superior no ano de 2000, havia 150 em 2007, sendo que, desse contingente, 2,8 milhões optaram por estudar no exterior, representando um aumento de 53% desde 1999, com uma estimativa de que se chegue a uma cifra de oito milhões em 2050. Dados de 2010 apontam que mais de três milhões de estudantes hoje estudam fora de seu países natais (REDDEN, 2010; IEE, 2010), com a peculiaridade que, aqueles que se dirigem aos EUA (que representam 21,3% do total de estudantes internacionais), o fazem para estudar Negócios e Administração (*Open Doors*, 2009) sendo o mesmo campo o segundo mais popular entre os estudantes norte-americanos que se dirigem ao exterior (*Institute of International Education*, 2009).

Tabela 2 - Número de estudantes internacionais⁶ no mundo de 1980 a 2010

Ano	1980	1990	1995	2000	2004	2009	2010
Totais – em milhões de estudantes	0, 993	1,2	1,5	1,6	2,7	2,8	3,0
Taxa de crescimento		20,8%	25%	6.7%	68%	3,7%	7,1%

Fonte: Unesco (2009, p.36)

⁶ A Unesco entende como estudante internacional aquele matriculado em um programa de educação de um país sem ter a condição de residente permanente.

Do total de 2,8 milhões de alunos que estudavam no exterior em 2007, 421.100 eram da China, seguida numericamente pela Índia, República da Coreia, Alemanha, Japão, França, Estados Unidos da América, Malásia, Canadá e a Federação Russa, como os dez maiores emissores de estudantes para o exterior, com um total de 35% dos estudantes internacionais no mundo.

Tabela 3 - Principais países emissores de estudantes para o exterior em 2007

País	Totais em milhões de estudantes
China	421.100
Índia	153.300
República da Coreia	105.300
Alemanha	77.500
Japão	54.500
França	54.000
EUA	50.300
Malásia	46.500
Canadá	43.900
Federação Russa	42.900
Total de estudantes no exterior	2,8 milhões

Fonte: (Unesco, 2009).

Tais números refletem o significativo desenvolvimento alcançado por países como China, Índia, Coreia do Sul e Malásia e seu crescente investimento na formação de profissionais em centros acadêmicos mais avançados para dar suporte ao seu processo de crescimento e inserção internacional.

Já como países de acolhida de estudantes estrangeiros, a novidade apontada pelo estudo do Instituto de estatísticas da Unesco (2009) é que, embora os EUA continuem a ser o maior país receptor, seguido do Reino Unido, França, Austrália e Alemanha, também o Japão, a África do Sul, a Federação Russa e a Itália permanecem entre os dez maiores receptores, com crescimento numérico de suas taxas de estudantes estrangeiros. Esses dez países recebem conjuntamente 71% dos estudantes internacionais do mundo sendo que 62% se concentram nos seis primeiros.

Tabela 4 - Principais países receptores de estudantes internacionais em 2007

País	Número de estudantes internacionais
EUA	595.000
Reino Unido	351.500
França	246.600
Austrália	211.500
Alemanha	206.900
Japão	125.900
Canadá	68.500
África do Sul	60.600
Federação Russa	60.300
Itália	57.300

Fonte: Unesco, 2009

As mudanças globais e uma tendência identificada nos levantamentos realizados pelo citado estudo da Unesco (2009), mostram que os estudantes internacionais estão tendendo, desde finais dos anos 1990, a permanecerem em suas regiões de origem, por questões principalmente linguísticas e de custos, trouxeram novos integrantes ao grupo dos países receptores. China, República da Coreia e Nova Zelândia, passaram a figurar como grandes receptores de estudantes em sua região geográfica, fato também observado na África do Sul e Federação Russa, o que corrobora a visão de Weiss (1997) e Lind (1992), sobre o papel dos chamados "estados catalíticos" no crescimento dos pólos econômicos regionais.

Nesse contexto, e não atrelando os totais apenas ao número de estudantes bolsistas da Capes e do CNPq, vale identificar onde se encontram os maiores contingentes de estudantes brasileiros em programas de graduação e pós-graduação no exterior, com base nos dados compilados pela OCDE frente ao número total de estudantes matriculados por país no ano de 2007.

Tabela 5 - Estudantes brasileiros em cursos de graduação e pós-graduação no exterior no ano de 2007

País	Número de estudantes brasileiros
EUA	7586
França	2941
Portugal	2912
Espanha	2440
Alemanha	2193
Grã Bretanha	1269
Itália	1050
Canadá	881
Austrália	627
Japão	472
Suíça	365
Chile	226
Nova Zelândia	166
Bélgica	164
Holanda	163
Suécia	124
Áustria	118
Dinamarca	90
Noruega	90
Finlândia	65
Polônia	40
Coréia do Sul	24
Irlanda	18
Rep. Checa	15
Grécia	10
Hungria	06
Luxemburgo	05
Islândia	03
Eslováquia	02

Turquia	01
México	n/d*

Fonte: OECD, Education at a Glance, 2010: OECD indicators

Nota: *não disponível

Com base nessa mobilidade, dados de 2008 da OCDE, já apontavam o crescimento de um mercado internacional para os serviços de educação superior e pesquisa acadêmica, facilitados pela massificação dos transportes e comunicação, pela crescente migração de pessoas e pelo aumento do financiamento e oferta privada de educação superior. Nesse contexto a educação trans-fronteiriça passa a ser uma aposta econômica, na qual apenas a mobilidade de estudantes gira algo em torno de 40 bilhões de dólares (OECD, 2008), o que também corrobora o já citado interesse em sua regulação internacional ou abertura para a exploração mercantil.

Tabela 6 - Volume do Comércio Internacional de ensino superior de 2005 a 2007

Ano	Valor em bilhões de USD medido pelo fluxo de estudantes
2005	30 bilhões
2007	40 bilhões

Fonte: OECD, 2008.

Existem muitos fatores que explicam porque os estudantes decidem estudar no exterior, dentre eles a oportunidade de ampliar seus horizontes culturais e intelectuais, a fuga das universidades de seus países natais com recursos insuficientes e que, portanto, os impedem de desenvolver um bom programa acadêmico e/ou um campo específico de estudos. Por outro lado, existem os fatores que atraem o estudante e incidem em sua escolha sobre o país de destino, tais como o prestígio das instituições acadêmicas, as estratégias de países com o objetivo de captar e reter imigrantes altamente qualificados, ao lado de outras que os assustam, como a cobrança de taxas muito altas aos estudantes estrangeiros.

2.1.7 A educação superior como um ativo econômico

Tendo-se que a mobilidade de estudantes vem sendo apontada como o fator mais importante no processo de internacionalização da educação superior, inspiradora das políticas e práticas, tanto no nível nacional como no institucional, no que se refere à certificação de qualidade, credenciamento bem como aos aspectos acadêmicos, curriculares e culturais (DE WIT, 2008 p. 1), apontamos alguns indicadores internacionais que nos dão a real dimensão desse tema e as diversas distorções que vêm provocando na aplicação do conceito de internacionalização da educação superior.

Um deles é a mudança estabelecida a partir de 1º de Julho de 2010, pelo governo da Austrália, que transferiu a promoção da educação internacional daquele país para a Comissão de Comércio Australiana (Austrade), que é a agência governamental responsável pelo desenvolvimento de comércio e investimentos, pertencente ao Departamento de Relações Exteriores e Comércio⁷. Na sua página web, a educação superior aparece no setor de Promoção e Marketing Internacional da Educação Internacional Australiana, do inglês *International promotion and marketing of Australian International Education*, (AUSTRALIAN GOVERNMENT, 2010) (tradução nossa). Outro indicador é o recente relatório encomendado pelo Ministério das Relações Exteriores e do Comércio Internacional do Canadá à empresa *Roslyn Kunin & Associates* intitulado “Impacto Econômico da Educação Internacional no Canadá”, do inglês *Economic Impact of International Education in Canada* (RKA, 2009) (tradução nossa). Pioneiro na atribuição de um valor monetário ao impacto representado pelos estudantes internacionais no país, o estudo aponta que o número daqueles mais do que duplicou naquele país desde 1998, chegando a 178.000 em 2009 e que sua presença gerou empregos para mais

⁷ Até aquela data, a promoção da educação internacional da Austrália era de responsabilidade da *Australian Education International* (AEI), que era a divisão internacional do Ministério de Educação, Emprego e Relações do Trabalho.

de 83.000 canadenses em 2008. Segundo o ministro canadense da Passagem Ásia Pacífico “os estudantes internacionais representam um impulso significativo na economia canadense,” e “sua presença ajuda a criar milhares de empregos e gera bilhões em receita” (LECLERC, 2009).

Os estudantes internacionais contribuíram com mais de 6.5 bilhões de dólares canadenses para a economia do país em 2008, ou seja, 14,97 % de seu PIB de \$43.420 bilhões para o mesmo ano e tais números impulsionam o engajamento do governo canadense com a educação internacional em sua estratégia comercial. Essa, além de atrair estudantes, vem lhes facilitando a emissão de vistos em mercados estratégicos como a China e a Índia, além do estabelecimento de políticas e programas de estágios remunerados “que ajudam a preencher as necessidades de qualificação e de trabalho de empregadores canadenses.” (LECLERC, 2009, p.1) Também a Nova Zelândia lançou em setembro de 2011 a sua Declaração de Liderança para a Educação Internacional, do inglês *Leadership Statement for International Education (New Zealand, 2011)*, onde declara sua intenção de incorporá-la como um importante facilitador para fortalecer seus laços econômicos, culturais e sociais com o mundo. Num projeto ambicioso que se propõe a criar uma Agência Governamental para a Educação Internacional, a *Crown Agency for International Education* ou *Education New Zealand* atrelada à *New Zealand Inc*, o objetivo é fortalecer o sistema nacional de educação, a pesquisa, a inovação, mas também o comércio e o turismo, pela atração de imigrantes qualificados e fortalecimento dos laços com seus maiores parceiros comerciais da Ásia, Europa, Pacífico e também com regiões como o Oriente Médio e a América Latina. Entendendo a educação internacional como “um setor de grande potencial para o crescimento das receitas de exportações e para contribuir com a expansão do comércio”, o país pretende engajar-se de forma agressiva na ampla competição pelos estudantes internacionais desencadeada principalmente pelos países de língua inglesa, mas também segundo o documento, pela Holanda, Singapura e Malásia. Referindo-se claramente a sua indústria de exportação de educação, o documento coloca que a dimensão global dessas atividades terá que se transformar na parte central do planejamento e oferta da educação superior, principalmente pela perspectiva de que as matrículas domésticas venham a diminuir até 2025, tornando as

oportunidades internacionais estratégicas para as IES ampliarem seus ganhos e fortalecerem suas capacidades.

Nesse sentido, observa-se que a busca de um valor de mercado passa a vigorar, mesmo no âmbito dos sistemas de educação superior reconhecidos na escala de valores simbólicos da opinião acadêmica internacional. Um claro exemplo é dado pelo fato que, desde os anos 1990 as IES britânicas, em meio à crise provocada pela restrição de recursos públicos e em obediência à lógica do mercado, vêm aumentando os preços de seus cursos⁸ e buscando nos estudantes estrangeiros o suporte para garantir a rentabilidade de sua reputação. Esses, quase sempre oriundos de famílias abastadas dos países emergentes, escolhem as universidades dos países anglófonos, principalmente Estados Unidos, Reino Unido e Austrália, pelas relações custo-benefício estabelecidas pelos *rankings* acadêmicos e com o pagamento das taxas cobradas pelas instituições e despesas decorrentes de sua permanência, geram empregos e impulsionam a economia dos países. Trata-se da lógica do mercado amplamente disseminada nos sistemas de ensino superior e cristalizada pela adoção dos *rankings* sobre os quais trataremos adiante.

Ocorre que, como já argumentamos, tais processos são dinâmicos e, ao mesmo tempo em que a mobilidade acadêmica internacional passou a ser entendida como um ativo econômico, ela também atua como fator de desestabilização do equilíbrio econômico dos países ou regiões envolvidas. Com o agravamento da crise econômica iniciada nos EUA em 2008 e que atingiu a Europa drasticamente em 2009/2010, aumentando o desemprego, os governos dos distintos países daquele continente bem como a União Europeia, endureceram as políticas de imigração. Estudo recente realizado pelo atual governo conservador britânico, eleito com base em uma campanha de limitação da entrada de estrangeiros, aponta que 20% dos 180 mil estudantes estrangeiros que receberam vistos para o Reino Unido em 2004, não retornaram aos países de origem. Frente à crise econômica e à constatação que entre 2009 e 2010 o Reino Unido concedeu 307 mil vistos para estudantes,

⁸ O jornal inglês *Daily Telegraph*, de 26 de Julho de 2007, aponta que aproximadamente metade da quantidade de pais que puderam enviar seus filhos para a universidade em 2002 não pode mais fazê-lo, já que desde aquele ano as taxas de matrículas aumentaram em média 41%. (apud CHARLE, 2007)

instrumento também entendido pelo governo como o meio mais usado por estrangeiros para entrar em seu mercado de trabalho, o governo britânico anunciou o estabelecimento de novas quotas para profissionais estrangeiros e novos critérios para a concessão de vistos a estudantes não europeus (CHADE, 2010).

A análise dessas variáveis pode ser explicada no contexto de uma economia política da educação superior. Voltando à tese de Batista Jr. (1998), não existe uma relação automática entre crescimento e desenvolvimento e, como tal, o aumento da riqueza não conduz diretamente à redução da pobreza. A chamada globalização gera oportunidades econômicas, mas a repartição dos seus benefícios não tem sido igualitária e seus efeitos se refletem também no âmbito global. Tal constatação observa-se pela exclusão de muitos países e/ou segmentos de suas populações do atual crescimento econômico, bem como pelas suas consequências desastrosas, exemplificados pelos surtos de fome na África, pelos efeitos devastadores de fenômenos naturais causados pelo desequilíbrio ambiental em áreas pobres do planeta e pela consequente migração crescente em direção às regiões onde estão localizadas as economias mais ricas e dinâmicas. A essas, num primeiro momento privilegiadas pelo processo, resta o ônus de fecharem-se ou de engajarem-se em políticas que contribuam para a inclusão do conjunto dos países e regiões do planeta em uma globalização mais justa e inclusiva.

Tais assimetrias são claramente refletidas no campo da educação superior, como demonstram os dados já brevemente apresentados, no que diz respeito a acesso, qualidade e escopo. Observa-se, ainda que alguns países, e alguns segmentos da população, estão excluídos do atual crescimento econômico sendo, portanto, negativamente afetadas pelas suas consequências. Esses, por outro lado, pressionam os mais desenvolvidos por meio de uma enorme onda migratória em direção aos países do Norte, que se fecham em leis duras para a manutenção do seu *status quo*. Trata-se de um processo dialético, gerado no bojo do mundo global, para o qual ainda não existem políticas que dêem conta de sua resolução. As várias manifestações antiglobalização que se iniciaram em Seattle, em dezembro de 1999, contra as reuniões da OMC, e que se estenderam a outras sessões do Banco Mundial, do FMI, do Fórum Econômico Mundial e do Fórum Social Mundial, vêm

representando o claro descontentamento de quem se sente excluído pelo processo, seja ele real ou um mito criado pelo capital internacional.

Nesse sentido enquadra-se a afirmação de Bartelson (2000, p. 193), de que o conceito de globalização, semelhante ao que se deu com aqueles defendidos e disseminados pela Revolução Francesa, não têm referências estáveis, mas funcionam como veículos da mudança social, “em sua mais pura, necessária e irreduzível forma: como condição de objetos e identidades possíveis em um futuro possível”. Sua condução e direcionamento contra-hegemônico é papel dos atores sociais nele atuantes.

2.2. A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: RETROSPECTIVA HISTÓRICA E SEUS CONCEITOS ESTRUTURANTES

Para que se possa entender o processo que leva à internacionalização da educação superior e como esse se reflete no Brasil, faz-se necessário o delineamento do quadro nacional e internacional no qual ele se configura, de alguns processos que o influenciam e dos conceitos que o estruturam, tais como os de desenvolvimento, globalização e Estado-nação.

Entendendo o conceito como representação de um objeto pelo pensamento, por meio de suas características gerais, buscamos estabelecer um nexos entre o objeto de análise e seus conceitos estruturantes.

Apoiados nesses conceitos e buscando a resposta para as perguntas: internacionalizar para quê? Internacionalizar para quem?, em um mundo onde o conhecimento passou a ser estratégico e a constituir-se em “trabalho imaterial”, propusemo-nos a analisar o modelo de desenvolvimento nacional buscado, dentro do amplo espectro dos processos de globalização em curso e da inserção da educação superior como um de seus agentes e produtos. É nosso entendimento que se faz necessário a compreensão da gênese do processo no Brasil para que se possa estabelecer um diálogo deste com as mudanças no cenário internacional principalmente aquelas encetadas pelo final

da segunda-guerra mundial e a nova composição das forças políticas no mundo global.

É no macro contexto de redefinição do papel do Estado-nação no cenário internacional e a partir de uma posição não central no sistema político e econômico internacional que o Brasil se insere nos chamados processos de globalização, fenômeno que reflete no país,

uma adoção - em geral sem a necessária preparação - principalmente a partir do governo Collor, de um conjunto de políticas nos campos cambial, financeiro e comercial, que submeteram a economia nacional de forma repentina à competição internacional... (BATISTA Jr., 2007, p. 128)

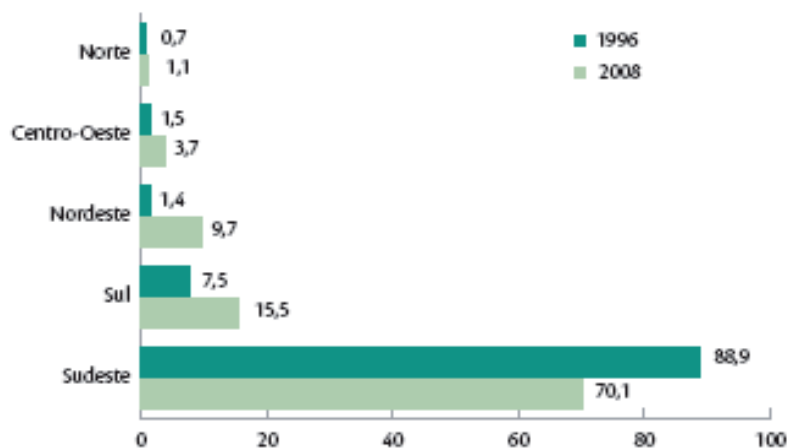
Tais políticas contribuíram para ampliar os problemas estruturais internos, os quais são visíveis na escalada da baixa qualidade de vida de uma força de trabalho desqualificada para os empregos urbanos, que embora escassos, não as absorve e pelos problemas estruturais da produção no campo, aumentando a exclusão social e o cenário de miséria, pobreza e violência em níveis alarmantes em ambas as áreas. Na visão do economista Luiz Gonzaga Belluzzo, “a ideia de que a globalização poderia ser boa para todos é ingênua, mas foi incorporada ao receituário brasileiro do início dos anos 1990” (UNIVERSIA, 2007, p. 2). Para ele, os erros cometidos naquela década (e que aceleram os problemas atuais) decorreram de uma perda de capacidade crítica da sociedade e dos economistas, que “se tivessem olhado para trás, veriam que o crescimento, por si só, não é capaz de resolver problemas sociais”. Defende como solução para a crise socioeconômica, a volta da presença de um “estado com capacidade de investimento, já que aquele do setor público foi achatado no Brasil sob o pretexto errôneo de que o mercado seria autossuficiente”.

Olhado sem a devida atenção, este cenário parece estar em total descompasso com o auge do desenvolvimento científico e tecnológico do país, onde o Sistema de Ensino Superior é o maior da América Latina: 2252 instituições (89% privadas), 4.453.156 alunos de graduação presencial e 3.632 programas de pós-graduação, dos quais 2.393 são mestrados e 1.239 são doutorados, com um ingresso de 50 mil novos alunos por ano (INEP, 2009). O Brasil é hoje o 13º país com maior número de artigos publicados em periódicos científicos no exterior e titulou 10.705 mil doutores em 2008, número que

cresceu em 278% entre 1996 e 2008, o que corresponde uma taxa média de 11,9% de crescimento ao ano. Cerca de 87 mil pessoas obtiveram títulos de doutorado no país nesse período, sendo que o crescimento dos programas se deu em uma base de 170% nas IES públicas estaduais, 396% nas IES privadas e 416% nas IES federais (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS, 2010, p. 30). Seu ponto frágil está na distribuição geográfica visto que 72% dos mestrados e 78,7% dos doutorados estão nas regiões sul e sudeste.

No que se refere especificamente à formação de doutores, as instituições localizadas na região sudeste titularam, no período entre 1996 e 2008, 77,7% dos doutores no país, enquanto a região sul titulou seis vezes menos, e as regiões Nordeste, Centro- Oeste e Norte respectivamente cerca de 12,32% ou 106 vezes menos que a Sudeste. Diante desses números, que denotam um elevado grau de concentração regional no processo de formação de doutores, estudos recentes mostram uma gradativa desconcentração regional na oferta e na formação dessa categoria no país no período (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS, 2010, p. 32-350). Os avanços significativos na oferta, como resultado de uma política indutora adotada pelo governo, são na ordem de 438% titulados na região norte, 682% na região sul, 840% na região Centro-Oeste e excepcionais 2.487% na região Nordeste, antecipando uma tendência de aceleração da formação de doutores nessas regiões.

Gráfico 1 - Distribuição percentual dos programas de doutorado por regiões, Brasil, 1996 e 2008



Fonte: Coleta Capes (Capes, MEC). (Atual gráfico 2.2.12 do capítulo 2.)

Não obstante os números acima apontados que comprovam esse avanço, dados do IBGE (2010) mostram que em 1999, 24,8% dos jovens entre 18 e 24 anos ainda estavam no ensino fundamental, contra 22,1% no ensino superior, embora em 2009, esses percentuais tenham ido para 8,3% e 48,1%, respectivamente. Partindo da premissa que maiores níveis de escolaridade garantem melhores oportunidades de inserção qualificada no mercado de trabalho, temos atualmente no Brasil a seguinte tabela:

Tabela 7 - Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idade segundo o nível de ensino frequentado. Brasil - 1999/2009

Ano	Fundamental	Médio	Superior	Outros
1999	24,8%	41,0%	22,1%	12,1%
2004	15,7%	38,9%	32,9%	12,5%
2009	8,3%	33,8%	48,1%	8,8%

Fonte: IBGE, Pesquisa nacional por Amostras de Domicílios 1999/2009

Nota: (1) exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá

Os mesmos dados do IBGE de 2010 apontam que a escolaridade média da população brasileira com idade até 25 anos é de apenas 5,8 anos - contra 12 anos na Coreia do Sul, 13,3 anos em Taiwan e 13,4 nos EUA.

Já numa comparação aproximada com os países do Mercosul, dados do Inep de 2007 sobre a escolarização de jovens entre 18 e 24 anos⁹, sem definição do nível de escolaridade em que se encontram, apontam a seguinte tabela:

Tabela 8 - Taxas de escolaridade de jovens entre 18 e 24 anos nos países do Mercosul

País	Percentual
Chile	37,6%
Argentina	36,7%
Uruguai	33,3%
Brasil	29,9%
Paraguai	23,7%
Venezuela	2,4%

Fonte: INEP. Indicadores Educacionais dos países membros do Mercosul e associados.

No que se refere aos números relativos à escolarização no nível superior, sem referência à faixa etária, os dados para o Mercosul, referentes a 2007 são:

⁹Disponível em:
http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=21&Itemid=39. Acesso em 22 set. 2010

Tabela 9 - Taxa de escolarização de nível superior nos países do Mercosul-
2007

País	Percentual
Chile	27,2%
Argentina	26,4%
Uruguai	19,9%
Paraguai	14,2%
Brasil	13,2%
Venezuela	8,4%

Fonte: Indicadores Educacionais dos países membros do Mercosul e associados.

Os dados citados refletem, no que se refere ao Brasil, a exclusão social que ainda persiste no país, em que pese o avanço significativo na produção de ciência e tecnologia, frutos de uma política de Estado desenvolvida nos últimos 40 anos.

Numa retrospectiva histórica, constatamos que até a metade da década de 1970, a cooperação internacional desempenhou um papel fundamental para o desenvolvimento dos programas de pós-graduação brasileiros, tanto na formação dos Recursos Humanos como no intercâmbio de conhecimentos e informações técnicas entre pesquisadores individuais e grupos de pesquisa.

Já a partir dos anos 1980, a própria evolução que vinha se dando em parte das Instituições de Ensino Superior criou as condições para que aquelas atividades deixassem de ser desenvolvidas sob uma perspectiva mais receptora e passiva, evoluindo até um novo modelo baseado em uma experiência mais igualitária desenvolvida por grupos interinstitucionais. Esta tendência passou a ser observada nos programas e acordos firmados pelas principais Agências Estatais de Fomento, como a Capes e o CNPq e pela Agência Brasileira de Cooperação (ABC), do Ministério de Relações Exteriores. Através do apoio aos projetos inseridos dentro de um programa e a uma demanda mais induzida, sempre em harmonia com as grandes prioridades nacionais, estas agências buscaram promover a integração dos grupos de pesquisa e a paridade científica entre os cooperadores brasileiros e estrangeiros. Na área da pesquisa, por exemplo, a mudança de enfoque

mencionada foi essencial para que as instituições passassem a colher os frutos mais duradouros das relações acadêmicas internacionais (LAUS; MOROSINI, 2005).

Neste contexto, percebe-se que, em termos gerais, o tema internacionalização da educação superior surge no Brasil no final dos anos 1990 quando se explicita por parte da Capes a necessidade do estabelecimento de padrões internacionais para a avaliação das atividades de pós-graduação e das pesquisas dela decorrentes desenvolvidas pelas Instituições Públicas. Tais requerimentos, não obstante a ebulição causada no meio acadêmico, que se mobiliza na discussão e proposição de ações de aperfeiçoamento do modelo, de maneira a não deixar que uma homogeneização de critérios viesse a prejudicar algumas áreas com características específicas de explicitação de sua produção e qualidade científica “de caráter internacional”, vão ser os balizadores das mudanças no sentido da corrida para a internacionalização no meio acadêmico brasileiro, principalmente dentro das universidades públicas. Essas, na busca de qualificação de seus programas de pós-graduação, que as habilite não apenas a uma boa posição no cenário nacional, mas, principalmente, às disputas dos recursos públicos, tanto nacionais como internacionais vão engajar-se na busca da qualificação de seu corpo docente e discente, por meio da sua inserção internacional.

Tal processo dar-se-a principalmente nas universidades públicas federais, principais beneficiárias das políticas públicas de incentivo à pós-graduação e, portanto, pioneiras neste processo, mas também nas estaduais e nas confessionais, grupo onde se destacam as Pontifícias Universidades Católicas (PUCs). Em decorrência, a não concomitância da adequação institucional a estas mudanças e seu engajamento planejado no amplo leque de ofertas de cooperação internacional marcará as diferenças e os desníveis em seus processos de internacionalização. Reforça-se aqui a hipótese de que, “em um sistema fortemente regulamentado e centralizado, o processo de internacionalização se inicia de maneira induzida e em atenção às prioridades do Estado e se concretiza com uma ação concertada entre o governo e as instituições em busca da criação de massa crítica para impulsionar o

desenvolvimento nacional” (LAUS; MOROSINI, 2005, p. 122), e sua inserção competitiva no mercado global.

O referido processo ganha dimensões mais significativas quando, como fruto de um conjunto de ações complementares e paralelas, crescem as ofertas de programas de qualificação no exterior oferecidos pelas agências governamentais e não governamentais estrangeiras com atuação no país. Tais ofertas, por meio de programas conjuntos com as agências brasileiras ou de forma direta dentro dos projetos de cooperação bilateral, se constituem desde bolsas para a formação pós-graduada no exterior até ao apoio aos projetos em parceria com pesquisadores ou grupos de pesquisa estrangeiros.

Em paralelo, ampliam-se os programas nacionais de apoio às mesmas atividades, com o objetivo de fortalecimento dos cursos de pós-graduação, gerando crescentes possibilidades de intercâmbio de especialistas e informações.

É bem verdade que a ação das agências bilaterais e organizações multilaterais e das entidades não governamentais filantrópicas internacionais já existia no Brasil desde os anos 1950/1960 (sobre o tema ver CANEDO, 2007). Nesta época, principalmente a Fundação Ford (nas áreas de ciências humanas e sociais) e a Fundação *Kellog* (área de ciências agrárias e medicina), ofereciam bolsas de qualificação pós-graduada, diretamente às instituições de ensino superior. Tais bolsas eram oferecidas a cursos específicos (Direito, Administração, Ciência Política), dentro de uma ótica da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID), principalmente nos Estados Unidos da América, mas também na Europa.

Embora algumas dessas organizações, como por exemplo, a Fundação Rockefeller, já existisse antes de 1945, Milani (2008, p. 3) lembra que suas ações como agentes da Cooperação para o Desenvolvimento são definidas como parte das prioridades do momento pós-segunda guerra. Essas, como já vimos, eram a reconstrução da Europa com o Plano Marshall, o processo de descolonização da África, Ásia, Caribe e Pacífico e o conseqüente período de “*nation Building*” e, mais especificamente, nesse caso, na confrontação bipolar entre Estados Unidos da América e União Soviética, representada pela Guerra Fria e pelas tentativas de construção de Estados-nacionais desenvolvimentistas na América Latina.

Nos anos 1980/1990 acentuam-se as presenças das agências internacionais norte-americanas, canadenses, japonesas, mas, principalmente as européias, na oferta de suporte aos programas citados.

Milani (2008, p. 1) define a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID) como um “um regime integrado por atores governamentais e não governamentais, fundamentado em normas e instituições, mas que também incentiva ações coletivas em favor do desenvolvimento internacional”. Acrescenta que suas áreas de atuação vão da educação e a formação técnica (*capacity building*), ao crescimento econômico, saúde, cooperação científica e tecnológica, comunicação e proteção do patrimônio cultural, formulando estratégias e configurando o ideário de desenvolvimento, na implementação de infraestruturas e projetos operacionais como também na promoção de discursos relativos à cooperação e à solidariedade internacional. A partir dos anos 1980/1990, a ação da CID passou a incorporar também a reforma do Estado e a governança pública.

A cooperação internacional é o âmbito no qual dão-se a concepção, análise e difusão de parte significativa das suas políticas e modelos de desenvolvimento, impregnados pelos pilares do multilateralismo liberal e traduzidos na defesa dos direitos humanos, noção de progresso, da cultura do pacifismo e da negociação, além do ideal do intercâmbio na construção de consensos plurais, o que lhe confere grande capital simbólico.

Da CID participam atores e organismos multilaterais - como as agências do sistema onusiano, os bancos de desenvolvimento -, organizações de caráter não universal - como a União Européia e a OCDE -, agências não governamentais - como a Oxfam, Care, Misereor, Novib, *Peuples Solidaires*, Fundação Ford, Fundação Kellogg. Estas últimas, podem atuar em relação direta com governos e agências, mas podem também buscar uma atuação administrativa, política e financeira mais autônoma, a partir do estabelecimento de vinculações entre as organizações sem a mediação das agências estatais.

Elas podem trabalhar com subvenções para a execução de projetos - as agências do sistema onusiano e as organizações não governamentais de desenvolvimento -, mas também podem conceder empréstimos, alguns com juros subsidiados - como o Banco Mundial e o Bird, os quais também podem excepcionalmente conceder subvenções.

Como observamos, as agências internacionais, têm lógicas e objetivos estratégicos específicos, os quais há que se levar em conta ao analisar sua presença e sua ação no processo de internacionalização da educação superior e conseqüentemente da ciência e tecnologia brasileiros e, como afirma Canedo (2007, p. 9) “uma fundação filantrópica não distribui seu dinheiro indiscriminadamente”, mas sim tem como propósito a busca de beneficiários que tenham interesses e atividades coincidentes com os seus.

Nessa linha de análise, vale ressaltar o processo de internacionalização das ciências sociais, ocorrido não somente pela influência das chamadas “missões estrangeiras” na fase de constituição da Escola de Sociologia e Política e da USP¹⁰, mas também pela circulação acadêmica entre países da América Latina. Em relação às primeiras, Trindade (2004, p. 151) aponta que nas décadas de 1950/1960 são constituídos quatro redes de pesquisa e ensino envolvendo pesquisadores brasileiros da Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo com parceiros norte-americanos e franceses. Com foco principalmente em estudos sobre os negros e indígenas no Brasil, pesquisadores como Anísio Teixeira (1900-1971), Luiz de Aguiar da Costa Pinto (1920-2002), Florestan Fernandes (1920-1995), Oracy Nogueira (1917-1996), Darcy Ribeiro (1922-1997) e Roberto Cardoso de Oliveira (1928-2006) tiveram participação ativa nesses processos, juntamente com pesquisadores estrangeiros como o norte-americano Charles Wegley (1913-1991) e o francês Roger Bastide (1898-1974), os quais resultam na vinda de doutorandos estrangeiros para pesquisar no Brasil e em publicações pela Unesco. Já com relação à internacionalização produzida pelo intercâmbio entre os países da América Latina, entre as décadas de 1950 e 1970, o mesmo autor põe em relevo o papel das universidades, organizações internacionais e transnacionais, das revistas especializadas e das editoras da região. Enfatiza o papel da Cepal, da Flacso, da Unesco e do Centro Latino Americano de Pesquisas Sociais (CLAPCS), fundado no Rio de Janeiro em 1957, a ela ligado e responsável pela publicação da “revista *América Latina*, primeiro periódico na área de ciências sociais publicado no Brasil e com vocação latino-americana” (TRINDADE,2004,p.159). Reiterando que o conteúdo das ciências sociais

¹⁰ Ocorridas em 1933 e 1934, respectivamente e representadas pelas missões francesa, alemã e norte Americana.

parece ter fortes vínculos com as vicissitudes políticas dos Estados nacionais e da cena internacional latino-americana, destaca a convergência nos padrões de profissionalização e de interesses científicos nos diferentes países da América Latina. Daí a atração para exilados da região representada pela conjuntura intelectualmente estimulante de transformações políticas e sociais em desenvolvimento no Chile dos governos Frei (1964-1970) e Salvador Allende (1971-1973), aliada à presença das instituições internacionais em seu território. Tais fatores podem ser apontados como responsáveis pela presença expressiva de cientistas sociais brasileiros em Santiago, na Cepal, no Ilpes (*Instituto Latino-Americano y del Caribe de Planificación Económica*), na Flacso, entre outras instituições, e como elemento importante para a inserção latino-americana do campo (TRINDADE, 2004, p. 160).

Há que se observar que as ações de cooperação internacional desenvolvidas nessa primeira fase, ou seja, até meados de 1980, mostram que o governo e as universidades vinham buscando integrarem-se como protagonistas, definindo os interesses estratégicos do país nos acordos de cooperação e criando estruturas de gestão e negociação interna, em ambos os níveis, para estas atividades (LAUS; MOROSINI, 2005). Tais estruturas vêm se aperfeiçoando nos últimos decênios, quando o processo de internacionalização passou a impor-se em todo o meio acadêmico nacional que começou a reagir e a criar seus mecanismos de adequação. Assim, programas de ensino de língua estrangeira, de cursos em outros idiomas, pesquisas conjuntas, criação de programas de mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores, programas de duplo diploma, ampla utilização das tecnologias de informação e comunicação para conferências e programas de educação a distância, passam a ser modalidades de oferta presentes na maioria dos *campi*, seja de instituições públicas ou privadas (LAUS; MOROSINI, 2005). Ainda que com um crescimento visível, este processo se caracteriza por muitas variáveis, que vão desde uma política concertada entre instituições e governo visando o desenvolvimento do país até a busca de prestígio puro e simples por parte de instituições interessadas em agregar valor a seu nome e a sua posição no contexto nacional e internacional. Estas últimas, mesmo compreendidas como ações legítimas, resultaram algumas vezes em equívocos na escolha de parceiros e modalidades de ação internacional conjunta, por pura falta de

informação e/ou convencimento das instâncias decisórias sobre o que seria e qual o objetivo do chamado processo de internacionalização, ao qual as IES se lançaram (LAUS; MOROSINI, 2005). Essa ausência de compreensão institucional do processo gerou, em muitos casos, o que poderíamos chamar de uma reação instrumental de centros, cursos e programas que se internacionalizam em decorrência de ações individuais de professores e pesquisadores com laços acadêmicos internacionais.

Em tais práticas, um dos fatores a serem observados, seria a falta de estruturas administrativas adequadas e articuladas, com capacidade de assessorar aos tomadores de decisão institucionais.

Na busca da estruturação de um suporte às suas políticas ou estratégias de internacionalização algumas IES vêm buscando mudanças qualitativas na gestão e na intensificação das atividades indutoras da internacionalização da educação superior, a partir dos anos 1990. Data daquela década a criação das estruturas para a gestão da cooperação internacional, com a função de institucionalizar a aproximação com as agências nacionais e internacionais de fomento, embaixadas, consulados e organizações internacionais com ação no Brasil. Nas duas últimas décadas, essas Diretorias, Assessorias, Coordenações, Secretarias, foram se estruturando embora ainda estejam longe de constituírem elementos de relevo nas estruturas decisórias das políticas institucionais de internacionalização. Essa fragilidade estrutural agrava-se pela não permanência do pessoal que lhes dá suporte, ao contrário, por exemplo, das pró-reitorias, que possuem uma estrutura fixa de suporte aos pró-reitores indicados a cada quatro anos.

Por tratar-se de funções políticas, ou seja, definidas dentro do quadro dos membros que darão o suporte à gestão do reitor eleito a cada quatro anos, não há tempo para a formação de pessoal que conheça suficientemente os mecanismos da área, os organismos internacionais que as definem através de suas políticas específicas, enfim com mais do que habilidade técnica, conhecimentos profundos de seus mecanismos, potencialidades e implicações. (LAUS; MOROSINI, 2005, p. 128-129).

O que se constata, no conjunto das IES brasileiras é uma ausência de políticas ou estratégias duradouras de caráter institucional, o que, em última instância, manifesta seu descompasso com os discursos das Associações de

reitores, dos Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia bem como das agências de fomento que pregam a internacionalização da educação superior.

Para entender-se esta constatação há que se ter em conta dois aspectos: o primeiro é o de que um fenômeno que ganha corpo e dimensão dentro do processo de globalização, produto do desenvolvimento capitalista, não há que ser visto como neutro. Certamente que a internacionalização da educação superior traz em seu bojo toda uma carga ideológica e um projeto de dominação do chamado mundo desenvolvido. Por outro lado, o mundo acadêmico, queira ou não, vem sofrendo suas pressões sejam as de caráter externo a ele ou aquelas vindas de seu público interno, e vem tendo que se adequar a tais requerimentos. O que nos propusemos a discutir ao longo de nossa análise é como se dá este entendimento ou não, da lógica do processo e todas as suas nuances e de que maneira as IES estudadas reagem a ele, construindo suas estratégias institucionais de internacionalização. De uma maneira meramente instrumental, para atender aos requisitos impostos pelas agências nacionais ou, em alguns casos, para seguir a um “modismo”? O que as IES entendem por internacionalizar-se? Como este processo se reflete em suas mudanças institucionais?

Interessa-nos, principalmente, entender como vem se dando o processo de definição destas estratégias frente ao discurso favorável à internacionalização, vigente nas políticas nacionais de educação, efetivadas pelas agências de fomento como a Capes, o CNPq, a Financiadora de Estudos e projetos (Finep) e por algumas Fundações estaduais de amparo à pesquisa (FAPs) e corroboradas pelas associações de dirigentes universitários, principalmente a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (Andifes) e a Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais (Abruem).

2.3. A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO OBJETO DE ESTUDO: PROPOSTA DE ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Desde meados dos anos 1980, a dimensão internacional vem tornando-se central na agenda dos governos, das IES e de seus corpos representativos, das organizações estudantis e das agências de certificação acadêmica.

Já no início dos anos 1990, o Instituto de Gestão para a Educação Superior da OCDE, conhecido por sua denominação em inglês, *Institute of Management of Higher Education, (IMHE)*, vem incentivando projetos de pesquisa sobre os esquemas organizativos utilizados pelas IES na gestão de suas atividades internacionais. Como resultado dessa iniciativa, vários estudos foram publicados sobre as políticas e estratégias de internacionalização, dando origem a uma nova área de pesquisa em educação superior, ao mesmo tempo em que a aplicação de tais estudos alcançou cada vez maior importância nas IES dos países do Norte (EUA, Canadá e países da Europa Ocidental). Tal fato está também atrelado à difusão das diretrizes contidas no já citado documento sobre políticas de educação superior da Unesco, resultante de sua Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em outubro de 1998, em Paris. Com um valor mais simbólico que econômico-material na mudança de paradigma mundial para as IES, o documento põe ênfase na cooperação acadêmica internacional como um instrumento para a paz e harmonia entre os povos; enfatiza que as instituições de educação superior devem concebê-la como parte integral de suas missões, devendo criar uma estrutura ou um mecanismo apropriado para promovê-la e organizá-la (UNESCO, 1998). Dessa forma, a Unesco participa como também o fazem outras organizações internacionais (OCDE, Banco Mundial, entre outras), do processo de construção social da realidade do campo da educação superior, que se dá também no plano da subjetividade, dos valores e das normas. Como afirmam Berger e Luckmann (2009, p. 202), “a cristalização que ocorre subjetivamente como resultado de várias definições da realidade determinará, por conseguinte, [...] o peso que é dado à definição da realidade pelo indivíduo”, pelas organizações e pela sociedade.

Atendo-nos às diversas concepções teóricas sobre o processo de internacionalização da educação superior, veremos que De Wit et. al. (2005)

defendiam que a internacionalização deveria ser incorporada como uma resposta do meio acadêmico às tendências homogeneizadoras e desnacionalizadoras do processo de globalização. Para os autores, tal incorporação deveria reconhecer o respeito às diferenças entre as nações e a identidade cultural de cada uma, favorecendo as representações culturais múltiplas tanto no conhecimento gerado como nas práticas organizacionais das instituições educativas. Enquanto Knight (2004, p. 9) afirma que a internacionalização “é o processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural nas funções de ensino, pesquisa e extensão de uma instituição”, Gacel-Ávila (1999, p. 38), que desde os anos 1990 inspira-se na fonte conceitual de Knight, já havia afirmado que o “processo de internacionalização deve ser visto como uma abertura institucional para o exterior”. Para ela,

tal processo deve ser parte integral dos planos de desenvolvimento, planejamento estratégico e políticas gerais das instituições de educação superior. Deve ser uma estratégia de mudança institucional que origine o desenvolvimento de uma nova cultura onde se valorem os enfoques internacionais, interculturais e interdisciplinares, permitindo assim a promoção e o apoio de iniciativas para a interação, a cooperação e o intercâmbio internacionais (GACEL-ÁVILA, 1999, p. 38).

Concordando com Knight e De Wit, acrescentou mais tarde (GACEL-ÁVILA 2003, p. 317), que “cabe à autoridade educativa exercer a condução e a liderança do processo de mudança institucional, assessorado por comitês especializados internos e externos”. Enfatiza que “tal liderança não deve ser do reitor, mas de toda uma equipe de colaboradores e dos quadros superiores que deverão estar informados, convencidos e articulados para a sua implementação”. Para ela, “há que ser buscada uma mudança paradigmática no conceito de gestão acadêmica, incorporando a visão estratégica da adequação das estruturas decisórias frente aos novos desafios postos pelo processo de globalização”.

Também adepto das políticas conduzidas pela Unesco após 1998, Gilles Breton (2003) questiona se as políticas de internacionalização das universidades deixam de lado os desafios dos quais a globalização do ensino superior seria portadora, ou seja, da redefinição pelos atores de seus espaços de ação. Para ele, o imaginário acadêmico é representado pelos sistemas universitários nacionais, onde as universidades são os espaços territoriais e o

“campus contém a vida acadêmica já que o professor é o principal agente de formação e a sala de aula o principal local de difusão do saber”. Breton, (2003, p.26), afirma que:

com a globalização e os novos modos de comunicação não verbais, o saber passou a ser despersonalizado, desterritorializado e globalizado, com o espaço do pesquisador se abrindo a um espaço virtual, havendo, portanto, que se debater se tais mudanças tratam da negação da idéia de universidade ou de um novo nível de realidade com o qual teremos que viver.

Refletindo sobre tais mudanças e suas manifestações específicas nos diferentes contextos nacionais e institucionais, Luitjen-Lub (2007) aponta para o cuidado em não cairmos na armadilha das generalizações já que as IES são um campo único de pesquisa, com sistemas diferentes nos distintos países. De Wit (2010) afirma que existem diferentes sotaques e abordagens, já que a internacionalização é filtrada e contextualizada pelo contexto interno específico de uma universidade, a categoria à qual pertence e como ela está inserida nacionalmente. Dessas afirmações infere-se que a chave da questão está em buscar uma análise que seja atinente à lógica pela qual o processo se delinea nas IES brasileiras, possivelmente exemplificadas na IES catarinense estudada, que certamente apresenta contexto e dinâmica específicos. Para Luitjen-Lub (2007, p. 60) “tais diferenças demandam cuidado na adoção do quadro teórico e na importância de que se tenham claros os pilares regulatórios tanto institucionais como nacionais na montagem da análise”.

Sebastián (2004) mostra-se cético frente às pesquisas produzidas na América e na Europa do norte e enfatiza que há que se distinguir entre os conceitos de internacionalização da educação superior e internacionalização de uma universidade. Em sua pesquisa, busca colocar os dois processos em seus devidos lugares, discordando da afirmativa que a internacionalização das universidades seja uma resposta à globalização, já que entende ser seu papel regional. Mesmo não se aprofundando numa análise que não desvincula a ação regional de um contexto global que venha sim a influenciá-la, pauta seu argumento no fato de que a cooperação acadêmica internacional seja um fator de melhoria da qualidade acadêmica, mais do que uma “resposta” às pressões da globalização. Para ele, “a internacionalização da universidade é um instrumento da melhoria de sua qualidade e tem um caráter dual, já que

transforma a estrutura interna, mas também a projeção externa da instituição” (SEBASTIÁN, 2004, p.15). Incorporando esta dualidade, o autor a entende como “um processo de introdução da dimensão internacional na cultura e estratégia institucional, em suas funções de formação, pesquisa e extensão e também na projeção de sua oferta e capacidade instalada” (SEBASTIÁN, 2004, p. 16). Assim, no âmbito interno, a internacionalização de uma universidade propõe-se à melhoria da qualidade, da pertinência e eficácia e no âmbito externo, a promover seu potencial de ensino e pesquisa, que em última instância é um fator fundamental para a instituição ser admitida nas redes internacionais formais e/ou informais de educação superior.

O autor afirma, que diferentemente da realidade norte-americana e canadense, onde o tema é fortemente estudado e para a qual a internacionalização acadêmica é mais vista como um processo para fora, de captação de estudantes estrangeiros, de mobilidade dos nacionais para fora, a realidade latino-americana tem que ser vista sob outro enfoque. Seu entendimento é que não chegaremos a um processo “para fora” sem a efetivação do processo interno de mudança e adequação de procedimentos a essas mudanças.

Embora coincidindo com as visões dos autores citados anteriormente de que há que se incorporarem padrões internacionais na missão e visão da Universidade, ele aponta que o estabelecimento desses padrões na sua organização e processos pode ser feito através de *benchmarking*. Para isto, sugere a comparação não apenas com aquelas onde as expressões de internacionalização e resultados concretos são mensuráveis, mas também com aquelas onde estes sejam fisicamente visíveis (um escritório de cooperação internacional bem estruturado, com interlocução direta com o reitor e/ou pró-reitorias, com poder de decisão etc.). Este último dado contribuirá, segundo ele, com a configuração da relevância que o processo possui na estrutura organizacional. Nesse sentido, ressaltamos que é fundamental que se observe a forma pela qual tais padrões serão incorporados para que não se perca o foco na especificidade do entorno regional e local e nos interesses neles contidos, de forma a evitar o risco de uma postura “colonizada” e imitativa de padrões exógenos mais que da desejada ação em busca das melhorias institucionais.

Trazendo uma visão do conjunto e reafirmando o já apontado por diversos autores citados, Morosini (2006) reitera que o conceito de internacionalização da educação superior, o qual também aponta como consolidado após a guerra fria, com características de um processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto na educação superior, é complexo e se apresenta com uma diversidade de termos relacionados (globalização, transnacionalização, interculturalidade etc.).

Em uma análise publicada no ano de 2010 e levando em conta todas as transformações ocorridas no processo de internacionalização acadêmica desde que ele entra na pauta nos anos 1980, De Wit (2010, p.1) constata que nos últimos 25 anos a internacionalização passou de um processo reativo para uma questão de estratégia pró-ativa, ou seja, do valor agregado para integral, tendo seu foco, escopo e conteúdo evoluído substancialmente.

Em suma, o que se infere da literatura produzida é que os conceitos de internacionalização da educação superior, bem como o de internacionalização de uma instituição de ensino superior apresentam alguns pontos que podem levar a uma falsa convergência. Ou seja, não existe um consenso entre os pesquisadores sobre os sentidos, as razões e os rumos da internacionalização da educação superior. Da mesma forma, os termos a ela relacionados, tais como a cooperação acadêmica internacional, atividades internacionais, políticas de internacionalização, globalização da educação superior, internacionalização acadêmica e internacionalização da pesquisa, entre outros incorporados ao vocabulário neoliberal e também amplamente pelos documentos dos organismos internacionais (OMC, BM, Unesco, entre outros), numa reafirmação da já citada ideologia ocidental dominante, são muitas vezes apresentados como sinônimos e contribuindo para a inconsistência dos conceitos.

É nosso entendimento que o campo conceitual precisa ser aprofundado, na busca da compreensão das especificidades desse processo de internacionalização, que se apresenta, antes de tudo, como reflexo do caráter global do conhecimento, da aprendizagem e da pesquisa.

O que se observa na prática e na literatura internacional é que o conceito de internacionalização de uma universidade já não se refere apenas à organização de atividades internacionais (programas de intercâmbio de

professores, pesquisadores ou estudantes ou à recepção das mesmas categorias de estrangeiros), como vem sendo correntemente entendido nas IES brasileiras. Deixou de ser uma prática cujos benefícios eram predominantemente individuais para concentrar-se no interesse da melhoria da qualidade institucional como um todo, em uma oportunidade para a inserção institucional no amplo universo onde os saberes são produzidos e as culturas interatuam e devem se complementar. No nosso entendimento, o amplo processo de internacionalização da educação superior, do qual a internacionalização das universidades decorre, poderia ser entendido como um dos mecanismos da chamada globalização, na medida em que é seu agente e produto.

Tais questões levaram-nos mais uma vez a buscar apoio em duas abordagens teóricas complementares, já por nós utilizadas, para analisarmos /construirmos os conceitos atinentes a essa pesquisa.

A primeira vem de Therborn (2001, p. 124), sobre o dilema conceitual, onde afirma que “um conceito é uma ferramenta e não uma essência” e que “o uso de novos conceitos deveria ser motivado por sua contribuição a novos conhecimentos”. A segunda vem de Bartelson (2000), que, ao estudar os conceitos de globalização, afirma que entender a ambiguidade do conceito é crucial, embora, para tanto tenhamos de nos afastar das práticas tradicionais de definição adotadas pelas ciências sociais, que se propõem a purgar a ambiguidade do discurso científico, estipulando conotações por meio de definições que, em última instância darão a base para futuras pesquisas empíricas do fenômeno concebido pelo conceito. O autor apoia-se na *história conceitual*, que tem por objetivo abrir o conceito às pesquisas, perguntando como e por que um dado conceito conseguiu acumular significados diferentes e muitas vezes incomensuráveis através dos tempos e como aquelas diferentes conotações condicionaram a possibilidade de pensamento e ação. Tal metodologia ocupa-se tanto com o que o conceito significa dentro de um dado contexto como com o que ele faz com um dado contexto. Entendendo que conceitos sócio-políticos são como esponjas, já que capazes de serem embebidos e conter uma variedade de significados pelo fato de serem usados em diferentes contextos para diferentes propósitos, conclui que essa condição

os faz crescentemente ambíguos e que tal ambiguidade aparece em alguns discursos que deles se apropriam.

Acreditando que a construção de definições e o seu uso refletem invariavelmente pressuposições sobre o mundo sócio-político e as condições para seu entendimento, ele propôs que se trabalhe o conceito dentro de um quadro ontológico que defina a sua identidade e suas partes constitutivas, como forma de traduzi-las tanto retórica como analiticamente, ou seja, uma análise dialética entre o conceito e o mundo, ambos influenciando e sendo influenciado um pelo outro.

Apoiados nesses argumentos nos propusemos a analisar os processos de globalização em curso e a inserção da educação superior como um de seus atores e produtos, para a construção do conceito com o qual balizamos a observação da realidade pesquisada. Como nosso objeto de estudo são as estratégias políticas de internacionalização adotadas por uma universidade pública, buscamos também suporte nas definições de Knight (2003b, 2004) e Gacel-Ávila (2003) para construir o conceito de internacionalização de uma universidade que norteia essa pesquisa: a internacionalização de uma universidade corresponde ao processo de diálogo (trabalhos conjuntos, cooperação, intercâmbio, conflitos e problemas surgidos) com outras universidades ou organizações variadas (empresas, governos, agências internacionais, ONGs) do mundo exterior à fronteira nacional na concepção, desenvolvimento ou implementação de suas funções de ensino, pesquisa e extensão.

2.3.1 A gênese do conceito de internacionalização da educação superior e suas repercussões no Brasil

Como ressaltamos, já durante os anos 1990, o entendimento de que se fazia necessário um exercício de planejamento que orientasse a direção e a intenção das atividades internacionais desenvolvidas pelas IES, começa a ser explicitado. Alguns autores como Barak e Sweeney (1995), Mckellin (1996), entre outros, apontavam para o fato que a busca de uma política de

internacionalização deveria incorporar a experiência internacional dos professores, pesquisadores e funcionários ao conteúdo curricular e às práticas acadêmicas, de forma a agregar elementos de internacionalização ao perfil de um maior número de egressos. Estes foram posteriormente ampliados, principalmente no sentido de caracterizar e definir o fenômeno da internacionalização da educação superior e suas repercussões nas IES, por autores como De Wit (2000b, 2005, 2010) e Knight (2004), que discutem os distintos modelos e indicadores de internacionalização. Para os autores, esses podem e devem levar em conta a internacionalização do currículo, o processo de ensino e aprendizagem e também os estudantes, professores, pesquisadores e membros do corpo administrativo que não se movem para o exterior, num processo chamado de internacionalização em casa, do inglês *internationalization at home*¹¹. Para os autores esses fatores tornaram-se tão relevantes como a mobilidade daquelas categorias, já que a internacionalização se tornou um indicador de qualidade da educação superior a ser avaliado de maneira integral.

Tal tendência reflete-se nas publicações organizadas por ambos com pesquisadores associados, que ampliaram suas análises, incorporando experiências norte-americanas, europeias, asiáticas e latino-americanas, em trabalhos sucessivos (DE WIT, 1995, 2000a, 2005, 2010) .

Laus e Morosini (2005), numa publicação sobre o processo de internacionalização da educação superior na América Latina, fazem um estudo sobre o processo no Brasil, apontando sua lógica, agentes e mecanismos de inserção nas IES públicas e privadas. Mesmo sem aprofundar-se numa conceituação sobre a manifestação do fenômeno no contexto da educação superior nacional e a forma com que as IES foram adequando-se às suas demandas e, portanto, se internacionalizando, o texto já apontava para a existência de uma adequação das estruturas acadêmicas ao discurso e às políticas do Governo, principalmente com referência à pós-graduação.

¹¹ A expressão desenvolveu-se em atenção aos aspectos da internacionalização levados a efeito no próprio campus e que incluem a dimensão intercultural e internacional na pesquisa e no processo de ensino aprendizagem, nas atividades extracurriculares, relações com grupos culturais e étnicos locais além da integração de estudantes e profissionais estrangeiros na vida do campus e suas atividades. (DE WIT, 2005)

Essas foram sendo delineadas principalmente a partir dos anos 1970, quando se deu a arrancada do sistema de pós-graduação no país, seguida pela criação pelo Estado de um vasto programa de bolsas no exterior, que se intensifica nos anos 1980, distribuídas por agências de financiamento à pesquisa federais, como a Capes e o CNPq e estaduais, como as FAPs. Tais ações atingiram seu ápice no final dos anos 1990, quando se explicita, por parte da Capes, a necessidade do estabelecimento de padrões internacionais para a avaliação das atividades de pós-graduação e pesquisa desenvolvidas pelas Instituições Públicas.

Num processo fortemente regulado pelo Estado e tendo por base as necessidades de criação de massa crítica para o desenvolvimento econômico e integração do país no cenário internacional, o Sistema Nacional de Pós-Graduação é uma construção iniciada na segunda metade do século XX, tendo em conta os dispositivos da Constituição Federal e aqueles da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “associando o Estado, o progresso da ciência e a busca de referências internacionais de conhecimento” (CURY, 2004, p. 121). Nesta ação política, “o envio de professores para o exterior constitui um patamar básico para a disseminação endógena de programas de mestrado e de doutorado no país e para sua consolidação qualificada” (CURY, 2004, p. 135).

Tais medidas nos remetem à já citada análise de Hirst e Thompson (1999) apud WEISS, 1997, p.16-17) sobre a manutenção do poder do Estado na sociedade global, “emanado da sua centralidade territorial e legitimidade constitucional” e que é cada vez mais visível na “capacidade de coordenação adquirida nas duas últimas décadas no que respeita à inovação tecnológica e no investimento industrial”. Também Roger Dale (1998 apud AFONSO, 2003, p. 42) concorda que, “com sua prioridade direcionada para o processo de acumulação, designado por alguns autores como o *Estado-competidor*, sua atuação pode passar, no que tange a ação da educação como seu agente, pela forte intervenção na promoção da pesquisa e da inovação”. Essa se daria para atender às necessidades do tecido produtivo; pela adoção de lógicas e mecanismos de mercado na educação; ou ainda pela contribuição do mercado para a reprodução de mão de obra especializada.

No ano de 1974 foi criado o Conselho Nacional de Pós-Graduação para coordenar suas atividades e desenvolver para ela um plano nacional. O primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação, desenvolvido em consonância com o II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), com o Plano Setorial de Educação e Cultura (PSED) e o Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT), vigorou de 1975 a 1979, afirmando em sua introdução:

A capacitação dos docentes das instituições brasileiras deve ser programada em função das capacidades de atendimento dos cursos aqui localizados; nos casos específicos de impossibilidade de atendimento em âmbito nacional, devem ser programados convênios e intercâmbios com instituições estrangeiras. (Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação, 1974 apud. CURY, 2004, p. 127).

Todos os Planos subsequentes, à exceção do segundo (biênio 1982-1985, já que não houve um plano entre 1980 e 1981), levaram em conta principalmente a formação qualificada no exterior como mecanismos de avanço da ciência e tecnologia para o desenvolvimento nacional bem como o fortalecimento da pós-graduação nacional. Por outro lado, a necessidade de regular e acompanhar suas atividades e expansão bem como a de identificar aqueles com qualidade, dá origem ao sistema de avaliação dos cursos, baseado em indicadores que refletissem a política nacional para a área que seguia o modelo norte americano da segmentação em cursos de mestrado e doutorado.

No biênio 1996-1997, a Capes introduziu novo modelo de avaliação da pós-graduação no país, o qual se consolidou nos triênios posteriores, aprofundando mudanças na concepção e direcionamento das políticas nacionais para esse nível de ensino. Tal modelo, centrado na concepção do programa e não mais dos cursos de mestrado e doutorado, como unidade básica da pós-graduação na IES, põe em destaque os programas de excelência, sendo esta compreendida como sua inserção internacional.

Entre os indicadores desta inserção internacional estão incluídos, convênios, convites para cursos e palestras no exterior, participação em corpo editorial de periódicos e/ou comissões científicas de congressos, recepção de estudantes estrangeiros, trabalhos publicados para circulação internacional. Os demais indicadores utilizados naquele momento foram: a organicidade entre linhas de pesquisa, projetos, estrutura curricular, publicações, teses e

dissertações, os quais, segundo Horta e Moraes (2005, p. 95) “não deixam dúvida quanto à finalidade esperada da pós-graduação: a de ser, prioritariamente, lócus da produção do conhecimento e da formação de pesquisadores”.

A ênfase nos padrões internacionais se acentua e passa a ser o balizador nos processos de avaliação da Capes, quando, no triênio 1998-2000, chegaram ao topo da classificação, que vai de 1 a 7, aqueles Programas de Pós-Graduação avaliados com base nos parâmetros de produção científica internacional, principalmente aquela publicada em periódicos estrangeiros. Para Kuenzer e Moraes (2005), citados por Horta e Moraes (2005, p.95), “essa ênfase avaliativa sobre os resultados basicamente da produção bibliográfica, traduzem a expectativa, por parte daquela agência governamental, de divulgação dos resultados de pesquisa instalada”.

O que se percebe é que, a exemplo do que vem ocorrendo no mundo ocidental e, principalmente na Europa, a regulação do Estado vem evoluindo, a partir dos anos 1980, de um modelo do controle para aquele da supervisão estatal, a que Guy Naeve batizou como a emergência do *Estado avaliador* (NAEVE, 1998 apud AFONSO, 2003, p. 44-45). Não sendo objeto de nossa análise, dele vale dizer ser uma das formas pelas quais se manifesta a redefinição do papel do Estado e que tem como elemento contraditório sua ênfase na desregulação e na autonomia institucional e, por outro lado, no desenvolvimento de um corpo regulatório condicionado à ação institucional (SEIXAS, 2001 apud AFONSO, 2003, p.43).

2.4 OS *RANKINGS* ACADÊMICOS INTERNACIONAIS: GÊNESE E RELEVÂNCIA

Um fator ainda pouco estudado no país, mas em grande evidência no cenário acadêmico internacional, é aquele dos sistemas de classificação das universidades. Os *rankings* acadêmicos internacionais têm aparecido, desde o

início dos anos 2000¹², como um instrumento cada vez mais valorado no processo de internacionalização das instituições de educação superior.

É verdade que excelência, reputação, reconhecimento, fama, marca e imagem são conceitos que têm um valor mais simbólico que material, principalmente quando aplicados à educação superior e às funções que ela desempenha, mas há ampla evidência que essas características têm sido levadas em consideração no caso de decisões tanto individuais - dos alunos e suas famílias, quanto de grupos- agências financiadoras nacionais e internacionais, no momento de optar por uma IES.

Sendo o *ranking* “uma abordagem estabelecida, com metodologia e procedimentos correspondentes, para exibir a posição comparativa do total das instituições ou certas facetas de seu desempenho” (SADLAK, 2006, p. 2), ele tem sido usado também como *benchmarking*, tal qual referido por Sebastián (2004), ao analisar os possíveis instrumentos para a internacionalização das IES. Nesse sentido, é utilizado como uma ferramenta para o auto-desenvolvimento da instituição, combinando a possibilidade de desenvolver as respectivas provisões para a certificação de qualidade, principalmente à base da auto-avaliação, comparação, troca de boas práticas, no “espírito de colaboração” contido nos documentos da Unesco (1998).

Por outro lado, os *rankings* das melhores universidades mundiais são instrumentos que conferem visibilidade internacional às instituições e vêm encorajando a competição entre as IES no nível nacional e internacional em sua busca de um padrão identificado com o que se convencionou chamar de “universidades padrão mundial”, do inglês *world class universities*.

Promovidos por diversas entidades (mídia, agências governamentais, organismos de credenciamento, etc.) os mais respeitados internacionalmente são o Ranking Acadêmico das Universidades Mundiais (tradução nossa), do inglês *Academic Ranking of World Universities*, cuja sigla é ARWU, promovido pela *Shanghai Jiao Tong University*, também conhecido como *Shanghai ranking* (www.arwu.org), publicado desde 2003 e seu similar europeu, promovido pelo suplemento do Jornal *The Times*, intitulado *Times Higher Education Supplement*, cuja sigla é THES (

¹² Embora seja considerado uma invenção norte-americana e exista desde o início do século XX, segundo Sadlak (2006, p. 1).

<http://www.timeshighereducation.co.uk/>) e cuja publicação anual iniciou em 2004. Ambos avaliam as IES com base em sua pesquisa, tendo como critérios produtividade, impacto e excelência na pesquisa científica. O primeiro é forte na identificação daquelas de alto desempenho, tanto na América do Norte quanto na Europa e está baseado na premissa de que a pesquisa, principalmente aquela em ciências exatas, é determinante para a universidade. Sua origem remonta ao momento em que a China decidiu criar universidades de nível internacional e necessitou definir os critérios de excelência¹³. Entre seus principais indicadores estão o número de prêmios Nobel existente na IES, de medalhas *Fields* (Nobel na área da matemática) e de artigos publicados em revistas como "*Nature*" e "*Science*". O *ranking* é muito criticado na Europa, especialmente na França, que denuncia uma avaliação voltada para a pesquisa, em detrimento da formação e a não valorização de publicações em outras revistas científicas.

Já o segundo, segue um conjunto diferente de indicadores, incluindo algumas medidas da qualidade da educação, alguns dos quais baseados na opinião de especialistas, embora se caracterize como mais espelhado nas IES britânicas, modelo quase nunca exequível àquelas de fora da Europa, principalmente às de países periféricos (SAISANA; D'HOMBRES, 2008, p. 3).

Também na Espanha, o Laboratório de Cibermetria do Conselho Superior de Investigações Científicas (CSIC), que é uma agência estatal ligada ao Ministério de Ciência e Inovação daquele país, produz um importante instrumento de avaliação internacional das IES, com base no estudo quantitativo do processo de comunicação acadêmica através da internet, o *Webometrics*, que é o *Ranking* Mundial de Universidades na *Web* (www.webometrics.info). Trata-se de uma pesquisa realizada desde 2004 e publicada duas vezes por ano, em janeiro e julho, usando indicadores cientométricos (número de trabalhos publicados e citações, relatórios e outros documentos com extensão pdf, ps, doc, ppt, nos últimos 10 anos) e baseado em diferentes aspectos da presença das instituições na *web*, tais como visibilidade, tamanho, produtividade e impacto. Entre seus critérios estão

¹³ Embora também afirme-se que um de seus objetivos fundadores tenha sido o de estabelecer um referencial internacional como balizador para o envio de estudantes chineses para qualificarem-se no exterior.

incluídos indicadores de pesquisa e de qualidade de estudantes e docentes, além da visibilidade e o desempenho global da instituição medido pelos acessos, via internet, aos artigos por elas produzidos, o que acaba por penalizar a visibilidade internacional daquelas que não possuem sites em língua inglesa, língua franca da *web*. Seus organizadores consideram a presença de uma instituição de ensino e pesquisa na *web* um indicativo de sua excelência e de seu comprometimento com a disseminação do saber. Esse *ranking* classificava as seis mil melhores instituições no plano mundial até 2009, sendo que em janeiro de 2010 aumentou esse número para oito mil, em julho do mesmo ano para 12 mil e em 2011 para 20mil.

Além dos clássicos já citados, outros *rankings* também existem com a função de oferecer informações sintéticas para pais e estudantes. Entre eles está o *QS World University Ranking* (QS, 2011), publicado desde 2004 pela *Quacquarelli Symonds Limited*, que apresenta classificações de IES por áreas de conhecimento, o do *Center of Excellence for Women in Science* (CEWES), da Alemanha, aqueles para tipos específicos de cursos de graduação e pós-graduação em áreas específicas e o que mede a atratividade das pesquisas alemãs financiadas pela Fundação Humboldt (SADLAK, 2006). Existe ainda o *Ranking of World Repositories Top 300 Institutions*, que atribui notas às instituições por meio das bibliotecas digitais de dissertações e teses e o *Performance Ranking of Scientific Paper for World Universities*, do *Higher Education Evaluation & Accreditation Council of Taiwan*.

Sabe-se que no nível internacional se tem questionado a objetividade dos sistemas atuais de categorização, não obstante estes terem se convertido em um fenômeno global e sejam utilizados para inúmeros propósitos, desde a escolha de uma instituição pelos estudantes, a possibilidade de estabelecer ações de cooperação, obter recursos públicos e privados para seus propósitos ou estimular a concorrência e até para a consecução de credenciamentos nacionais e internacionais. Por outro lado Sadlak (2006) reporta o uso de *rankings* internacionais focados em desempenho de pesquisa e prestígio acadêmico pela Comissão Europeia para seus financiamentos, bem como por países que percebem o desempenho de suas universidades como insatisfatórias ao que almejam chegar. Para o autor (SADLAK, 2006, p.3), mesmo que pouco seja conhecido sobre como estes estão influenciando o

processo de tomada de decisão dentro das IES, não é incomum perceber-se atualmente que conseguir uma posição de liderança entre as instituições acadêmicas inclui (além dos requisitos usuais como visão, liderança, interesse em empreendedorismo) qualidades derivadas dos objetivos dos *rankings* como aquele de “favorecer/criar a excelência internacional”.

Há que se ter em conta que a adoção dos *rankings* e a ampla discussão por eles causada, principalmente no meio acadêmico europeu, também refletem o avanço do Processo de Bolonha no âmbito daquele continente, o qual apresenta sua dimensão externa e todo o impacto que a classificação de suas universidades pode causar na política traçada pelo Conselho Europeu no âmbito da estratégia de Lisboa¹⁴. Tal processo¹⁵, resultante da Declaração de Bolonha¹⁶, adotada em junho de 1999 por 29 países e hoje por mais de 30 (a maior parte dos atuais membros da União Europeia, os estados bálticos e a Suíça), é o principal instrumento para a criação e consolidação do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). Nesse, a mobilidade de estudantes e jovens pesquisadores, tanto continentais como estrangeiros será facilitada, evitando o que se convencionou chamar de fuga de cérebros, principalmente para os Estados Unidos e tornando as universidades europeias mais atrativas e competitivas.

Entre os objetivos do Processo de Bolonha estão: (i) alcançar uma convergência nos programas de graduação e pós-graduação na Europa, (ii) facilitar a mobilidade de estudantes e docentes, (iii) adotar o sistema de transferência de créditos europeus, (iv) estimular a criação de processos para assegurar a qualidade das universidades, (v) Promover a aprendizagem ao longo da vida, (vi) promover mundialmente o sistema europeu de universidades.

¹⁴ Foi adotada pelo Conselho Europeu na Cimeira de Lisboa de março de 2000, durante a presidência portuguesa da União Europeia, visando transformar aquele bloco “na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento econômico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social”. (PORTUGAL, 2010)

¹⁵ O que se convencionou chamar de Processo de Bolonha é um conjunto de conferências realizadas a cada dois anos, em que os Ministros da Educação dos países envolvidos se reúnem com representantes das IES e alguns alunos, numa ampla conferência para emitirem um relatório especificando os próximos passos do processo.

¹⁶ Sobre a declaração e o Processo de Bolonha consultar: WWW.eua.be e <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>.

As intenções para a criação do EEES foram reiteradas pela Estratégia de Lisboa, lançada em reunião do Conselho Europeu naquela cidade, em março de 2000, dando à União Europeia um novo marco jurídico e proporcionando uma série de ferramentas com o objetivo de alcançar uma Europa mais democrática, transparente e eficaz. O referido documento definiu, entre os objetivos da União Europeia, alcançar, até o ano de 2010 a economia de conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo¹⁷.

Frente a essa nova política e em meio às especificidades avaliadas pelos principais *rankings*, os europeus viram suas universidades avaliadas em posição de desvantagem frente as norte americanas, o que pôs em xeque o seu sistema de ensino superior. Tal constatação desencadeou uma reação aos indicadores utilizados, levando as IES europeias a buscar uma definição de qual tipo de universidade se configuraria como melhor para seus países.

Por outro lado, a constatação do crescimento de sua importância no cenário acadêmico internacional e as inúmeras polêmicas que os *rankings* vêm desencadeando, levaram o Centro Europeu para a Educação Superior da Unesco (Unesco-Cepes) e o Instituto para a Política em Educação Superior de Washington a criarem o *International Ranking Expert Group* (Ireg),¹⁸ no ano de 2004.

Em sua segunda reunião, realizada em Berlim, de 18 a 20 de maio de 2006, o Grupo acordou em considerar um conjunto de 16 princípios para a análise dos seguintes itens pelos *rankings*: a) os propósitos e objetivos dos sistemas de classificação, b) metodologia: o desenho e peso dos indicadores, c) a coleta e processamento dos dados e d) a apresentação dos resultados.

Tais princípios deveriam reger a qualidade e boas práticas na classificação das instituições de Educação Superior, desde o ponto de vista nacional, regional ou mundial e ficaram conhecidos como Princípios de Berlin sobre *Rankings* de Instituições de Educação Superior.

¹⁷ Ao não serem alcançados os objetivos previstos para 2010, dilatou-se o prazo para alcançar tal intento até 2020

¹⁸ IREG. Disponível em:

http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=65&Itemid=112
Consulta em: 30 out.2009.

Quadro 1 - Os Princípios de Berlin

a) Propósitos e Objetivos

- *Rankings* não devem ser a única maneira pela qual as instituições de ensino superior são avaliadas, mas devem complementar o trabalho do governo e outros órgãos supervisionando o ensino superior.
- Compiladores devem ter seu grupo-alvo e a finalidade da tabela classificatória em mente e desenvolver seu sistema de classificação de acordo - não há um tamanho único. Nesta perspectiva, os compiladores devem reconhecer a diversidade, tendo as diferentes missões e objetivos das instituições de ensino superior em conta e consultar frequentemente especialistas e as próprias instituições.
- Compiladores devem indicar quais as fontes de dados são usados no ranking e serem claros sobre a mensagem que cada fonte transmite. É considerado como uma boa prática combinar as diferentes perspectivas fornecidas por várias fontes, a fim de obter uma visão mais completa de cada instituição.
- *Rankings* internacionais, em particular, devem levar em conta as características específicas de diferentes sistemas de ensino superior, acordando com o fato de que as noções de qualidade não são necessariamente compartilhadas por diferentes países ou sistemas.

b) Metodologias (design e ponderação dos indicadores):

- Compiladores precisam ser transparentes sobre suas metodologias e escolha dos indicadores de acordo com sua relevância e a validade (ou seja, em vez de contar o que é medido, medir o que conta).
- Compiladores precisam medir, sempre que possível, os resultados, em vez de insumos, especificar os pesos atribuídos aos indicadores diferentes (se usado) e limitar quaisquer alterações destes.

c) Coleta e Tratamento de Dados

- É recomendável o uso de dados auditados e verificáveis, sempre que possível, incluindo os que são coletados de acordo com procedimentos reconhecidos de coleta de dados científicos (para evitar erros), a aplicação de medidas de garantia de qualidade para a classificação própria e medidas organizacionais que reforcem a credibilidade de classificação, tais como conselhos consultivos.

d) Apresentação dos Resultados do *Ranking*

- Compiladores são recomendados a fornecer aos usuários uma compreensão clara de todos os fatores utilizados para desenvolver uma tabela classificatória e permitir aos usuários escolher a forma como o *ranking* é exibido (e, idealmente, como as variáveis devem ser ponderadas).
- *Rankings* devem ser compilados em uma forma que elimine ou reduza os erros nos dados originais e ser organizados ou publicados em um formato que permita que os compiladores façam as correções, caso necessárias e para que os usuários possam ficar cientes delas.

Fonte: (SAISANA; D'HOMBRES, 2008, p. 93) tradução nossa.

Os princípios de Berlin passaram a ser adotados, nos últimos anos, num modelo chamado de classificação multidimensional, pelos principais organismos que, ano a ano, publicam as classificações em nível nacional, regional ou mundial. Não em todos os casos, centram sua atenção nos padrões acadêmicos ou nos papéis que as IES desempenham na sociedade e nos sistemas educativos em que estão inseridas, já que os parâmetros para medir a qualidade das IES e, por fim, sua “Classe ou Qualidade Mundial”, não podem ser aplicados uniformemente.

O que se infere dessas classificações é que elas requerem das IES recursos substanciais, tanto públicos como privados, parecendo seus parâmetros terem sido pensados por e para as universidades dos países de língua inglesa. Tais requisitos dificilmente podem ser alcançados por universidades que, mesmo com qualidade em suas funções precípuas (de ensino, pesquisa e extensão), além de bons programas de cooperação internacional, não estão localizadas em países centrais, de língua inglesa (que tem sido considerada a língua franca do meio acadêmico no mundo global e, portanto facilitadora da mobilidade acadêmica) e sem recursos suficientes para concorrer com aquelas de reputação já consolidada como “de classe mundial”. Por outro lado, principalmente no caso do ARWU, a assunção de que a pesquisa e principalmente aquela em ciências exatas é um mandato determinante, deixa de lado a diversidade existente no universo da educação superior, onde, em atenção às especificidades regionais/ institucionais muitas têm excelência apenas no ensino.

E como se inserem as IES brasileiras nos rankings internacionais?

Nas edições do ARWU de 2010 e 2009, estão listadas seis IES brasileiras entre as 500 melhores do mundo (USP, Unicamp, UFMG, UFRJ, Unesp e UFRGS). Já entre as *Top 200* do THES, aparece apenas a USP, em 175º lugar em 2007 e em 196º em 2008, e nenhuma universidade brasileira em 2009 e em 2010. Por outro lado, dados de Julho de 2010 do *Webometrics* apontam entre as 12 mil melhores universidades do mundo, a USP em 122ª colocação, a Unicamp, na 239ª, a UFSC na 377ª. Na verdade, o que se percebe é que tais classificações passaram a provocar uma corrida entre aquelas classificadas, na busca de padrões que as mantenham ou incluam nessas listas.

Tendo em vista ser o *Webometrics* o *ranking* acadêmico pelo qual se pode ter uma melhor visão do posicionamento das IES brasileiras frente às suas congêneres internacionais, optamos por utilizá-lo em nossa análise empírica descrita no capítulo quatro. Ali, com base nos seus resultados, agregados a outros indicadores, traçamos uma trajetória da UFSC nos últimos

anos e sua posição no contexto mundial, mas principalmente latino-americano e nacional.

Ainda no que se refere aos *rankings*, existem também aqueles que avaliam outros indicadores acadêmicos, como por exemplo, a produção científica. Dentre esses, destacamos o *Scimago Institutions Ranking*, cuja sigla é SIR, que avalia o número de publicações, documentos citáveis e citações. No SIR 2010, o Brasil ocupa a 14^a posição entre os países de maior produtividade científica, já que registrou 34.145 publicações, teve 32.829 documentos citáveis e 38.237 citações em 2008 no *Scopus*, que é a maior base de dados científicos do mundo. Tal posição o coloca atrás de países desenvolvidos como os EUA (1^o), Inglaterra (3^o), Alemanha (4^o) e Japão (5^o), mas também de alguns em desenvolvimento, já que, só com referência aos Bric, a China aparece em 2^o lugar - com um amplo crescimento de sua produção científica, com 230.000 publicações em 2008- e a Índia em 10^o embora a Rússia esteja em 15^o. Estes mesmos números podem nos dar outra dimensão desse quadro, ou seja, mesmo com apenas cerca de 650 pesquisadores por milhão de habitantes o número de artigos científicos publicados por brasileiros representa 54% do total publicado na América Latina e 2,63% daqueles publicados no mundo.

Repetindo o que fazem o ARWU, o THES e o *Webometrics*, também o SIR elabora os seus *rankings* regionais. Dentre esses, o *Ranking Ibero-Americano de Produção Científica e Internacional* é uma ferramenta de análise e avaliação da atividade de pesquisa das IES na região e foi elaborado sob a forma de um conjunto de *rankings* que apresenta, de forma ordenada, as atividades de pesquisa realizadas em um período. Seus indicadores foram selecionados para oferecer informação relevante aos responsáveis pelas políticas científicas e aos gestores de recursos para pesquisa com a finalidade de realçar algumas das dimensões mais importantes que caracterizam a atividade e o grau de internacionalização das IES, tais como: a produção científica, medida em número de publicações, a colaboração internacional, medida pelas publicações conjuntas com outros países, a média da qualidade científica, medida pelo impacto científico de uma instituição, sem levar em conta seu tamanho e seu perfil e a porcentagem de publicações em revistas mais influentes do mundo, medida pela quantidade e a procedência das citações que recebe. Seu objetivo é servir como ferramenta de análise e

avaliação em uma dupla vertente: oferecer uma visão geral ajudando os responsáveis políticos a vislumbrar como se adéquam os resultados de pesquisa obtidos no nível institucional aos objetivos expostos nos planos, programas e políticas científicas tanto no nível institucional e nacional, como, fundamentalmente dentro do contexto ibero-americano, bem como oferecer aos responsáveis institucionais um instrumento de *benchmarking* para avaliar a adequação dos resultados obtidos na pesquisa frente aos recursos investidos, as prioridades e os desafios estabelecidos. Sua elaboração baseia-se também na análise das publicações científicas incluídas na base de dados do *Scopus*, que possui mais de 20.000 publicações, incluindo 17.000 revistas com revisão por pares, livros e atas de congressos, produzidas pela editora científica *Elsevier*.

Os dados desse *ranking* apresentam a Espanha e o Brasil em posição de destaque na produção de ciência na ibero América, por possuírem o grupo de universidades mais produtivas nas quais se destacam as brasileiras USP e Unicamp. As universidades desses países aparecem entre as 10 mais produtivas, sendo cinco espanholas, quatro brasileiras e uma mexicana. No que se refere à colaboração internacional, que aumenta a visibilidade e o impacto científico das instituições, e, portanto, sua internacionalização, as universidades espanholas e portuguesas se destacam, e, no caso do Brasil, a UFRJ se apresenta como mais internacionalizada que as três primeiras colocadas brasileiras no computo geral do *ranking*. Nos índices de Média de Qualidade Científica e Percentagem de Publicações em Revistas Reconhecidas, prevalecem as IES espanholas e portuguesas, sendo que o Brasil, embora se destaque entre as demais nações da América Latina, onde 89% das instituições apresentam valores de citação inferiores à média mundial, aparece com apenas cinco de suas 109 instituições com uma média de qualidade científica acima da média mundial.

Em que pesem os dados aqui expostos, é nosso entendimento que IES de padrão mundial ou internacional são aquelas capazes de fazer diferença para o mundo em termos de inovação e formação de recursos humanos para o desenvolvimento científico, tecnológico e industrial, mas também por seu comprometimento com as dimensões social, cultural, de valores e política, que formem profissionais comprometidos com a sociedade. Dessa forma, a

existência de algumas instituições com esse perfil no país torna-se benéfica para todo o sistema de ensino superior já que estabelecem marcos acadêmicos, interagem com instituições locais e contribuem para a formação de pessoal altamente qualificado. O que se tem observado é que, mesmo envolvidos em polêmicas e passíveis de serem vistos com cuidado ou por outra, apenas como indicadores para o mundo acadêmico, os *rankings* vêm sendo assimilados como importantes mecanismos de visibilidade das universidades. Nesse sentido, a divulgação de uma boa posição obtida por uma IES tem servido como um incentivo aos docentes e pesquisadores, resultando na atração de bons estudantes e de importantes parcerias internacionais, o que pode se refletir num círculo virtuoso.

No que se refere ao Brasil, cujas IES ainda vêm ocupando posições bastante modestas nos *rankings* internacionais e onde a comunidade acadêmica aparentemente não os valoriza, é observável um crescente entusiasmo daquelas melhor avaliadas em dar publicidade aos resultados. Por outro lado, tal corrida e suas consequências podem ser vistas como benéficas para as IES envolvidas, já que poderão resultar no fortalecimento do ensino superior do país e da região, como no caso da criação, em 2009, na USP, da Rede Ibero-Americana de Universidades de Pesquisa (Ridup), que congrega 75 universidades de 12 países da América Latina e da Península Ibérica, listadas como mais produtivas, com base em indicadores internacionais e cujo principal objetivo é promover a integração institucional, proporcionando parcerias nas atividades de pesquisa que potencializarão ainda mais a consistente produtividade dessas instituições (FAPESP, 2009).

Elemento polêmico no movimento meio acadêmico cada vez mais provocado pelos processos de globalização, os *rankings* devem ser vistos, no que se refere às IES dos países não centrais, dentre as quais se inserem as públicas brasileiras, com a especificidade da qual são portadoras. Apartadas da lógica de mercado que rege a visibilidade perseguida por suas homólogas do hemisfério norte em busca de estudantes/clientes, que pagam anuidades e lhes ajudam a cobrir os recursos restringidos pelos cortes nos repasses governamentais, nossas IES buscam prestígio, nacional e internacional que se reverta em ampliação de parcerias nacionais e internacionais e, mais que isso,

recursos para suas pesquisas em prol do avanço acadêmico-científico para o desenvolvimento do país.

Por outro lado, há que se discutir se essa busca por modelos exógenos é pertinente ou se as questões mais urgentes do avanço na produção de ciência e tecnologia para a superação das assimetrias regionais no país nos permitem investir recursos escassos e preciosos na busca de padrões de excelência impostos pelo mercado.

3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

3.1 BREVE HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Por contingências históricas o Brasil foi um dos últimos países da América Latina a criar suas universidades. Com suas classes dirigentes formadas na Europa durante o período colonial e sendo esses laços com a metrópole entendidos como um valor na sociedade do Brasil, as primeiras faculdades surgem no país no começo do século XIX com base no modelo napoleônico de formação de profissionais. Criadas inicialmente nas cidades de Salvador (Bahia) e Rio de Janeiro, pelo príncipe regente D. João VI, logo após sua chegada ao Brasil em 1808, a primeira com o nome de Faculdade de Cirurgia de Salvador e a segunda com o nome de Academia de Medicina e Cirurgia. Anos depois, em 1827 foram criadas as faculdades de direito de Olinda (Pernambuco) e a de São Paulo, também por decisão do mesmo príncipe regente.

A primeira universidade brasileira, a *Universidade do Rio de Janeiro*¹⁹, foi criada no ano de 1920, resultante da fusão administrativa das faculdades profissionais já existentes. Esse modelo, também implantado em outras regiões do país, foi caracterizado por seguir dando maior ênfase ao ensino que à

¹⁹ A Universidade do Rio de Janeiro foi rebatizada de Universidade do Brasil – UB, em 1937, e, desde 1965 tem seu nome atual, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

pesquisa, por ser elitista, manter a orientação profissional de seus cursos e a autonomia das faculdades (OLIVEN, 2002).

Nos anos 1930, marcados pela politização da idéia de mudança, com uma rebelião cívico- militar que propõe a reconstrução das instituições políticas nacionais, o recém criado Ministério da Educação e da Saúde estabelece o Estatuto das Universidades Brasileiras. Nesta época, iniciou-se no país a criação de universidades públicas com um modelo de ensino diversificado, como foi o caso da Universidade de São Paulo, criada em 1934, com um forte aporte científico de professores e pesquisadores europeus.

No período entre 1930 e 1964 - ano em que os militares tomaram o poder – marcado pela consolidação da sociedade urbano-industrial e a crescente abertura do mercado de trabalho nos setores público e privado, foram criadas 22 universidades no Brasil. Localizadas nas capitais de cada um dos Estados da federação e atuando como pólos destinados à formação das elites, passaram a compor o Sistema de Universidades Públicas Federais que teve uma grande expansão a partir dos anos 1960. Em paralelo a esse processo deu-se o crescimento das instituições isoladas de ensino superior, ou seja, não públicas. Das 293 existentes em 1945, havia 564 em 1964, com destaque para as Universidades particulares confessionais ligadas principalmente à igreja católica, já que em 1891, a primeira Constituição nacional do regime republicano, havia quebrado a exclusividade do poder central de criar e manter as escolas superiores, introduzindo a possibilidade de criação de escolas superiores privadas e aquelas frutos de iniciativas dos governos estaduais.

3.1.1 A estrutura e a composição da educação superior no Brasil

Considerado o maior da América Latina, em que pese sua insuficiente cobertura das necessidades do país, as limitações impostas pela diversidade de seus cursos, o suporte financeiro aos estudantes, a localização e o financiamento global das instituições, o Sistema de ensino Superior do Brasil baseia-se em cursos e programas de Graduação e de Pós-Graduação, bem

como nos cursos Tecnológicos, de Extensão e Seqüenciais²⁰. Composto por 2.252 instituições públicas e privadas, essas são classificadas quanto a sua organização acadêmica em Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet) .

Fortemente regulamentado pelo governo federal, para cada uma das modalidades de oferta de ensino superior, incluindo cursos fora da sede e a Educação a Distância, correspondem normas de regulamentação estabelecidas pela legislação específica (Decreto n. 3860/2001), que são as normas para credenciamento e re-credenciamento das universidades públicas e privadas e aquelas para a autorização de funcionamento e reconhecimento dos cursos superiores não universitários.

Nesse Sistema, os cursos de Graduação são os responsáveis pela habilitação profissional inicial, oferecendo as titulações de *Bacharel*, nos diversos ramos das ciências, artes e humanidades e *Licenciado*, correspondente à formação e certificação para o ensino na Educação Básica e na Profissional ou títulos de formação e certificação profissional, como os de Advogado, Médico, Engenheiro, Economista, bem como outras novas profissões.

Já os de Pós-Graduação podem ser no nível *lato sensu*, para os certificados de Aperfeiçoamento ou Especialização e no nível *stricto sensu*, para os títulos de Mestre e Doutor nas distintas áreas, bem como o Mestrado Profissionalizante, oferecido em algumas áreas profissionais, mas sem a habilitação para o exercício profissional, restrito aos titulados na etapa de graduação (LUCE; MOROSINI, 2003).

Dados da Capes do ano de 2010 apontavam a existência de 2.914 Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* por ela reconhecidos no Sistema em 2009, com um total de 161.068 alunos, dos quais 93.016 estavam matriculados nos Mestrados, 10.135 nos Mestrados Profissionalizantes e 57.017 nos Doutorados. Desse total, 35.686 alunos ou 38,36% se titularam no Mestrado, 3.102 ou 30,60% no Mestrado Profissionalizante e 11.368 ou 19,93% no Doutorado, perfazendo um total, 31,14 % dos matriculados.

²⁰ Uma novidade induzida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de 1996, com a intenção de utilizar a oferta curricular de graduação para a mobilidade da qualificação mais rápida, econômica e conseqüentemente, limitada (LUCE; MOROSINI, 2003).

Tabela 10 - Pós-graduação: total de alunos matriculados e titulados no Brasil entre 1990 e 2009

	Ano	Mestrado	Mestrado profissional.	Doutorado	Total
Matriculados	1990	37.789	...	11.210	48.999
	1995	46.152	...	20.095	66.247
	1999	54.792	589	29.895	85.276
	2000	60.425	1.131	32.900	94.456
	2002	63.990	4.350	37.728	106.068
	2004	69.190	5.809	41.261	116.260
	2006	79.050	6.798	46.572	132.420
	2008	88.295	9.073	52.750	150.118
	2009	93.016	10.135	57.017	161.068
Titulados	1990	5.737	...	1.302	7.039
	1995	9.265	...	2.528	11.793
	1999	14.938	43	4.831	19.812
	2000	17.611	210	5.318	23.139
	2002	23.457	987	6.894	31.338
	2004	24.755	1.903	8.093	34.751
	2006	29.742	2.519	9.366	41.627
	2008	33.360	2.654	10.711	46.725
	2009	35.686	3.102	11.368	50.156

Fonte: elaboração da autora com dados da Capes e da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

Nota: Dados anteriores a 1999 em: http://www.anped.org.br/forpred_doc/PNPG_2005_2010.pdf

Nesse contexto, há que se analisar a expansão das IES privadas no país e para compreendê-la há que se retomar a análise das políticas educacionais dos anos 1960, principalmente aquelas que pautaram a Reforma Universitária de 1968, implantada pela Lei 5540/68, ainda amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) 4024/61. Fruto, no plano filosófico, da busca por uma concepção de universidade que representasse as mudanças que vinham ocorrendo no seio da sociedade desde os anos 1950 do século XX, concretizada numa década em que o país assiste a um significativo crescimento do número de estudantes de nível superior, principalmente pelo crescimento dos centros urbanos e do número de instituições e professores, ela se efetivou em fina consonância com os princípios ideológicos e de defesa do mercado dos organismos internacionais que passam a se fazer presentes em toda a América Latina, principalmente no período pós-guerra. A citada Reforma Universitária, realizada no período mais duro do governo militar (governo Costa

e Silva- 1967-1969), na vigência do AI-5²¹, atende ao emergente empresariado e à sociedade civil em sua demanda por educação, ao mesmo tempo em que respalda a hegemonia daquele governo. Baseado no modelo de administração empresarial e privatista, onde as fundações eram vistas como o modelo mais facilmente adaptável à flexibilidade do modelo de gestão descentralizada, tanto administrativa como financeiramente, advogado por tais organismos, principalmente a OCDE e o Banco Mundial, surge a nova estrutura do Sistema de Ensino Superior público no país. Ancorado em instituições com regime jurídico dual, onde existiam as autarquias de regime especial, que eram instituições de direito público, ligadas à administração direta e as fundações, de direito público, mas que se organizavam sob a forma de ente privado, instaura-se assim um modelo de gestão livre dos controles estatais que permitiria às IES públicas a busca de recursos junto aos setores privados.

“Generalizando para todo o ensino superior as linhas traçadas para as universidades federais” (CUNHA, 2007, p. 9) a Reforma Universitária de 1968 impôs mudanças na carreira docente, instaurou o sistema de créditos, a hierarquização dos títulos acadêmicos, a substituição das cátedras pelos departamentos, numa busca de racionalização organizacional e da otimização dos recursos humanos e materiais nela envolvidos. Num modelo que buscava reproduzir as *research Universities* norte-americanas (JEZINE et al., 2010), tal reforma inicia um processo de estratificação entre e no interior das instituições. Também na busca de atendimento da ampliação da demanda por ensino superior, num quadro de poucas universidades e muitos estudantes, ela coloca de um lado as IES públicas, que desenvolvem a pesquisa e a pós-graduação, atraindo estudantes mais qualificados e do outro as IES particulares onde raramente se desenvolvia a pesquisa, com suas faculdades e carreiras menos prestigiadas.

Numa política que, em curto prazo, apartaria as classes menos favorecidas do acesso a um ensino superior de qualidade, pela concomitante deteriorização das escolas públicas de ensino primário e médio, também por

²¹ Decreto federal que dava fim a todos os direitos civis, permitia a cassação dos mandatos parlamentares e o fechamento do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais sob a ordem direta do presidente. Ao mesmo tempo, limitava os poderes do Judiciário ao suspender o direito de *habeas corpus* em crimes que iam contra a “segurança nacional”.

racionalização de gastos públicos em obediência aos ditames de organismos multilaterais, o que se observou no país foi que essas políticas administrativas e financeiras, aliadas à crescente demanda por ensino superior, favorecem o crescimento do setor privado, que por sua vez se viu agraciado com incentivos fiscais dados pelo governo.

Iniciadas nos anos 1970, as políticas educacionais deflagradas pela Reforma Universitária iriam ressurgir e se acentuar a partir da segunda metade dos anos 1990, principalmente nos dois governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que foram antecidos pelo processo de redemocratização que se inicia em 1985 com realização de eleições diretas para presidente da República²².

O citado processo de redemocratização inicia-se com o governo eleito de José Sarney (1985-1990)²³, que no plano externo busca estreitar relações com países “do mesmo nível do Brasil”, fora da América do Sul (DANESE, 1999, p. 369 apud BECARD, 2009, p. 35), além de manter a autonomia do país em relação aos EUA, já iniciada durante os últimos governos militares com os ensaios de ampliação do leque de acordos internacionais. Continua com Fernando Collor de Mello (1990-1992), que inaugura um longo período de ruptura com a tradição autonomista da política externa brasileira, com sua opção pela abertura à nova ordem neoliberal, a qual se acreditava ser inevitável e fundamental para alavancar a modernização do país (VISENTINI, 2005, p. 79 apud BECARD, 2009, p. 46) e com Itamar Franco (1992-1994), que substitui esse último após seu *impeachment* aprovado pela Câmara dos Deputados. Dando início em seu governo à retomada dos princípios tradicionais da política externa brasileira, adaptados à nova realidade internacional, buscando maior visibilidade do país nos foros multilaterais, maior protagonismo no processo de regionalização da América do Sul (BECARD, 2009, p. 65) e na busca de parceiros estratégicos para o desenvolvimento do país, o governo Itamar Franco como que dá o mote para as novas práticas de inserção internacional dos governos que o seguiram.

²² Tal processo havia sido gestado desde a chamada abertura política, iniciada no governo Ernesto Geisel,(1974-1979), visando a adoção de maior flexibilidade ideológica, na busca principalmente de respaldo no cenário internacional que lhe abrisse possibilidades de novas parcerias para o desenvolvimento do país.

²³ Vice-Presidente de Tancredo Neves que faleceu antes de assumir o governo.

Eleito num momento de consolidação da chamada globalização, quando, em função da crise de redefinição do capitalismo, pela entrada de novos concorrentes globais no mercado (Japão e os chamados Tigres Asiáticos - Cingapura, *Hong Kong*, Coréia do Sul e *Taiwan*) e também da crise do Estado do Bem - Estar Social, agências como o Banco Mundial passam a pressionar pela adoção de medidas pactuadas internacionalmente, o governo FHC aceita e implementa tais regras, principalmente as que apregoam a mudança do papel do Estado no setor da educação superior e a abertura sem precedentes desse campo a organizações privadas nem sempre e exclusivamente preocupadas com a qualidade do ensino e a promoção da pesquisa. Preso ao FMI por empréstimos contraídos pelo país principalmente nos últimos anos dos governos militares, para pagamento das dívidas contraídas pelo chamado Milagre Econômico, quando o Brasil entre 1968 e 1973 crescia a taxas mais elevadas que os países desenvolvidos, afetados pela crise do petróleo e pelas crises sistêmicas dos anos 1990, o governo adota a política de Estado mínimo e de privatizações que marcaram suas duas gestões embora tenham sido iniciadas no governo Collor de Mello. Tais políticas se justificariam pela necessidade de aprovação dos organismos multilaterais (Banco Mundial, FMI, OMC e Banco Interamericano de Desenvolvimento) aos novos empréstimos para a reorganização da economia e para o rearranjo da fratura social dela decorrentes, de forma a reinserção do país no mercado internacional.

Esse modelo de desenvolvimento, pautado na diminuição do setor público e na adesão ao chamado Consenso de Washington teve implicações profundas nas formas de financiamento e execução de serviços públicos tais como cultura, ciência e tecnologia, saúde entre outros, em obediência às prescrições contidas nos documentos dos organismos internacionais, principalmente aqueles do Banco Mundial que acentuaram as tendências privatistas no âmbito da educação superior. Em seu diagnóstico sobre a crise do sistema educacional existente nos países em desenvolvimento, o documento *La Enseñanza Superior. Lecciones derivadas de la experiencia*, prescreve como solução, ações como:

- 1-Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas.
- 2-Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação

dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o fiscal e os resultados.

3-Redefinir a função do governo no ensino superior.

4-Adotar políticas que estejam destinadas a outorgar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 4)

A LDB 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 - em cujo texto aprovado é visível a concordância com os princípios contidos no citado documento do Banco Mundial e também com as negociações em curso no âmbito da OMC, que culminariam na inclusão da educação como um dos serviços a serem regulados pelo GATS, em 1999 - trouxe entre outras orientações e possibilidades à educação superior, aquela de criação de novas e diferentes modalidades acadêmicas. Além das universidades, poderiam ser criados os centros universitários, as faculdades isoladas, as faculdades integradas, os centros de educação tecnológica, os institutos superiores de educação e instituições especializadas de ensino e pesquisa. Numa lógica mercantil aplicada à educação superior, a citada LDB propõe a cobrança de taxas aos alunos, a adoção da parceria com empresas privadas para a captação de recursos e a diversificação de fontes de financiamento para as instituições públicas, admitindo a entrada de capitais estrangeiros nas IES. Seu texto abre-se ainda para a diversificação com respeito ao caráter público e privado das IES, propõe a concorrência entre as IES públicas, além de redefinir o papel do governo na educação superior.

O fenômeno das instituições privadas cristaliza-se no Brasil a partir dos anos 1990, quando essas passaram a ser beneficiadas com financiamentos vantajosos como aqueles oferecidos pelo Banco de Desenvolvimento Econômico e Social (TRINDADE, 2003). Apoiadas em juros baixos, isenções fiscais e previdenciárias, tais empréstimos propiciaram a rápida expansão das citadas instituições a partir daquele período.

Atuando no setor das profissões tradicionais, com cursos cuja estruturação para oferta é mais barata, noturnos, com poucos professores titulados, optando pela contratação em tempo parcial, as instituições privadas, acabaram assumindo com esse modelo, a formação de ensino superior pelo suprimento de demanda academicamente menos preparada, em geral, e financeiramente mais frágil.

Concentrado até começos dos anos 2000 nas regiões sudeste, centro-oeste e sul, com maior concentração de poder aquisitivo e onde sua oferta ultrapassou a das instituições públicas, o fenômeno atinge também as regiões Nordeste e Norte onde os dados do Inep de 2008 confirmam sua grande expansão, apesar da crise no que se refere ao acirramento da concorrência e ao grande aumento da inadimplência por parte dos alunos, principalmente a partir do ano de 2007. Do total das 432 IES presentes na região Nordeste, 373 ou 86% são privadas e na região Norte, 121 ou 87% (INEP, 2008). Os mesmos dados apontam que, das 2252 IES existentes no Brasil, 2016, ou seja, 89% são privadas (1.579 particulares e 437 pertencentes às categorias Comunitária, Confessional e Filantrópica).

Tal cenário de crescimento, apesar da crise já apontada, tornou-se promissor para grupos financeiros, alguns com capital internacional, que viram aí uma oportunidade para expandir fortemente suas fronteiras. Sua expansão acentuada vem mantendo-se pela compra de universidades e de faculdades regionais, muitas vezes familiares e/ou com gestão pouco profissionalizada. Dessa forma, o ensino superior de massa torna-se negócio atrativo para as grandes redes pela possibilidade de ganhos de escala, com incremento do número de alunos, atraídos pelos preços da mensalidade e do material didático, localização e investimentos em marketing agressivo (LOBO; SILVA FILHO, 2010).

Frente a esta expansão, o que se constata hoje no Sistema de Educação Superior brasileiro é que algumas universidades públicas e instituições de ensino superior, católicas ou laicas de elite, se situam no topo dos rankings de qualidade acadêmica. As últimas, que se fortaleceram com a absorção de parte dos bons professores excluídos do sistema público durante o regime militar, porque se preservam dos efeitos do crescimento em grande escala, mantendo-se como instituições focadas, com mensalidades altas, tecnologia de ponta, professores bem pagos e marcas muito valorizadas, deixando a outros estabelecimentos privados o cumprimento daquela função de ampliação da oferta e ambas pela opção de priorizar a qualidade, tema ao qual voltaremos ao analisar a presença dos novos provedores da educação superior no país.

Ainda no que tange à organização do Sistema de Ensino Superior no país, seus marcos legais para o reconhecimento dos cursos oferecidos por

instituições estrangeiras e o credenciamento dos títulos, diplomas e certificados obtidos no exterior, estão em mãos do MEC. Neste sentido, a LDB aprovada no ano de 1996, diz em seu artigo 48 e nos parágrafos segundo e terceiro que

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

§ 3º. Os diplomas de Mestrado e Doutorado expedidos por universidades estrangeiras somente serão reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Com o mesmo objetivo de controle de qualidade dos programas oferecidos por instituições estrangeiras no país, a Câmara de Ensino Superior (CES), do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de sucessivas resoluções vem estabelecendo um controle para os critérios norteadores de tais cursos. A Resolução de nº1 de 1997, que fixa condições para validade de diplomas de cursos de graduação e de pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado, oferecidos por instituições estrangeiras, no Brasil, nas modalidades semipresenciais ou a distância estabelece:

Art.1º Não serão revalidados nem reconhecidos, para quaisquer fins legais, diplomas de graduação e de pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado, oferecidos por instituições estrangeiras, especialmente nas modalidades semipresencial ou à distância, diretamente ou mediante qualquer forma de associação com Instituições brasileiras, sem a devida autorização do Poder Público, nos termos estabelecidos pelo artigo 209, I e II, da Constituição Federal.

A Resolução de nº1 de 3 de abril de 2001, que estabelece normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação, estabelece:

Art. 2º Os cursos de pós-graduação stricto sensu oferecidos mediante formas de associação entre instituições brasileiras ou entre estas e instituições estrangeiras obedecem às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, estabelecidas por esta Resolução.

Isto pressupunha o seguimento dos § 1, 2 e 3 do art.1

§ 1º A autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de pós-graduação stricto sensu são concedidos por prazo determinado, dependendo de parecer favorável da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, fundamentado nos resultados da avaliação realizada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e homologado pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 2º A autorização de curso de pós-graduação stricto sensu aplica-se tão-somente ao projeto aprovado pelo CNE, fundamentado em relatório da CAPES.

§ 3º O reconhecimento e a renovação do reconhecimento de cursos de pós-graduação stricto sensu dependem da aprovação do CNE, fundamentada no relatório de avaliação da Capes. (BRASIL, 2001)

Já a Resolução n. 24 de 18 /12/2002, altera a redação do parágrafo 4º do art. 1º e o art. 2º da resolução CNE/CES 1/2001 que estabelece as normas de funcionamento para os cursos de pós-graduação:

Art. 1º O parágrafo 4º do Artigo 1º e o Artigo 2º da Resolução CNE/CES 1/2001, passam a vigorar com a seguinte redação:

§ 4º As instituições de ensino superior que, nos termos da legislação em vigor, gozem de autonomia para a criação de cursos de pós-graduação devem formalizar os pedidos de reconhecimento dos novos cursos por elas criados até, no máximo, 60 (sessenta) dias após ato formal de criação por seus conselhos superiores.

Art. 2º Os cursos de pós-graduação de mestrado e/ou doutorado oferecidos mediante formas de associação entre instituições brasileiras e instituições estrangeiras só poderão ser instalados após autorização do Ministério da Educação, conforme estabelecido no Artigo 1º desta Resolução e seu parágrafo 1º. (BRASIL, 2002)

A Resolução nº 8 de 4 de outubro de 2007, altera o art. 4º e revoga o art. 10º da Resolução CNE/CES nº 1/2002.

Art. 4º O processo de revalidação, observado o que dispõe esta Resolução, será fixado pelas universidades quanto aos seguintes itens:

I – prazos para inscrição dos candidatos, recepção de documentos, análise de equivalência dos estudos realizados e registro do diploma a ser revalidado;

II – apresentação de cópia do diploma a ser revalidado, documentos referentes à Instituição de origem, histórico escolar do curso e conteúdo

programático das disciplinas, todos autenticados pela autoridade consular.

Parágrafo único. Aos refugiados que não possam exibir seus diplomas e currículos admitir-se-á o suprimento pelos meios de prova em direito permitidos.

Art. 10. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas a Resolução CFE nº 3/85 e demais disposições em contrário.

(BRASIL, 2007)

Finalmente a resolução nº 7 de 25 de setembro de 2009, altera o § 2º do art. 8º da Resolução CNE/CES nº 8, de 4 de outubro de 2007, que estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior.

§ 2º Esgotadas as possibilidades de acolhimento do pedido de revalidação pela universidade, caberá recurso à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, exclusivamente em caso de erro de fato ou de direito. (BRASIL, 2009)

Todo esse conjunto de leis complementares contribuiu para a diminuição do *boom*, ocorrido principalmente no final dos anos 1990, do surgimento de programas de pós-graduação em convênio com instituições estrangeiras, quase todos fora dos padrões legais e de qualidade condizentes com as normas exigidas e aferidas pelo MEC/Capes. A motivação para a explosão de tais programas pode ser buscada nas próprias exigências advindas da LDB que passou a requerer a existência de um terço de Mestres e Doutores para o reconhecimento das IES (BRASIL, 1996), levando algumas delas a buscarem nos citados programas uma forma rápida de titular seu corpo docente. Outros motivadores podem ser encontrados na busca de prestígio internacional para algumas instituições e/ou a inserção regional como fornecedores de pós-graduação para outras.

3.2. A DIMENSÃO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Para que se compreenda o processo de internacionalização da educação superior no Brasil, deve-se levar em conta a já explicitada diversidade do Sistema de Ensino Superior e sua hierarquização em termos de atenção das demandas sociais. Deve-se ainda partir do fato que sua construção tem por base as políticas, programas e estratégias utilizadas nos níveis nacional, setorial e institucional, que por sua vez vêm sendo pautadas por aquelas estabelecidas pelas organizações internacionais, dentre elas, o FMI, a OMC, a ONU, a OCDE, o Banco Mundial e a Unesco. Essas influenciam – por meio, por exemplo, de suas políticas institucionais, indicadores e relatórios específicos - as agendas e as políticas nacionais no campo da educação superior.

Como ressaltamos, desde o início do século XX as universidades estavam envolvidas em programas internacionais de desenvolvimento que

posteriormente evoluíram para projetos de pesquisa conjunta e de fortalecimento institucional, num modelo tradicional de cooperação, muitas vezes não simétrico, sem margens para qualquer possibilidade de colaboração institucional madura, mas que se constituíram como um dos primeiros instrumentos formais de internacionalização da educação superior no Brasil. Tal modelo permanecerá entre os anos 1930 e grande parte da década dos anos 1960 quando os *experts* resultantes deste processo irão desempenhar um papel fundamental na formação do pensamento e no desenvolvimento científico no Brasil, principalmente nas áreas das de ciências humanas e sociais.

Em uma ação articulada e voltada ao desenvolvimento e à criação de uma massa crítica de pesquisadores, tendo por um de seus pilares a cooperação internacional, o MEC, o Ministério das Relações Exteriores (MRE) e o Ministério da Ciência e da Tecnologia (MCT) vêm atuando como importantes agentes do processo de internacionalização da Educação, da Ciência, da Tecnologia e da Inovação no Brasil. Tal ação vem resultando no incremento da internacionalização do meio acadêmico já que, numérica e quantitativamente, os usuários finais de suas políticas são as universidades, principalmente as públicas, onde grande parte da produção científica relevante no Brasil é realizada.

Somente nos anos 1970, com os investimentos do governo Federal nas bases infra-estruturais para o desenvolvimento científico das universidades públicas, se ampliam os programas de pós-graduação, que desempenharam um papel definitivo na consolidação do Sistema de Ensino Superior no Brasil, nos moldes dos sistemas contemporâneos internacionais e de acordo com critérios definidos globalmente. Com seu desenvolvimento, iniciaram-se as tratativas para o aperfeiçoamento do papel da cooperação acadêmica internacional, seu principal instrumento de internacionalização, direcionando-a aos interesses do desenvolvimento nacional. Tais ações culminaram em políticas efetivas para a área surgidas nos anos 1990.

Frente ao processo sobre o qual não há protagonismo dos países periféricos, a adaptação e busca de criação de modelos de inserção no mundo global com qualidade e competitividade, mas sem deixar de ter em conta suas características culturais e socioeconômicas bem como os interesses do

desenvolvimento nacional, tem sido a estratégia adotada pelo governo do Brasil.

Dessa forma, em uma ação concertada entre os referidos ministérios, o processo de internacionalização da Educação Superior no país, que se inicia de maneira induzida nas Universidades públicas e nos Institutos de formação e pesquisa de outros ministérios como o da Agricultura, por meio da Empresa Brasileira de Pesquisa Agro-Pecuária, (Embrapa), do Exército, pelo Instituto Militar do Exército (IME), da Aeronáutica, pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), da Ciência e Tecnologia, por meio do Instituto Goeldi, para citar alguns, se expandiu como uma tendência por todo o Sistema desde os finais dos anos 1990.

Como suas motivações econômicas, políticas, acadêmicas e sócio-culturais podemos identificar: o suporte ao desenvolvimento econômico e tecnológico do país, o fortalecimento de sua posição geopolítica, principalmente na América Latina e África, a obtenção de padrões internacionais para os programas de pós-graduação, geradores de uma dimensão internacional/intercultural para a pesquisa e o ensino e a adequação dos pós-graduados a um mundo intercultural, sem perda dos valores nacionais da realidade e da cultura.

Nesse contexto, o Ministério da Educação atua como um ator central no processo da internacionalização da educação superior e agente principal de sua regulamentação estatal. Suas ações são implementadas pela Secretaria do Ensino Superior (SESu), responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formação e implementação da Política Nacional da Educação Superior, pela Capes – encarregada da qualificação dos professores da educação superior, da avaliação e suporte aos programas de pós-graduação e pela concessão de bolsas – e pelo Conselho Nacional de Educação, criado no ano de 1995 e encarregado de autorizar a criação de novas instituições e cursos, estabelecer as regras sobre currículos, questões relativas a Educação a Distância, mecanismos de avaliação, credenciamento e re-credenciamento de instituições, validação de diplomas e todas as ações complementares à implementação da LDB. O MEC conta com dois organismos responsáveis pelas relações internacionais: a Assessoria Internacional da SESu, e a Assessoria para Assuntos Internacionais do gabinete do Ministro. À

primeira está subordinada a Diretoria de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior, cuja Coordenação Geral de Relações Estudantis (CGRE) está encarregada do Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) e do Promisaes²⁴. Ainda no âmbito do MEC, a Capes, que é uma fundação pública, possui sua Coordenação Geral da Cooperação Internacional (CGCI), encarregada das atividades de pós-graduação brasileira no contexto mundial e do Programa Estudante Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), no que se refere às bolsas de doutorado e àquelas de Mestrado para os estudantes de Timor Leste concedidas por esse Programa, já que as concedidas para países africanos e latino-americanos estão a cargo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Como já mencionado, até a metade da década de 1970, a cooperação internacional desempenhou um papel fundamental para o desenvolvimento dos programas de pós-graduação brasileiros, tanto na formação dos Recursos Humanos como no intercâmbio de informações entre pesquisadores. Já a partir dos anos 1980, a própria evolução dos programas de pós-graduação criou as condições para que aquelas atividades deixassem de ser implementadas sob uma perspectiva mais receptora e passiva, evoluindo até um novo modelo baseado em uma experiência mais igualitária desenvolvida por grupos interinstitucionais.

Esta nova tendência passou a ser observada nos programas e acordos firmados pelas principais agências estatais de fomento, como a Capes vinculada ao Ministério da Educação, o CNPq, vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia e a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), do Ministério das Relações Exteriores (MRE), sendo este último o responsável pela cooperação técnica bilateral e multilateral em todas as áreas de conhecimento.

Através do apoio aos projetos inseridos dentro de um programa e a uma demanda mais induzida, sempre alinhados com as grandes prioridades do desenvolvimento nacional, estas agências buscam promover a integração dos

²⁴ Projeto de Milton Santos de Acesso a Educação Superior (PROMISAES), instituído pelo Decreto 4.875 de 11/11/03 e regulamentado pela Portaria 3.167 de 13/09/05, tem como objetivo fomentar a cooperação técnica científica e cultural entre os países com os quais o Brasil mantenha acordos - em especial os africanos, nas áreas de educação e cultura.

grupos de pesquisa e a paridade científica entre os parceiros brasileiros e internacionais.

No que se refere a pesquisa, por exemplo, a mudança de enfoque mencionado foi essencial para que as instituições passassem a obter resultados mais duradouros das relações acadêmicas internacionais, superando a fase inicial onde quase todo o intercâmbio tinha como base à concessão de bolsas para pesquisadores que tinham seus projetos individuais aprovados. Com essa prioridade dada à cooperação centrada em temas de pesquisa, cresceu o retorno institucional, já que os projetos passaram a vincular grupos qualificados aos temas de interesse comum, contribuindo à formação de pesquisadores e à qualificação dos docentes, sobretudo os doutores que já possuam vínculos estabelecidos com uma instituição.

Dessa maneira, tratou-se de garantir o máximo aproveitamento dos recursos humanos aperfeiçoados pela cooperação internacional, possibilitando que essa passasse a ser mais estável, já que articulada institucionalmente.

A partir do ano de 1992, respondendo aos desejos da comunidade científica brasileira e depois de uma avaliação dos resultados alcançados, que marcam sua produção científica como em fase de consolidação em algumas áreas e com nível internacional em outras, as agências de fomento nacionais iniciaram a renegociação de todos seus Acordos Internacionais, reforçando sua vinculação a projetos de pesquisa conjunta. A idéia central era o fortalecimento dos grupos de pesquisa e uma racionalização da inversão de recursos.

Por outro lado, voltando ao sentido amplo do processo de internacionalização do meio acadêmico, os acordos bilaterais e multilaterais, os programas internacionais e os convênios institucionais passaram a permitir o desenvolvimento de uma ampla gama de modalidades de inserção internacional para as universidades brasileiras, que vão desde a formação dos recursos humanos no exterior ao intercâmbio de pesquisa, publicações conjuntas, participação em redes, dentre outras.

Fazendo uma retrospectiva histórica da ação concertada entre governo e as Instituições, é certo que, ainda que existisse o intercâmbio de estudantes no âmbito latino-americano desde o início do século passado, este era numericamente pouco significativo e resultante de iniciativas individuais. Em 1917, temos registros da presença de brasileiros estudando no Uruguai e em

1919 de estudantes argentinos, chilenos, paraguaios e uruguaios no Brasil, inclusive na Escola Militar e na Escola Naval, no Rio de Janeiro. Somente em 1941, como resultado do incremento das relações culturais entre o Brasil e a Bolívia, surge o primeiro contingente de estudantes bolivianos no país (BRASIL, 2000).

A partir da Segunda Guerra Mundial intensificam-se as relações brasileiras com outros países latino-americanos, gerando interesses comuns e propiciando um maior intercâmbio estudantil. Tal crescimento do número de estudantes estrangeiros criou para o governo a necessidade de firmar os assim chamados Acordos de Cooperação Cultural Bilateral, aos quais já nos referimos e que nesta época também incluíam o aspecto educacional. Esses estabeleciam que os estudantes de países estrangeiros signatários estivessem isentos de algumas das exigências requeridas para os brasileiros, como, por exemplo, isenção do Exame de Ingresso e do pagamento das tarifas e taxas acadêmicas com o fim de facilitar-lhes o ingresso nas universidades. Vem daí a expressão Estudante-Convênio, ou seja, selecionado por via Diplomática, fazendo com que esta prática viesse a constituir-se em um programa específico do governo chamado Programa Estudante-Convênio – PEC-G, que se inicia, no nível de Graduação, nos anos 1960, selecionando estrangeiros, entre 18 e 25 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país.

Esse programa estendeu-se aos países do Caribe, África, Ásia e Oceania e atualmente é reconhecido como um dos mais exitosos instrumentos para a internacionalização do meio acadêmico no Brasil. Trata-se de um programa conjunto do MRE e do MEC, em parceria com as IES federais, estaduais, comunitárias e privadas para implementar acordos culturais e científicos com os países em desenvolvimento. Seu objetivo não é somente de reciprocidade, mas também o intercâmbio educacional e a cooperação científica, assim como a abertura dos cursos brasileiros para o exterior, com prioridade para as áreas de Ciências Agrárias, Engenharia e Saúde, embora desde os anos 1990 tenha se estendido a todas as áreas.

Dados recolhidos informalmente no MEC²⁵ mostram que, entre os anos de 1980 e 2000, passaram pelo PEC-G aproximadamente 5.000 estudantes, principalmente latino-americanos e africanos, divididos entre 72 IES. Já os dados compilados pela SESu/MEC²⁶ entre o ano de 2000 e 2010 estimam em 6.061 o número de estudantes selecionados pelo programa, sendo que destes aproximadamente 2.300 encontravam-se matriculados no ano de 2010 em um total de 90 IES, predominantemente da região sudeste, onde 38 estão vinculadas ao Programa. Desse total, um percentual significativo com bolsas do governo brasileiro, através do Promisaes.

Tabela 11 - Programa Estudante Convênio de Graduação. Alunos selecionados entre 2000 e 2010

Ano	África	América Latina	Total selecionado
2000	190	135	325
2001	216	172	388
2002	451	140	591
2003	442	82	524
2004	348	52	400
2005	650	130	780
2006	594	122	717
2007	323	121	444
2008	605	116	721
2009	660	110	767
2010	289	115	404
Total	4768	1295	6061

Fonte: CGRE/DIFES/MEC/SESu

O êxito de sua primeira versão fez com que, em 1981, fosse criado o PEC-PG, ou seja, no nível de pós-graduação. Administrado conjuntamente pelo MRE, por meio da sua Divisão de Temas Educacionais, pela Capes e pelo CNPq, o programa concede bolsas de mestrado e doutorado, em todas as áreas, visando o aumento da qualificação de professores universitários,

²⁵ Como os dados não estão disponíveis nas páginas dos Ministérios, foram solicitados e nos enviado por email pelo responsável pelo CGRE/DIFES/SESu /MEC em 19 de outubro de 2010.

²⁶ Ibid.

pesquisadores, profissionais e graduados do ensino superior dos países participantes

O PEC-G teve um papel relevante na formação das elites dos países africanos e latino-americanos, principalmente em seus primeiros 30 anos de vigência, assim como o PEC-PG continua tendo. Tal constatação torna-se meramente empírica, já que os ministérios envolvidos no programa não têm os dados quantitativos que a comprovem, apesar de estar presente nos dados concretos da realidade nos países envolvidos, onde parte significativa da elite intelectual e com ação no aparato estatal foi formada no Brasil.

Por outro lado, além de seguir sendo o mais efetivo promotor da diversidade cultural e um dos agentes da diversidade étnica no meio acadêmico, atuando, portanto, como um destacado promotor da já citada internacionalização no nível doméstico, onde os agentes vêm do exterior e propiciam a mudança no conjunto da instituição que é objeto da interação (KNIGHT 2004, 2005; DE WIT, 2005), um expressivo resultado destes programas foi a criação do exame Celpe-Bras, que é o Certificado de Conhecimento da Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido pelo MEC e aplicado no Brasil por Universidades credenciadas e no exterior, por instituições de 28 países, com o apoio do MRE, desde o ano de 1998. Como único certificado brasileiro para a área reconhecido internacionalmente, é utilizado pelas empresas e instituições de ensino do país como comprovação de conhecimento da língua e é exigido pelas Universidades brasileiras para o ingresso de estudantes estrangeiros, principalmente nas duas modalidades do PEC.

Já o Promisaes, regulamentado em 2005, tem por objetivo fomentar a cooperação técnica científica e cultural entre os países com os quais o Brasil mantém acordos, em especial os africanos, nas áreas de educação e cultura, oferecendo apoio financeiro no valor de um salário mínimo mensal para alunos estrangeiros participantes do PEC-G. Para candidatar-se à bolsa, o aluno deverá estar regularmente matriculado em cursos de graduação em instituições federais de ensino superior que aderirem ao programa (BRASIL, 2003). Em seus processos seletivos, iniciados a partir de 2006, sendo que a partir de 2007 com duas entradas anuais, para o primeiro e segundo semestres letivos, objetivando ampliar o atendimento aos estudantes PEC-G, quase todos de

países muito pobres, o programa teve a adesão média de 45 Instituições Federais de Educação Superior. Recebeu um total de 4.020 inscrições e selecionou um total de 2.811 estudantes, principalmente africanos, pagos por um orçamento que é rediscutido anualmente e que para o ano de 2010 foi de R\$ 40.000 000,00.

Tabela 12 - Programa Promisaes. Alunos inscritos e selecionados entre 2006 e 2010

Ano	Inscritos	Selecionados	Países com maior número de participantes	IFES participantes	IFES com maior n. de bolsistas
2006	391	366	...	45	...
2007 (1)	657	515	Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe.	42	UFSC, UFRN, UFRJ e UnB.
2007 (2)	216	126	Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.	41	UFSC, UFRN, UnB.
2008(1)	661	533	Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde	42	UFSC, UFRN, UFRJ e UFC.
2008(2)	366	183	Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde	...	UFRN, UFSC, UnB, UFRGS.
2009 (1)	669	469	Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde	...	UFC, UFRGS, UFSC, UnB.
2009(2)	489	180	UnB, UFRJ,UFC.
2010 (1)	571	489	Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde	41	UFRN, UnB, UFSC
Total	4020	2811			

Fonte: SESu/MEC

Retomando as citadas mudanças no direcionamento dos acordos internacionais, observamos que as duas principais agências de fomento no país, refletindo uma inflexão na política de bolsas no exterior, já a partir do final

dos anos 1990, com a consolidação dos programas de pós-graduação nacionais, passaram a priorizar os apoios aos doutorados sanduíche e os pós-doutorados, no que se refere às bolsas no exterior. Segundo Schwartzman (2009, p. 67), além dos custos implicados, outros motivos “menos centrais ou menos explícitos” para tais mudanças seriam o risco de fuga de cérebros ou a inadequação dos conteúdos da formação adquirida no exterior pelos estudantes brasileiros. Tal política tem recebido muitas críticas, principalmente no que se refere às “bolsas sanduíche” e seus supostos benefícios, já que, caso os estudantes por elas beneficiados não saiam do país com vínculo institucional a um projeto no qual também a instituição de acolhida esteja envolvida, dificilmente se integrarão ou participarão da sua vida acadêmica e, portanto, não aproveitarão amplamente a experiência no exterior.

Nesse sentido, vale ressaltar a mudança de estratégia adotada pelas agências nacionais a partir de finais da primeira década dos anos 2000, em busca da excelência acadêmica, mas também da melhor qualificação de profissionais necessários às demandas de um novo patamar de desenvolvimento sócio-econômico do país, com uma retomada do crescimento de oferta de bolsas integrais de doutorado no exterior e daquelas para alunos de graduação com programas nos quais se destacam os Programas de Licenciaturas Internacionais Capes/ Universidade de Coimbra²⁷.

Atualmente, a França é o país com o qual o Brasil mantém um maior número de projetos bilaterais, seguida pela Alemanha, Portugal, Espanha, Cuba, Argentina e Países Baixos, como o explicitado na tabela abaixo.

²⁷ Criado em 2010, com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino e da qualidade da formação inicial de professores do ensino fundamental e médio das áreas de química, física, matemática, biologia, português, artes e educação física, estimulando o intercâmbio de estudantes de graduação em licenciaturas em nível de graduação sanduíche. Fonte: Capes.

Tabela 13 - Projetos Conjuntos dentro dos Programas de Cooperação Internacional da Capes (2000- 2009)

País	Programa	Número de projetos	
		2000	2009
Alemanha	PROBRAL* BRAGECRIN**	57	71 16
Argentina	MINCYT***	24	35
Cuba	MES/CUBA****	03	51
Espanha	DGU*****		78
USA	CAPES/Univ. TEXAS		20
França	COFECUB*****	112	132
Portugal	GRICES/FCT*****	43	78
Países Baixos	Univ. de WAGENINGEN/ NUFFIC*****		35
Uruguai	Univ. de LA REPÚBLICA		10
Total		300	526

Fonte: Capes.

Legenda: PROBRAL: Programa Brasil Alemanha.

* em 2000 havia ainda os programas com o DFG e o dos CEFETs com as *Fachhochschulen* alemãs.

** O Programa BRAGECRIN - Iniciativa Brasil-Alemanha para Pesquisa Colaborativa em Tecnologia de Manufatura - inicia em 2009

*** Em 2000 os Programas financiados pela CAPES com a Argentina eram com a Fundação Antorchas e com a SETCIP, que evoluíram para projetos co-financiados pelo Ministério de Ciência y Tecnologia daquele país.

**** Ministério da Educação Superior

***** *Dirección General de Universidades*

***** Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil

*****GRICES: Gabinete de Relações Internacionais da Ciência e do Ensino Superior de Portugal.

FCT: Fundação para a Ciência e Tecnologia. Em 2000 os programas da CAPES eram com o ICTI | *Information and Communication Technologies Institute*

*****NUFFIC- Organização Neerlandesa para a Cooperação Internacional em Educação Superior

No que se refere especificamente à significativa atividade de pesquisa com a França, temos como alguns de seus principais agentes propulsores o acordo Capes/Cofecub, que posteriormente se desdobrou em mais um acordo, o USP/Cofecub, em 1987, o Colégio Doutoral Franco-Brasileiro, que promove a

cooperação entre doutorandos dos dois países em regime de co-tutela ou co-orientação, em todas as áreas de conhecimento além de inúmeros outros acordos coordenados pela Capes, pelo CNPq e por Fundações de apoio à pesquisa de diversos estados brasileiros.

O Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária e Científica com o Brasil (Cofecub) foi criado em 1979 sendo assim o mais antigo comitê científico estruturado para avaliar programas bilaterais nas áreas acadêmica e de pesquisa. No âmbito destes programas, os professores-pesquisadores franceses e brasileiros realizam projetos conjuntos de pesquisa científica de alto nível e participam na criação de uma rede sólida e permanente de intercâmbios interuniversitários abertos a todas as áreas do conhecimento e da pesquisa. Criado para a consolidação das formações doutorais no Brasil, o acordo orientou-se progressivamente para uma formação de excelência. Concebido sob a modalidade Cooperação para o Desenvolvimento ele evoluiu para uma parceria científica equilibrada e de qualidade. No ano de 2009, 132 projetos científicos franco-brasileiros estavam em andamento no âmbito deste acordo, envolvendo uma média de 159 bolsistas brasileiros em atividades como conferências científicas, ateliês temáticos e mesas-redondas, além daquelas de pesquisa conjunta.

3.2.1 A mobilidade acadêmica internacional no país

Tendo em conta a inexistência de dados institucionais sobre a mobilidade total dos estudantes e pesquisadores das instituições da educação superior no Brasil, os dados da Capes e do CNPq dão uma dimensão da mobilidade acadêmica financiada pelo governo na última década.

Tabela 14 - Bolsas no exterior concedidas pela Capes no período 2001 – 2008

Modalidade	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Doutorado Sanduíche	713	840	969	1.019	1.299	1.530	1.501	1.562
Especialização	37	41	36	5	46	46	57	107
Graduação Sanduíche	434	287	285	473	693	736	792	930
Mestrado	22	16	2	1	1	1	2	1
Mestrado Sanduíche	4	7	6	9	6	6	5	0
Pós-doutorado	407	454	455	535	641	762	830	927
Doutorado Pleno	932	894	967	940	947	932	915	724
Total	2.549	2.539	2.720	2.982	3.633	4.013	4.102	4.251

Fonte: Capes/MEC.

O que se poderia observar como discrepância entre os números apresentados na Tabela 14, que se refere às modalidades de bolsa no exterior concedidas e aqueles expostos abaixo na Tabela 15, que apresentam os quantitativos totais por modalidades de bolsa por país de destino, ambos oriundos da Capes, está nos dados referentes ao apoio a programas de graduação sanduíche, já que esses são oferecidos desde os anos 1990 para os estudantes que se destinam a países como a França, a Alemanha e os EUA. O que ambas as tabelas reforçam, juntamente com as de número 16 e 17, que apresentam dados do CNPq, é o predomínio da Europa Ocidental e dos EUA como destinos prioritários dos bolsistas brasileiros no exterior e a opção das agências governamentais brasileiras, pelo apoio aos programas de doutorado sanduíche e pós-doutorado no exterior. Tal opção pretende ser coerente com o investimento feito desde o final dos anos 1960 na qualificação de quadros para o fortalecimento dos programas de pós-graduação brasileiros, hoje já considerados, pelo menos no que se refere aos mestrados, com qualidade para atender a demanda interna.

Tabela 15 - Capes- Bolsas no Exterior de Acordo com os Países de Destino mais demandados: 1996-2009

Países de destino	Modalidades	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
França	Grad.Sand.	00	99	197	198	100	43	128	254	338	447	580	695
	Mestrado	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Mest.Sand.	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Doutorado	233	218	193	180	172	173	157	150	143	137	84	76
	Dout.Sand.	96	119	169	199	238	257	264	297	336	313	343	387
	Pos doc	51	66	78	115	135	117	140	145	146	170	176	136
	Total	380	502	637	692	645	590	689	846	963	1067	1183	1310
EUA	Grad. Sand	24	67	78	35	43	141	208	268	240	204	197	195
	Mestrado	12	08	15	19	15	01	01	00	00	02	01	00
	Mest Sand	00	00	00	00	05	06	07	03	02	02	00	02
	Doutorado	330	341	324	294	272	268	238	244	242	248	234	231
	Dout Sand	131	175	214	214	236	236	229	276	321	282	271	307
	Pos doc	110	93	88	140	160	147	145	160	197	193	198	136
	Total	607	684	719	702	731	799	828	951	1002	931	901	959
Alemanha	Grad Sand	79	178	199	201	144	101	137	171	156	140	151	168
	Mestrado	00	00	00	00	00	00	00	01	01	00	00	00
	Mest Sand	00	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00
	Doutorado	35	39	46	43	54	88	112	136	148	156	133	106
	Dout Sand	07	10	19	44	54	70	88	107	142	155	142	123
	Pos doc	13	08	07	15	18	21	26	33	48	51	44	50
	Total	134	235	271	303	270	280	363	449	495	502	470	451
Portugal	Grad Sand	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	01
	Mestrado	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Mest Sand	00	00	00	00	00	00	00	00	02	02	00	00
	Doutorado	16	17	20	26	36	38	38	35	33	30	24	28
	Dout Sand	33	30	44	49	73	99	118	179	211	234	265	164
	Pos doc	10	14	14	19	24	29	41	63	76	103	113	101
	Total	59	61	78	94	133	166	197	277	322	369	403	407
Espanha	Grad Sand	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	02
	Mestrado	00	00	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Mest Sand	00	00	00	00	00	00	00	00	02	01	00	00
	Doutorado	102	101	97	79	79	88	85	75	67	54	38	34
	Dout Sand	22	28	40	32	42	72	84	116	157	175	176	177
	Pos doc	13	13	14	24	30	39	54	75	98	114	130	118
	Total	137	142	152	145	151	199	223	266	324	344	345	336
Reino Unido	Grad Sand	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Mestrado	02	00	01	01	00	00	00	00	00	00	00	00
	Mest Sand	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Doutorado	235	225	192	169	157	173	162	153	152	148	108	101
	Dout Sand	61	58	75	60	62	82	77	93	95	89	101	110
	Pos doc	28	25	19	25	26	34	45	44	50	62	81	69

	Total	326	308	287	255	245	289	284	290	297	299	290	285
Canadá	Grad Sand	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Mestrado	03	00	00	01	01	01	00	00	00	00	00	00
	Mest Sand	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Doutorado	63	67	55	51	42	42	45	51	46	45	32	29
	Dout Sand	15	26	27	30	31	34	41	60	58	52	64	73
	Pos doc	12	12	25	40	27	17	28	38	47	42	44	53
	Total	93	105	107	122	101	94	114	159	151	139	140	162
Austrália	Grad Sand	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Mestrado	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Mest Sand	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	12
	Doutorado	11	14	18	21	22	28	30	24	29	25	22	23
	Dout Sand	06	08	12	09	09	11	13	19	23	20	16	10
	Pos doc	03	05	05	06	04	09	10	13	21	16	15	02
	Total	20	27	35	36	35	48	53	56	73	61	53	47
Total concedido por ano		1756	2064	2286	2349	2311	2465	2751	3294	3627	3712	3785	4344

Fonte: Geocapes.

**Tabela 16 - CNPq - Bolsas no Exterior de Acordo com os Países de Destino:
1996-2009**

País de Destino	Número de bolsas-ano													
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Estados Unidos	673	459	348	262	237	296	292	170	158	124	108	147	185	186
França	265	152	109	74	78	107	108	58	71	56	45	65	71	74
Grã-Bretanha	287	205	145	118	111	128	139	95	95	65	50	68	59	69
Alemanha	90	59	36	29	29	32	30	30	42	48	42	46	50	64
Espanha	84	50	31	17	23	37	45	23	30	28	19	29	32	38
Canadá	83	68	49	36	32	48	57	35	39	24	24	38	40	37
Portugal	23	19	14	12	3	15	16	10	15	11	14	18	23	25
Itália	27	11	11	6	9	10	19	7	15	14	11	16	26	17
Holanda	19	15	9	9	11	14	15	12	8	6	5	6	13	15
Suíça	10	8	4	8	10	8	3	1	1	3	4	6	14	14
Austrália	14	14	16	16	17	18	21	8	10	11	9	15	17	13
Bélgica	30	19	13	8	7	6	4	2	5	4	5	5	6	7
Dinamarca	3	3	3	2	1	0,3	1	1	1	2	2	1	2	3
Argentina						2	1	1	1	1	1	2	1	3
Suécia	8	5	4	4	3	5	6	5	5	2	2	2	2	2
Noruega	2	2	0,3	1	0,4	1	0,1	1	1				1	2
México	4	3	1	1			1	1	1	1	1	2	2	2
Chile	3	1	1	1	1	1	2	2	3	4	2	2	2	1
Nova Zelândia	4	3	2	2	1	3	2	2	1	1	3	3	1	1
Finlândia					0,3	1	1	1	2	2	3	2	1	1
Áustria	3			0,3	1	1	1	2	4	2	2	1	1	0,3
Outros países/ Sem info	24	17	13	5	1,8	5	2	3	3	4	3	24	5	7
Total	1.655	1.110	809	609	576	737	767	469	510	414	354	496	551	579

Fonte: CNPq.

Um reflexo da política indutora do fortalecimento institucional e da política de retenção de cérebros por parte do governo pode-se inferir de uma análise mais detalhada dos dados expostos. Nas Tabelas 14, 15 e 17, observa-se que o número de bolsas de doutorado se estabiliza no período, enquanto aumentam aquelas nas categorias sanduíche (mestrado e doutorado) e pós-doutorado. Se considerarmos que as categorias sanduíche permitem que os estudantes de doutorado passem um período em uma instituição altamente desenvolvida e retornem às suas instituições de origem no Brasil, retroalimentando-as e que as de pós-doutorado são para períodos curtos, ambas

com o compromisso por parte do bolsista de retorno ao país, tal política favorece o fortalecimento das instituições brasileiras e controla a fuga de cérebros, tema que analisaremos posteriormente.

Tabela 17 - CNPq- Número de Bolsas no Exterior por Modalidades - 1996-2009

Modalidade	Número de bolsas-ano (1)													
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Aperfeiçoa./ Estágio/ Especialização- APE/SPE (2)	45	29	11	10	7	12	16	8	7	4	2	3	7	1
Doutorado - GDE	1.118	803	572	461	391	443	433	341	260	181	113	110	115	123
Doutorado Sanduíche - SWE	227	107	80	47	67	102	105	40	111	108	85	144	206	228
Estágio Júnior - EJr										0,2	1	0,3		
Estágio Sênior - ESN	10	5	7	4	7	9	7	1	4	6	4	6	9	5
Pós-Doutorado - PDE	254	166	139	87	104	172	206	79	127	114	150	234	215	221
Total	1.655	1.110	809	609	576	737	767	469	510	414	354	496	551	579

Fonte: CNPq/AEI.

Legenda:

GDE= Doutorado Pleno
sanduíche

APE/SPE= Treinamento no exterior

SWE= doutorado

Confirma-se por esses dados que o avanço na ciência e tecnologia no Brasil tem se dado graças à construção da aliança estratégica entre o governo e a comunidade científica. Seu papel indutor no processo de internacionalização de grupos de pesquisa pode-se mensurar pelo apoio à mobilidade de estudantes e pesquisadores, mas também nos incontáveis desdobramentos em projetos conjuntos, redes, etc., gerados por seu suporte inicial aos programas de pós-graduação e aos pesquisadores.

Partindo-se da premissa que a mais significativa pesquisa científica e formação de pós-graduados estão localizadas nas universidades públicas brasileiras, formadoras de pessoal para as demais instituições do sistema de ensino superior, conclui-se que o suporte ao processo de internacionalização do meio acadêmico no país sempre esteve em mãos das agências do governo, hoje seguidas pelas Fundações de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica, (FAPs), dos distintos estados da Federação.

3.2.2 As estruturas institucionais para a gestão das atividades de internacionalização

Um dos temas controversos no que se refere ao processo de internacionalização da educação superior no Brasil é aquele da gestão institucional das atividades de internacionalização. Sejam nas instituições de educação superior, responsáveis pelas mais relevantes pesquisas científicas no país ou nos institutos de pesquisa ou de fomento às atividades de ciência, tecnologia e inovação, observamos que sua gestão e implementação obedecem a pelo menos quatro instâncias, que têm alguma dificuldade de diálogo entre si: os ministérios, no âmbito federal, as secretarias de estado das unidades da federação onde estão localizadas, as embaixadas, consulados ou delegações dos países estrangeiros e às próprias instituições, todas com seus mecanismos internos de regulação.

Centrando nossa análise na gestão e na implementação das referidas atividades no âmbito das IES, observamos que ali elas se desenvolvem muitas vezes sem a devida visão estratégica presente nas crescentemente mais explícitas políticas de estado e dos governos para a área.

Na busca de interação com seus homólogos internacionais, seja em atenção às demandas internas de alunos, professores ou pesquisadores, seja na busca de adesão às Convocatórias abertas pelos organismos internacionais de financiamento, tais organizações criaram suas estruturas para a gestão da cooperação internacional. Em paralelo, vêm cada vez mais utilizando-se da expressão **internacionalização** (grifo nosso), para expressar sua capacidade de diálogo e intercâmbio de conhecimentos em condições de paridade com os centros mais avançados do mundo ou para a oferta de cooperação para aquelas regiões do planeta para as quais sua capacidade intelectual e técnica instalada poderão trazer benefícios e melhoria da qualidade de vida (LAUS, 2009b).

Na realidade, o que se pode observar é que, se por um lado, o crescimento numérico das estruturas gestoras das relações acadêmicas internacionais, verificado nos últimos anos, representa um avanço, este não é visível no conjunto das universidades brasileiras, onde não se observa uma

política institucional de qualificação de quadros para a gestão da área. Por tratar-se de funções políticas, ou seja, definidas dentro do quadro dos membros que direta ou indiretamente darão o suporte a gestão do reitor, eleito a cada quatro anos, não há tempo para a formação de pessoal que conheça suficientemente os mecanismos de uma área que a cada dia se apresenta como mais complexa e requer mais que habilidade técnica, conhecimentos profundos de seus mecanismos, potencialidades e implicações.

Desta maneira, a descontinuidade nos trabalhos, resultantes da mudança dos gestores das assessorias, coordenações, diretorias ou secretarias de relações ou de cooperação internacional, a inexistência de pessoal fixo e qualificado de apoio às suas atividades, acrescida pela ausência de políticas duradouras de caráter institucional se refletem, em muitos casos, na baixa qualidade dos resultados obtidos.

O que se pode observar é que, diferentemente do que se discute nos fóruns internacionais e nacionais, o conjunto das universidades brasileiras, ainda, não se deu conta do caráter estratégico da internacionalização acadêmica e das atividades de cooperação internacional dela decorrentes. Sua gestão institucional quase sempre está em mãos de um professor, pesquisador ou funcionário com formação acadêmica, que conheça uma ou mais línguas estrangeiras, tenha alguma experiência acadêmica internacional, porém, sem nenhuma formação ou entendimento específico na área. Com um suporte administrativo mínimo – a média são duas ou três pessoas por assessoria, coordenação, diretoria ou secretaria -, delas se espera que em um período curto de tempo busquem informações sobre os mecanismos de interação com os organismos nacionais e internacionais e conheçam e implementem políticas de internacionalização. Ocorre que essas últimas, em sua grande maioria, não estão claras ou não existem nas missões e nas políticas das Universidades, não são discutidas e articuladas nos âmbitos decisórios internos porque não têm um delineamento institucional claro.

O que se constata no discurso dos dirigentes é a utilização do termo **internacionalização** (grifo nosso) para tudo, talvez como sinônimo de qualidade, de capacidade de intercâmbios de excelência, mas não se tem uma definição institucional clara sobre o que seja e para quais propósitos se pretende utilizá-la. A atenção aos parâmetros de internacionalização

estabelecidos pela Capes e a crescente visibilidade dos chamados *rankings* acadêmicos têm levado algumas dessas instituições a esboçarem políticas de internacionalização ou de cooperação internacional que balizem suas ações, mas, mesmo nessas últimas o que se vê é o distanciamento das instâncias institucionais complementares, como por exemplo as assessorias jurídicas e as pró-reitorias, entre outras, das ações necessárias à efetividade das ações que dão suporte à internacionalização. Pelo desconhecimento de seu caráter específico e de sua importância estratégica no conjunto das políticas traçadas e desenvolvidas pela instituição, as referidas estruturas complementares, menos que atuarem como facilitadoras, muitas vezes dificultam e até tornam inviáveis tais ações.

Embora constata-se empiricamente que os gestores da área venham gradativamente atualizando-se e ampliando o seu leque de informações sobre programas, projetos e fontes internacionais de financiamento e dos mecanismos de inserção institucional bem como seus contatos no sentido de maior interação com homólogos nacionais e internacionais na gestão de programas e projetos, os resultados visíveis são ainda pequenos, já que não se observa a internalização do conceito de internacionalização como um mecanismo e agente da melhoria institucional. A ausência dessa percepção dificulta o desenvolvimento de um corpo complementar, comprometido em lhe dar suporte e condições para a obtenção de resultados significativos.

Frente a essas deficiências existentes (carência de apoio técnico à elaboração de projetos com a especificidade requerida para cada fonte de financiamento, programa ou projeto, entraves de ordem jurídica à assinatura de documentos, à utilização de recursos e prestação de contas aos organismos internacionais, entre outros) persiste nessas organizações a predominância de adesões, sempre com muitas dificuldades estruturais, a alguns programas propostos pelas agências internacionais ou nacionais ou mesmo o suporte financeiro às ações de caráter individual de alguns professores, pesquisadores ou grupos de pesquisa, já que poucas são as instituições com programas próprios e orçamentos específicos para o fortalecimento destas atividades.

A falta de quadros qualificados e a falta de interesse no investimento em sua formação quase sempre dificulta a percepção institucional que os programas propostos pelas agências e organismos multilaterais têm cada um

seu marco lógico próprio, com base nas expectativas e nas orientações de suas fontes de financiamento, sejam elas um país, um grupo de países ou um agente internacional de fomento. As IES carecem de investimento na qualificação de quadros que conheçam tais mecanismos e saibam movimentar-se por suas especificidades técnicas e jurídicas bem como de uma política de disponibilização de fundos institucionais para a contraparte e fundos-semente, necessários aos projetos e programas internacionais.

Tais deficiências estruturais refletem-se nos baixos resultados institucionais, em detrimento de relações duradouras que possam contribuir para mudanças na ampla qualidade da instituição, impulsionada pela internacionalização do conjunto das atividades por ela desenvolvidas, ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão.

O que se observa é ainda uma insipiente compreensão por parte dos atores envolvidos na gestão universitária da cooperação internacional como um agente do seu processo de internacionalização, de uma percepção estratégica de que esta é um processo e não um conjunto de ações com resultados imediatos. Nesse sentido, falta uma percepção de que tal processo pressupõe a existência de decisão política, refletida em políticas institucionais claras, pró-ativas frente a seus interesses específicos e não puramente reativas às demandas pontuais dos usuários acadêmicos, técnicos e científicos ou aos programas propostos pelas agências internacionais. Um avanço no sentido de uma visão sistêmica, de longo prazo, com o estabelecimento de estruturas permanentes e capacitadas para a gestão da área, similares às existentes para as Pró-reitorias ou Decanatos, já pode ser observado em algumas IES, com a tendência que se espraie pelo menos no âmbito daquelas mais atentas aos parâmetros internacionais de excelência institucional.

3.3 NOVOS ENFOQUES REGIONAIS NA POLÍTICA NACIONAL E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Tradicionalmente dirigido à Europa e aos EUA, como comprovam os dados da Capes e do CNPq, as relações acadêmicas também passaram a

pautar-se pelas orientações da política externa do governo instalado no país a partir de 2003, baseada na consolidação do multilateralismo. Nesse sentido, voltaram-se complementarmente para países emergentes como Índia, China e África do Sul e a dar seguimento e ampliação àquelas já existentes com seus parceiros tradicionais, a Europa e EUA bem como a América Latina, onde se intensificaram mais especificamente as relações com a América do Sul.

Tais ações estão atreladas às transformações ocorridas na geopolítica internacional na década de 1990, quando o mundo assiste à queda no bipolarismo e ao surgimento de uma nova ordem de caráter ocidental. Essa caracteriza-se pela transnacionalização produtiva, por normas internas comuns de pluralismo democrático para todas as sociedades e pelo predomínio do liberalismo econômico como marco tanto para a economia internacional como para a consecução das políticas de ajustes nos Estados. Tais fatores passaram a pautar a formulação e implementação da política exterior brasileira e sua opção pela cooperação Sul-Sul²⁸ (CSS), caracterizada por Ayllón (2010) como o fluxo de recursos e de capacidade técnica entre países em desenvolvimento e que está impulsionada por dois fatores simples: esses países contam com uma enorme bagagem de conhecimentos técnicos para compartilhar com seus pares e buscam soluções nas experiências dos demais.

No que se refere a essa modalidade de cooperação, observamos nos últimos anos o surgimento de novos doadores internacionais que oferecem cada vez mais assistência às nações em desenvolvimento. Países que no passado foram seus beneficiários (nações de porte médio como a China, Índia, Brasil, México e Colômbia) se converteram em doadores emergentes.

Embora seja difícil determinar o volume total dos fluxos de ajuda oferecidos por esses doadores emergentes, as estimativas do Banco Mundial o situam entre US\$ 12 milhões e US\$15 milhões no ano de 2008.

Sem ignorar a função dos doadores tradicionais neste novo paradigma de desenvolvimento, já que a CSS vem atuando como complementar a assistência ao desenvolvimento, observa-se que, tão importante como a tradicional ajuda oferecida são os investimentos e o comércio Sul-Sul, fatores essenciais para promover o crescimento do setor privado e a geração de

²⁸ Sobre o tema, ver Saraiva (2008, p.121-143).

emprego nos países em desenvolvimento. Estimativas do Banco Mundial indicam que o investimento estrangeiro direto (IED) Sul-Sul representa atualmente um terço de todo o IED destinado a países em desenvolvimento, proporção que continua aumentando.

Além do financiamento, esses países intercambiam um incalculável potencial de capacidade técnica e conhecimentos sobre como superar os desafios comuns em matéria de desenvolvimento. Exemplos dessa capacidade são as experiências pioneiras ocorridas na América Latina, onde os programas de transferência de recursos têm atuado como ferramentas eficazes para ajudar as pessoas a saírem da pobreza, como os Programas *Bolsa Família* e *Fome Zero*, do Brasil, *Oportunidades*, do México e *Famílias em Ação*, da Colômbia.

Nesse contexto, seguindo a tradição da política exterior brasileira, principalmente durante o Governo Lula da Silva (2003-2010), consolidou-se a opção governamental pelo multilateralismo e pela atuação do Brasil como protagonista no cenário internacional. Concretizando uma mudança - já iniciada nos anos 1980, em função do esgotamento do modelo de cooperação internacional recebida e pelos avanços técnico/científicos do país - em sua posição de receptor de ajuda internacional para o desenvolvimento (AID), aliada à estabilidade econômica e política, o Brasil passa a atuar como doador dessa ajuda, adentrando um cenário até então reduto dos países do Norte. Com o objetivo implícito de aumentar sua inserção política e econômica internacional, sua ação não se dá pela oferta de recursos líquidos aos países em desenvolvimento, mas sim na oferta do conjunto de conhecimentos e soluções técnicas acumulados, frutos de seu desenvolvimento científico e tecnológico. Desenvolvida sob a forma da chamada “Diplomacia Solidária”, conceito que designa “a disponibilização a outros países das experiências e conhecimentos de instituições nacionais especializadas sem que isso implique condições ou ingerências na soberania do país parceiro” (AYLLÓN, 2010, p. 3), a cooperação brasileira se pauta pelo suporte às “ações estruturantes”, ou seja, “aquelas criadoras de capacidades nacionais com impacto social e econômico sobre os beneficiários e que lhes assegure uma maior apropriação da ajuda recebida e sua sustentabilidade” (AYLLÓN, 2010, p. 3).

Seguindo essa linha, ampliaram-se as relações diplomáticas fora do eixo Europa Ocidental – EUA, com a priorização declarada da política externa pela América do Sul, Central, Caribe e África, mas também pelo Oriente Médio, China, Índia e Rússia, entre outros países, além da consolidação cada vez maior do G-20 e do chamado BRIC, nos quais o Brasil vem assumindo papel de destaque.

Para que se possa melhor avaliar o escopo dessa ação política, no período entre 2003 e 2009 o Brasil assinou mais de 400 acordos e protocolos com os países da América Latina, Caribe, África (onde coopera com 35 países) e Oceania, num aumento de 150% (de 21 para 56 países). Sua carteira de projetos na região é de cerca de 90 milhões de dólares, cobrindo 413 projetos desenvolvidos somente em 2009, numa evolução que parte de 23 em 2003 para 181 em 2007. Dados da Agência Brasileira de Cooperação (ABC) apontam que 50% desses projetos se concentram na África, 23% na América do Sul, 15% na Ásia e 12% na América Central e Caribe, distribuídos, no ano de 2009, em diversos setores, sendo 22,6% na agricultura, 16,6% na saúde, 12,6% na educação, 7,7% no meio ambiente, 6,5% na segurança, 5,1% na administração pública, 3,5% em energia, 3,3% na cooperação técnica e 0,1% na indústria (AYLLÓN, 2010, p. 6). Esse dinamismo setorial também está refletido na diversidade dos parceiros nacionais e internacionais envolvidos, já que estão estimadas em mais de 120 as instituições brasileiras envolvidas em iniciativas de desenvolvimento internacional, entre ministérios, secretarias, fundações, universidades, centros de pesquisa, ONGs e empresas. Dentre essas destacam-se, como veremos adiante, a Embrapa, a Fiocruz e o Senai.

No que se refere às alianças políticas construídas no período, destacam-se a criação do Fórum de Diálogo IBAS (iniciativa trilateral entre a Índia, Brasil e África do Sul), da União das Nações Sul-Americanas (Unasul), e a Cúpula América do Sul - Países Árabes (Aspa) que em seguida analisaremos. O país integrou ainda inúmeras outras tentativas de alianças entre países emergentes, como o Brasil, África do Sul, Índia e China (Basic), criado em 2004 como um projeto financiado pela União Européia e com duração prevista até 2007, cujo objetivo era estabelecer elos entre as políticas climáticas nacionais e internacionais através do fortalecimento das capacidades institucionais dos países no que se refere às mudanças climáticas (BASIC, 2010).

O Ibas, a Aspa, o Basic, mesmo os BRICs constituíram-se como espaços informais, mas muito dinâmicos, de contraponto às instituições formais herdadas do rearranjo internacional pós-guerra, onde organismos como a ONU e a OEA foram criados com o objetivo de reordenar o cenário internacional. O Ibas foi estruturado em 2003 e seus principais objetivos podem ser resumidos como: promover o diálogo Sul-Sul, a cooperação e posições comuns em assuntos de importância internacional; as oportunidades de comércio e investimento entre as três regiões das quais os países fazem parte; a redução internacional da pobreza e o desenvolvimento social; a troca de informação trilateral, melhores práticas internacionais, tecnologias e habilidades, assim como complementar os respectivos esforços de sinergia coletiva; a cooperação em diversas áreas, como agricultura, mudança do clima, cultura, defesa, educação, energia, saúde, sociedade de informação, ciência e tecnologia, desenvolvimento social, comércio e investimento, turismo e transporte. Com consultas regulares nos níveis de Oficial Sênior (Pontos Focais), Ministeriais (Comissões Mistas Trilaterais) e Chefes de Estado e/ou Governo (Cúpula), o Fórum também facilita a interação entre acadêmicos, iniciativa privada e outros membros da sociedade civil (IBSA, 2010).

No que se refere à educação superior, e como resultado da criação do Ibas, a primeira Comissão Mista Brasil – Índia foi realizada em outubro de 2003, na cidade de Nova Dheli (UNIVERSIA BRASIL, 2010). Na busca de identificação prévia das potencialidades intercambiáveis no nível acadêmico entre as regiões, o aperfeiçoamento no nível superior, a erradicação do analfabetismo e a educação a distância foram os temas escolhidos como prioridade.

Podendo-se buscar suas bases na “percepção de América do Sul como um conceito geopolítico, o qual vem pautando a política externa do Brasil desde o século XIX” (BANDEIRA, 2008, p. 4) em contraponto àquele de América Latina, étnico e genérico, sem consistência com os reais interesses econômicos, políticos e geopolíticos do país, a Unasul, que reúne 12 países da América do Sul, foi criada em 2004, por iniciativa diplomática brasileira, também numa tentativa de fazer um contraponto à OEA, ainda sob forte influência de Washington. Sua criação é resultante de um processo amadurecido na sub-região ao longo do século XX, com inúmeras tratativas (a

criação do Mercosul, os acordos deste com a Comunidade Andina, a criação da Área de Livre Comércio Sul-Americana (ALCSA), em 1993, em contraponto à Área de Livre Comércio Americana (Alca), proposta pelos EUA, com o objetivo de busca de uma coesão não só econômica como também política que desse suporte a sua inserção mais favorável na economia e nos jogos de poder internacionais frente aos grandes blocos econômicos. Na busca de um quadro institucional que abarcasse todas as nações da América do Sul que não participam plenamente do Mercosul, a Unasul também fortalece esse último, constituindo-se como uma organização internacional com personalidade jurídica, que possui um Conselho de Chefes de Estado e de Governo, um Conselho de Ministros de Relações Exteriores, um Conselho de Delegados e planeja a criação do Banco do Sul (BANDEIRA, 2008).

A Aspa, proposta em 2003 e formalizada em 2005, na Primeira Cúpula de Chefes de Estado e de Governo das regiões envolvidas é um mecanismo de cooperação inter-regional e um fórum de coordenação política. Composta por 34 países²⁹ das duas regiões, pelo Secretariado-Geral da Liga dos Estados Árabes (LEA) e Unasul, seu objetivo é a aproximação dos líderes das duas regiões, que possuem afinidades políticas, econômicas e culturais. Suas ações de seguimento são conduzidas por meio de reuniões de ministros, altos funcionários e especialistas, bem como por intermédio de cinco Comitês Setoriais que conduzem ações de cooperação nas áreas econômica, cultural, científico-tecnológica, ambiental e social. Sua coordenação política tem abrangido assuntos de interesse comum, como a reforma das organizações internacionais, o fortalecimento do Direito Internacional e do multilateralismo, o apoio à solução pacífica de controvérsias no Oriente Médio e na América do Sul, bem como o estímulo ao desenvolvimento econômico e ao diálogo de civilizações. Destacam-se, como realizações no processo de aproximação inter-regional, a cooperação técnica na redução dos impactos e no enfrentamento de processos de desertificação e degradação de solo, assim como o intenso intercâmbio cultural, estabelecido, sobretudo, a partir da

²⁹ Pelo lado sul-americano, são membros: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela. Os 22 países árabes membros da ASPA são: Arábia Saudita, Argélia, Barein, Catar, Comores, Djibuti, Egito, Emirados Árabes Unidos, Iêmen, Iraque, Jordânia, Kuwait, Líbano, Líbia, Marrocos, Mauritânia, Omã, Palestina, Síria, Somália, Sudão e Tunísia.

constituição da Biblioteca e Centro de Pesquisas América do Sul - Países Árabes (Bibliaspa), que vem traduzindo livros, organizando palestras e mostras de cinema. Na área dos negócios, as sociedades civis das duas regiões têm-se aproximado, por meio de Fóruns Empresariais realizados à margem das Cúpulas de Chefes de Estado, já que o intercâmbio inter-regional saltou de US\$ 11 bilhões em 2004 para US\$ 30 bilhões em 2009 (BRASIL, 2010).

Com relação à África, em começos dos anos 2000 ampliaram-se as tratativas do governo brasileiro no âmbito da ciência e tecnologia com a África do Sul, porém as ações mais visíveis no novo direcionamento político têm sido as assinaturas de novos acordos com outros países africanos, principalmente aqueles de língua portuguesa, para pesquisa em ciência e tecnologia e a mobilidade de estudantes. Em seguimento a esses acordos, foi criado o já citado Projeto de Milton Santos de Acesso a Educação Superior (Promisaes), com o objetivo de fomentar a cooperação técnica científica e cultural com os países africanos com os quais o Brasil mantenha acordos educacionais ou culturais, possibilitando aos alunos matriculados regularmente no Programa PEC-G em uma Instituição Federal de Ensino Superior candidatar-se a bolsas do governo brasileiro.

Especificamente na área de saúde, em outubro de 2008 foi inaugurado o primeiro escritório internacional da Fiocruz³⁰, em Moçambique, na África. Com recursos do governo brasileiro e de fontes de fomento da União Européia, um de seus objetivos foi a instalação de fábrica de medicamentos, visando apoiar as autoridades sanitárias moçambicanas no enfrentamento do problema da Aids naquele país e também colaborar na assistência farmacêutica em geral na região, onde a demanda de medicamentos é intensa e a infecção pelo HIV é prevalente (FIOCRUZ, 2010). Instalada na cidade moçambicana de Matola, como uma extensão do Instituto de Tecnologia em Fármacos daquela fundação (Farmanguinhos), a fábrica produzirá anti-retrovirais e uma linha de medicamentos dos mais demandados pelas populações dos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), que além de

³⁰ Embora em funcionamento, o escritório está em fase preliminar de implantação, já que depende da aprovação de um decreto que regulamente sua operacionalização por se tratar do primeiro posto no exterior vinculado à administração direta do Estado, mas que não é da área diplomática.

Moçambique, são constituídos por Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. Tal ação proporcionará maior articulação entre os projetos de cooperação em saúde desenvolvidos pela instituição e os países do bloco e também da região, como Guiné Bissau e os países francófonos *Burkina Faso* e *Mali*. Iniciada em meados dos anos 1990, essa ação foi intensificada desde 2006 com a formação de especialistas em saúde materno-infantil e a reformulação da estrutura de atendimento nas áreas de obstetrícia e neonatologia do Hospital Central de Maputo, além da criação de escolas técnicas para dar suporte à área da saúde. O planejamento das ações engloba ainda, o treinamento de profissionais da área e a promoção de cursos de pós-graduação em sistema de co-tutela (visando gerar um ambiente de parceria entre pesquisadores brasileiros e africanos), de modo a que os profissionais da área possam enfrentar os principais problemas de saúde pública que mais afligem as populações daqueles países.

Na área de agricultura, a Embrapa, que possui escritórios nos EUA, Países Baixos, Reino Unido e República da Coréia, buscando estabelecer pontes com as mais avançadas pesquisas do mundo, também montou o seu Programa Embrapa África. Seus escritórios no Senegal, Moçambique, Mali e Gana desenvolvem projetos de cooperação científica e também interagem com governos e órgãos locais para oferecer assistência na definição de prioridades, de modo que os seus laboratórios no Brasil possam propor contribuições capazes de lidar com as necessidades locais. Com unidades também na Venezuela e Panamá, a empresa contava em 2010 com 48 acordos bilaterais de cooperação com 89 instituições de 56 países (FROUFE, 2010).

No âmbito dos BRICs, com a China, que já no ano de 2003 foi o principal parceiro comercial do Brasil na Ásia e seu segundo mercado exportador depois dos EUA, colocando-se desde aquele ano a frente de parceiros tradicionais como Argentina e Alemanha, o Brasil mantém um diversificado programa de cooperação. Nesse destaca-se o Programa Sino – Brasileiro de Satélites de Recursos Terrestres (CBERS), um dos mais importantes projetos bilaterais de alta tecnologia do país, que engloba uma família de cinco satélites construídos pelos dois países, com custos compartilhados. A participação brasileira no programa tem um custo total de US\$ 500 milhões, sendo que 60% do investimento se dão na forma de contratos industriais. As informações e

imagens obtidas pelos satélites, que têm aplicações em estudos de florestas e da agricultura, no gerenciamento urbano e no mapeamento geológico, são disponibilizadas de forma livre e aberta a usuários no Brasil, América Latina e China. Brasil e China acordaram uma estratégia conjunta para facilitação do acesso internacional às informações de sensoriamento remoto na África, propiciando que, a partir de 2012, estações africanas localizadas na África do Sul, nas Ilhas Canárias, no Egito e no Gabão recebam e compartilhem livremente os dados dos satélites CBERS, numa contribuição desses países à construção de políticas ambientais em nível global (INPE, 2010).

3.3.1 O processo de Integração Educacional no Mercosul

Se entendermos a busca da integração econômica como um projeto político, já vimos que a América do Sul tem manifestado seu interesse nessa integração política por meio dos tratados de criação dos blocos regionais como o do Mercosul, o da Comunidade Andina e o da recente criação da Unasul. A criação do Mercado Comum do Sul, ocorrida no contexto integracionista latino-americano de inserção internacional a partir de uma base territorial regional, foi assinado em 26 de março de 1991 pelo Brasil, Uruguai, Paraguai e Argentina no Tratado de Assunção. Com o propósito de aceleração das economias da região, mais especificamente em sua vertente comercial, o Mercosul, além de um projeto de integração econômica configura-se como um projeto de natureza político-estratégica, já que busca convergências e aproximações entre as sociedades dos países que o constituem, conformando as bases para futuras metas de integração política. Funcionando como garantidor da democracia na região, através de sua *clausula democrática*, que tornou a manutenção do regime democrático uma condição para a permanência dos países membros no bloco, ele passou a integrar áreas tais como a coordenação de políticas externas, a cooperação no que se refere à segurança internacional, à segurança interna, de assuntos judiciais, educação, bem como os Mecanismos de Consulta e Concertação Política (MCCP), todos objetivando também a busca de coordenação de posições internacionais de interesse comum.

Atendo-nos às condições para a integração cultural e educacional entre os países membros, veremos que as negociações relacionadas aos temas da Educação passaram a ser realizadas pelo chamado Mercosul Educativo ou Setor Educativo do Mercosul (SEM), criado no ano de 1991, após a assinatura do referido Tratado. Encarregado de planejar e implementar as decisões das Reuniões dos Ministros da Educação, o SEM tem obtido avanços na tarefa de harmonização dos sistemas e dos processos educacionais bem como na implantação do Credenciamento dos Títulos e Graus Universitários para o Exercício da Atividade Acadêmica³¹ e na criação do Mecanismo Experimental para o Credenciamento de Cursos de Graduação (Mexa), que descreveremos a seguir. Tem ainda atuado na implementação do Espaço Comum de Ensino Superior União Europeia, América Latina e Caribe (Uealc ou Alcue)³² e na cooperação internacional no âmbito de cursos de pós-graduação, da formação docente e da pesquisa científica.

No ano de 2000, a reunião de Ministros da Educação aprovou o Plano de Ação para o período de 2001-2005, com as seguintes áreas prioritárias: mobilidade de estudantes e professores, credenciamento e cooperação interinstitucional. Frente a essas metas estabelecidas, foi desenvolvido o Mexa, que teve início com o curso de Agronomia ao qual foram posteriormente acrescentados os de Engenharia (Civil, Mecânica, Industrial, Eletrônica e Química) e Medicina. Iniciado em 2003, com a participação de IES dos países membros do Mercosul e associados (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai), esse programa experimental, que tinha a intenção de validar o mecanismo, mais do que fazer um credenciamento massivo de cursos ou estabelecer uma categorização geral de qualidade, atuou até 2006. Seu objetivo era o aperfeiçoamento da qualidade dos cursos através da implementação de um sistema comum de credenciamento e conseqüente

³¹ Decisões 4/99 – para o Brasil, Uruguai, Paraguai e Argentina – e 5/99 do Conselho do Mercado Comum – que ampliam o credenciamento ao Chile e a Bolívia e substituem as já aprovadas Resoluções 3/97, 26/97 e 11/98 do mesmo Conselho.

³² O Uealc foi criado em 2000 com a presença de 48 Ministros de Educação, com a vocação de facilitar a circulação de experiências, a transferência de tecnologias e o intercâmbio de estudantes, professores, pesquisadores e pessoal administrativo entre países da União Européia, América Latina e Caribe. A União Européia vem desenvolvendo há alguns anos uma série de programas em matéria de Educação Superior e pesquisa que envolve Instituições de Educação Superior dos países do Espaço UEALC, tais como o Programa ALFA, Programa *Erasmus Mundus*, Programa Marco de I+D e o Observatório das Relações União Européia - América Latina (Obreal).

reconhecimento recíproco para fins acadêmicos e não para o exercício profissional, de títulos de graduação nos países membros desde que baseados em parâmetros de qualidade previamente acordados (LAUS, 2009)

Seus resultados positivos apontaram para a necessidade de uma política de estado para os países do bloco, voltada para um sistema regional de credenciamento da qualidade na formação universitária no nível de graduação, cujas bases conceituais e diretrizes gerais foram definidas em 2006 na reunião conjunta dos membros da Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior das agências nacionais de avaliação e credenciamento dos países envolvidos. O Plano 2006-2010 do Setor Educativo do Mercosul incorpora quatro novos cursos ao processo de credenciamento (arquitetura, enfermagem, odontologia e veterinária), estabelece que se ponha em funcionamento definitivo o mecanismo de credenciamento na região visando à criação de um “selo de qualidade” Mercosul. Nesse mesmo ano inicia-se um Programa de Mobilidade Regional dos Cursos Credenciados (Marca), com o objetivo de fortalecer aqueles cursos, fomentar a cooperação interinstitucional e cumprir com o objetivo central da integração regional, movendo não apenas estudantes, mas também docentes, pesquisadores e coordenadores dos cursos. Em 2007 inicia-se o novo modelo, denominado de Sistema de Credenciamento Regional de Cursos Universitários para o Reconhecimento Regional da Qualidade Acadêmica das Respectivas Titulações no Mercosul e Países Associados (Arcu-SUR) Funcionando em paralelo aos mecanismos nacionais de credenciamento, já consolidados em alguns países e ainda em fase de consolidação em outros, são de fundamental importância as ações regionais do Mercosul na busca de um sistema próprio de credenciamento (ibid. p.168). Mesmo em países como o Brasil, que desde os anos 1990 vem credenciando seus programas de pós-graduação com base em critérios internacionais e que nos últimos anos iniciou a avaliação dos cursos de graduação, o “selo Mercosul”, em que pese estar ainda em fase de construção, é um grande passo para a integração do sistema de educação superior da região frente a grande onda de mobilidade internacional de estudantes, com vistas não somente a integração regional, com todos os valores acrescidos de uma identidade sul-americana, multicultural e lingüística, mas também como uma abertura para o mundo, para interações além das fronteiras físicas,

culturais e políticas, na busca do avanço da ciência e da convivência harmônica entre os povos.

Por outro lado, mesmo como uma experiência recente, os programas citados vêm demandando das universidades envolvidas uma rápida adequação de suas estruturas internas de gestão aos requerimentos exigidos pela mobilidade acadêmica internacional. Passaram a ser requeridos organismos de gestão da cooperação internacional com habilidades para a coordenação de programas de mobilidade e para o desenvolvimento de políticas de atenção a estudantes estrangeiros. Deles passou a depender a consolidação das relações conjuntas com países da região e uma melhor organização e disponibilização das informações institucionais como calendários acadêmicos, planos, programas, sistemas de qualificação, organização acadêmica e administrativa, sempre com vistas a facilitar a organização da mobilidade e o reconhecimento final das atividades desenvolvidas.

Especificamente com relação aos cursos de pós-graduação, foi assinado em 1995 o Protocolo de Integração Educacional para Prosseguimento de Estudos de Pós-graduação, com o reconhecimento dos títulos universitários expedidos pelas Instituições de Ensino Superior credenciadas. No mesmo ano, um protocolo complementar entre os estados membros definiu a criação de uma Comissão *ad hoc* de Pós-graduação para a harmonização dos sistemas e o incremento das atividades conjuntas na formação de docentes, pesquisadores, profissionais e o desenvolvimento de pesquisas conjuntas.

Ainda no que se refere à revalidação de diplomas no âmbito do Mercosul, o crescimento vertiginoso do número de alunos brasileiros titulados em cursos de graduação ou pós-graduação fora dos padrões reconhecidos pelo MEC/Capes, oferecidos em territórios dos demais estados partes do bloco, motivou a regulamentação desses títulos, por parte do Conselho do Mercado Comum (CMS). Em dezembro de 2009 foi criado o Acordo de Admissão de Títulos e Graus Acadêmicos para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados partes do Mercosul. Pela Decisão 29/09, apenas os estrangeiros que venham lecionar no Brasil terão o benefício da admissão de títulos e graus acadêmicos obtidos nos países parte, já que, por seu artigo segundo, ela não se aplica aos nacionais do país onde sejam realizadas as atividades de docência e de pesquisa.

Tendo-se que o processo de integração regional é um dos vetores principais da política externa brasileira desde o final da década de 1980, lembramos que os acordos regionais foram seguidos ou complementados por protocolos adicionais aos de cooperação cultural, bilaterais, já existentes entre o Brasil e os países do bloco. Entre esses podem-se destacar os relativos ao fortalecimento da pós-graduação e a cooperação em ciência e tecnologia, assinados com a Argentina e Chile em 1996 bem como o acordo com a Fundação *Antorchas*, da Argentina, para a oferta de bolsas a pesquisadores de cada país, de todas as áreas das Ciências e das Humanidades, excluindo a medicina humana, que estejam colaborando com pesquisadores do país vizinho em um projeto original.

Por parte do Brasil estes acordos são geridos pela Capes, por parte da Argentina, pela Secretaria de Políticas Universitárias (SPU), do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia e no Chile, pela *Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt)*.

Ainda no âmbito acadêmico, o Programa de Centros Associados para o Fortalecimento da Pós-graduação Brasil/Argentina, fruto da Cooperação Capes/SPU, estimula a parceria acadêmica entre o Brasil e a Argentina, bem como o reforço recíproco das atividades acadêmicas e da formação pós-graduada, enfatizando o intercâmbio de docentes e alunos de pós-graduação. Destina-se às Instituições de Ensino Superior de ambos os países que possuem cursos de pós-graduação recomendados pela Capes e pela *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau)*. Contempla a parceria universitária entre pelo menos um curso de pós-graduação *stricto sensu* de excelência, que atua como entidade promotora e um curso associado, que atua como entidade receptora. Os projetos aprovados têm a duração de dois anos e recebem bolsas e passagens para missões de estudo e diárias e passagens para missões de trabalho.

A cooperação bilateral Brasil - Argentina está assentada no Acordo de Cooperação Científica e Tecnológica, assinado em 1980 e que vem gerando inúmeros desdobramentos. Os dois governos ratificaram, em 2009 o Memorando de Entendimento sobre a Cooperação Científica e Tecnológica, que norteia a relação entre os dois países, a qual é supervisionada, desde

2003, por um Comitê Gestor de Alto Nível Brasil-Argentina de Cooperação em Ciência e Tecnologia.

O atual grande desafio tecnológico para os dois países tem sido trabalhar de forma conjunta em projetos nas áreas espacial e nuclear, já que desde 2008 os governos têm promovido reuniões de comissões das duas áreas, visando à construção conjunta de um satélite de sensoriamento e monitoramento de recursos marítimos. Encontra-se também em negociação a execução do projeto que prevê a ligação entre Porto Alegre e Buenos Aires, por uma rede de alto desempenho de um *Gigabit* por segundo. Desenvolvido pela Rede Nacional de Pesquisa (RNP/MCT), seu objetivo é conectar, por redes de alta velocidade, instituições de ensino e pesquisa, cultura e arte em toda a América do Sul.

Também nas áreas de biotecnologia e nanotecnologia desenvolvem-se importantes projetos, cujas principais iniciativas são o Centro Brasileiro-Argentino de Biotecnologia (CBAB/CABBIO) e o Centro Binacional de Nanotecnologia (CBAN), criado em 2005. O primeiro, ao longo dos seus 23 anos já financiou cerca de 125 projetos executados por núcleos de pesquisa dos dois países, os quais geraram resultados que contribuíram para o avanço do conhecimento científico e tecnológico.

Já com o Uruguai, o Programa Capes-Universidad de la República(Udelar), com base no Protocolo assinado entre os dois países em 19 de agosto de 1998, tem como objetivo estimular, por meio de projetos conjuntos de pesquisa, o intercâmbio de docentes e pesquisadores brasileiros, vinculados a programas de pós-graduação de instituições de ensino superior brasileiros e uruguaios, visando à formação de recursos humanos de alto nível em ambos os países, nas diversas áreas do conhecimento. Os projetos aprovados têm a duração de dois anos e recebem passagens e diárias ou bolsas, dependendo da modalidade (missão de trabalho ou missão de estudo).

Também com a Unasul, que reúne os 12 países da América do Sul, existem programas de formação na área docente. Ali, a Fiocruz vem ampliando a sua atuação e um de seus centros de formação, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio está ampliando sua formação de técnicos na Escola de *Tekovckatu*, em *La Paz*, capital boliviana, e, em conjunto com o Ministério da Saúde da Argentina, está negociando acordo de cooperação para produção

de material didático direcionado à vigilância sanitária. A referida fundação também desenvolve dois mestrados na Argentina (SILVA; VALVERDE, 2009).

3.3.2 As relações acadêmicas com a América Latina

Nos últimos anos, graças à sua estabilidade política, a América Latina vem alcançando um crescimento econômico significativo e uma conseqüente mudança no poder aquisitivo de sua população. Nesse contexto, a criação do Espaço Alcue ou UEALC de Educação Superior, a busca do fortalecimento de um Espaço Mercosul de Educação bem como a criação do *Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior* (Enlaces) constituem-se como processos paralelos à formação de blocos sul-americanos e interamericanos com foco na construção de zonas de livre comércio e de integração política. Tais tratativas buscam o fortalecimento da cooperação acadêmica que resulte em desenvolvimento para a região, num contraponto ao crescente avanço das ofertas de educação transnacional, nem sempre com critérios de qualidade satisfatórios e em muitos casos, sem o reconhecimento por parte das suas autoridades acadêmicas.

A conformação de um espaço acadêmico regional, a melhoria da qualidade e a formação de recursos humanos constituem-se em elementos importantes para estimular o processo de integração pela educação superior. Dessa forma as universidades latino-americanas fortalecem a integração regional com seus programas de mobilidades de estudantes, docentes, pesquisadores e administradores. Por seu lado, os governos da região estão buscando associarem-se para a criação dos já citados mecanismos de credenciamento de qualidade dos cursos oferecidos, instrumentos que estão modificando a lógica do ensino e aprendizagem, enriquecendo não apenas a formação dos recursos humanos, mas também fomentando a cooperação interinstitucional.

Fruto da já citada relação ministerial concertada por parte do Brasil e de uma ação proativa dos organismos multilaterais e bilaterais, as relações

acadêmicas no âmbito da América Latina nem sempre estão presentes nos números oficiais. Tal ausência não reflete o impulso havido em algumas áreas específicas nos últimos 20 anos, resultando em programas acadêmicos bilaterais, multilaterais ou redes, bem como nas relações espontâneas entre grupos de pesquisa e instituições.

Mesmo sem a existência de dados estatísticos que possam dar uma dimensão exata das atividades espontâneas, caracterizadas por visitas, cursos, seminários, congressos, estágios e publicações conjuntas nem dos acordos institucionais bilaterais, pode-se concluir que as relações acadêmicas nesta sub-região e também no âmbito ibero-americano vêm intensificando-se desde os anos 1990, com reflexos nas relações entre os países da região. Como o resultado esperado dos novos programas impulsionados pelas Cúpulas Ibero-americanas, pela Unesco e também pelos programas financiados pela Comissão Européia, como os Programas Quadro de Pesquisa, Desenvolvimento Tecnológico e Demonstração e os programas de cooperação regional como o Alfa, Alban, @LIS, entre outros exitosos dos quais trataremos ao analisar as relações acadêmicas com a União Européia, tais relações são também, como já explicitamos, resultantes de uma opção política por parte do governo brasileiro.

Impulsionadas principalmente pelos processos de globalização e pelo desenvolvimento das TIC, têm crescido nos últimos anos, tanto no nível nacional como no internacional, o número de redes que congregam pesquisadores e acadêmicos de diversas instituições. Essas redes, quase sempre financiadas por organismos que têm por objetivo o favorecimento do trabalho em grupo para a proposição de soluções originais a problemas das mais diferentes naturezas, têm a virtude de desenvolver o potencial de pesquisa e produtividade daqueles que a integram. Algumas redes/organismos multilaterais que promovem a cooperação intra-regional na América Latina estão arroladas no anexo A e algumas das mais exitosas redes de cooperação intra regional e programas de cooperação regional nos quais o Brasil está inserido estão arrolados no anexo B.

3.3.3 Acordos multilaterais e formação de redes no âmbito do Mercosul

Especificamente no âmbito do Mercosul, identificamos a formação de algumas redes, iniciadas logo após sua criação e apoiadas posteriormente pelas políticas de facilitação, resultantes do programa de Credenciamento dos Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos países membros, as quais estão arroladas no anexo C.

Atuando como fortes ferramentas para a internacionalização do meio acadêmico não só nacional, mas também regional e sub-regional, o conjunto das redes citadas tem sido um espaço importante para a afirmação da qualidade da pós-graduação e dos centros de pesquisa brasileiros. Agentes e objeto do processo de internacionalização, tais redes, programas e projetos vêm atuando como fortes promotores da integração Sul/Sul e tem contribuído para a ampliação das relações acadêmicas na região.

No âmbito multilateral, a Conferência de Ministros da Educação dos países da Europa, América Latina e Caribe, realizado em novembro de 2000, em Paris, propôs a criação do já citado Espaço UEALC, com o objetivo de ser um agente para o fortalecimento das relações bilaterais e multilaterais entre os estados desta mesma região.

Nesse contexto, a ampliação do ativismo acadêmico e científico internacional do governo brasileiro explica-se pela própria nova dinâmica posta pelo cenário internacional, no qual vem buscando se inserir de maneira qualificada. Assim, no que se refere aos parceiros tradicionais do país para a cooperação internacional, os crescentes desafios globais, tais como a intensificação da economia globalizada, o surgimento de novos atores globais e a oferta de bens públicos globais, criou a necessidade de um novo enfoque para a cooperação internacional em ciência e tecnologia a partir de uma perspectiva européia. Seu objetivo principal passa a ser o valor agregado e o custo-benefício que os projetos conjuntos resultantes podem gerar, por meio da exploração da excelência científica e dos recursos dos parceiros, o financiamento de novas pesquisas, o intercâmbio de conhecimentos e a transferência de tecnologias, além da oferta de treinamentos e estágios, tendo

sempre em conta como este tipo de cooperação internacional pode estimular o seu desenvolvimento socioeconômico e a competitividade global.

Sob esses princípios, a cooperação em ciência e tecnologia vem se destacando na Agenda Externa da Comunidade Européia desde o ano 2000, quando a Estratégia ou Agenda de Lisboa decide fazer da Europa a economia mais competitiva do mundo em 10 anos e esteve também presente nas discussões das suas Cúpulas Regionais.

No que se refere à cooperação bilateral entre o Brasil e a União Européia, seu marco é o Acordo Quadro de Cooperação, assinado em 1992 e ratificado em 1995. No âmbito deste acordo foram assinados posteriormente, em janeiro de 2004, dois outros, sendo um na área de ciência e tecnologia, aprovado pelo Senado Federal brasileiro em novembro de 2006 e outro relativo às modalidades de execução da cooperação bilateral, ratificado em 2007.

Além dessa cooperação bilateral, o Brasil beneficia-se de recursos da cooperação descentralizada (linhas temáticas, ONGs, Meio Ambiente, Democracia e Direitos Humanos) e da Cooperação Regional. A primeira é executada por meio de contratos de subvenção entre a Comissão Européia e terceiras entidades (européias, brasileiras ou organizações internacionais) para o financiamento de projetos por elas propostos. Já a segunda abarca ações de cooperação descentralizada, inseridas no âmbito de programas abertos à participação de todos os países da América Latina (AL -Invest- sobre cooperação econômica, @lis – sobre a sociedade da informação, ALBan e Alfa - na área acadêmica e que evoluíram para os programas Alfa III e *ERASMUS MUNDUS* -, Urbal, Euro Social, Euro-solar, Observatório Obreal-Eularo, cujas prioridades são definidas em um Documento de Orientação Estratégica Regional próprio. A participação do Brasil em alguns dos mais exitosos desses programas está arrolada no anexo D.

Destes, o Programa Quadro de Pesquisa, Desenvolvimento Tecnológico e Demonstração constitui-se como o principal instrumento de financiamento utilizado pela Comissão Européia para apoiar as atividades de cooperação em pesquisa e desenvolvimento com países de fora do continente europeu. Embora não seja um programa de Cooperação no sentido estrito, está aberto à participação de entidades brasileiras em associação com parceiros europeus.

Estruturado em forma plurianual desde 1984, faz parte da política utilizada pela UE para impulsionar a área de pesquisa e desenvolvimento tecnológico, sendo seu principal instrumento de financiamento e promoção nas áreas de ciência, pesquisa e inovação.

Conhecido por sua sigla em inglês, designativo de *Framework Program* (FP) constitui-se como um dos mais importantes meios para tornar a Área de Pesquisa Européia, uma realidade. A constatação da não existência de uma política européia de pesquisa, do baixo nível de inversões públicas em pesquisa em comparação ao que ocorria nos EUA, a identificação do papel de destaque da Europa em áreas como a pesquisa médica e química e a necessidade de manutenção, reforço e aumento deste potencial através de uma estratégia internacional forte e coerente, foram os motivadores para dar à pesquisa um papel de destaque no desenvolvimento da sociedade e da economia européia. Assim, o objetivo da formação dessa área de pesquisa foi a criação de um espaço europeu para o desenvolvimento de uma área de pesquisa sem fronteiras que possibilitasse tornar disponíveis alguns recursos científicos para o fortalecimento das oportunidades de trabalho e competitividade da região.

A sétima versão do Programa Quadro de Pesquisa e Desenvolvimento (FP7), que está em vigor entre 2007 e 2013, além de inovar ao mudar a duração que tradicionalmente caracterizou os programas anteriores - de quatro para sete anos - procurou duplicar seu orçamento. Nele, os recursos europeus foram aumentados em 63% em relação ao FP6, com um aporte inicial de 53.272 milhões de Euros para pesquisa básica, tecnologia, inovação, formação de recursos humanos e infra-estrutura de pesquisa.

Essas mudanças vieram em resposta à revisão de meio prazo da Estratégia de Lisboa, apresentada em fevereiro de 2005 ao Conselho Europeu, onde constataram-se resultados apenas moderados, sem o atingimento do desempenho esperado da economia europeia em matéria de crescimento, produtividade e emprego, bem como a constatação de que o investimento na pesquisa e no desenvolvimento continuava a ser insuficiente (EUROPA, 2010).

Observando-se a participação das IES e dos Centros de pesquisa brasileiros nas distintas chamadas do programa, constata-se a existência de muitos projetos rejeitados por questões técnicas. Um dos principais

motivadores desse fenômeno pode ser apontado como a não existência no país de uma cultura de estruturação institucional para a elaboração de projetos de pesquisa internacionais, ou seja, unidades institucionais de suporte aos pesquisadores no que se referem às lógicas internas dos editais, seus níveis de exigência, formatação técnica e posterior acompanhamento na elaboração de relatórios técnicos e prestação de contas.

Nos interessa destacar que os programas descritos ou quantificados em termos de participação brasileira nos anexos A, B, C e D vêm desempenhando um papel fundamental na ampliação das oportunidades de envolvimento de profissionais e pesquisadores das diversas áreas em redes regionais e internacionais. Estas, por sua vez, fora das amarras estabelecidas pelas prioridades e regras das agências financiadoras nacionais, dão espaço e voz no cenário internacional a novos grupos ou pesquisadores, ampliando o diálogo científico e as possibilidades para o desenvolvimento do país e sua inserção internacional.

Dentro desse contexto, veremos que mesmo que caracterizado como fruto de uma ação concertada entre as IES e o governo, o processo de internacionalização da educação superior no Brasil conta com a participação paralela, mas determinante, de outros atores nacionais, regionais e internacionais, além dos já apontados. Dentre esses destacamos as associações nacionais de reitores, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, organismos regionais, como os já citados Conselho Universitário Ibero-americano e OEA, a OEI, agências de cooperação internacional como a Agência Espanhola para a Cooperação Internacional e Desenvolvimento (Aecid) e algumas organizações universitárias, além das próprias IES, com suas políticas e adequação estrutural às novas demandas de um meio acadêmico que se internacionaliza.

Em relação às primeiras, constatamos que a crescente diversidade de interesses específicos entre as várias categorias de Instituições de Ensino Superior tem como resultado a existência de distintas associações de reitores no país, as quais desenvolvem ações paralelas ou complementares a do Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras: os reitores das IES Federais, na Associação Nacional das Instituições Federais de Educação Superior (Andifes); os das IES Estaduais e Municipais, na Associação Brasileira

das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem); os das IES Comunitárias, na Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Abruc); e os das Privadas, na Associação Nacional das Universidades Privadas(Anup).

Mesmo que em suas prioridades não apareça claramente uma política que possa refletir-se no incentivo à internacionalização das Instituições sob seu controle, todas são membros de associações internacionais de universidades, o que se reflete no caráter multilateral de sua interação no meio acadêmico internacional.

Num processo de abertura à internacionalização das IES brasileiras, o Crub iniciou, já nos anos 1980, o estímulo às atividades internacionais, por meio da assinatura de instrumentos específicos de cooperação com o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (Crup) e com a Conferência dos reitores da Alemanha, para a formação geral, a docência e a pesquisa entre suas universidades membros. Tal ação propunha-se a propiciar maior agilidade na aceitação de titulados pelas IES brasileiras nos programas de formação avançada, principalmente na Alemanha. Sua ação também deu-se no incentivo da afiliação de seus membros às organizações universitárias internacionais, das quais se pode destacar a Organização Universitária Interamericana (OUI) que nos anos 1990 chegou a ter no Brasil seu maior número de IES associadas.

Integrando uma ação concertada entre as universidades no âmbito Ibero-americano, o Brasil é membro do Conselho Universitário Ibero-americano (Cuib), criado em 21 de novembro de 2002 e presidido pela Andifes, em sua primeira gestão, no ano de 2003. Organizado sob a forma de uma rede de redes, conformada pelas Associações Nacionais de Universidades ou Conselhos de Reitores dos países da região e atuando como um mecanismo de construção multilateral solidária na região, já em seu primeiro ano de funcionamento a rede elegeu os seguintes temas como os prioritários para sua ação: a qualidade e credenciamento, a inclusão social, a cooperação ibero-americana e a vinculação da América Latina ao Espaço Europeu de Educação Superior.

Vale, por fim, destacar o papel desempenhado por três organismos internacionais na construção da internacionalização do meio acadêmico na América Latina e, por via de conseqüência, no Brasil:

A *Organização Universitária Interamericana* (OUI), criada em 1980, que atua no meio acadêmico por meio de seus programas Instituto de Gestão e Liderança Universitário (Iglu) e o Colégio das Américas (Colam). Do primeiro, onde além de um programa teórico, os participantes têm a oportunidade de realizar uma estadia curta ou visita a instituições estrangeiras, principalmente nos Estados Unidos e Canadá, participaram, entre os anos 1984 e 2010 mais de 20.000 funcionários de instituições de educação superior da América latina, entre os quais mais de 1500 de seus altos dirigentes (FERNÁNDEZ, 2011).

O Colam, foi criado no ano de 1997 e têm como objetivos: desenvolver a cooperação universitária através de redes de formação ou pesquisa, desenvolver e melhorar programas universitários sobre temas de interesse hemisférico e promover a pesquisa sobre a integração continental, favorecer a compreensão intercultural e contribuir ao fortalecimento da democracia, promover a internacionalidade (sic), a interdisciplinaridade e a utilização intensiva das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Sob suas duas modalidades, os alunos, professores e pesquisadores das Universidades membros trabalham nas redes. Em seus Seminários Inter-América (SIA), os representantes de diversos países e áreas variadas reúnem-se para tratar de temas relativos a integração continental e das problemáticas regionais ou setoriais; nas Redes Inter-América de Formação (RIF), para a criação de programas interdisciplinares sobre temas de interesse continental. Entre os anos 1997 e 2003, 709 estudantes participam dos 17 Seminários Interamérica e 62 universidades membros da OUI foram envolvidas no desenvolvimento dos programas de formação das RIF, as quais tiveram a participação de 1.247 estudantes. Em 2010, a OUI criou o programa *Intercampus* de mobilidade acadêmica para a América Latina e o Caribe, com o objetivo de favorecer a criação do Espaço Latino Americano e Caribenho de Educação Superior.

Já a *Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura* (OEI), que, principalmente com seus programas denominados Programa de Intercâmbio e Mobilidade Acadêmica (Pima), *Programa Espacio Académico Comun Ampliado Latinoamericano* (Escala) e o Programa de Mobilidade Acadêmica Pablo Neruda, iniciado em 2008, todos explicitados nos anexos A e C , tem como objetivo fortalecer a cooperação

inter-universitária e fomentar o desenvolvimento da dimensão ibero-americana de ensino superior, mediante o desenvolvimento de projetos multilaterais de intercâmbio de estudantes de graduação e pós-graduação na região.

Temos ainda, no âmbito ibero-americano, o papel destacado da *Agência Espanhola de Cooperação Internacional ao Desenvolvimento (Aecid)*, que atua no Brasil principalmente com os seguintes programas:

- Programa de Becas MAEC- Aecid, financiada pelo *Ministério de Asuntos Exteriores y de Cooperación*, que tem por objetivo contribuir com a formação de recursos humanos por meio do financiamento de participantes em cursos de Especialização, Mestrados e Doutorados e também para a realização de teses doutorais e estadias para pesquisa ou especialização.
- O *Programa de Cooperação Inter-universitária (PCI)*
- Os Programas de Ajudas do Ministério da Educação e da Cultura para a Cooperação Educativa e para a Pesquisa com a Ibero - América e
- O programa de Bolsas *Mutis*, da Cúpula Ibero - americana dos Chefes de Estado, também para o suporte das mobilidades de pesquisadores no âmbito ibero-americano.

Destes, deve-se destacar o PCI, criado nos anos 1990 e que alcançou uma grande visibilidade e se difundiu rapidamente no meio acadêmico brasileiro, ávido, naquele momento, por um programa de mobilidade para os estudantes de graduação e para os recém graduados. O programa também motivou e deu oportunidade de inserção internacional àqueles professores e pesquisadores, ainda fora do cenário das relações acadêmicas internacionais, seja por pertencerem a instituições menores, ou aquelas menos consolidadas. Entre os anos 1995 e 2002, o programa mobilizou estudantes de graduação, recém-graduados e professores entre a Espanha e os países Ibero-americanos. Seu ápice no Brasil deu-se nos anos 1996/1997, propiciando um crescimento significativo no fluxo de mobilidade com a Espanha, principalmente de estudantes de graduação.

3.4 O FENÔMENO DO *BRAIN DRAIN*

Posto o quadro no qual desenvolve-se o processo de internacionalização da educação superior no Brasil, há que se analisar um fenômeno controverso, tradicionalmente apontado como sua externalidade perversa.

Cunhado após a segunda-guerra mundial, para designar a perda de profissionais qualificados dos novos países independentes (particularmente da África) ou dos recém industrializados da América Latina e Ásia, o termo *brain drain*, expressão de língua inglesa adotada para designar a fuga de cérebros e seus aspectos negativos, passou a ser objeto de análise dos pesquisadores. As mudanças na arquitetura global com a queda do mundo socialista e o estabelecimento do chamado mundo unipolar, sob o domínio hegemônico dos Estados Unidos da América, arrefece tal interesse já que sua mitigação esteve tradicionalmente marcada pelo planejamento estatal dos países em desenvolvimento ou por organismos multilaterais.

Por outro lado, a aceleração sem precedentes das mudanças nos processos de comunicação trazidas pelos já analisados processos de globalização, que direcionaram o foco para o papel do avanço científico e tecnológico no desenvolvimento dos países ao mesmo tempo em que facilitam sobremaneira a mobilidade de pesquisadores que são atraídos dos países periféricos para aqueles centrais, recolocam o tema no centro do debate na geopolítica das relações Norte-Sul. Tais mudanças trouxeram também novas visões teóricas sobre as características e conseqüências de tal mobilidade, com o surgimento da corrente denominada *new brain drain* que aponta ganhos no controvertido processo e que ficou conhecido na literatura internacional como *brain gain* (STRAUBHAAR, 2000; SCHIFF, 2005; GUIMARÃES, 2007). Esse seria caracterizado pelo aumento no comércio com países estrangeiros e pelo aumento das chamadas externalidades positivas trazidas pela migração de pessoal qualificado, seja pelo incremento dos investimentos nacionais em educação, das remessas de recursos através do Investimento Direto do Exterior (IDE) seja pelo retorno ou transferência de conhecimento através das redes, principalmente virtuais, entre pesquisadores migrados e aqueles dos seus países de origem (DURAND, M. F, et al. 2008) .

Na busca da resposta sobre porque alguns países são pobres e outros são ricos, a teoria econômica tem enfatizado que as diferenças nos níveis educacionais da população são elementos importantes a serem avaliados já que o aumento das oportunidades educacionais certamente amplia os ganhos nos países em desenvolvimento. Por outro lado, ao mesmo tempo em que se constata a escassez de profissionais bem qualificados nesses últimos países, sabe-se que muitos de seus cientistas e profissionais qualificados de uma maneira geral trabalham em países do Norte como Canadá, EUA e na Europa Ocidental. O que se constata é que a concorrência internacional pelos cérebros e a captação de pessoal de alto nível atua como o fator catalisador da crescente migração dos trabalhadores qualificados, e essa diáspora mundial de competências tem como principais vítimas as sociedades mais pobres do Sul e os principais beneficiários as grandes empresas do mundo global.

Carrington e Detragiache (1999) apontam que uma importante questão desse fenômeno que tem sido um elemento polêmico no debate da geopolítica da educação entre o Norte e o Sul desde os anos 1960 é que o investimento em educação nos países em desenvolvimento não necessariamente conduz a um crescimento econômico mais rápido se um grande número de pessoas altamente qualificadas os deixarem. Da mesma forma que tais investimentos na redução da fuga de profissionais qualificados pelo desenvolvimento das oportunidades educacionais serão inócuos se não forem acompanhados de medidas que desestimulem os incentivos existentes à sua emigração.

Mesmo sabedores de que não existe um sistema uniforme de estatísticas sobre o número e características dos migrantes internacionais, o que dificulta a mensuração da quantidade de trabalhadores qualificados por país e, portanto, o conjunto do qual os cérebros são capturados, os autores apontam uma tendência marcante para as taxas de migração serem maiores entre os indivíduos com maior escolaridade e aqueles com educação superior. Apontam a perda de mais de 30% desse grupo de profissionais por inúmeros países, principalmente aqueles pequenos da África, Caribe e América Central, mas também a existência de um considerável *brain drain* no Iran, Coréia, Filipinas, Taiwan e China, fenômeno que certamente tem como fatores motivadores para os que emigram, as diferenças na qualidade de vida,

oportunidades educacionais para os filhos, segurança profissional, mas também o desejo de interação com grupos com a mesma qualificação.

Assim, frente ao grande apelo à mobilidade internacional de estudantes e pesquisadores inserida nas discussões sobre a importância da internacionalização da educação superior, a questão posta no cenário internacional está assentada sobre se essa referida mobilidade representa um jogo competitivo de ganho ou perda de cérebros. A pergunta é se existem claros ganhadores e perdedores ou se essa movimentação global de acadêmicos seria melhor caracterizada como circulação de cérebros, onde os ganhos e perdas seriam idealmente mais equanimemente distribuídos, tendo em vista a circulação e retro-alimentação do conhecimento por ela proporcionada(De WIT, 2008).

No estrito caso da educação superior, essa questão passou a ser explorada não apenas tendo em vista os países de origem e destino daqueles que se movem, mas também observando as mobilidades dos indivíduos e as categorias de IES e instituições de pesquisa envolvidas, buscando o entendimento sobre se a mobilidade e a migração são boas para todos os estudantes e pesquisadores, sem levar-se em conta a origem geográfica e as circunstâncias particulares.

Tais questionamentos passaram a ser confrontados também com as chamadas “iniciativas nacionais de excelência”, que tentam construir as “universidades de classe internacional”, frutos dos parâmetros estabelecidos pelos *rankings* acadêmicos internacionais, com seus vários instrumentos para atração, re-atração e retenção de cientistas por todo o globo, com importantes conseqüências para os chamados países em desenvolvimento, no quadro da geopolítica mundial do saber.

Como desenvolver a cooperação entre estudantes e pesquisadores do Norte e do Sul sem acelerar o êxodo de cérebros? O que se observa no cenário internacional, como já apontamos, é que os países pobres vêm perdendo sua força de trabalho. Na Índia, em torno de 50% dos 100.000 profissionais da área de informática formados a cada ano, emigra para os EUA e para a Europa, na África, mais de 20.000 enfermeiras e médicos emigram a cada ano, todos em busca de salários e melhores condições de trabalho e desenvolvimento de suas carreiras (DURAND, 2008). Nesse último continente,

onde a cada dez pesquisadores, um reside na Europa, mais de dez países têm mais do que 40% de sua mão de obra altamente qualificada fora do país: 67% da de Cabo Verde, 63% da de Gâmbia, 53% da de Serra Leoa. Os salários ali são entre dez e 20 vezes inferiores aos das universidades do Norte. Em números totais, dentre os apenas 3% da população africana diplomados no ensino superior, 48,3% vivem na Europa, 31,8% nos Estados Unidos da América, 12,4% no Canadá e 6,8% na Austrália. Entre 1999 e 2000 a migração de diplomados no ensino superior aumentou 123% na África ocidental enquanto aquela dos não qualificados aumentou apenas 53% (PERUCCA, 2010).

Num continente que conta com apenas 169 pesquisadores por milhão de habitantes contra 650 do Brasil e 742 da Ásia, num universo onde a União Européia conta com 2.728 e os EUA com 4.654, temos que, por exemplo, as bolsas de mobilidade ERASMUS, financiadas pela União Européia, que desde 2004 somam 6000 beneficiários, foram oferecidas à apenas 866 de seus estudantes, provenientes de uma pequena elite, até o ano de 2009 (PERUCCA, 2010).

A essa desigualdade de oportunidades soma-se uma das idiossincrasias dos programas de cooperação bilateral que é a de que poucos incluem a oferta de meios que permitam aos pesquisadores dos países do Sul retornar a seus países de origem em condições de aí se manterem, como por exemplo, salários e laboratórios.

Mesmo que tal fenômeno também seja observado no mundo desenvolvido, onde se constata uma importante tendência à migração de pesquisadores europeus em direção aos laboratórios dos EUA, o caso do Brasil também tem sido emblemático, apesar dos esforços das instâncias governamentais em mudá-lo. Aqui, mesmo frente ao fato de que o crescimento de pós-graduação tenha tido como base o desenvolvimento das políticas de apoio à cooperação acadêmica internacional, a descontinuidade dos investimentos na qualidade dos laboratórios e centros de pesquisa nacionais tem causado alguns transtornos e desperdícios de investimentos, com a perda de pesquisadores que deixam o país em busca de melhores condições de trabalho e desenvolvimento de sua qualificação profissional.

Dados do CNPq (FREIRE, 2003, p. 59) relatam que somente 51% de seus ex-bolsistas egressos de programas de treinamento e qualificação no exterior no período de 1990 a 1999, estavam inseridos no sistema de pesquisa e ensino de pós-graduação no Brasil.

Ainda de acordo com o autor, com o objetivo da fixação daqueles doutores recém titulados, porém, ainda não formalmente integrados ao mercado de trabalho, o governo, por meio do CNPq e da Capes, criou algumas políticas para a inserção dos novos pós-graduados nas universidades.

A primeira, no início dos anos 1980, instituiu as bolsas de pesquisa denominadas Recém Doutor (RD) e Programa de Desenvolvimento Científico Regional (DCR) ambos para o desenvolvimento de projetos de pesquisa vinculados à programação específica de uma instituição. No ano de 2001, foi criado um novo programa denominado Profix (Programa Especial de Estímulo à fixação de Doutores), com o objetivo de incentivar a permanência no país ou volta ao Brasil, dos pesquisadores doutores sem vínculo de trabalho em entidades nacionais.

Mesmo que nesta última modalidade o bolsista pudesse receber, além da mensalidade, um auxílio para a instalação de sua infra-estrutura, passagens aéreas para o local de trabalho, apoio para a participação em novos eventos internacionais (um por ano), seguro médico e bolsas suplementares para Apoio Técnico e Iniciação Científica, ambos os programas foram criticados pela curta duração (entre 18 e 36 meses) do vínculo trabalhista e pela concentração dos doutores nas regiões sul e sudeste, menos carentes destes recursos humanos, porém melhor equipadas em infra-estrutura.

O problema conduzia a situações como a descrita pelos ex-bolsistas, citadas por Freire: “é cada vez mais comum encontrar recém doutores pós-graduados no Brasil nos pós-doutorados dos EUA [...] onde terão emprego garantido sem necessitar mendigar a ninguém que os aceite”. (FREIRE, 2003, p. 42).

Com base no Projeto de Lei de Inovação Tecnológica do governo, do ano de 2003, o CNPq, propôs um novo programa de fixação de Recursos Humanos, vinculado aos Fundos Setoriais, denominado Programa de Estímulo à Fixação de Recursos Humanos do Interesse dos Fundos Setoriais (Proset), que, além de atender a demanda de doutores também apoiaria Mestres e

Técnicos sem vínculo trabalhista no país. Seu objetivo principal era diminuir a falta de empregos para o pessoal qualificado e fortalecer as regiões carentes como norte, nordeste e centro-oeste, oferecendo estes *experts* para integrarem-se às instituições de ensino superior, públicas ou privadas, institutos de pesquisa científica e tecnológica, empresas públicas ou privadas de pesquisa e para o desenvolvimento de empresas privadas produtoras de bens e prestadoras de serviços relacionados com a cadeia produtiva do Fundo Setorial específico e atuando no território nacional (FREIRE, 2003).

Também o Programa Proinfra, da Finep, entre 2000 e 2007 investiu R\$ 818 milhões na melhoria do suporte físico de 119 instituições públicas de ensino superior, apoiando a modernização e recuperação de laboratórios de pesquisa, sendo 30% destinados às regiões norte, nordeste e centro-oeste (CONSECT, 2009).

Por seu lado a Capes criou o ProDoc (Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém Doutores) com o objetivo de promover a inserção de jovens doutores nos programas de pós-graduação por ela já avaliados. A partir de suas atividades de pesquisa e docência, os doutores, titulado no Brasil ou no exterior, com idade máxima de 40 anos, podem ser absorvidos pelos programas e preparar-se para sua integração permanente no sistema nacional de pós-graduação.

Ainda com o objetivo da retenção de doutores no país, no ano de 2007, a Capes, o CNPq e a Finep passaram a gerir o Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD), criado pela Portaria Ministerial N^o 746 MCT/Mec, de 20 de novembro daquele ano. Estabelecido como atividade interministerial e constituindo parte da política de formação de recursos humanos para a política industrial, tecnológica e de comércio exterior, o PNPD tem como objetivos:

- I-A absorção temporária de jovens doutores nas áreas de pesquisa estratégicas;
- II-O reforço aos grupos de pesquisa nacionais;
- III-A renovação de quadros nos programas de pós-graduação nas universidades e instituições de pesquisa;
- IV-O apoio à Política Industrial e à Lei N^o 10.873/04- Lei da Inovação;
- V-O apoio às empresas de base tecnológica. (BRASIL, 2007b)

Ainda no quadro das políticas para a retenção de cérebros e a otimização dos recursos investidos em sua formação por parte do governo, estão os programas de apoio ao pós-doutorado, a redução, adotada nos

últimos anos pela Capes e pelo CNPq, do número de bolsas de doutorado pleno no exterior e também a abertura de vagas para docentes na IES federais, com os concursos públicos ocorridas nos últimos anos.

O CNPq vinha mantendo poucos pesquisadores fora do país e priorizando o doutorado sanduíche, com estadias no exterior entre seis meses e um ano e que obriga a conclusão dos estudos e a defesa da tese no Brasil. Também a Capes vinha adotando, nos últimos anos, um sistema gradual de incentivo à modalidade e suas bolsas de doutorado pleno (no exterior) caíram de 932 para 724, entre 2001 e 2008, enquanto o total do incentivo para o doutorado sanduíche passou de 713 para 1562 no mesmo período, conforme já assinalado na tabela 14 desse texto. Observe-se que com a nova prioridade à qualificação de quadros no exterior, instaurada principalmente a partir de 2010, vem se revertendo esse quadro, com uma volta ao incentivo por parte das agências nacionais de fomento ao doutoramento pleno no exterior para aquelas áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento nacional.

Também com o apoio do Programa de Desenvolvimento Científico Regional do CNPq, algumas Fundações de Amparo a Pesquisa de estados da Federação passaram a atrair doutores, como a Fapeal (de Alagoas), Facepe (Pernambuco), Fundect (Mato Grosso do Sul), Fapeam (do Amazonas), a Fapespa (do Pará). Surgiram também experiências similares, dando suporte à instalação e à infra-estrutura que facilite a integração dos doutores, por parte de algumas Faps. Dentre essas destacamos o Programa de Apoio da Instalação de Doutores no Estado da Bahia (Prodoc), o Programa Paraense de Fixação de Doutores (PPDOC), da Fapespa, o qual atende aqueles casos que não são contemplados pelo DCR e o Programa de bolsas de fixação de pesquisador (BFP), da Facepe (Pernambuco).

Mesmo assim, o caráter paliativo de alguns programas e a falta de abertura de novos empregos para este contingente que cresce a cada ano, aliados a baixa tradição de sua absorção pelo setor produtivo, tem feito com que a alternância de modalidades de bolsas, seja no país ou no exterior, tenha se transformado em uma prática comum entre os jovens acadêmicos.

De maneira indireta, toda a política do governo de indução do processo de internacionalização, por nós já abordada, demonstra o esforço para a redução do fenômeno do chamado *brain drain*, já que tem como resultado

esperado o fortalecimento institucional e a fixação dos doutores no país. Por outro lado, os dados apontam que, no Brasil, a emigração afeta cerca de 2,3% do total da força de trabalho qualificada do país, estimada em 9,4 milhões de trabalhadores em busca de melhores condições de trabalho. Na contramão desse processo, milhares de profissionais retornam ao país depois de complementar seus estudos no exterior, prontos para dar sua contribuição nos laboratórios de pesquisa e nas salas de aula de instituições de ensino superior e com uma considerável rede internacional de contatos pronta para ser acionada sempre que necessário. Certamente que as bolsas acima citadas ajudam a garantir o retorno daqueles que deixaram o país em busca de conhecimento, capacitação e titulação, já que tanto na Capes como no CNPq os bolsistas assumem o compromisso de permanecer no Brasil por pelo menos o mesmo período que permanecem no exterior. Para que se tenha uma idéia do montante desse capital de profissionais qualificados com os quais o país pode contar, nas décadas de 1980 e 1990, o CNPq concedeu cerca de 30 mil bolsas no exterior e os programas da Capes levaram aproximadamente 27 mil bolsistas ao exterior entre os anos 2001 e 2008.

Como analisamos, trata-se de estar atento aos dois lados de um mesmo fenômeno na busca das vantagens que pode oferecer ao país. Apesar da escassa bibliografia nacional sobre o tema, Guimarães (2002, apud GUIMARÃES, 2007, p. 291) aponta que a partir de levantamentos nos Diretórios de Pesquisa no Brasil, do CNPq, constatou-se que, “entre 1993 e 1999 o país perdeu cerca de 5% dos egressos de doutorado no período, o que equivale a quase 1.000 pesquisadores”. Como medida para mitigar tais perdas, o autor sugere “a incorporação ao conjunto de indicadores de avaliação da Pós-Graduação da Capes, os esforços para repatriá-los ou integrá-los em redes de pesquisa”.

3.5 NOVAS TENDÊNCIAS: NOVOS PROVEDORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As transformações geradas pelo processo de globalização chegaram à educação superior impondo novas posturas. Estariam elas nos levando a um modelo universal de educação superior dirigido à lógica econômica? Estaria diminuída a capacidade dos governos e universidades frente às imposições do mercado para a oferta de ensino, a formulação dos planos de estudo e conteúdos das disciplinas?

Desde os anos 1990 estas discussões trazem novos desafios aos pensadores da educação e aos formuladores das políticas educacionais, já que apontam para o risco da educação converter-se em produtora do conhecimento e mão-de-obra qualificada como mercadoria para o capital, deixando a margem seus fins de construção de um projeto de sociedade e de nação. Estas preocupações ganham cores mais fortes quando nos damos conta que o processo de globalização do mercado, acrescido pela ampliação de uma demanda não mais atendida pelos antigos modelos acadêmicos, abre espaço para novos provedores e novas modalidades de oferta daquela modalidade que o Banco Mundial denomina estrategicamente de educação terciária. Esses surgem principalmente sob a forma das ofertas virtuais ou semipresenciais, das chamadas universidades corporativas, das empresas de mídia, dos chamados corretores de educação, da expressão inglesa *education brokers* e das corporações transnacionais. Passam também a emergir métodos inovativos de oferta, como as franquias, a educação a distância e eletrônica, da expressão inglesa *e-learning*, campus satélites de universidades estrangeiras e programas de oferta de titulação conjunta ou dupla titulação (De Wit et al. 2008). Na literatura especializada, a noção de “novos provedores” refere-se, por um lado, a um setor de empresas e corporações, distintas do setor privado tradicional, que se fez presente na oferta da educação superior através das universidades e centros de ensino superior de caráter empresarial ou como designados na língua inglesa, “*for profit*”. Por outro lado, se menciona as organizações, públicas ou privadas, que oferecem educação superior (presencial ou à distância) através de meios eletrônicos, assim como as organizações que oferecem meios de suporte e serviços complementares a esta categoria de

provedores. Essa educação superior virtual passou a representar uma oportunidade de investimento atrativa para empresas com fins de lucro, mas também uma possibilidade de expansão para o setor público através do sistema de telecomunicações e graças à relativa ausência de controles.

No Brasil, ainda que exista um rígido controle governamental para a manutenção da qualidade de seu sistema de educação superior, que se reflete nas restrições ao reconhecimento dos títulos e diplomas oferecidos por instituições estrangeiras de maneira presencial ou semipresencial, houve nos últimos anos um grande crescimento na oferta por parte desses novos provedores.

Entre eles, pode-se destacar aquele da *American World University*, uma universidade dos Estados Unidos da América que chegou a oferecer mais de 200 programas de graduação e pós-graduação, em 14 áreas da educação superior, através de um moderno sistema de educação a distância. Instalada nos estados de *Iowa* e *Hawai*, nos EUA, onde os estudantes brasileiros se matriculam, seus diplomas, de acordo com as regras da LDB e as Resoluções do CNE, como todos oferecidos sob as mesmas características, devem ser autenticados no serviço consular da embaixada brasileira nos EUA antes de serem submetidos ao processo de revalidação no Brasil.

Já as ofertas semipresenciais tiveram seu ápice no final dos anos 1990, com a proliferação de programas de pós-graduação, inclusive Mestrados e Doutorados oferecidos de maneira conjunta com instituições estrangeiras, dentre as quais algumas de grande prestígio na Europa. Oferecidos tanto pelas Instituições públicas como pelas privadas brasileiras, sua falta de adequação às regras estabelecidas pela legislação nacional gerou uma reação por parte da Capes que redigiu o informe Nº 4/2000 (www.capes.gov.br) com a denúncia nominal de todos os estabelecimentos estrangeiros implicados e que ficou conhecida informalmente como “lista negra da Capes”. Essa atitude, sempre com o fim de manutenção da qualidade da educação superior no país e sua proteção contra a proliferação dos chamados moinhos de diplomas, da expressão em língua inglesa *diplomas mills*, gerou uma situação de quase conflito entre a agência e as instituições estrangeiras.

Por outro lado, a crescente demanda pela educação continuada, acrescida pela atração por um diploma estrangeiro ou “Internacional”, abriu

espaço para uma oferta desenfreada pelas IES brasileiras, tanto públicas como privadas, de programas de MBA sob o mesmo modelo. Com um custo bastante alto para os alunos, tais cursos passaram a ser oferecido em parceria com instituições internacionais com presença física, virtual ou semipresencial no país.

Mesmo que agentes do processo de internacionalização e supridores de uma demanda reprimida, algumas instituições nacionais passaram a oferecê-los com baixos critérios para a escolha dos parceiros e quase sempre sem respaldo na legislação nacional.

Ainda que considerados cursos de especialização (pós-graduação *latu sensu*) e, portanto não subordinados à avaliação e controle do MEC/Capes, muitos atuaram como portas abertas para o comércio de programas de baixa qualidade por instituições estrangeiras. Frente a essa constatação e como medida extrema de controle do governo à qualidade destas ofertas e ao crescente número de alunos matriculados em cursos irregulares, a Capes passou a publicar em sua página web a lista de instituições de graduação e pós-graduação autorizadas a oferecer cursos com instituições estrangeiras.

Diante da citada oferta de programas de MBA com instituições estrangeiras, algumas franquias instalaram-se no país. Atuando no nicho aberto pela necessidade de diversificação da oferta e de uma demanda reprimida, destaca-se o caso da Universidade de Pittsburg. No *ranking* de melhores MBA executivos apresentados pela *Revista Você S.A* (Ed. 64, dezembro 2003), seu *International Executive MBA*, iniciado em 2000, ocupava a liderança entre os melhores oferecidos no país. Utilizando-se do mesmo modelo adotado em seu país de origem, suas aulas eram oferecidas a cada sete semanas com oito a 10 dias consecutivos de atividades. Nos períodos intermediários, os estudantes recebiam assistência via internet, vídeo conferências ou telefone, sendo o curso finalizado com um período de três semanas no campus norte americano. Outra modalidade de oferta identificada no país foi aquela das Universidades empresariais estrangeiras, entre as quais, destacamos a ação da *Apollo International Company*, através do *Apollo Group*, proprietário da *University of Phoenix*, uma universidade dos Estados Unidos. Associado ao Grupo Pitágoras, dono de uma grande cadeia de escolas privadas no país, criou, em 2001, a Faculdade Pitágoras, na cidade de Belo

Horizonte. Com um modelo de ensino padrão, voltado à preparação para o mercado de trabalho, as Faculdades Pitágoras passaram a oferecer programas de graduação em Administração e Engenharia Industrial não só em Minas Gerais, mas também nas cidades de Curitiba e Ipatinga. Segundo Burton (2003) os planos da *Apollo Internacional* eram de ampliar oferta de modalidades de cursos e chegar rapidamente a um total entre 60.000 e 70.000 estudantes no Brasil, tendo como agente o Grupo Pitágoras, que compraria faculdades privadas, as quais manteriam seus nomes, mas incorporariam a metodologia e os currículos adotados pelo Grupo. Atualmente desvinculado do Grupo Apollo, o Grupo Pitágoras passou a denominar-se *Kroton Educacional*, tem planos de atuar no exterior e já possui está associada a uma instituição no Uruguai e seis unidades de ensino básico no Japão para atender filhos de brasileiros e de japoneses que queiram aprender o português (BONVENTTI, 2010).

Principalmente a partir dos começos dos anos 2000, grupos norte-americanos, canadenses e europeus, sem nenhuma tradição no setor educacional, porém interessados em investir em fundos lucrativos no estrangeiro passaram a negociar com universidades e faculdades no Brasil. O jornal *Estado de São Paulo* (20 de agosto de 2003) relata que, em operações conhecidas no mercado financeiro como *private equity*, os grupos *Advent International* e *J.P. Morgan Partners* estavam em negociação para a compra de instituições na quais investiriam recursos e participariam da gestão, para finalmente revendê-las por um preço multiplicado. Um negócio regulamentado a partir de interpretações da LDB 9394 de 1996 que, como já analisamos, permite no ensino superior a parceria com empresas privadas para a captação de recursos e admite a entrada de capitais estrangeiros nas IES, o que acaba por atrair inclusive grupos investidores nacionais. O crescimento da demanda e a possibilidade de diversificação da oferta, apontada pela LDB, acrescida pela diminuição nos investimentos públicos na educação superior e a disputa desenfreada do mercado por parte das instituições privadas, quase todas com problemas financeiros frente à incapacidade de seus estudantes em pagar as mensalidades, passou a se constituir como um campo fértil para essas ações, inaugurando um período profícuo em fusões e aquisições que injetam recursos e dinamizam o setor.

Por outro lado, a participação do capital estrangeiro na educação superior no Brasil gerou reações por parte de acadêmicos que vêm denunciando sua mercantilização, na medida em que passou a contrapor o lucro imediato ao caráter mais duradouro da educação como formadora de cidadãos independentes e comprometidos com os interesses nacionais.

Na direção oposta, ou seja, a de oferta educacional brasileira no exterior, não é visível, por parte das instituições públicas de ensino superior nacionais, uma ação expansionista para além de suas fronteiras, embora as do setor privado já venham desde os anos 2000 ampliando suas ações em direção à América Latina. São exemplos dessa expansão o já citado avanço do grupo *Kroton* no Uruguai e da Universidade Estácio de Sá, que tem como sócio investidor o grupo GP Investimentos, no Uruguai, associada à *Escuela de Informática SRC* e no Paraguai, onde adquiriu a *Universidad de Integración de las Américas* (Unida), em 2008 (ibid.).

3.6 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: AÇÃO E REAÇÃO

As instituições de ensino superior são as beneficiárias e agentes do chamado processo de internacionalização do meio acadêmico. Usuárias finais das ações dos programas e projetos dos governos nacionais e estrangeiros seguem em seu processo interno de adequação e reação à nova realidade.

Frente a um conflito paradigmático que requer uma revisão das estratégias para a manutenção de seu papel social frente aos novos desafios e tendências, buscam internacionalizar-se por caminhos distintos e com objetivos que respondem a um conjunto de demandas que variam de acordo com suas missões e visões institucionais.

Em paralelo às ações do governo e das agências internacionais, tratam de impulsionar ou apoiar as ações espontâneas de seus acadêmicos, como as participações em congressos, visitas e publicações conjuntas; as ações bilaterais, como acordos interuniversitários para a pesquisa, o ensino e a mobilidade acadêmica, bem como as multilaterais como a adesão às redes de pesquisa interuniversitárias.

Nesse sentido, o aumento dos programas de mobilidade acadêmica de caráter espontâneo, visando à internacionalização do meio acadêmico e o atendimento de uma demanda de mercado, impulsionados por algumas instituições privadas, motivou, principalmente entre meados dos anos 1990 e 2000, algumas instituições públicas à oferta de novas modalidades de programas de pós-graduação, fora daquelas induzidas pelas políticas governamentais. Pressionadas pela necessidade de geração de fundos, diante dos baixos investimentos do governo, ampliaram a oferta de programas, com destaque os de MBA, quase sempre associados a uma instituição estrangeira. Ainda frente à uma baixa disponibilização de fundos próprios para a mobilidade acadêmica, em termos gerais, quase toda a mobilidade internacional nas universidades públicas, seja em nível de graduação ou de pós-graduação, ocorre com o suporte de alguns dos programas internacionais já mencionados, quase sempre em caráter estritamente acadêmico. Não obstante, as IES privadas e as comunitárias utilizam-se de um leque muito mais amplo de modalidades, buscando mais que se internacionalizar, atrativos para a captação de seus estudantes, que vão desde as possibilidades de estadia em universidades no exterior até estágios na *Disneyworld*, realizados sob o modelo *Work-Experience*. Certamente que é discutível o alcance acadêmico de algumas modalidades, porém, do ponto de vista das instituições, trata-se de uma maneira de agregar valor frente ao mercado e ao mesmo tempo um mecanismo de internacionalização já que permite a prática de um segundo idioma e a vivência intercultural a seus estudantes.

São pontos de vista distintos dentro de um mesmo processo que requer de seus atores mudanças paradigmáticas e reflexões mais complexas, despidas de preconceitos, porém sem a perda do foco principal que é o papel sócio-político da Universidade como ator local, regional, nacional e internacional.

Finalmente, é importante observar que, com suas universidades quase sempre reativas aos programas estrangeiros e com uma tendência aos programas para fora, com exceção dos já citados PEC-G, PEC-PG, Promisae e dos acordos com os países africanos, o momento histórico em que vivemos, abre novas perspectivas para o processo de internacionalização das Instituições de Educação Superior no Brasil. As graves turbulências políticas e

as crescentes mudanças na economia global e seus efeitos sobre o meio acadêmico mundial alteram drasticamente o fluxo da mobilidade para os destinos tradicionais. Fora do cenário onde se situam os riscos do terrorismo, com uma economia e um cenário político-institucional estáveis e com um sistema de ensino superior de qualidade que alcança, mesmo que com algumas discrepâncias na oferta, todas as suas regiões geográficas, o país pode constituir-se na opção mais efetiva e segura de destino para os estudantes da América Latina, Caribe, África e também para países europeus e da América do Norte.

Em que pese a suposta barreira da língua, pouco conhecida, já se observa em países como Canadá e EUA uma preferência pelo estudo do “português do Brasil” como língua estrangeira, o que se constitui num avanço a ser mais bem aproveitado pelas universidades e pelo governo.

3.7 QUESTÕES EM ABERTO

Se a internacionalização da Educação Superior é a maneira com que os países vêm respondendo ao impacto da globalização, no Brasil este processo reveste-se de características distintas e complementares, como um reflexo da diversidade de seu Sistema de Educação Superior.

Nele, com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento nacional, a alta regulamentação presente no sistema público atuou com políticas de facilitação e indução de ações de cooperação acadêmica internacional visando à inserção da pós-graduação e dos centros de pesquisa no cenário acadêmico internacional onde as demandas pelos novos conhecimentos são equacionadas. Refletindo cada vez mais um novo padrão de inserção internacional mais voluntarista em termos de políticas públicas para o fortalecimento da educação superior e da ciência e tecnologia, tais políticas variaram ao longo dos anos de redemocratização do Estado brasileiro, como demonstramos com os números e as tendências e resultaram numa ampliação da mobilidade seja de pesquisadores, professores ou estudantes, em ambos os sentidos, entre instituições brasileiras e estrangeiras, gerando resultados

complementares visíveis à internacionalização do meio acadêmico que vem ampliando seu conhecimento de novas línguas, novos costumes, novas tecnologias, novas práticas acadêmicas, novos padrões de qualidade, em fim, vem gradativamente se internacionalizando.

Levando em conta que, no Brasil, a reprodução do sistema se dá com a formação da massa crítica quase sempre nas instituições públicas que alimentam as privadas com os egressos de seu sistema de pós-graduação, tais reflexos aparecem no conjunto das instituições de educação superior.

Por outro lado, assumindo que a internacionalização da Educação Superior é um processo que requer uma compreensão conceitual por parte dos atores envolvidos, mudanças estruturais e operacionais por parte das instituições e paradigmáticas diante dos avanços da chamada educação superior global, transnacional, onde prevalece o enfoque comercial, o cenário acadêmico ainda se ressentir de uma ampla discussão sobre a questão. Há que se ter claro que nem todas as IES possuem estruturas sólidas em termos de qualidade acadêmica e desenvolvimento da pós-graduação para se inserirem no processo sem uma ampla avaliação de suas perdas e ganhos institucionais.

Diante desta realidade, emergem como fatores chave para a consolidação do processo de internacionalização da educação superior como um instrumento para o fortalecimento nacional, institucional, individual e profissional dos usuários, uma ampla discussão no meio acadêmico e de governo sobre seus fundamentos teóricos, suas reais motivações e resultados esperados. O porquê e o para quê, seguidos da identificação de seus mecanismos de gestão e regulamentação frente às mudanças da sociedade contemporânea.

A complexidade dos interesses por trás do que sempre esteve envolvido por uma blindagem chamada “motivação acadêmica” já não permite uma ação ingênua que tem provocado uma intensificação da busca sem critérios por novos programas, convênios e atividades que geram visibilidade às instituições. As perguntas que diante desse quadro se impõem hoje às universidades brasileiras podem ser resumidas como:

(i) As instituições estão se preparando para uma aliança estratégica com o governo para se apropriarem das vantagens deste processo em vez de

puramente reagirem frente a suas investidas? (ii) O sistema de educação superior no Brasil está preparado estrategicamente para enfrentar a abertura neste setor altamente competitivo? (iii) Se a circulação de estudantes e cientistas favorecida pela internacionalização pode gerar o fenômeno de *brain drain*, que em algumas regiões os números apontam como maiores que os resultantes da esperada circulação de conhecimentos, que se concentra no Norte, não haveria necessidade de políticas nacionais mais efetivas de fixação dos pesquisadores no país? (iv) Poderão sobreviver os programas de avaliação e credenciamento nacionais frente ao novo contexto internacional? (v) O governo está preparando-se, com uma visão mais ampla e de longo prazo, para os impactos que a ampliação do comércio internacional trará a seu papel de provisão e regulação na Educação Superior? (vi) Como adequar e antecipar os avanços na legislação frente ao surgimento dos já prenunciados tribunais de credenciamento global da qualidade da educação?

A resposta a estas questões pode ser a chave para geração de políticas nacionais e institucionais que darão suporte ao avanço do processo de internacionalização da educação superior com base na manutenção dos valores e interesses nacionais.

4. A INTERNACIONALIZAÇÃO DA UFSC: ESTUDO DE CASO

4.1 METODOLOGIA E ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Postas as questões relativas à educação superior no Brasil e à especificidade da construção de sua dimensão internacional, passamos a relatar como foi estruturada nossa pesquisa, descrevendo suas etapas que seguem a metodologia estabelecida por Yin (2005) para o estudo de caso. Neste capítulo descrevemos o método e sua aplicação no estudo bem como apresentamos a instituição estudada em profundidade, num diálogo entre a metodologia escolhida, o debate teórico e a realidade empírica.

Com o objetivo de estabelecermos um balizamento para nossa observação da realidade pesquisada, onde o objeto de estudo foram os contextos e os processos de definição e implementação das estratégias institucionais de internacionalização da UFSC, nos baseamos em Knight (2003b, 2004) e Gacel-Ávila (2003) a fim de construir a definição de internacionalização de uma universidade com a qual trabalhamos: a internacionalização de uma universidade corresponde ao processo de diálogo (trabalhos conjuntos, cooperação, intercâmbio, adequação das estruturas institucionais, conflitos e problemas surgidos) com outras universidades ou organizações variadas (empresas, governos, agências internacionais, ONGs) do mundo exterior à fronteira nacional na concepção, desenvolvimento ou implementação de suas funções de ensino, pesquisa e extensão.

Com base nessa *working definition* e tendo em vista a complexidade do tema, imbricado nos chamados processos de globalização, dependendo de inúmeras variáveis e apresentando um leque de diversos atores, cada qual com sua lógica específica, fizemos uma pesquisa exploratória, de observação, com uma abordagem qualitativa e seguimos os passos do método do estudo de caso, sugerido por YIN (2005).

Entendendo que o estudo de caso pode ser utilizado para inúmeras situações, o autor citado (p.28) aponta que uma das formas de identificar que essa estratégia possui uma vantagem distinta sobre as demais é “elaborar-se uma questão do tipo ‘como’ ou ‘por que’ sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle”. Esclarece ainda que tal escolha depende dos seguintes fatores: o tipo de questão de pesquisa, a amplitude do controle do pesquisador sobre os eventos comportamentais reais e o grau de enfoque em acontecimentos históricos ou contemporâneos, conforme reproduzimos no quadro dois.

Quadro 2 - Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa

Estratégia	Forma da questão de pesquisa	Exige controle sobre eventos comportamentais	Focaliza acontecimentos contemporâneos
Experimento	Como, por que	Sim	Sim
Levantamento	Quem, o que, onde, quantos, quanto	Não	Sim
Análise de arquivos	Quem, o que, onde, quantos, quanto	Não	Sim/Não
Pesquisa histórica	Como, por que	Não	Não
Estudo de caso	Como, por que	Não	Sim

Fonte: YIN (2005, p. 24).

O autor afirma que tal método deve ser aplicado quando do estudo de eventos contemporâneos, em situações onde comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas onde é possível se fazer observações diretas e entrevistas sistemáticas. Para ele este método se caracteriza pela capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências, - documentos, artefatos, entrevistas e observações, podendo estar focado em um caso único ou em múltiplos, sendo que o primeiro é apropriado para situações que envolvam casos raros ou extremos, caso revelador em que o pesquisador observa a ocorrência de um fenômeno previamente inacessível à investigação científica ou quando a unidade de análise representa um caso decisivo para confirmar, contestar ou entender a teoria. Tendo em conta a aplicabilidade do estudo de caso apontada pelo autor e ainda ancorados na afirmação de Knight (2005), de que é no nível institucional que efetivamente o processo de internacionalização se materializa, optamos por buscar em um estudo de caso a aplicação da teoria sobre internacionalização por meio de observações diretas e entrevistas sistemáticas sobre o processo de definição e implementação de estratégias

políticas de internacionalização na UFSC desde o ano de 2008, portanto um evento contemporâneo, buscando entender o poder explicativo da fundamentação teórica proposta, utilizando assim pelo menos três das referidas aplicabilidades apontadas (estudo de eventos contemporâneos, onde é possível se fazer observações diretas e entrevistas sistemáticas e quando a unidade de análise representa um caso decisivo para confirmar, contestar ou entender a teoria).

4.2. ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA E MATRIZ DE ANÁLISE

4.2.1 Objeto de Estudo

A influência dos processos de globalização sobre as políticas de internacionalização adotadas desde o ano de 2008 pela UFSC.

4.2.2 Problema de pesquisa

Como vem se dando, desde o ano de 2008, o processo de definição e implementação de estratégias políticas institucionais de internacionalização da UFSC?

4.2.3 Pressupostos

(i) Organizações internacionais, dentre estas a OCDE, o Banco Mundial, a OMC, o FMI, a ONU e a Unesco, influenciam (por meio, por exemplo, de suas políticas institucionais, indicadores e relatórios específicos) as agendas e as políticas nacionais no campo da educação superior.

(ii) As políticas e planos estratégicos de internacionalização da IES estudada ocorreram influenciados e em atendimento às políticas nacionais de pós-graduação e aos programas institucionais de ensino superior que estimulam maiores ou menores graus de internacionalização nela mensuráveis.

(iii) Na IES estudada (UFSC), a definição de políticas de internacionalização obedece a uma lógica mais “instrumental” do que substantiva, haja vista que centros, cursos e programas se internacionalizam em decorrência de ações definidas *ad hoc* e de modo individualizado e não com base em um planejamento estratégico por diretores, professores, pesquisadores e responsáveis instrumentais.

Como forma de estruturar nossa pesquisa, apoiamo-nos ainda na teoria de Yin (2005) para a aplicação de três princípios que nos ajudaram validar nosso construto e a maximizar os seus resultados e confiabilidade: o Princípio de Múltiplas Fontes de Evidências, através da análise de documentos, de dados arquivados e entrevistas focadas; o Princípio da Criação de uma Base de Dados do Estudo de Caso, com o objetivo de registrar e disponibilizar posteriormente todas as evidências, dados, documentos e reportes sobre o caso em estudo e o Princípio da Manutenção de uma Cadeia de Evidências, com o objetivo de melhorar a fidedignidade do estudo e explicitar aos futuros observadores as evidências obtidas para as questões iniciais e como elas foram relacionadas às conclusões. Estas etapas nos ajudaram a definir quais dados eram relevantes e quais, do conjunto de indicadores utilizados, deveriam efetivamente ser coletados ou abandonados em busca de outros mais compatíveis com a realidade estudada. A partir dos dados coletados, organizados e interpretados, buscamos comprovar nossos pressupostos/ hipóteses iniciais.

Quadro 3 - Matriz de análise

Modelo de análise			Fonte de dados	Instrumentos	Técnica de tratamento de dados
Conceito	Dimensão	Indicadores			
<p>Working definition:</p> <p>A internacionalização de uma universidade corresponde ao o processo de diálogo (trabalhos conjuntos, cooperação, intercâmbio, adequação das estruturas institucionais, conflitos e problemas surgidos) com outras universidades ou organizações variadas (empresas, governos, agências internacionais, ONGs) do mundo exterior à fronteira nacional na concepção, desenvolvimento ou implementação de suas funções de ensino e pesquisa e extensão</p>	<p>I-Institucional e organizacional</p>	<p>(i) Número de programas próprios e fomentados por agências estrangeiras para a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores,</p> <p>(ii) número e tipo de sistema de incentivos institucionais à participação em programas/projetos internacionais,</p> <p>(iii) existência de um plano de ação para a cooperação internacional e projeção da IES no exterior,</p> <p>(iv) número de acordos e convênios internacionais,</p> <p>(v) número de delegações enviadas ao exterior no período,</p> <p>(vi) número de redes e associações internacionais às quais a IES pertence, (vii) número de programas de duplo-diploma e co-tutela.</p>	<p>A observação direta de ambientes e comportamentos dos respondentes;</p> <p>A análise de documentos institucionais, como registros acadêmicos, Diretório de Grupos de Pesquisa, Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014, relatórios de Afastamento de Docentes entre outros considerados relevantes;</p> <p>Os artigos de jornais e publicações específicas sobre universidades e educação superior, sítios eletrônicos da IES e de organismos governamentais atinentes à educação superior no Brasil (Capes, CNPq, MRE);</p> <p>A observação indireta através de entrevistas focadas e aplicação de questionários.</p>	<p>Para as fontes de dados foram estabelecidos os seguintes instrumentos:</p> <p>a) Guia de análise para os documentos</p> <p>b) Questionário e roteiro de entrevista</p>	<p>Para todos os dados coletados foram aplicados os seguintes tratamentos técnicos:</p> <p>O registro em arquivos de computador de tabelas, gráficos, organogramas, listas de nomes, entrevistas e outros de importância para o estudo;</p> <p>A organização cronológica dos dados levantados;</p> <p>A organização, triangulação e análise das evidências coletadas.</p>

	II-Técnica/ docente	<p>(i) Total de professores estrangeiros recebidos;</p> <p>(ii) Total de professores enviados ao exterior;</p> <p>(iii) Total de projetos conjuntos com Instituições estrangeiras;</p> <p>(iv) Total de Conferências e seminários internacionais promovidos nos campi;</p> <p>(v) Publicações em língua estrangeira</p>	<p>Documentos institucionais, como relatórios de gestão, registros acadêmicos, Diretórios de Grupos de Pesquisa, publicações internas, sites dos programas de pós-graduação, outros considerados relevantes e entrevistas.</p> <p>Documentos institucionais, como relatórios de gestão, registros acadêmicos, relatórios de afastamento de docentes, outros considerados relevantes e entrevistas.</p> <p>Documentos institucionais, como relatórios de gestão, registros acadêmicos, Diretórios de Grupos de Pesquisa, publicações internas, sites dos programas de pós-graduação, outros considerados relevantes e entrevistas.</p> <p>Documentos institucionais, como relatórios de gestão, Diretórios de Grupos de Pesquisa, publicações internas, sites dos programas de pós-graduação, outros considerados relevantes e entrevistas.</p> <p>Os documentos institucionais do item anterior, mais os rankings internacionais de produção científica (<i>ISI Web of Knowledge/Thomson e Ranking ibero-americano de produção científica e internacional</i>, outros considerados relevantes e entrevistas.</p>	<p>Para todas as fontes de dados foram estabelecidos os seguintes instrumentos:</p> <p>a) Guia de análise para os documentos</p> <p>b) Questionário e roteiro de entrevista</p>	<p>Para todos os dados coletados foram aplicados os seguintes tratamentos técnicos:</p> <p>O registro em arquivos de computador de tabelas, gráficos, organogramas, listas de nomes, entrevistas e outros de importância para o estudo;</p> <p>A organização cronológica dos dados levantados;</p> <p>A organização, triangulação e análise das evidências coletadas.</p>
--	--------------------------------	---	--	---	---

	III-Técnica Discente	<p>(i)-Total de estudantes estrangeiros recebidos;</p> <p>(ii)-Total de estudantes enviados ao exterior</p> <p>(iii)- Oferta de programas em língua estrangeira</p>	<p>Documentos institucionais, como relatórios de gestão, registros acadêmicos, relatórios da Sinter³³, publicações internas, sites dos programas de pós-graduação, entre outros considerados relevantes e entrevistas.</p> <p>Documentos institucionais, como relatórios de gestão, registros acadêmicos, relatórios da Sinter, publicações internas, sites dos programas de pós-graduação, entre outros considerados relevantes e entrevistas.</p> <p>Documentos institucionais, como relatórios de gestão, registros acadêmicos, relatórios da Sinter, publicações internas, sites dos programas de pós-graduação, entre outros considerados relevantes e entrevistas.</p>	<p>Para as fontes de dados foram estabelecidos os seguintes instrumentos:</p> <p>a) Guia de análise para os documentos</p> <p>b) Questionário e roteiro de entrevista</p>	<p>Para todos os dados coletados foram aplicados os seguintes tratamentos técnicos:</p> <p>O registro em arquivos de computador de tabelas, gráficos, organogramas, listas de nomes, entrevistas e outros de importância para o estudo;</p> <p>A organização cronológica dos dados levantados;</p> <p>A organização, triangulação e análise das evidências coletadas.</p>
--	---------------------------------	---	---	---	---

³³ Secretaria de Relações Institucionais e Internacionais

4.2.4 Etapas do estudo

O estudo contemplou cinco etapas: (i) Construção do quadro conceitual, com base em uma revisão da literatura internacional sobre globalização, internacionalização da educação superior e internacionalização de universidades; (ii) Reconstituição histórica do processo de internacionalização ocorrido nas universidades brasileiras e seus reflexos na UFSC; (iii) Levantamento dos indicadores nacionais e internacionais sobre a internacionalização de uma universidade; (iv) Aplicação e identificação dos indicadores citados na UFSC; (v) Identificação das estratégias políticas construídas desde os anos 1960 e sistematizadas em finais dos anos 2000 na perspectiva de internacionalização da IES estudada bem como a elaboração de sugestões de possíveis cenários futuros.

Essas etapas pretenderam oferecer uma visão mais detalhada e complementar sobre o quadro atual de internacionalização na estrutura organizativa estudada e sua imbricação com o complexo cenário da internacionalização da educação superior e com seus diversos atores e agentes, todos com lógicas e interesses específicos.

4.2.5 Protocolo de estudo de caso e modelos de coleta de dados

Como etapa preparatória à coleta de dados, procedemos à elaboração do protocolo do estudo de caso, apontado por Yin (2005) como uma das principais táticas para aumentar a confiabilidade da pesquisa nessa modalidade de estudo e para orientar o pesquisador na coleta de dados. O autor sugere que esse instrumento possua as seguintes seções: a) uma visão geral do projeto (objetivos e patrocínios, questões do estudo de caso e leituras importantes sobre o tópico que está sendo investigado); b) procedimentos de campo (apresentação de credenciais, acesso aos “locais” do estudo de caso, fontes gerais de informação e advertências de procedimentos); c) questões do estudo de caso (aquelas específicas que o pesquisador deve manter em mente

ao coletar os dados, planilha para sua disposição específica e as fontes em potencial para resposta a cada uma das perguntas); e d) guia para o relatório (esboço, formato para os dados, uso e apresentação de outras documentações além de informações bibliográficas).

O protocolo de estudo de caso apresentado no Apêndice A, baseou-se no modelo elaborado por Miura (2006) e levou em conta todas as seções previstas no método, ordenadas de forma a facilitar nosso trabalho de campo que constou basicamente da coleta de quatro das seis fontes de evidência sugeridas pelo método: a análise de documentos institucionais, o registro em arquivos de computador de tabelas, gráficos, organogramas, listas de nomes e outros de importância para o estudo, entrevistas focadas e observações diretas, principalmente das condições ambientais e comportamentais da instituição e dos respondentes. As demais fontes sugeridas, a observação participante e os artefatos físicos foram descartados por não se aplicarem ao Protocolo previsto para esse estudo de caso. Essas técnicas de coleta estiveram sempre guiadas por um conjunto de itens e perguntas previamente estabelecidos com base no referencial teórico previamente consultado e tiveram uma função complementar no sentido de contraporem-se umas às outras ou corroborar as evidências coletadas. Para tal fim procedemos à triangulação dos dados conforme o proposto por YIN (2005, p. 126), que afirma que “qualquer descoberta ou conclusão de um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa”.

4.2.6 Entrevistas realizadas

Sendo as entrevistas consideradas importantes fontes de informação pelo método, a proposta do estudo era a de entrevistar 15 informantes-chave, por sua efetiva inserção nas questões atinentes aos processos decisórios para a internacionalização da IES, deixando em aberto a possibilidade de estes sugerirem outras pessoas que considerassem importantes para o estudo e também outras fontes de evidência. Estabelecemos como modelo a ser seguido o da entrevista focada, onde ainda segundo o mesmo autor o

respondente é entrevistado por um curto período de tempo, mas onde o “entrevistador estará seguindo um conjunto de perguntas que se originam do protocolo de estudo de caso” (YIN, 2005, p.118). Dos informantes selecionados, os coordenadores de programas de pós-graduação optaram, por alegada questão de tempo, em responder a questionários em lugar de responderem a entrevistas, mas apenas quatro deles o fizeram, reduzindo nosso escopo previsto para oito entrevistas. Esse total foi acrescido por mais dois entrevistados que no decorrer da pesquisa julgamos importantes para o esclarecimento de acontecimentos fundamentais ao processo de internacionalização da IES em tela, perfazendo nosso quadro de entrevistados a um total de dez respondentes, conforme o quadro número quatro.

Quadro 4 - Relação da aplicação dos instrumentos de coleta de dados com os entrevistados

Nº do entrevistado	Técnica de coleta	Respondente	Cargo
1	Entrevista	Álvaro Toubes Prata	Reitor
2	Entrevista	Maria Lúcia de Barros Camargo	Pro-reitora de pós-graduação
3	Entrevista	Débora Peres Menezes	Pro-reitora de pesquisa e extensão
4	Entrevista	Teodoro Rogério Vahl	Ex-Coordenador do Programa de administração universitária
5	Entrevista	Victor Meyer	Ex-professor e Coordenador do Projeto Multinacional de mestrado em administração
6	Entrevista	Enio Pedrotti	Secretário da Sinter
7	Entrevista	Arno Dal Ri	Sub-Coordenador do Programa de pós-graduação em Direito
8	Entrevista	Roberto de Souza Salgado	Coordenador do Programa de pós-graduação em Engenharia Elétrica
9	Entrevista	Carlos Augusto Silva de Oliveira	Coordenador do Programa de pós-graduação em Ciência e Engenharia de Materiais
10	Entrevista	Eduardo Alberto Fancello	Coordenador do Programa de pós-graduação em Engenharia Mecânica

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Quadro elaborado pela autora com base nas entrevistas concedidas, sendo que as de 1 a 5 foram realizadas pessoalmente e as de 6 a 10 foram respondidas sob a forma de um questionário por escrito, por opção dos entrevistados.

O roteiro das entrevistas foi previamente submetido³⁴ ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UDESC, instituição de origem do pesquisador e foi por ele aprovado, com o número de referência 03/2011. Apresentado no Apêndice B, bem como todo o protocolo de estudo de caso, ao qual está atrelado, tal roteiro está calcado nos referenciais teóricos sobre globalização, seus reflexos na educação superior e especificamente sobre o processo de internacionalização da IES estudada. Um fator que em muito contribuiu para a formulação das questões que o compõem foi a existência de questionários para a construção de diagnósticos e avaliação de internacionalização de IES elaborados por organismos multilaterais como o Banco Mundial e a Unesco e por inúmeras outras iniciativas internacionais, principalmente da Europa e dos EUA, mas também do oriente (Japão e Taiwan) sumarizadas pelo projeto *Indicators for Measuring & Profiling Internationalization* (Impi), financiado pela União Europeia³⁵. Deste conjunto amplo de indicadores, destacamos aqueles que vêm sendo utilizados pela Associação Internacional de Universidades (AIU)³⁶, em seus *surveys* coordenados e elaborados com base nos pressupostos teóricos elaborados por Knight (2003b, 2004, 2005) e também já utilizados na tese de livre docência da professora Irene K. Miura (2006), da qual adaptamos nossas questões. Essas tratam basicamente da percepção institucional sobre o processo de internacionalização, tais como sua importância, as razões e motivações institucionais para implementá-la, os benefícios e riscos percebidos no processo, as políticas e/ou estratégias para o direcionamento das ações de internacionalização bem como o papel dos principais *stakeholders* institucionais, nacionais e internacionais. Tendo sempre em vista a pergunta de partida de nossa pesquisa, qual seja como vem se dando, desde o ano de 2008, o processo de definição e implementação das estratégias políticas e institucionais de internacionalização da IES estudada e nossa intenção de

³⁴ Conforme resolução Nº 196 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde.

³⁵ BEERKENS, 2010

³⁶ Os indicadores utilizados pelo *survey* são: a importância da internacionalização percebida pelas IES; Razões para a internacionalização; Benefícios e riscos percebidos na internacionalização; Políticas e estratégias Institucionais para a internacionalização; Prioridades geográficas para a internacionalização; o conhecimento das IES sobre os acordos de comércio do GATs envolvendo a educação superior. Fonte: Unesco.

utilizar tais indicadores no sentido de obter subsídios para a construção de nossa análise, agregamos ainda questões atinentes à dimensão financeira, na busca de uma percepção da importância atribuída pelos entrevistados à captação de recursos por meio das atividades de internacionalização. Mas, por trata-se de uma IES pública, onde os óbices a tais práticas são marcantes, mas também pela falta de dados sistematizados nas pro-reitorias, tais questões não foram respondidas pelos entrevistados.

4.2.7 Modelo de análise de dados

Apoiados no conceito construído com base na literatura amplamente revisada procedemos ao levantamento de dados, com base em duas dimensões consideradas estratégicas: a dimensão institucional e organizacional e a dimensão técnica (docente e discente). Embora nosso projeto original de pesquisa previsse também a abordagem da dimensão financeira, considerada essencial para a construção da análise, a precariedade dos dados encontrados nos levou a descartar tal dimensão, buscando inferi-los na análise do contexto, nas entrevistas e nos documentos consultados sobre a IES estudada. Para cada uma das dimensões analisadas, utilizamos preliminarmente alguns indicadores que pudessem nos dar elementos sobre a busca de evidências de internacionalização em suas políticas e práticas, embora nem todos tenham sido utilizados, dada a inexistência ou precariedade de dados sistematizados sobre todas as atividades.

Indicadores utilizados para as dimensões analisadas:

1) Dimensão institucional e organizacional: (i) Número de programas próprios e fomentados por agências estrangeiras para a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores, (ii) número e tipo de sistema de incentivos institucionais à participação em programas/projetos internacionais, (iii) existência de um plano de ação para a cooperação internacional e projeção da IES no exterior, (iv) número de acordos e convênios internacionais, (v)

número de delegações enviadas ao exterior no período, (vi) número de redes e associações internacionais às quais a IES pertence, (vii) número de programas de duplo-diploma e co-tutela.

Com referência a essa dimensão, não foram encontrados dados referentes ao número de missões enviadas ao exterior, já que essas se comporiam por aquelas de ordem político-institucional (para negociação de acordos de cooperação, participação em delegações nacionais) e aquelas de caráter acadêmico (por programa de pós-graduação ou cursos de graduação para negociações/representações específicas). Quanto aos programas de duplo-diploma e/ou de co-tutela, esses só foram regulamentados na UFSC no ano de 2010, embora nos tenha sido relatada a existência de acordos nesse sentido com instituições estrangeiras pelos programas de pós-graduação estudados, mesmo antes de sua regulamentação institucional.

2) Dimensão técnica docente: (i) Quantos docentes se moveram (para participação em conferências, seminários) para o exterior no período (ii) quantos professores/pesquisadores estrangeiros, por área, foram incorporados à IES no período (iii) a quantas redes e comitês internacionais formais e informais a IES pertence (iv) quantas publicações e co-publicações em revistas científicas internacionais (v) quantas teses de doutorado de estrangeiros realizadas na IES e em que áreas (vi) quantos eventos internacionais organizados ou sediados, por área.

Nessa dimensão não foram encontrados dados quantitativos referentes aos indicadores preliminares, mas o vigor das atividades internacionais seja no que se refere à mobilidade física de docentes ou no que se refere às publicações conjuntas, participação em redes e acompanhamento de teses de estudantes estrangeiros pode ser medido principalmente pelos relatos dos coordenadores de programas de pós-graduação entrevistados e pelas fichas de avaliação da Capes consultadas, cujos resultados são relatados neste capítulo. Já a mobilidade de docentes para qualificação no exterior pode ser medida por dados existentes na Comissão Permanente de Pessoal Docente, da Pró-reitoria de Ensino de Graduação.

3) Dimensão técnica discente: (i) quantos alunos se moveram para o exterior no período? (ii) quantos alunos (graduação e pós-graduação) foram

enviados ao exterior por um período superior a um mês? (iii) quantos alunos estrangeiros foram recebidos nos programas de graduação e pós-graduação?

Essa dimensão pode ser medida pelos números existentes na Sinter, em que pese a falta de dados sobre alunos de pós-graduação enviados ao exterior e, no que se refere aos estudantes recebidos no âmbito do Programa Estudante Convênio de Pós-Graduação, àqueles existentes na Capes.

As Fontes de dados utilizadas para a pesquisa foram as seguintes: (i) a observação direta de ambientes e comportamentos dos respondentes; (ii) a análise de documentos institucionais, como registros acadêmicos, diretório de grupos de pesquisa, plano de desenvolvimento institucional 2010-2014, relatórios de afastamento de docentes entre outros considerados relevantes; (iii) os artigos de jornais e publicações específicas sobre universidades e educação superior, sítios eletrônicos da IES e de organismos governamentais atinentes à educação superior no Brasil (Capes, CNPq, MRE); (iv) a observação indireta por meio de entrevistas focadas e aplicação de questionários.

Para a análise dos dados foram utilizadas as seguintes técnicas: (i) O registro em arquivos de computador de tabelas, gráficos, organogramas, listas de nomes, transcrição de entrevistas e outros de importância para o estudo, de forma que se constituísse em uma Base de dados, com o objetivo de registrar e disponibilizar posteriormente todas as evidências, dados, documentos e reportes sobre o caso em estudo; (ii) a organização cronológica dos dados levantados; (iii) organização, triangulação e análise das evidências coletadas, de forma a ampliar a fidedignidade do estudo e explicitar aos futuros pesquisadores as evidências obtidas para as questões iniciais e como elas foram relacionadas à conclusão.

4.3 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SANTA CATARINA: A UFSC EM PERSPECTIVA

Embora o ensino superior do Estado de Santa Catarina tenha se iniciado com a criação da Faculdade de Direito, em 11 de fevereiro de 1932, organizada como instituto livre e oficializada por Decreto Estadual em 1935, a primeira

instituição catarinense a conceder diplomas de ensino superior foi o Instituto Politécnico de Florianópolis, fundado em 13 de março 1917. Na Faculdade de Direito nasceu a ideia da criação de uma Universidade que reunisse as sete Faculdades isoladas existentes na Capital do Estado, dentre as quais as de Farmácia e Odontologia, Direito e Ciências Econômicas tinham suas raízes no Instituto Politécnico e na Academia de Comércio, uma instituição privada subsidiada pelo governo estadual, que absorveu o Instituto nos anos 1930. A partir da Lei n. 3.849, assinada pelo Presidente Juscelino Kubitschek no dia 18 de dezembro de 1960, permitindo a criação de instituições federais em diversos estados brasileiros, constituiu-se a Universidade de Santa Catarina - USC, já com estatuto pleno de universidade, oferecendo cursos de direito, medicina, farmácia, filosofia, economia, serviços sociais e engenharia industrial. Ainda sem adotar a sigla pela qual se tornaria conhecida nos anos seguintes, englobou, na cidade de Florianópolis, a partir de 1961, as já existentes faculdades de Direito, Filosofia, Ciências Econômicas, Serviço Social, Farmácia e Bioquímica, Odontologia e Medicina. Em paralelo, discutia-se a construção do *campus* na ex-fazenda modelo Assis Brasil, localizada no Bairro da Trindade, doada à União pelo Governo do Estado (Lei 2.664, de 20 de janeiro de 1961) que só foi decidida em 1962.

A solenidade oficial de instalação da nova universidade se daria somente no dia 12 de março de 1962, embora sua oficialização como instituição federal só tenha ocorrido após a assinatura da Lei n. 4.759 de 1965 (CUNHA, 1980), que dispõe sobre a denominação e qualificação das universidades e escolas técnicas federais, quando então passa a utilizar a sigla UFSC, que, ao ser constituída como universidade federal, contou com as seguintes faculdades: Direito, Farmácia e Odontologia, posteriormente separadas, Filosofia, Medicina, Engenharia e Serviço Social, na qualidade de agregada (SILVA, 2000).

Com a já analisada Reforma Universitária, que entre outras mudanças determinou a extinção das cátedras e das faculdades nas universidades brasileiras e a criação do sistema de créditos, do ciclo básico e dos centros, por áreas de conhecimento, divididos em departamentos, a UFSC adquiriu a atual estrutura didática e administrativa, regulamentada pelo Decreto 64.824, de 15 de julho de 1969 que aprova seu Plano de Reestruturação.

Lembremos que, desde os anos 1930, o projeto inicial em Santa Catarina era a criação de uma universidade estadual, o qual se realiza no ano de 1965, com a criação da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (Udesc), pelo Decreto nº 2.802. No ano de 1985 aquela universidade foi reconhecida pelo Conselho Federal de Educação, por meio da Portaria Ministerial nº 893, e hoje é denominada Universidade do Estado de Santa Catarina. Estruturada no modelo *multi-campi*, seus seis *campi* têm uma atuação vocacionada para o perfil sócio-econômico e cultural das regiões onde se insere além de promoverem o desenvolvimento dos municípios interligados por seus programas de Educação a Distância, levando sua abrangência a praticamente todo o Estado de Santa Catarina.

Em paralelo, o ensino superior em Santa Catarina ia se constituindo, com a criação, no final dos anos 1960 da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe) com o objetivo de oportunizar a educação superior àqueles estudantes sem condições de obter vagas nas instituições mais seletivas ou de custear facilmente uma mudança de domicílio para cumprir seus estudos na capital. Contando em 2011 com 16 IES e 54% das matrículas de ensino superior, sua capacidade média de absorção de estudantes é a maior no estado. No final dos anos 1990, num processo de avanço sem precedentes já iniciado em todas as regiões do país, Santa Catarina seria alcançada pelo crescimento da oferta de educação superior privada que rapidamente se espalhou pelo estado. Finalmente, no ano de 2010 foi criada a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFSS), com sede na cidade catarinense de Chapecó e que congrega as regiões oeste de Santa Catarina, noroeste do Rio Grande do Sul e sudoeste do Paraná. Com sua criação, temos em 2011 o seguinte quadro no que se refere à Educação Superior no Estado: para uma população de aproximadamente seis milhões de habitantes, Santa Catarina possui duas IES federais, dois Institutos Federais de Educação Superior, uma IES estadual, uma Municipal, 14 comunitárias³⁷ e 102 privadas.

No que tange particularmente à UFSC, salienta-se que, de uma área de aproximadamente 18 milhões de metros quadrados, 1.020.769 são de área construída, sendo 595.870 em edificações. A esta área do *campus* principal

³⁷ Instituições públicas não estatais, criadas pela Sociedade Civil e pelo poder público local, sem fins lucrativos.

foram acrescentados dois milhões de metros quadrados representados por manguezais que são utilizados para a pesquisa e preservação de espécies marinhas. Por meio de um convênio com o Ministério da Marinha, a UFSC obteve em 1979 a concessão da Ilha de Anhatomirim, com uma área de 45.000 metros quadrados, onde está instalada a Fortaleza de Santa Cruz e em 1990 o Ministério da Marinha transferiu-lhe a guarda da Fortaleza de Santo Antônio, localizada na Ilha de Ratonés Grande. Nestas duas ilhas vêm sendo desenvolvidos trabalhos de pesquisa na área de Aqüicultura e de Mamíferos aquáticos. Em 1992, assume também a Fortaleza de São José da Ponta Grossa ao norte da ilha de Santa Catarina. Nessas três fortalezas, restauradas pela UFSC, com recursos da Fundação Banco do Brasil, vêm sendo desenvolvidos trabalhos de Turismo Educativo com a participação de estudantes universitários.

Seu principal *Campus* Universitário é integrado por cerca de 30.000 pessoas e dispõe de uma infraestrutura que lhe permite funcionar como uma cidade qualquer. Além de uma Prefeitura responsável por sua administração, possui órgãos de prestação de serviços, hospital, farmácia-escola, Colégio de Aplicação e Núcleo de Desenvolvimento Infantil que atende a educação básica composta pela educação infantil, ensino fundamental e médio, constituindo-se ainda como campo de estágio supervisionado e de pesquisa para alunos e professores da UFSC e de outras instituições públicas. Possui gráfica, biblioteca, creches, centro olímpico, editora, bares e restaurantes, teatro experimental, horto botânico, museu, planetário, observatório astronômico, área de lazer e um Centro de Convivência com agência bancária, serviço de correio e telégrafo, auditório, bar, restaurante, salões de beleza, sala de meios e cooperativa de livros e de material escolar.

Para auxiliar e agilizar seu envolvimento com a comunidade, tanto no que se refere ao poder público municipal, estadual e nacional bem como na cooperação com as empresas estaduais, nacionais e internacionais, conta com a seguinte estrutura de apoio: a Fundação de Ensino de Engenharia de Santa Catarina (FEESC); a Fundação de Amparo a Pesquisa e Extensão (Fapeu); a Fundação de Ensino e Pesquisa Sócio Econômica (Fepese) e a Fundação Centro Regional de Tecnologia em Informática (Certi).

No ano de 2010 possuía 57 Departamentos e duas Coordenadorias Especiais, os quais integravam 11 Unidades Universitárias. Eram oferecidos 39 Cursos de Graduação com 52 Habilitações nos quais estavam matriculados 22.908 alunos em cursos presenciais e 5.105 nos de Educação a Distância. Oferecia ainda 57 programas de pós-graduação *stricto sensu*, constituídos por 44 Doutorados e 56 Mestrados, com um total de 5.357 alunos e 88 de pós-graduação *latu sensu*, com 8.233 alunos. Tais cursos eram oferecidos em sua sede, em Florianópolis e nos novos *campi* de Joinville, Curitiba e Araranguá, perfazendo um total de 41.693 alunos.

4.4 A RELEVÂNCIA DAS DECISÕES INSTITUCIONAIS: O DIÁLOGO ENTRE A PRÁTICA E A TEORIA

Embora, como já tenhamos visto nos capítulos anteriores, a análise dos níveis setorial (o setor da educação superior) e nacional sejam importantes para o estudo da internacionalização da educação superior, pelas políticas, recursos, programas e estruturas que a regulam, Knight (2005) afirma que é no nível institucional que efetivamente o processo se materializa. Sua escolha do termo **processo** (grifo nosso) inclui a noção de um esforço em marcha e contínuo, dando ao conceito uma qualidade de evolução ou desenvolvimento. Foi exatamente com base nessa perspectiva que construímos o conceito de internacionalização de uma universidade que norteou essa pesquisa: trata-se do *processo de diálogo (trabalhos conjuntos, cooperação, intercâmbio, adequação das estruturas institucionais, conflitos e problemas surgidos) com outras universidades ou organizações variadas (empresas, governos, agências internacionais, ONGs) do mundo exterior à fronteira nacional na concepção, desenvolvimento ou implementação de suas funções de ensino, pesquisa e extensão.*

A citada autora aponta ainda a importância da existência de **razões fundamentais** (grifo nosso) claras e bem expressadas para a internacionalização, as quais estarão refletidas nas políticas e nos programas desenvolvidos pelas IES e no tipo de benefícios ou resultados esperados. Sem um claro conjunto dessas razões fundamentais, ou seja, de um indicador que

responda à pergunta: por que internacionalizar?, seguido de outro, com objetivos e definições de políticas, baseado em um planejamento estratégico e um sistema de monitoramento e avaliação, o processo de internacionalização não passaria de uma resposta *ad hoc*, apenas reativa e fragmentada, às inúmeras ofertas internacionais existentes.

Por seu lado, essas razões estariam sempre calcadas em **valores** (grifo nosso), os quais, por sua vez, podem sofrer mudanças diante das motivações e das expectativas postas pela dinâmica do mundo acadêmico, como por exemplo, a crescente valoração da visibilidade e conseqüente status internacional mensurado pelos *rankings* acadêmicos. Tal dinâmica seria ainda responsável, em muitos casos, por tensões e desconexões entre as razões fundamentais, as políticas e os resultados esperados e por uma não hierarquização e oposição entre os valores, que devem formar um contínuo e não se oporem ou excluírem-se mutuamente, dada a complexidade do setor (educação superior) no amplo espectro dos processos de globalização nos quais cada IES está inserida.

Nesse sentido, vistos sob uma ótica instrumental por um país ou uma IES atuando num contexto global, mas calcada em sua realidade geopolítica, mais especificamente nacional e regional como um importante agente no fortalecimento da geração de valores históricos, culturais, políticos, mas também da capacidade de geração de ciência, tecnologia, inovação e, portanto, de riquezas e competitividade, os valores embutidos em conceitos como os de competir ou cooperar, não se excluíam, se bem definidos e explicitados. Suas ações decorrentes parecem conflitantes com as funções da academia, mas uma IES, ao firmar seus instrumentos de cooperação acadêmica, pode estar engajando-se na cooperação com instituições de uns países para fortalecer a capacidade nacional/regional de competir melhor com outros, pode estar sendo um agente para a competição com uns para melhorar a capacidade nacional/regional de cooperar com outros e pode ainda atuar na competição e cooperação com um mesmo país em distintas áreas, já que **competir** (grifo nosso) para se fortalecer em áreas estratégicas é uma poderosa exigência do mercado, com suas oscilações e incertezas e do qual a universidade, por sua natureza, não se exclui de ser um agente e **cooperar** (grifo nosso) é uma atividade que circula numa escala de seus valores e compromissos, mais

denso e duradouros, conforme já discutidos nos capítulos anteriores. Assim, a cooperação internacional que gera a internacionalização da ciência e tecnologia, alavanca a inovação e a competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional de estudantes e pesquisadores se constitui como um indicador que informa sobre as relações que existem entre as instituições científicas no processo e ainda consegue dar maior visibilidade aos resultados científicos alcançados e publicados.

Nas análises dos especialistas no tema, (KNIGHT; DE WIT, 1999; DE WIT, 2000b; KNIGHT, 2005) as razões e motivações fundamentais para a internacionalização, tanto no nível nacional como institucional se apresentam em quatro grupos que refletem seus principais propulsores: os de natureza econômica, política, acadêmica e sócio-cultural, embora esses estejam cada vez mais entrelaçados, dada a dinâmica que envolve o setor.

Para sua compreensão no que se refere à realidade brasileira, esboçamos um quadro onde configuram-se tais razões e motivações.

Quadro 5 - Razões e motivações do país para a internacionalização acadêmica

Razões e Motivações	País
Econômicas	Crescimento econômico e competitividade; Captação de recursos para as atividades de ciência, tecnologia e inovação; Abertura de novos mercados e novas parcerias; Absorção de tecnologia e profissionais estrangeiros qualificados; Consolidação de liderança científico/tecnológica no Mercosul, nos Brics, no Fórum Ibas e nos demais blocos nos quais se insere o Brasil.
Políticas	Ampliação do <i>soft power</i> da política externa; Fortalecimento da posição do país como formador das elites, principalmente da América Latina e da África; Consolidação de liderança científico/tecnológica no Mercosul; Fortalecimento de sua posição competitiva entre os Brics, no Fórum Ibas e demais blocos nos quais se insere o Brasil; Retenção de pesquisadores e diminuição da fuga de cérebros; Segurança nacional; Fortalecimento da paz e do entendimento mútuo entre as nações
Acadêmicas	Produção e difusão do conhecimento; Absorção de tecnologia e profissionais estrangeiros qualificados; Consolidação da dimensão internacional/intercultural na pesquisa e no ensino; Ampliação do horizonte acadêmico; Fortalecimento das IES; Visibilidade internacional; <i>Status</i> acadêmico internacional para as IES brasileiras; Competitividade das IES para a obtenção de fundos para pesquisas e aceitação em redes internacionais
Culturais e sociais	Desenvolvimento de Recursos Humanos; Adequação dos jovens para viver e trabalhar em um mundo cada vez mais internacional e intercultural; Promoção de mudança pessoal no estudante/professor que se move; Desenvolvimento social e comunitário

Fonte: Elaboração da autora com base em Knight e De Wit (1999), e Knight (2005).

Observe-se que as chamadas razões de natureza culturais e sociais foram paulatinamente sendo ampliadas ou sobrepostas por aquelas demandadas pelas necessidades geopolíticas de estreitar vínculos regionais e econômicos com a ampliação ou consolidação da cooperação bilateral e regional com fins de aumento de competitividade internacional e das ações de *soft power* da política externa.

Já no nível institucional, a internacionalização apresenta-se sempre fortemente envolvida com sua cultura e com o sistema de educação superior nacional e regional e sofre mudanças sempre que necessita responder às demandas do desenvolvimento acadêmico, social e político. Nesse sentido, o contexto nacional e institucional são fatores importantes e definidores da especificidade com que ela se apresenta em cada instituição, o que leva Knight (2005) a estabelecer como principais fatores que influenciam as razões institucionais para a internacionalização a sua missão, a população estudantil, o perfil do professorado, a localização geográfica, as fontes de financiamento e o nível dos recursos disponíveis bem como a orientação para interesses internacionais, nacionais e locais. Entendendo que a maior parte das instituições não vê a internacionalização como um fim, mas como um meio, aponta, por exemplo, que, tanto quanto ao que se refere à melhoria da qualidade e relevância da educação, traduzidas como fortalecimento institucional e sempre citadas como uma de suas razões e metas fundamentais, a um nível mais prático ela tem se mostrado uma ferramenta útil para as instituições estabelecerem pontos de referência e apresentarem soluções inovadoras frente às questões relacionadas com a gestão, o ensino, a pesquisa e a extensão. Para a autora, embora variem no âmbito das instituições, dos países, enfim, das partes interessadas, as razões fundamentais para a internacionalização no nível institucional pertencem a seis categorias abrangentes: o realce do perfil e reputação internacionais, a melhoria da qualidade, o desenvolvimento de recursos humanos, a geração de recursos, a criação de alianças estratégicas e a pesquisa e produção de conhecimentos. A expressão clara dessas motivações explícitas e implícitas é o fator que delinea e direciona os resultados das suas estratégias, programas, políticas e resultados institucionais para a área.

Para Knight (2005) as estratégias, as políticas e os programas são sustentados pelos valores, perspectivas e razões fundamentais nacionais e institucionais e obedecem a uma gradação hierárquica, onde as **estratégias** (grifo nosso) refletem um nível mais concreto, um enfoque mais planejado, integrado e incluem atividades do programa acadêmico e iniciativas organizacionais no nível institucional e os **programas** (grifo nosso) refletem um enfoque mais amplo da internacionalização e são uma das ferramentas para implementar políticas ou um dos modos como a política se transforma em uma ação (ANEXO E). Já as **políticas** (grifo nosso) são percebidas como passíveis de serem interpretadas de duas formas. Uma reduzida, que incluiria as normas ou diretrizes que se referem às prioridades e planos relacionados com a dimensão internacional da missão, propósito, valores e funções institucionais, podendo incluir o enunciado da missão ou as políticas sobre estudos no exterior, recrutamento de estudantes, parcerias e convênios, anos sabáticos e outros casos. Outra, mais ampla, agregaria às anteriores, as diretrizes ou documentos de planejamento que possam ter conseqüências para a internacionalização, como, políticas e normas de procedimentos, tais como a avaliação da qualidade, planejamento, financiamento, pessoal, qualificação de professores, admissão, pesquisa, currículo, apoio a estudantes, contratos para projetos.

Ainda no que se refere às estratégias ou atividades de internacionalização que se manifestam no nível institucional, essas se dividem entre as que ocorrem no campus ou em casa, do inglês *internationalization at home* (KNIGHT, 2004; DE WIT, 2005) enfatizando a opção de uma dimensão intercultural e internacional para o ensino, a pesquisa e a extensão, pela integração com grupos comunitários locais, culturais e étnicos, integrando estudantes, professores e pesquisadores estrangeiros à vida e às atividades do campus e as que ocorrem fora das fronteiras nacionais. Os autores citados as entendem como intimamente interligas e interdependentes, com conseqüências importantes uma sobre a outra.

Para ajudar a descrever e avaliar a forma pela qual a internacionalização é concebida e desenvolvida em uma IES, Knight e De Wit (1999) elaboraram o **conceito de método de internacionalização** (grifo nosso), posteriormente aperfeiçoado por Knight (2005), abrangendo seis categorias: o método por

atividade, por resultados, por razões fundamentais, pelo processo, em casa (no campus) e no exterior. Diferentemente e independente do conceito de internacionalização da educação superior consensuado, o método adotado será sempre passível de mudanças no decorrer do processo e será moldado pela especificidade das prioridades, cultura, história, políticas, recursos disponíveis e refletirá ainda os valores, prioridades e ações da instituição.

Quadro 6 - Métodos de internacionalização no nível institucional

Método	Descrição
Atividade	Descreve-se a internacionalização como estudos no exterior, programas acadêmicos e curriculares, vinculações e redes institucionais, projetos de desenvolvimento e cidades universitárias associadas
Resultados	Explica-se a internacionalização do ponto de vista dos resultados desejados, como competências estudantis, melhor perfil institucional e mais acordos internacionais, parceiros ou projetos
Razões fundamentais	Descreve-se a internacionalização com respeito às motivações principais ou razões fundamentais que a impulsionam. Isso pode incluir padrões acadêmicos, geração de recursos, diversidade cultural e aperfeiçoamento de estudantes e pessoal administrativo
Processo	Considera-se a internacionalização como um processo no qual está integrada uma dimensão internacional no ensino, na pesquisa e na extensão da instituição através de estratégias organizacionais chave.
Em casa (no campus)	Interpreta-se a internacionalização como a criação de uma cultura ou clima na universidade que promova e apóie o entendimento intercultural e internacional e se concentra em atividades universitárias
No exterior	Vê-se a internacionalização como oferta de educação a outros países através de uma variedade de modalidades de oferta (presencial, à distância, <i>e-learning</i>) e por meio de diferentes arranjos administrativos (franquias, filiais, etc.)

Fonte: Baseado em Knight e De Wit (1999 apud KNIGHT, 2005).

4.5. POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DA UFSC

Refletindo sobre exércitos, corporações, escolas, hospitais, igrejas e prisões, Etzioni (1989) diz-nos que as organizações são unidades sociais intencionalmente construídas e reconstruídas para atingir objetivos específicos. Para ele, as organizações possuem as seguintes características que as distinguem de outros grupos sociais como as famílias, os grupos de amigos, tribos ou grupos étnicos: (i) Divisão do trabalho, poder e responsabilidades de comunicação, que são estabelecidas de forma planejada para intensificar a realização de objetivos específicos; (ii) Presença de um ou mais centros de poder, que controlam e dirigem os esforços da organização para os objetivos a serem atingidos; (iii) Substituição e realocação de pessoal, no sentido de que aqueles que não satisfizerem as exigências do trabalho podem ser demitidos e substituídos por outros que melhor se adéquam às tarefas. Já Bartoli (1991) aponta seis outros fatores também inerentes às organizações: (i) Finalidade existente e conhecida por todos os membros do grupo; (ii) Distribuição de regras e tarefas a serem realizadas; (iii) Divisão da autoridade e poder formal; (iv) Duração indeterminada ou claramente explicitada em função de um determinado objetivo; (v) Sistema de comunicação e coordenação; (vi) Critérios de avaliação e controle de resultados. Para Srour (1998) elas são planejadas de forma deliberada para realizar um determinado objetivo e formam unidades sociais portadoras de necessidades e interesses próprios.

Nesse contexto, as universidades (assim como os hospitais) pelo fato de suas estruturas e processos apresentarem um alto grau de complexidade, devido à natureza de suas operações, são consideradas como organizações complexas. O conceito, já descrito por Hall (1984), trabalha três elementos da complexidade, os quais normalmente apresentam-se inter-relacionados: (i) a diferenciação horizontal ou a forma como as tarefas são fracionadas ou distribuídas na organização, podendo ser medida por especialidades ocupacionais ou pela extensão de treinamento exigido para cada uma delas; (ii) A diferenciação vertical ou hierárquica, relativa à estrutura de poder da organização e medido pelo número de posições existentes entre o executivo principal e os empregados da linha de produção e (iii) a dispersão espacial,

medida pela observação dos seguintes fatores: o grau em que as instalações físicas estão espacialmente dispersas, a distância entre a matriz da organização e as instalações dispersas, o grau em que o pessoal está disperso no espaço e a localização do pessoal disperso.

No caso das IES, elas são consideradas organizações complexas também pelo fato de que o seu processo decisório é peculiar, existem objetivos ambíguos e a tecnologia utilizada nos processos internos é específica, conforme corroboram as suas características descritas por Sergiovanni e Carver (1976): divisão do trabalho, com a separação de tarefas exclusivamente docentes, a cargo dos professores, e tarefas de coordenação e administração, a cargo dos especialistas em educação; A estrutura de cargos obedecendo a um princípio de hierarquia com carreira e sistema de promoção, nos quais os critérios formais de competência são definidos pela especialização; A hierarquia das funções que determina uma estrutura de autoridade baseada na legalidade do cargo; a impessoalidade e formalismo determinados pela existência de regras que norteiam a conduta dos profissionais envolvidos com a tarefa educacional e, por fim, os procedimentos adotados, que devem estar de acordo com as regras estabelecidas, as quais legitimam os atos oficiais.

Podemos concluir que os inúmeros conceitos existentes apresentam o tema sob distintas percepções, mas nos deixam a idéia de que as organizações encontram-se em um processo permanente de mudança na busca do atendimento aos anseios e necessidade de uma sociedade também em constante evolução e que lhes provoca alterações estruturais, processuais e comportamentais.

Observe-se que, para a gestão das IES, vêm sendo utilizadas ferramentas e modelos gerenciais adaptados, advindos da área empresarial, como o planejamento estratégico institucional, que para Kotler (1998, p. 23) é “um processo de desenvolvimento e manutenção de uma referencia estratégica entre os objetivos e capacidades da empresa e as mudanças de suas oportunidades no mercado”. Tal planejamento deve ser sempre iniciado pela definição clara da missão da organização, que para Thompson e Strickland (apud ANDION;FAVA, 2002) deve ter em conta os seguintes aspectos: as necessidades do consumidor, ou **o que** (grifo nosso) está sendo atendido, os grupos de consumidores, ou **quem** (grifo nosso) está sendo atendido e as

tecnologias usadas e funções executadas, ou **como** (grifo nosso) as necessidades dos consumidores estão sendo atendidas. Para o já citado Kotler (1998, p. 296) “uma missão bem definida desenvolve nos funcionários um senso comum de oportunidade, direção, significância e realização”.

Outro fator também incluído no planejamento das organizações é a sua visão de futuro, que é a imagem que tem de si mesma e de seu futuro, bem como a explicitação de seus valores ou estratégias, que Mintzberg (2001) vê como o padrão de decisões em que uma empresa determina e revela seus objetivos, propósitos e metas, estabelece as principais políticas e planos para sua obtenção, define a escala de negócios em que quer se envolver, o tipo de organização que pretende ser e a natureza das contribuições que pretende proporcionar a seus acionistas, funcionários e comunidade, sejam elas de ordem econômica ou não. Em que pese sua função estratégica no contexto organizacional, é importante ressaltar que, cumprindo também funções simbólicas, o planejamento tem sido defendido mais pelo que representa, já que costuma ser relacionado a uma gestão moderna e profissional, do que pelo que realmente é. (MINTZBERG, 2004).

No que se refere à UFSC, dado seu crescimento em termos qualitativos e quantitativos e a crescente internalização por parte de seus tomadores de decisão sobre a necessidade de estruturá-la de forma a estar apta a implementar políticas institucionais objetivamente mais alinhadas com o preconizado pelas agências financiadoras da pesquisa e da pós - graduação nacionais e internacionais bem como com a postura adotada pelas IES mais proeminentes no que se refere à produção de ciência e tecnologia, principalmente aquelas do Norte, com ampla supremacia nos *rankings* acadêmicos internacionais e portanto mais reconhecidas na escala de valores simbólicos da opinião acadêmica internacional, já no final do primeiro decênio dos anos 2000 havia integrado definitivamente a internacionalização ao seu planejamento estratégico institucional, incorporando-a em sua missão, visão e valores³⁸.

³⁸ Reiteramos que o uso dos termos missão, visão e valores são tributários do processo já mencionado, de trazer para o campo das políticas públicas termos, conceitos e práticas do mundo das empresas e da gestão estratégica e que os empregamos em nosso estudo porque constam dos documentos institucionais consultados de modo explícito.

Embora já discretamente apontada a intenção de solidariedade nacional e internacional em sua missão desde o ano de 1993, somente com o Plano de Desenvolvimento Institucional 2010 a 2014 (UFSC, 2010), aparece explicitamente nos valores institucionais a intenção de firma-se no cenário acadêmico internacional como uma instituição de excelência, conforme a descrição abaixo:

Missão da UFSC:

Produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, **solidariedade nacional e internacional** (grifo nosso), na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade de vida". (Missão aprovada pela Assembléia Estatuinte em 04/06/93 e incluída no Art.3º do Estatuto da UFSC).

Visão: Ser uma universidade de excelência; **Valores:** Afirmar-se, cada vez mais, como um centro de excelência acadêmica, no cenário regional, nacional e **internacional** (grifo nosso), contribuindo para a construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade da vida, com base nos seguintes valores: (i) Acadêmica e de Qualidade: Uma Instituição com busca contínua de patamares de excelência acadêmica, em todas as suas áreas de atuação, em especial no ensino, pesquisa e extensão; (ii) Ousada: Uma Instituição capaz de identificar e optar por novos caminhos e de criar novas oportunidades, carreiras e práticas em conformidade com uma visão inovadora; (iii) Culta: Uma Instituição criadora e irradiadora de arte e ciência; (iv) Atuante: Uma Instituição capaz de opinar, influenciar e propor soluções para grandes temas, tais como: acesso ao conhecimento e à cidadania, desenvolvimento científico e tecnológico, violência urbana, sustentabilidade ambiental e desigualdade social, entre outros; (v) **Internacionalizada: Uma Instituição capaz de intensificar parcerias e convênios com instituições internacionais, contribuindo para o seu desenvolvimento, o do Brasil e o de outras nações** (grifo nosso); (vi) Livre: Uma Instituição com servidores docentes e técnico-administrativos e estudantes livres para desenvolver suas convicções e suas vocações no ensino, na pesquisa e na extensão; (vii) Autônoma: Uma Instituição capaz de decidir sobre seus próprios rumos; (viii) Democrática e Plural: Uma Instituição que assegura o reconhecimento pleno de

sua diversidade e autodeterminação de seus vários segmentos; (ix) Bem Administrada e Planejada: Uma Instituição com estratégias eficientes e efetivas de gestão e de busca dos recursos para a realização de suas metas; (x) Saudável: Uma Instituição saudável, ancorada na concepção de que a saúde é construída e vivida pelas pessoas em seu ambiente cotidiano, contribuindo para uma formação integral e maior qualidade de vida; (xi) Responsável: Uma Instituição orientada pela responsabilidade ética, social e ambiental (UFSC, 2010).

a. A estrutura institucional para a internacionalização

Em que pese o dinamismo presente desde seus primórdios no que se refere à cooperação internacional, segundo os entrevistados de número um, dois, três e quatro, predominava na UFSC até meados dos anos 2000, a concepção de relações internacionais centradas na recepção de estudantes via Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G), parte integrante da política externa do Brasil, e no intercâmbio com países do Cone Sul ou do Norte, sempre atrelados às iniciativas pessoais de professores. Com referência a procedimentos operacionais, havia relativamente pouco acesso a recursos externos, exceto aqueles advindos das bolsas do Programa PEC-PG, gerido institucionalmente pela pro-reitoria de pós-graduação, e de projetos de cooperação financiados pela Capes, pelo CNPq e por agências ou outros organismos internacionais, mas sempre de responsabilidade de professores ou de pequenas equipes. O processo de ampliação de fontes de recursos de abrangência institucional, que já tinha sido iniciado em meados dos anos 2000 com a apresentação de candidaturas de estudantes da UFSC ao Programa *Erasmus Mundus*³⁹ de bolsas da União Européia e com a assinatura de convênios com o Banco Santander para a adesão aos Programas Santander Universidades de Mobilidade Nacional e de Mobilidade Luso-Brasileira⁴⁰, apontavam a superação desse limite e uma necessidade de re-estruturação do setor responsável pelas relações internacionais. Nesse sentido, para

³⁹ Programa de bolsas de estudo de pós-graduação da Comissão Européia entre instituições consorciadas para promover a cooperação e a mobilidade entre a Europa e países terceiros.

⁴⁰ O programa oferece bolsas de um semestre para estudantes de graduação aprofundarem sua formação em diferentes áreas de conhecimento.

elaboração, proposição e coordenação da execução das políticas de cooperação institucional e internacional, foi criada a Secretaria de Relações Institucionais e Internacionais (Sinter) em substituição ao Escritório de Assuntos Internacionais (Esai), que existia desde os anos 1970, assumindo a atual denominação e sua nova estrutura na administração que se iniciou em 2008. Nas palavras do entrevistado número um

[...] o que nós fizemos foi elevar o status da antiga ESAI ao nível de uma pro - reitoria [...] porque entendemos que a internacionalização e as ações de cooperação internacional precisam permear toda a instituição, todas as instâncias a devem incluir nas suas ações, nos seus projetos [...]

Pautada no estabelecido na missão, visão e valores institucionais e na necessidade de uma adequação das políticas, estratégias e programas visando à internacionalização da Universidade, a Sinter foi estruturada tendo por base a seguinte missão:

Estimular a participação dos diversos setores da UFSC nas atividades de natureza acadêmica, técnico científica, cultural e administrativa, no sentido de estabelecer parceria em intercâmbios com universidades e outros organismos nacionais e internacionais visando contribuir para a valorização da ciência e do pensamento crítico e para o desenvolvimento científico e tecnológico. (UFSC, 2010)

São suas principais atribuições corroboradas no Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014: (i) Estimular a mobilidade estudantil por meio de informações sobre oportunidades aos alunos da UFSC; (ii) Elaborar, propor e coordenar a execução das políticas de cooperação institucional e internacional; (iii) Promover o intercâmbio científico, tecnológico, cultural, artístico e filosófico com outras instituições nacionais e internacionais; (iv) Orientar os interessados sobre a formalização de parcerias, programas de intercâmbio e outras oportunidades; (v) Manter um banco de dados atualizado com informações sobre as instituições estrangeiras e nacionais conveniadas, bem como órgãos internacionais e nacionais de fomento à pesquisa e ao desenvolvimento de projetos; (vi) Informar e orientar a comunidade acadêmica sobre as oportunidades de intercâmbio no País e exterior; (vii) Incentivar e auxiliar professores, alunos e pesquisadores a elaborarem Acordos de Cooperação e participarem de atividades internacionais, tais como

desenvolvimento de projetos conjuntos com instituições estrangeiras e nacionais; (viii) Coordenar e administrar atividades de Cooperação Internacional e Interinstitucional, incentivando o ensino e a pesquisa, incrementando a inserção da UFSC no cenário internacional, para que se fortaleçam a cooperação e a interação com instituições de ensino superior no exterior; (ix) Promover o intercâmbio científico, tecnológico, cultural, artístico e filosófico com outras instituições nacionais e internacionais; (x) Auxiliar estudantes, professores e pesquisadores estrangeiros, participantes de programas de intercâmbio internacional, na regularização de sua situação no Brasil, no que se referem à moradia, vistos, atividades culturais etc.; (xi) Orientar os estudantes estrangeiros a efetuarem suas matrículas e interagirem com a comunidade universitária e a sociedade em geral; (xii) Aprofundar o relacionamento com os organismos definidores de políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão; (xiii) Fortalecer o relacionamento com organizações da sociedade civil, associações de classe e outras; (xiv) Estabelecer políticas de cooperação com organismos de estado (prefeituras, governo do estado, governo federal) visando a acordos de cooperação inerentes aos interesses da UFSC.

Destas atribuições, observe-se que, em relação à primeira, o entrevistado número seis, Secretário da Sinter, reitera que o estímulo à mobilidade estudantil por meio de informações sobre oportunidades de parcerias deva dar-se “com instituições de classe mundial”, corroborando o jargão estabelecido pelos *rankings* acadêmicos e reforçando a importância dada à visibilidade e ao status acadêmico dentre as razões e motivações para a internacionalização da UFSC como analisaremos adiante.

Para a construção de nossa análise, é importante observar que embora não exista uma política institucional de internacionalização escrita, claramente delineada na IES estudada em profundidade, ela permeia as ações das proreitorias, dos centros de ensino e dos programas de pós-graduação, conforme declarado pelos entrevistados de número um, dois e três. Nas palavras do entrevistado número um:

Não há uma política materializada, em termos de detalhamento da internacionalização da universidade, mas em nosso planejamento estratégico [...] um item importante é caminhar para a internacionalização. [...] São mais metas que objetivos.

Na busca da consolidação das políticas estabelecidas para a internacionalização institucional, as grandes metas traçadas da Sinter para o quinquênio 2010- 2014 são:

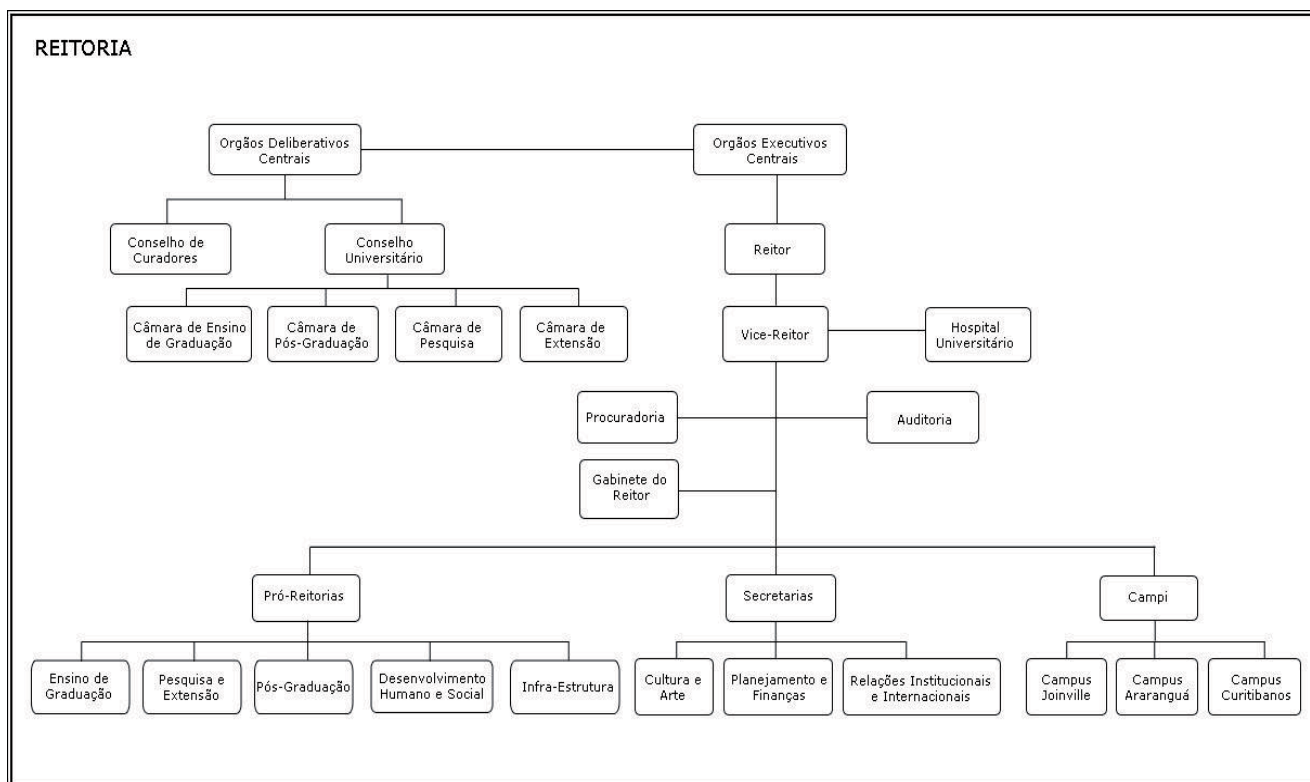
(i) Desencadear ações para tornar a UFSC reconhecida como universidade de classe mundial; (ii) Trabalhar com os demais setores da UFSC para atualizar a legislação de modo a permitir que a UFSC(sic) se prepare para os grandes desafios da mobilidade acadêmica; (iii) Articular as ações estratégicas da UFSC com as demais instituições federais de ensino superior do Estado; (iv) Constituir-se como pólo de ensino superior, ciência e tecnologia no Sul do País; (v) Articular com a pro - reitoria de pós-graduação (PRPG), pro-reitoria de pesquisa (PRPE) e pro-reitoria de graduação (PREG) para ampliar a internacionalização das atividades de pós-graduação, de pesquisa e de ensino de graduação; (vi) Apoiar a ampliação das atividades conjuntas com o governo estadual em ensino superior, ciência e tecnologia, especialmente por meio de colaboração com a Fapesc⁴¹ e Udesc, (vii) Aumentar a visibilidade internacional da UFSC tornando-a uma referência no País em cooperação acadêmica internacional, inclusive para organismos como a Capes e o Ministério das Relações Exteriores; (viii) Intensificar a articulação com outras universidades e com organismos nacionais e internacionais para influenciar na elaboração e implementação de ações e políticas importantes para o desenvolvimento da UFSC; (ix) Estabelecer mecanismos operacionais e legais para viabilizar diplomas duplos ou conjuntos nos níveis de graduação e pós-graduação *stricto sensu*; (x) Tornar efetivos os convênios e acordos bilaterais e multilaterais, com um controle eficaz de tramitação, acompanhamento e avaliação dos resultados; (xi) Ampliar a captação de recursos para mobilidade estudantil e docente, nos níveis nacional e internacional; (xii) Ajustar a legislação e a estrutura de programas interinstitucionais; (xiii) Capacitar os servidores para articulação institucional e para a gestão de cooperação acadêmica, incluindo a captação de recursos externos; (xv) Implantar um sistema único de gestão de intercâmbio para estudantes nacionais e internacionais (UFSC, 2010).

⁴¹ Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina.

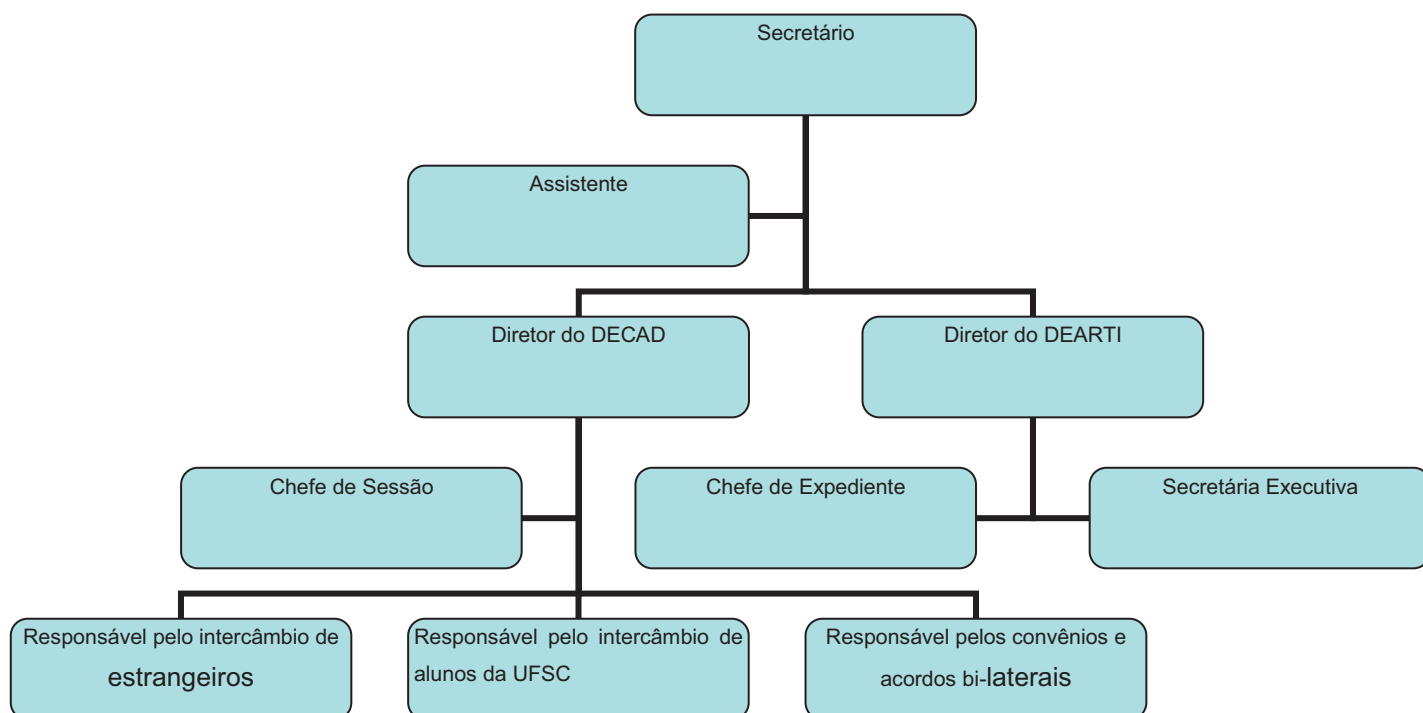
Observe-se nessas grandes metas a fina sintonia com uma linguagem estabelecida pelos *rankings* acadêmicos: “universidade de classe mundial”, bem como uma intenção institucional de alcançar os seus indicadores, refletidos em termos como “grande desafio da mobilidade acadêmica”, “viabilizar diplomas duplos ou conjuntos”. Nelas, mais do que um conjunto de promessas, o que se observa é a tentativa de estabelecer uma composição harmônica de proposições políticas institucionais visando a internacionalização, visivelmente fundamentadas teoricamente nos principais autores que abordam o tema da internacionalização acadêmica, como analisaremos posteriormente. Aliás, essa abertura a uma visão qualificada do que se discute internacionalmente sobre internacionalização fica clara na fala dos entrevistados, com destaque para o de número um, que declara

[...] quando nós nos inserimos no mundo as nossas referências se ampliam. Então, a experiência que a Europa vive no (sic) processo de Bolonha nos inspira, nos dá subsídios para que possamos refletir [...] A universidade integra várias redes internacionais e discute esse contexto no ambiente das redes.

Figura 1 - Organograma da Reitoria da UFSC



Inserida no organograma da universidade com o mesmo *status* e autonomia de uma pro-reitoria, contando com o pleno apoio e comprometimento da sua alta administração, a estrutura da Sinter é composta por três professores, o secretário, o diretor do departamento de cooperação acadêmica (Decad) e o diretor do departamento de articulação institucional (Dearti), seis técnicos administrativos e seis estudantes bolsistas, com as seguintes funções: um Assistente do Secretário, um chefe de sessão do Decad, um responsável por intercâmbio de estrangeiros, um responsável por intercâmbio de alunos da UFSC, um responsável por convênios e acordos bilaterais, uma secretária executiva e um chefe de expediente do Dearti. Sob sua responsabilidade estão a mobilidade de docentes e discentes, a elaboração e gestão de acordos de cooperação e convênios além da gestão de programas e projetos de intercâmbio acadêmico.

Figura 2 - Organograma da Sinter

Fonte: elaborado pela autora com dados obtidos no site da Sinter.

A Sinter administra um orçamento próprio que lhe é repassado em duodécimos, permitindo o planejamento e estabelecimento de prioridades para suas ações. Seu objetivo geral é a criação de oportunidades para inserção da UFSC na produção e difusão de conhecimento, promovendo articulação e cooperação institucionais em nível nacional e internacional e seus objetivos específicos são, além da elaboração, proposição e coordenação da execução das políticas de cooperação institucional e internacional, a promoção do intercâmbio científico, tecnológico, cultural, artístico e filosófico com outras instituições nacionais e internacionais, incrementando a inserção da universidade no cenário internacional e o fortalecimento do relacionamento com organizações da sociedade civil e com associações de classe. Tais objetivos previam ainda o monitoramento dessas atividades por meio do controle numérico dos totais de professores e alunos recebidos e enviados ao exterior

bem como dos totais de projetos internacionais nos quais a universidade está inserida e dos quais obtém recursos para a mobilidade de seus estudantes, embora tal ação não venha sendo completamente desenvolvida por questões de articulação interna entre instâncias da burocracia institucional da qual são dependentes. Os dados referentes, por exemplo, aos projetos internacionais e ao envio e recebimento de alunos e professores do e para o exterior, que envolvem mais de perto os programas de pós-graduação, não estão sistematizados e disponíveis na pro-reitoria de pesquisa nem na de pós-graduação, embora em alguns casos estejam registrados nas coordenações dos programas de pós-graduação, como constatado pela vasta relação de projetos conjunto e de alunos e professores enviados e recebidos do exterior fornecidos pelos entrevistados de número sete e 11. Tal deficiência de controle de dados pode ser justificada pela burocracia interna da IES que ainda segmenta as atividades coordenadas e/ou subordinadas ao setor de relações internacionais, deixando a seu encargo mais frequentemente as atividades referentes aos programas de graduação, centrando aquelas referentes à pós-graduação na pro-reitoria por ela responsável.

Em que pese o proposto pelo entrevistado de número um de “sempre trazer [a internacionalização] nos discursos, nas reuniões de colegiado, para mostrar que esse é um aspecto importante, valorizando todas as ações a ela relacionadas”, a busca efetiva da implementação das metas institucionais para a internacionalização obedece a uma ação conjunta, mas nem sempre concertada, dos distintos atores nela envolvidos onde se destacam a Sinter, os professores dos programas de pós-graduação e as pró-reitorias.

Esse descompasso foi apontado na fala do entrevistado de número 11:

Tenho a impressão que os programas, como organização estão pouco envolvidos com o processo de internacionalização. Entretanto, as ações individuais dos professores movimentam este processo através das conexões acadêmicas que eles impulsam. Tenho observado que as ações induzidas oficialmente têm efeitos menos duradouros que os movimentos de nucleação individuais dos professores motivados por reais alianças acadêmicas.

Mesmo com essa limitação, a progressiva consecução de tais metas pode ser corroborada nos dados que analisaremos a seguir.

No ano de 2010, a relação formal estabelecida pela UFSC com as IES estrangeiras, contava com uma carteira de 280 convênios internacionais assinados com 37 países em todo o mundo, sendo sua esmagadora maioria com países europeus, mas também em números significativos com a América do Norte, prioritariamente os EUA.

Tabela 18 - Convênios Internacionais da UFSC

Região	País	Quantidade
África	Moçambique	03
	Angola	01
	Camarões	01
América Central	Cuba	01
	Costa Rica	01
América do Norte	Estados Unidos	19
	Canadá	10
	México	09
América do Sul	Argentina	19
	Chile	13
	Colômbia	13
	Peru	03
	Equador	03
	Paraguai	02
	Bolívia	01
	Uruguai	01
Ásia	Venezuela	01
	Japão	01
Europa	China	01
	França	36
	Alemanha	33
	Portugal	32
	Itália	26
	Espanha	21
	Inglaterra	06
	Holanda	06
	Bélgica	04
	Noruega	02
	Suíça	02
	Dinamarca	01
	Áustria	01
	Eslovênia	01
	Finlândia	01
	Grécia	01
	Romênia	01
Ucrânia	01	
Oceania	Austrália	02

Fonte: Sinter.

Embora todos os convênios assinados estejam ativos, os principais parceiros declarados pela Sinter são: Portugal, França, Espanha, Alemanha e

EUA, com os quais há uma maior mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores.

Tabela 19 - Mobilidade de professores observada na UFSC no período 2008/2010

Tipo de atividade	País	Totais
Pós- Doutorado	EUA	16
	Espanha	13
	França	11
	Portugal	06
	Alemanha	03
	Reino Unido	03
	Canadá	03
	Itália	02
	Áustria	01
	África do Sul	01
	China	01
Total		60

Fonte: Relatório de afastamentos da Comissão Permanente de Pessoal Docente - CPPD da UFSC.

Observe-se que o total dos 60 docentes enviados ao exterior para qualificação no período o foi para estágios pós-doutorais tendo em vista que cerca de 87% dos docentes da IES possuem doutorado.

Tabela 20 - Mobilidade acadêmica total observada na UFSC no período 2008/2010

Modalidades	Totais	Principais países
Alunos recebidos	744	Portugal, França, Espanha, Alemanha e EUA
Alunos enviados ao exterior	539	Espanha, Portugal, França e Inglaterra
Professores recebidos	90*	
Professores enviados ao exterior para qualificação	60 pós doc	EUA, Espanha, França e Portugal

Fonte: Elaboração da autora com base em dados da CPPD, da Sinter e da Capes

Nota: *esse total se refere a todos os professores nascidos no exterior com atuação na UFSC no período.

Os dados existentes na Sinter sobre os estudantes estrangeiros recebidos e aqueles enviados ao exterior estão arrolados no Apêndice C, sendo que a meta institucional, declarada pelo entrevistado número seis, é a de enviar pelo menos 5% dos seus estudantes ao exterior para que tenham uma experiência internacional. Já aqueles referentes a recepção de estudantes dos programas PEC-G e PEC-PG, compilados da página web da Capes, estão arrolados nos Apêndices D e E.

Refletindo essa mudança estratégica frente a uma intenção política de criar as condições para dar um salto definitivo em direção a uma política institucional de internacionalização, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014 está explicitado que a UFSC pretende chegar a um “grau de desenvolvimento de uma universidade de classe mundial” para o que

deve continuar buscando professores de elevada qualificação, construir a excelência em pesquisa, oferecer ensino de alta qualidade, buscar estudantes internacionais e de elevado nível, promover a mobilidade institucional e internacional e a multiculturalidade, oferecer cursos internacionais e incluir a internacionalização como parte de seu desenvolvimento institucional [...] ser academicamente versátil e administrativamente eficiente, envolvida com a sociedade e relacionando-se intensamente com diversos países, podendo ser então considerada, de fato, uma universidade internacionalizada (UFSC, 2010, p. 105)

Sintonizado com o proposto pela literatura internacional sobre o tema (KNIGHT, 2004, 2005; DE WIT, 2000b, 2008, 2010) propõe ainda a criação de um sistema de reconhecimento e avaliação das suas relações internacionais, explicitando os meios pelos quais devam ser avaliadas, com ajuda de indicadores de resultados como meio para atingir seus objetivos estratégicos. Assume que programas de capacitação, por exemplo, devam elevar níveis de qualificação dos trabalhos de conclusão e programas de pesquisa devam elevar tanto a qualidade como a quantidade dos seus produtos, entendendo que todo sistema de avaliação só é efetivo quando proporciona retornos, aprendizados e correções de rumo quando os objetivos não são alcançados.

Voltando ao contexto catarinense e antecipando a construção de nossa análise sobre o processo de internacionalização da UFSC, vale ressaltar a pesquisa desenvolvida pela OCDE sobre as políticas nacionais de educação (OCDE, 2010), que abordam, entre outros indicadores, questões relacionadas ao tema em tela. Apresentando um estudo detalhado das políticas de educação

desenvolvidas no Estado de Santa Catarina, o qual foi complementado por visitas às Instituições e entrevistas com seu corpo dirigente, o estudo enfatiza que as próprias instituições estudadas apontam algumas razões para explicar a internacionalização limitada da educação superior no Estado: a centralização do sistema pelo governo e os poucos esforços do sistema federal no sentido de internacionalizar os currículos; a inexistência do ensino de uma segunda língua devido à presunção de que os estudantes adquirem esta competência previamente no seu processo educacional; membros da faculdade que não estão adequadamente preparados para ensinar matérias internacionais; políticas institucionais visando à internacionalização que são, sobretudo, simbólicas; recursos limitados para apoiar a mobilidade dos estudantes e docentes.

O estudo aponta ainda que, embora exista em Santa Catarina (e no Brasil como um todo) a consciência de que a internacionalização é uma estratégia nacional importante para a educação superior, na realidade concreta, as atividades de promoção da internacionalização limitam-se às áreas tradicionais, como a assinatura de acordos internacionais com instituições pares, a participação em redes ou associações internacionais e o fomento à participação de um número bastante reduzido de estudantes e de docentes em programas de mobilidade internacional.

Nossa pesquisa focada na UFSC e sustentada em consistente referencial teórico buscou avançar em direção a um entendimento mais amplo da questão dos contextos e processos de definição e implementação das estratégias institucionais de internacionalização.

4.6 BREVE HISTÓRICO DO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UFSC

Entendendo, como já afirmamos nos capítulos iniciais, a internacionalização de uma universidade como o processo de diálogo (trabalhos conjuntos, cooperação, intercâmbio, adequação das estruturas institucionais, conflitos e problemas surgidos) com outras universidades ou

organizações variadas (empresas, governos, agências internacionais, ONGs) do mundo exterior à fronteira nacional na concepção, desenvolvimento ou implementação de suas funções de ensino, pesquisa e extensão, nossa hipótese é de que o processo de internacionalização da UFSC ocorre em paralelo à consolidação de seus programas de pós-graduação. Corroborado pela mais recente avaliação da Capes, qual seja, a referente ao triênio 2007-2009, e pelos *rankings* acadêmicos internacionais, aos quais retornaremos neste capítulo, esse processo tem sua origem na própria fundação da instituição, conforme analisaremos a seguir.

a. Os acordos MEC/Usaid e os caminhos para a internacionalização

Conforme já analisado, com base nos acordos MEC/Usaid, nos anos 1960 o Brasil recebeu apoio técnico e financeiro dos EUA para a implantação das reformas entendidas como necessárias para o país. No âmbito desses acordos, a conseqüente ênfase na profissionalização presente na legislação que norteou a educação nacional a partir dessa época refletiria a necessidade de preparação de quadros considerados aptos para atuarem junto ao crescente empresariado que vinha assumindo o controle econômico do país e dando suporte ao governo militar instalado em 1964.

A Reforma Universitária de 1968, por nós já abordada, foi então sugerida pelos citados documentos elaborados pelos especialistas contratados, entre os quais se destacava o Relatório Atcon, ao qual retornaremos para melhor entendimento do que nos propomos a analisar neste item, qual seja, o processo de internacionalização da UFSC. Observe-se ainda que entre as conclusões do referido estudo estavam a criação de um Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e a organização de sua Secretaria Geral, para controle interno das universidades e independente do Poder Executivo "nos moldes empresariais, para criar um local ecologicamente (sic) apropriado para empreender estudos sistemáticos sobre o ensino superior e planejamento ininterrupto" (ATCON, 1966, p. 121).

O protagonismo da UFSC nesse processo ocorreu pelo fato de, em meio às visitas técnicas dos consultores norte-americanos às universidades brasileiras, ter recebido, no final da década de 1960, a visita de Rudolph Atcon, que, nas citadas conclusões de seu relatório a aponta e a sua reitoria como modelos para uma gestão acadêmica moderna.

Tudo isso, em si, não representaria mais do que o quadro de uma pequena e nova Universidade tradicional em desenvolvimento. O que a transforma em um local promissor é, por um lado, a orientação que lhe proporciona o Reitor e os seus colaboradores, e, por outro lado, a grande novidade que ali encontrei no que diz respeito a um sistema administrativo verdadeiramente modelar. Em Florianópolis encontrei a solução administrativa para as universidades brasileiras. (ATCON, 1966, p. 69-70)

Lembrando-nos de que no final dos anos 1960 estão os primórdios da aplicação das nascentes tecnologias de informação e comunicação à gestão, Atcon referia-se principalmente ao uso adequado e eficiente de uma moderna mecanização administrativa, com o uso “de umas tantas novas máquinas”, tendo como consequência o fato de que “todo o processo que entra na Universidade ou se origina nela é atendido com rapidez, sem as tão desnecessárias duplicações de trabalho”, onde documentos e questões de ordem financeira são tratados com a eficiência só encontrada “em boas empresas privadas e quase nunca no serviço público” (ATCON, 1966, p. 70), mesmo “numa realidade vigente de uma administração universitária ainda ligada aos cânones do Dasp⁴²”(ATCON, 1966, p.71). O entusiasmo do consultor com a eficiência administrativa ali verificada o leva a recomendar em seu estudo:

A aplicação do sistema mecanizado de administração central da Universidade Federal de Santa Catarina a todas as outras universidades do país, com a aquisição das mesmas máquinas [...] e o adestramento (sic) de seus funcionários administrativos em Florianópolis (ATCON, 1966, p.123)

Se tivermos em conta as características do *soft Power* amplamente utilizado pela Usaid, entre as quais está a habilidade de sedução pelo estabelecimento de preferências associadas com ativos intangíveis, como por

⁴² Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp), criado pelo Decreto Lei N°579 de 30/07/1938, diretamente subordinado à Presidência da República, foi o responsável pela profissionalização da carreira do servidor público.

exemplo, políticas que são vistas como legítimas (NYE, 2008), corroboradas pelo que aponta Romanelli (1998), que uma das características fundamentais da atuação daquela agência era a doutrinação e treinamento de órgãos e pessoas intermediários com vistas a uma intervenção na formulação das estratégias pretendidas pela agência, transferindo a responsabilidade quanto à opção e implantação dos programas a esses agentes nacionais “motivados”, como sendo viável apenas “em situações de dependência em que o setor interno se predispõe não apenas a aceitar os programas de reformulação do sistema educacional, mas também a trabalhar e responsabilizar-se por sua execução” (ROMANELLI, 1998, p.210), podemos observar a concretização dessas premissas tanto na criação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub) quanto nas ações desenvolvidas na UFSC. Corroborando essa afirmação, e como fruto da recomendação do Relatório Atcom, em abril de 1966, durante o VII Fórum Universitário, realizado no Rio de Janeiro, os reitores de 28 universidades brasileiras se responsabilizaram pela redação do documento de criação do Crub. Quando foi criado, o referido Conselho ficou responsável pela execução do citado Acordo MEC/Usaid, investindo na contratação de especialistas estrangeiros em gestão universitária, na promoção de treinamentos fora do país e na distribuição de material impresso aos dirigentes universitários (CRUB, 2011). Ainda corroborando o já afirmado, em junho de 1967, mesmo ano em que o reitor João David Ferreira Lima fora eleito o segundo Presidente do recém criado Crub, foi aprovado pelo Conselho Universitário da UFSC convênio com aquela entidade⁴³ para a realização de um Curso de Treinamento e Aperfeiçoamento em administração universitária. Custeado por um repasse de Cr\$ 400.000,00 feitos pelo MEC, o curso estruturou-se sob a forma de um ciclo de estudos, com encontros de grupos de diretores e técnicos de administração universitária de IES de todo o país, inclusive católicas, privadas e estaduais.

Alinhada às políticas do governo federal referentes à Reforma Universitária e uma das primeiras a implantá-la e ainda em decorrência do

⁴³ Observe-se que em paralelo ao convênio com UFSC, o então presidente do Crub assina convênio com a Universidade de Houston, no Texas para o treinamento de administradores das IES brasileiras naquele país por períodos de 30 dias bem como a recepção de seus técnicos para treinamento local em nossas IES (SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO UNIVERITÁRIA , 1971).

exitoso curso iniciado em 1968, a UFSC recebe a visita de reitores de América Central bem como do Secretário Geral da Fundação de Universidades Privadas da América Central (Fupac), composta por instituições da Guatemala, Honduras, Nicarágua, El Salvador, Costa Rica e Panamá, propondo convênio para sua oferta a seus técnicos além de assessoria às reformas a serem implantadas nas universidades daquela região. Os novos cursos foram então ofertados na UFSC, com a duração de 30 dias, a grupos daqueles países, acrescidos por representantes do México e da República Dominicana que aderem à Fupac para usufruir do convênio (LIMA, 2000). Para avaliar essa sua experiência latino-americana, a UFSC realizou no ano de 1971 o seu primeiro evento internacional, o Seminário Internacional de Administração Universitária⁴⁴ ao qual compareceram 45 universidades, sendo 23 brasileiras e 22 estrangeiras e 137 delegados de 14 países, sendo 13 da América Latina e um da Alemanha. Esse foi um momento de forte envolvimento da educação brasileira com organizações internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a já mencionada Usaid, e a Organização dos Estados Americanos (OEA). Essas agências, bem como a recém-criada União das Universidades da América Latina (Udual), enviaram representantes ao evento, cuja preparação trouxe melhorias infraestruturais para o *campus*, como a conclusão do prédio da reitoria e seu auditório, bem como a instalação de serviços como correios e agência bancária. Exemplo acabado do leque de relações internacionais que embasavam a Reforma Universitária no país, o evento sinaliza a abertura aos diálogos internacionais, principalmente àqueles já iniciados com a América Latina, traz prestígio à UFSC ao mesmo tempo em que abre as portas para a ampliação de suas relações institucionais fora das fronteiras do país. O formato de ofertas de seminários abertos à participação internacional seguiria até o ano de 1978, quando foi criado o curso de pós-graduação em Administração com área de concentração em Gestão Universitária, ainda atendendo a uma clientela nacional e latino-americana. Ministrado em português e espanhol, o curso recebia, de acordo com o entrevistado de número cinco, alunos brasileiros, com bolsas da Capes e

⁴⁴ O Seminário se realizou entre 26 de setembro e 2 de outubro. (LIMA, 2000)

CNPq, e latino-americanos, com bolsas do BID. Nos anos 1980, as atividades progressas do curso e sua visibilidade em âmbito latino-americano credenciam a UFSC a mais um avanço na ampliação de suas relações acadêmicas internacionais. Conforme o entrevistado citado, no Seminário de criação da Organização Universitária Inter-Americana (OUI), em 1980, a IES apresentou sua expertise, num informe sobre os seminários e o curso de pós-graduação em gestão universitária que vinha oferecendo no Brasil, o que levou os filiados da recém criada organização com sede no Canadá, e que congrega universidades das Américas do Norte, Central e do Sul, a solicitarem que ela se engajasse na oferta de cursos daquela organização aos seus membros. Iniciam-se aí as negociações e em 1983 a OUI propôs a criação de um Instituto de Gestão e Liderança Universitário (IGLU)⁴⁵, para a oferta de cursos de especialização em administração universitária às suas instituições associadas, os quais, com base no acordo de cooperação assinado entre a OUI e o Crub, foram realizados no Brasil e ministrados pela UFSC⁴⁶, seguidos de um estágio prático e de visitas às universidades dos EUA e do Canadá. Tais estágios foram financiados pela OEA e pela Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional (ACDI/Cida) até que em finais dos anos 1980 a OEA retirou seu apoio ao programa inviabilizando os estágios nos EUA, permanecendo a ACDI como única apoiadora aos estágios agora somente realizados no Canadá. O que se pode observar é que o fluxo ininterrupto de recepção de dirigentes e funcionários da alta administração de instituições de toda a América Latina bem como das diversas regiões do Brasil, ampliaram ainda mais a visibilidade institucional da UFSC e sua capacidade de diálogo internacional iniciada no final dos anos 1960, caracterizando aquilo que entendemos como um ensaio precoce do que viria a ser seu processo de internacionalização que ganhou contornos mais técnicos a partir do final dos anos 2000. Daquele episódio protagonizado pelo curso de pós-graduação em administração universitária, embora por decisão do Crub o convênio com a

⁴⁵ Até a criação formal de um Instituto, com estrutura central, no Canadá e regional, com seis centros na América Latina e Caribe, o que só ocorrerá em 1996/1997, a sigla Iglu designava exclusivamente os cursos e seminários oferecidos.

⁴⁶ Em seu primeiro ano, 1984, com o assentimento do Crub, o curso foi oferecido pela Fundação Getúlio Vargas, do Rio de Janeiro, que recebeu os participantes hispano-americanos, mas a partir de 1985 passa a ser oferecido pela UFSC.

UFSC tenha sido rescindido em 1989, passando os cursos de Gestão e Liderança a serem itinerantes a partir de 1990, realizando-se em diversas cidades brasileiras e ministrados por professores convidados até meados dos anos 2000, quando passa a ser coordenado pela Universidade de Caxias do Sul, o ciclo volta a fechar-se no ano 2011. Nesse ano, por negociação proposta pela OUI, a UFSC reassume a oferta dos cursos no país, passando a constituir-se na sede do Centro Iglu Brasil.

b. A Pós- Graduação na UFSC nasce internacional

No que se refere ao curso de pós-graduação em administração universitária, os avanços em sua capacidade de interação com qualidade no meio acadêmico internacional, principalmente o latino-americano levaram à criação no ano de 1983 do Projeto Multinacional de Mestrado em Administração Universitária, em conjunto com a *School of Education and Human Development* da *George Washington University*, com o apoio da Capes e da OEA, pelo qual passaram a ser enviados e recebidos professores e alunos brasileiros e norte-americanos para estadias de curta duração. O projeto, conforme o entrevistado de número cinco, foi incentivado pela Capes e teve como base um acordo de cooperação entre a UFSC e a GWU. Foi coordenado pelo professor Victor Meyer, gerando a publicação de trabalhos conjuntos e o recebimento de bolsistas latino-americanos, principalmente do Peru, Uruguai, Chile e México, financiados pela OEA, “com passagens, auxílio instalação e bolsa de aproximadamente quinhentos dólares mensais” para cursarem todo o Mestrado na UFSC. Ainda segundo os entrevistados de número quatro e cinco, o projeto retomou a organização de Seminários Internacionais, iniciado nos anos 1970, realizando em 1986 o Seminário Latino-Americano de Liderança e Administração Universitária e em 1989 o Seminário Internacional de Administração Universitária com representantes de 16 países dos continentes americano, europeu e asiático .

Em paralelo às atividades relatadas e seguindo a política de indução de formação pós-graduada promovida pelo governo federal nos anos 1970, a

UFSC desenvolveu uma política agressiva de formação de seus docentes. No ano de 1979, 28,7% dos seus 1.278 estavam cursando especialização, mestrado e doutorado sendo que, dos 65 professores afastados para doutorado, 46 estavam no exterior.

Seu primeiro curso de Mestrado, o Curso de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica (CPGEM) iniciou suas atividades em março de 1969, com professores visitantes estrangeiros (Tcheco-Eslováquia, China, Finlândia e França) e fortaleceu-se principalmente com o convênio firmado em 1976 entre a UFSC e a *Rheinisch Westfälische Technische Hochschule* (UFSC, 2008), da Alemanha, entre outros firmados com o mesmo país e com a França e Holanda, entre outros. O Mestrado em Engenharia Elétrica é criado em 1971 e outros cursos de pós-graduação funcionavam desde os anos 1970, como por exemplo, os de Linguística e de Química, desde 1971 e o de Direito, desde 1973, todos com precoce diálogo internacional, já que era no exterior que se buscava a expertise e a formação avançada para o fortalecimento do nascente sistema de pós-graduação brasileiro, mas nenhum deles com o impacto de visibilidade alcançado em período tão curto e tão precoce no contexto do ensino superior de Santa Catarina que apenas iniciava seus diálogos com o mundo acadêmico internacional.

Partindo desse caso, passamos a priorizar nessa pesquisa aqueles cursos e posteriores programas de pós-graduação que chegam ao ano de 2010 com as qualificações máximas, seis e sete, que os elevam à categoria dos que “apresentam desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área”, pelos critérios de avaliação da Capes.

Quadro 7 - Avaliação Trienal da Capes 2007-2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA / UFSC				
PROGRAMA	ÁREA (Área de Avaliação)	CONCEITO		
		M	D	F
Engenharia Mecânica	ENGENHARIAS III	7	7	
Farmacologia	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS II	7	7	-
Química	QUÍMICA	7	7	
Engenharia Elétrica	ENGENHARIAS IV	6	6	-
Enfermagem	ENFERMAGEM	6	6	
Direito	DIREITO	6	6	-
Ciência e Engenharia de Materiais	MATERIAIS	6	6	
Engenharia Química	ENGENHARIAS II	6	6	
Linguística	LINGUISTICA	6	6	-
Recursos Genéticos Vegetais	AGRÁRIAS	6	6	

Fonte: Elaboração da autora com dados da Capes.

Nota: M (Mestrado) D (Doutorado) F (Mestrado Profissional)

O dinamismo institucional para a internacionalização desses programas é aqui descrito e analisado com base nas consultas às suas páginas web dos programas, análise das informações contidas nas suas fichas de avaliação realizada pela Capes e em entrevistas com quatro coordenadores de pós-graduação, com o reitor, a pro – reitora de pós-graduação, a pro – reitora de pesquisa e extensão e com o Chefe da Sinter. As assimetrias nas informações referentes aos programas analisados devem-se à carência de dados sobre alguns nos documentos consultados e a não resposta aos questionários por seus coordenadores.

4.7 ANÁLISE DOS PRINCIPAIS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

a. O Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica.

O primeiro curso de Mestrado da UFSC, o Curso de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica (CPGEM) iniciou suas atividades em março de 1969, com recursos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), atual BNDES e professores visitantes estrangeiros. Dentre esses, os professores *Jaroslav Kozel*, da Universidade de Praga, que implantou o Laboratório de Metrologia, *Woon Kwan Luk*, doutor em usinagem, vindo da China, *Jukka Artturi Lehtinen*, doutor na área térmica, da Finlândia e os franceses *Yves Jean Xavier Gasnier*, economista e *Jean Pierre Massola*, doutor em engenharia aeronáutica (UFSC, 2008).

O curso fortaleceu-se com o convênio firmado em 1976 entre a UFSC e a RWTH (*Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule*), uma escola de excelência na área de processos de fabricação, metrologia e materiais, situada na cidade de *Aachen*, na Alemanha. Envolvendo recursos da Sociedade Alemã para a Cooperação Técnica (GTZ) e da antiga Superintendência de Cooperação Internacional (Subin), atual Agência Brasileira de Cooperação, do MRE, o convênio, com vigência entre 1976 e 1982, injetou cerca de sete milhões de marcos alemães na qualificação de pessoal e melhoria dos laboratórios vinculados às áreas relacionadas aos processos de fabricação, metrologia e materiais (UFSC, 2008). Os recursos garantiram aquisição de equipamento importado, o custeio de professores visitantes alemães durante sua permanência no Brasil e o financiamento para a realização do doutorado de docentes do Departamento de Engenharia Mecânica na Alemanha, elementos que contribuíram para a consolidação do seu curso de Pós-Graduação. Já a partir de 1983, iniciou-se uma nova modalidade de doutorado, denominada programa de doutoramento cooperativo, em que o doutorando cursava dois anos na Alemanha e dois anos no Brasil. Em 1990 foram realizados vários intercâmbios do Laboratório de Ciências Hidráulicas e Pneumáticas com a Universidade Técnica de *Aachen*, na Alemanha.

Para o fortalecimento simétrico das demais áreas daquele Departamento não atendidas pelo convênio com a Alemanha, foi negociado, com a intervenção da Finep o convênio BID 137-OC-BR pelo qual cerca de US\$ 700 mil foram recebidos para a aquisição de equipamentos e contratação de professores. Tais esforços na qualificação de seus pesquisadores já haviam aparecido no ano de 1976 quando, na primeira avaliação periódica dos cursos de pós-graduação no Brasil, realizada pela Capes, o CPGEM recebe conceito A, que o credenciou a criar, no ano de 1980, o primeiro doutorado da UFSC, com início em 1981.

São elementos de internacionalização do programa: (i) Premiações internacionais. Em 1986 um professor do departamento de Engenharia Mecânica conquista o primeiro Prêmio *Yehan Numata* de Tecnologia, concedido pela empresa japonesa *Mitutoyo*, fabricante de instrumentos de metrologia. No ano de 1987, recebe novamente o prêmio juntamente com outros pesquisadores do Laboratório de Metrologia (Labmetro). Tais premiações tornam o laboratório conhecido no país, atraindo estudantes de mestrado e doutorado. Seus projetos passam a atender não apenas às necessidades de soluções tecnológicas das empresas catarinenses, mas também nacionais e internacionais, com as quais desenvolvem projetos cooperativos. Dentre as empresas estrangeiras destacam-se a *Nashua Corporation*, dos EUA, especializada em equipamentos para impressão, as alemãs *Prometc GmbH*, *Gühring*, *Kistler Instrument AG* e a suíça *IBAG*. Em 1991, ganha o *International Awards Program*, da Fundação *James Lincoln*, dos EUA e em 2007, o prêmio *Yehan Numata* volta para a UFSC; (ii) A ampliação dos convênios internacionais. Na área de Engenharia e Ciências Térmicas, com professores doutorados obtidos na Europa (França, Alemanha, EUA, entre outros) “novas tecnologias são desenvolvidas por professores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica, por diversos laboratórios, focando fontes alternativas de energia, o uso racional da biomassa, do carvão e gás natural” (UFSC, 2008, p.80), com recursos das agências nacionais de financiamento, do setor privado, com o qual interage regularmente e também advindos de convênios internacionais.

Em 1979, o convênio firmado pela UFSC e o *Kernforschungsanlage Jülich* (KFA), instituto de pesquisa alemão, dá origem a um grupo de pesquisa

que, décadas depois seria transformado no Laboratório de Engenharia de Processos de Conversão e Tecnologia de Energia (Lepten), que com equipamento doados pelo governo alemão instala uma unidade básica de teste de coletores de energia solar. Já nos anos 1980, seu amplo diálogo com instituições estrangeiras e “a criação de novos laboratórios e linhas de pesquisa ampliava o espectro do CPGEM, diferenciando-o dos programas de pós-graduação oferecidos por instituições como a Coppe /UFRJ, PUC, Unicamp e ITA” (UFSC, 2008). Em 1989, foi assinado convênio entre o Labsolar (Laboratório de Energia Solar) e o *Institut für Geophysic und Meteorologie Köln* (IGMK), pelo qual cinco estações meteorológicas foram doadas pelo governo alemão. Em 1991, com o apoio do CNPq, foi celebrado um acordo com o *Institut für Kernenergie und Energiewandlung* (IKE), que vigorou até o ano de 1999 e por meio do qual foram enviados alunos de doutorado à Alemanha e foram recebidos equipamentos para a montagem de um laboratório básico de tecnologia de tubos de calor.

Em finais dos anos 1980, a empresa *KarlZeiss*, especializada em sistema óticos e de precisão, decide investir em pesquisa e desenvolvimento no Brasil, escolhendo cinco universidades brasileiras como parceiras, entre as quais a UFSC, onde um professor da Universidade de *Ilmenau* integrou, entre os anos 1989 e 1991, o corpo docente do departamento de Engenharia Mecânica, em mais uma parceria frutífera com aquele país. Em 1999, por meio do Labsolar, em parceria com o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), a UFSC passou a integrar o projeto *Solar Wind Energie Resource Assessment* (SWERA) financiado pela *United Nations Environment Programme /GEF- Global Environment Funding*, pelo qual as duas instituições brasileiras receberam cerca de US\$ 800 mil, cujo principal produto foi a criação de uma base de dados sobre radiação solar e energia eólica para todo o território nacional e também para a América do Sul (UFSC, 2008); (iii) A mobilidade internacional de estudantes e pesquisadores. A mobilidade de alunos de graduação sempre esteve apoiada em acordos bi-laterais firmada pela UFSC ou nos programas de cooperação disponibilizados pelas agências nacionais. Já em 1998, com o recém criado curso de graduação em Engenharia de Materiais e os dois programas de pós-graduação vinculados, o Departamento de Engenharia Mecânica, em busca de oportunidades para trazer o conhecimento

novo aos seus estudantes e de vislumbrar oportunidades de crescimento passa a se empenhar em ampliar sua internacionalização tendo como metas “ampliar as oportunidades de estágio para os alunos de graduação em empresas estrangeiras e firmar mais convênios com instituições de pesquisa do exterior”. (UFSC, 2008, p. 93).

Tal mobilidade vem desenvolvendo-se principalmente por meio de acordos bilaterais e participações nos programas promovidos pelas agências e organismos nacionais. Os primeiros dão-se com (a) Alemanha. Foram então firmados 14 convênios com instituições alemãs, dentre as quais o *Fraunhofer IPT*, de *Aachen* e o *Institut für Produktionstechnik und Logistik*, de *Kassel*, aumentando as possibilidades de estágios para os estudantes, principalmente na Europa, mas também nos EUA bem como a recepção de estudantes alemães para estagiar e ou cursar disciplinas no Departamento. No final daquele ano, a carência de alunos na Universidade de *Ilmenau*, localizada no Leste da Alemanha oportuniza a proposta daquela instituição para que alunos que não tivessem conseguido a classificação no exame vestibular da UFSC para os cursos de Engenharia Mecânica, Elétrica, Produção Mecânica, Produção Elétrica e Ciências da Computação cursar toda a sua graduação naquela Universidade de forma gratuita, mas com custos de viagem e estadia por conta do estudante. A oportunidade foi então oferecida aos 150 primeiros classificados no vestibular, dos quais 22 alunos interessaram-se, sendo que apenas 16 se mantiveram na Alemanha por todo o curso; (b) França. Firmado em 1999 com o *Institut National des Sciences Appliquées*, *INSA*, de *Lyon*, para a mobilidade de estudantes e pesquisadores, evoluiu para um acordo que previa a dupla titulação⁴⁷ para os alunos de ambas as instituições que dele participassem, movendo até 2003 um total de 12 estudantes da UFSC e seis franceses, por um período de um semestre, tanto para cursar disciplinas como para desenvolver projetos em seus laboratórios e realizar estágios em empresas do outro país. Também foram firmados acordos com a *Université de Technologie de Compiègne*, *UTC* e *Institut National Polytechnique de Grenoble*, ambos para intercâmbio de alunos; (c) Holanda. Iniciado em 2004, com a

⁴⁷ Embora somente no ano de 2010 seria regularizada no âmbito da UFSC a possibilidade da dupla diplomação, pela Resolução n.º 41/CPG, que dispõe sobre os cursos de pós-graduação *stricto sensu* desenvolvidos em regime de co-tutela e com titulação simultânea em dois países.

Universidade de *Eindhoven*, na área de transferência de calor, pelo qual os Laboratórios de Engenharia de Processos de Conversão e Tecnologia de Energia (Lepten), vêm recebendo anualmente alunos de graduação e pós-graduação, por períodos de três a quatro meses, bem como enviando seus alunos para ali realizarem programas de doutorado, ambas as modalidades com bolsas da universidade holandesa; e os segundos dão-se por meio de (a) participação no Programa de Cooperação Crub/*Crepuq*, entre o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e a *Conférence des Recteurs et des Principaux des Universités du Québec*, aberto às IES brasileiras membros do Crub, para o intercâmbio de estudantes e pelo qual foram recebidos estudantes canadenses e enviados três alunos à Universidade *Concórdia* e (b) participação no programa Brafitec, da Capes, que se inicia no ano de 2003 com o objetivo de aprofundar as relações entre universidades brasileiras e francesas na formação de engenheiros, por meio do financiamento de bolsas para os estudantes, missões de professores e fóruns de discussões. Entre 2003 e 2006, em parceria com as cinco escolas da rede *INSA*, dos *Instituts Nationaux des Sciences Appliquées* (*Lyon, Rouen, Rennes, Toulouse e Strasbourg*), foram enviados e recebidos 25 alunos. A participação no programa foi renovada em 2007, ensejando a criação do projeto Arcus, na área de transferência de calor com mudança de fase, envolvendo professores do *INSA de Lyon*, da UFSC e de outras IES brasileiras, quando nove alunos da Engenharia Mecânica foram enviados para estudar na França. Nessa dinâmica de apoio à internacionalização, no ano de 2007, cerca de 30% dos alunos do departamento participou, por pelo menos um período, de estágios no exterior.

Matriz do programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica, o Departamento de Engenharia Mecânica é um dos nove departamentos que integram o Centro Tecnológico da UFSC (CTC/UFSC). Reconhecido como centro de excelência para a formação e qualificação profissional, oferece dois cursos de Graduação (Engenharia Mecânica e Engenharia de Materiais) e dois programas de Pós-Graduação (Engenharia Mecânica e Ciência dos Materiais). Conta com 16 laboratórios e 24 grupos de pesquisa que, além de servirem às atividades de ensino e pesquisa, atuam de forma integrada aos mais diversos setores industriais bem como com instituições de ensino e pesquisa do país e do exterior. Seus programas de pós-graduação já formaram cerca de mil

mestres e 265 doutores nas áreas de Engenharia Mecânica, Engenharia de Materiais e Metrologia Científica e Industrial, tendo o primeiro obtido o conceito seis em todas as avaliações da Capes, passando a sete na avaliação referente ao triênio 2007-2009, posicionando-se entre os melhores do país. No ano de 2010, 217 alunos estavam matriculados no mestrado e 116 no doutorado.

b. Programa de Pós-Graduação em Lingüística

Funcionando regularmente desde 1971, trata-se do segundo programa de pós-graduação criado na UFSC. Foi credenciado pelo Conselho Federal de Educação em 1976 e reconhecido em 1981. Organizado em quatro áreas de concentração que englobam cada uma diferentes linhas de pesquisa, o curso de mestrado foi reconhecido em 1993 e o projeto de criação do curso de doutorado em Letras/Lingüística foi aprovado em 1987.

São elementos de internacionalização do programa: (i) A ampliação dos acordos internacionais, possuindo intercâmbios internacionais com a França, Portugal, Estados Unidos e países da América Latina; (ii) publicações internacionais e (iii) participação em entidades acadêmicas internacionais.

Na ficha de avaliação trimestral feita pela Capes para o período 2007/2009⁴⁸, foram destacados o “viés internacional” que marca sua produção, com “16 produtos publicados em diversos países do exterior por considerável número de docentes permanentes” bem como publicações internacionais por parte do corpo docente. Como evidências de sua internacionalização foram apontadas ainda as parcerias internacionais firmadas ao longo do triênio, entre as quais foram destacadas: o acordo de cooperação com a *École Normale Supérieure des Lettres et Sciences Humaines*, que resultou na coletânea publicada na França em 2007, organizada por docente permanente; os convênios com o Programa Estudos Portugueses, Brasileiros e da África Lusófona, da Universidade Paris VIII, que gerou, a partir de 2009, o doutorado em co-tutela com a Universidade de Minnesota, nos EUA; o convênio Capes/Cofecub, iniciado em 2009, do qual resultou o projeto “Nominais nus no

⁴⁸ Capes. 2010^a.

português brasileiro”, em parceria com o CNRS (França) e a realização de seminários no Programa; o projeto Amper, desenvolvido em parceria com várias instituições estrangeiras (Universidades de *Grenoble*, Turim, Aveiro, Açores e Ilha da Madeira) e nacionais; a parceria com a Universidade de Lisboa, envolvendo dois docentes do Programa; o intercâmbio com a Universidade de Bruxelas, em torno das pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório de Psicologia Experimental Cognitiva, coordenado por docente permanente do Programa e também, presidente de honra da Associação Internacional de Psicolingüística e membro do *Child Language Committee* da *International Association of Logopedics and Phoniatrics* (IALP).

Ainda no tocante às parcerias internacionais, o parecer destaca “atuação de bolsista Prodoc, com doutorado na Universidade de Boston e a indexação no *Latindex*, IBICT, JCR-WEB e Portal de Periódicos da Capes, das duas revistas do Programa – Fórum Lingüístico e *Working Papers em Lingüística*” evidenciando a repercussão e nucleação internacional do Programa. No que se refere ao planejamento das referidas parcerias, destaca que o Programa apresenta metas definidas, mencionando contatos: a) para convênio, a partir de 2010, com o Instituto de Língua Galega da Universidade de Compostela; b) para docência de Libras, como professor visitante, de dois docentes do *Centre for Personal and Professional Development*, um dos maiores centros de pesquisa na área de Línguas de Sinais.

Em relação a cargos de representação internacional, a citada ficha de avaliação aponta ainda um dos professores permanentes como presidente da *Fédération Internationale de Professeurs de Français*, cuja função incrementa e dá visibilidade às pesquisas do Programa no contexto do ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira e de Política Lingüística. O programa foi avaliado no triênio 2004-2006 com conceito cinco e no triênio 2007-2010 com conceito seis pela Capes.

c. Programa de Pós-Graduação em Química⁴⁹

Criado em 1971, o programa oferece cursos de mestrado acadêmico e doutorado, os quais foram credenciados no ano de 1991, possui quatro áreas de concentração (Química Analítica, Química Inorgânica, Química Orgânica e Físico Química) e faz parte do Programa de Excelência Acadêmica (Proex) da Capes. 83% de seu corpo docente possuem pós-doutorado e 78.7% são bolsistas de produtividade ou Sênior do CNPq.

São elementos de internacionalização do programa: (i) A inserção internacional de seus pesquisadores. Com um sítio na internet com informações em inglês, português e espanhol, o programa foi avaliado com conceito 7 pela inserção internacional de seus docentes (participação em editoriais e corpo editorial de revistas científicas e prêmios de discente e docente) sua classificação no *ISI web of Science*, o número de bolsistas de produtividade em pesquisa (PQ-1 A2 e PQ-1B) ou de produtividade em desenvolvimento tecnológico e extensão inovadora (DT-1^a e DT-1B), ou Sênior do CNPq e principalmente a produção científica em revistas dos estratos A1 e A2 com participação discente; (ii) a participação em entidades acadêmicas internacionais. O programa possui em seu corpo docente um membro da *Third World Academy of Science (TWAS)*, desde 2009, o professor *Faruk Nome* e foi avaliado nos triênios 2004-2006 e 2007-2010 com conceito sete pela Capes.

d. Programa de Pós-Graduação em Farmacologia

Seu mestrado acadêmico foi implantado em 1991, o doutorado em 1996 e o mestrado profissional em 2009. Possui 11 laboratórios e atua em sete grandes áreas de concentração, tendo titulado 140 mestres e doutores até 2010.

São elementos de internacionalização do programa: (i) a inserção internacional de seus pesquisadores, já que possui mais de 500 artigos publicados em periódicos internacionais indexados, com uma média anual de

⁴⁹ CAPES, 2010b.

35-40 artigos. O programa é produtivo em termos de dados experimentais gerados e publicações em revistas internacionais, além de ações de solidariedade na formação de profissionais, suporte para inserção nacional e internacional de alunos, através de trabalhos apresentados em reuniões científicas; (ii) Prêmios e destaques Internacionais como Prêmio Grunenthal Dor 2009, menção honrosa oferecida pela Fundação *Grunenthal*, de Portugal, destaque na capa da revista *Neurobiology of Learning and Memory*, do ano de 2009, de trabalho de dissertação de mestrado desenvolvido no programa. Obteve conceito seis na avaliação trienal 2004-2006 e conceito sete na avaliação trienal 2007-2009 da Capes.

e. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem

Iniciado no ano de 1976, com a criação do curso de Mestrado em Saúde do Adulto, teve sua área de concentração alterada, no ano de 1986 para Assistência em Enfermagem. Com a criação, no ano de 1992, da Rede de Pós-Graduação em Enfermagem da Região Sul (Repensul) foram iniciadas parcerias entre a UFSC e outras cinco universidades, implantando-se a modalidade de Mestrado Expandido. Com a consolidação do mestrado, foi implantado no ano de 1993 o curso de Doutorado em Filosofia da Enfermagem posteriormente acrescido da área de concentração em Filosofia da Saúde. A partir do ano de 1996, integrou-se à modalidade Mestrado Interinstitucional (Minter) da Capes para a capacitação de profissionais de enfermagem. Após reavaliações, no ano de 1998 o curso passa a ter caráter interdisciplinar, embora mantendo o caráter profissional, passando a denominar-se Doutorado em Enfermagem, com duas áreas de concentração, que se fundem no ano de 2000 em apenas uma denominada Filosofia, Saúde e Sociedade.

São elementos de internacionalização do programa: (i) A inserção internacional de seus pesquisadores. Com oito linhas de pesquisa e 13 grupos de pesquisa consolidados e certificados pelo CNPq, titulóu até maio de 2011 um total de 537 mestres e 198 doutores, além de ter contribuído para a implantação de programas de pós-graduação em países da América Latina. Seu corpo docente e discente vem atuando em instituições educacionais e de saúde, governamentais e não governamentais, em corpo editorial de periódicos

nacionais e internacionais e em instituições de fomento à pesquisa; (ii) A participação em entidades acadêmicas internacionais. Seus docentes participam ainda em organismos internacionais do campo da saúde como a Comissão Interamericana para o Controle do Abuso de Drogas (Cicad), vinculada a OEA e também com o apoio da Capes, CNPq e Fundação *W.K. Kellog* via Repensul. Tais indicadores o credenciaram dar início ao processo de implantação de um Estágio Pós-Doutoral em Enfermagem, articulado ao Departamento de Enfermagem da UFSC. O programa foi avaliado no triênio 2004-2006 com conceito cinco e no triênio 2007-2009 com conceito seis pela Capes.

f. Programa de Pós-Graduação Ciência e Engenharia de Materiais

Inicia-se no ano de 1994, como Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Materiais, originário da fusão de setores específicos dos já consolidados programas de pós-graduação em Engenharia Mecânica, Física e Química, com a colaboração de pesquisadores e docentes dos departamentos de Engenharia Química e Engenharia Civil. No ano de 2010 o programa contava com 23 professores e possuía 120 alunos matriculados. Por seu caráter interdisciplinar, conta com a infraestrutura do Laboratório Interdisciplinar de Materiais (Labmat) bem como dos departamentos aos quais seus professores permanecem ligados.

Apenas a mobilidade internacional de estudantes e pesquisadores foi apontada como elementos de internacionalização do programa. Segundo o entrevistado número nove, o programa desenvolve seu processo de internacionalização tendo por base as iniciativas individuais dos professores, sempre apoiadas pela instituição, num entendimento de que tal processo é de fundamental importância para o seu aperfeiçoamento e dos alunos que fazem intercâmbio com instituições estrangeiras, principalmente da Europa e América do Norte, com apoio das agências nacionais de fomento e de projetos de professores, desenvolvendo trabalhos com as mais modernas tecnologias que redundam no aperfeiçoamento do próprio programa e na sua realimentação, com a atração de novos e bons alunos. Recebe ainda alunos estrangeiros para

participação em projetos conjuntos, mas também para cursarem a pós-graduação, vindos, principalmente da Alemanha e de países da América Latina. Suas atividades regulares de mobilidade acadêmica com países estrangeiros se dão em duas vertentes. Na primeira, os professores viajam pelo menos uma vez por ano, seja para desenvolverem trabalhos de pesquisa conjuntos, seja para estágios pós-doutorais e na segunda, há a recepção de professores/pesquisadores estrangeiros para participação em pesquisas conjuntas, ministrar palestras, mini cursos, co-orientar alunos ou participar em bancas de teses ou trabalhos de conclusão de curso. Essa mobilidade, acrescida do esforço e da qualificação de alunos e professores bem como da infra-estrutura laboratorial e do financiamento proporcionado pelas agências de fomento nacionais são fatores considerados pelo entrevistado como de relevância para a sua pontuação nas avaliações da Capes, onde o programa foi avaliado no triênio 2004-2006 com conceito cinco e no triênio 2007-2009 com conceito seis.

g. Programa de pós-graduação em Engenharia Elétrica

Inicia suas atividades em 1971, com a criação do curso de mestrado, sendo o de doutorado criado em 1987 e o mestrado profissional em agosto de 1999. Com 46 professores, o programa que atua em oito áreas de conhecimento formou até outubro de 2006, 919 mestres e 220 doutores, conta com 213 alunos matriculados em 2011.

São elementos de internacionalização do programa: (i) A inserção internacional de seus pesquisadores, que entre 2005 e 2009, publicaram aproximadamente 300 artigos em congressos e periódicos especializados nas diversas áreas de conhecimento em que atua; (ii) A ampliação dos acordos de cooperação e mobilidades internacional de estudantes e pesquisadores, já que possui um acordo de co-tutela com a França, na área de Engenharia Elétrica e desenvolve parcerias com empresas nacionais e internacionais, sendo que com essas últimas, responsáveis pela mobilidade internacional de seus professores e estudantes possui acordos com o *Virginia Power Electronics Center*, dos EUA, cujo objetivo é a troca de informações, intercâmbio de professores e literatura; com a *Universty of Nottingham*, na Inglaterra, para pesquisas sobre

compatibilidade eletromagnética; com o *Department of Electrical and Computer Engineering* do *Worcester Polytechnic Institut*, no âmbito de acordo bilateral entre o CNPq e a *National Science Foundation*, dos EUA, para o desenvolvimento de ferramentas computacionais para abordar os novos problemas de operação dos sistemas elétricos de potência decorrentes da desregulamentação dos setores elétricos em escala mundial; com a *Technische Universität Cottbus*, da Alemanha, na área de compatibilidade eletromagnética e no desenvolvimento de modelos para a caracterização de perdas em materiais magnéticos; com o *Laboratoire d'Analyse, d'Architecture et de Systèmes* (LAAS), da França, para pesquisa em controle de sistemas singulares e estruturais com vistas a aplicação em sistemas de potência. No que se refere especificamente à mobilidade internacional de estudantes, o programa recebe alunos da América do Sul (Peru, Bolívia, Chile, Argentina, Colômbia), no âmbito do Programa PEC-PG, da Capes e envia alunos para o exterior com bolsas da Capes para doutorados sanduíche de até um ano. O papel da Sinter é visto pelo entrevistado de número oito como importante no estímulo à internacionalização do programa e nos esclarecimentos quanto aos trâmites burocráticos que a envolvem, entendendo que as condições financeiras dos estudantes e a sua fluência em línguas estrangeiras como barreiras ao processo.

Segundo o mesmo entrevistado, o programa entende a internacionalização como consequência natural de suas atividades de pesquisa, contribuindo para sua melhoria e qualificação de professores e alunos, mas também como motivada por seus docentes e pela orientação da Capes em sua valorização da internacionalização para a definição de programas de excelência. Nesse sentido, incentiva as publicações em periódicos internacionais, a participação em eventos científicos internacionais e o intercâmbio com instituições estrangeiras, com a recepção de pesquisadores principalmente da França, EUA, Alemanha e Canadá para atividades que vão da participação em projetos de pesquisa a ministrar cursos de curta duração bem como o envio de professores para estágios pós-doutorais nos mesmos países acrescidos pela Espanha e Reino Unido.

O programa foi avaliado pela Capes nos triênios 2004-2006 e 2007-20010 com conceito seis.

h. Programa de Pós-Graduação em Engenharia Química

Com seu mestrado iniciado em 1993 e seu doutorado em 1998, o programa possui duas áreas de concentração e seis linhas de pesquisa, com 17 professores permanentes dos quais 13 são pesquisadores do CNPq e um visitante.

Foram considerados pelos avaliadores da Capes como elementos de internacionalização do programa a inserção internacional de pesquisadores e a ampliação dos acordos internacionais, já que possui patentes registradas no exterior e acordos internacionais com universidades africanas, como a Universidade Eduardo *Mondlane*, de Moçambique e Universidade Agostinho Neto, de Angola, pertence a uma rede Alfa, financiada pela União Européia, onde atua com as Universidades do Porto, de Portugal, *Eindhoven University of Technology*, da Holanda, *Technical University of Denmark*, da Dinamarca, *Universidad Nacional del Sur, Baia Blanca*, Argentina. Vem elaborando cursos com a participação de professores estrangeiros, bem como enviado e recebido doutorandos e docentes para estágios pós-doutorais, o que aumenta a visibilidade internacional e a inserção do programa (CAPES, 2010). Publicações internacionais de destaque: Dois artigos do Laboratório de Energia e Meio Ambiente (Lema), são citados entre os 10 artigos mais baixados, do inglês *Top 10 Most Downloaded Articles* do norte-americano *Journal of Energy Resources Technology*.

Na avaliação trienal feita pela Capes para o triênio 2004-2006 o programa obteve conceito cinco e na referente ao triênio 2007-2009 o conceito seis.

i. Pós-Graduação em Recursos Genéticos Vegetais

Seu curso de mestrado iniciou em 1987 e o de doutorado em 2003, sendo o primeiro programa na área no país. Está voltado preponderantemente para as problemáticas do hemisfério sul, com enfoques multidisciplinares e interinstitucionais. Sua área de concentração é Recursos Genéticos Vegetais e

possui cinco linhas de pesquisa com 35 projetos em desenvolvimento. Concede os títulos de Mestre e Doutor em Ciências sendo a duração do mestrado acadêmico de 12 a 24 meses e do doutorado de 24 a 48 meses.

Com 12 docentes permanentes, dos quais 67% possuem formação no exterior (EUA, França, Alemanha, Austrália e Portugal) e quatro colaboradores.

São considerados elementos de internacionalização do programa: (i) A inserção internacional dos pesquisadores, já que, segundo a avaliação trienal da Capes referente ao triênio 2007-2009 (CAPES, 2010), os docentes do programa publicam em revistas internacionais de impacto além de participarem como editores de periódicos nacionais, consultores *ad hoc* em periódicos internacionais, organizadores e debatedores em eventos nacionais e internacionais; (ii) a participação em entidades acadêmicas internacionais, já que seus professores participam de comitês internacionais como o Comitê Científico da *Red de Acción em Agricultura Alternativa* (Lima, Peru), no Centro Brasil-Argentino de Biotecnologia (Cabbio/MCT/CNPq), no Comitê Editorial da revista *Plant Cell Culture and Micropropagation* e como *referee* em revistas nacionais e internacionais; (iii) A ampliação dos acordos de cooperação e mobilidade internacional de pesquisadores e estudantes, já que possui convênios ativos com as seguintes instituições estrangeiras: Instituto Agrário *San Michele* e IPGR/*Bioversitas*, da Itália, do qual passou, a partir de 2004 a atuar como ponto focal para a formação de recursos humanos na área de recursos genéticos vegetais na América Latina e África, recebendo alunos de Angola, Peru, Colômbia, Argentina e México; *INRA*, sendo também membro de um projeto no âmbito do acordo *Capes/Cofecub*, da França; *Genok- Centre for Biosafety*, da Noruega; *Universidad de Buenos Aires*, Argentina, entre outros.

Na avaliação trienal feita pela Capes para o triênio 2004-2006 o programa obteve conceito cinco e na referente ao triênio 2007-2009 o conceito seis.

j. Programa de Pós-Graduação em Direito

Com seu curso de pós-graduação criado na década de 1970, teve como primeiras áreas de concentração as Instituições Jurídico-Políticas e Relações Internacionais. No ano de 1984 foi recredenciado pelo Conselho Federal de Educação, sendo acrescido das áreas de concentração Filosofia e Teoria do Direito. No mesmo ano foi aprovado o curso de Doutorado em Direito, com início efetivo em 1988, com a nova área de concentração Direito, Política e Sociedade. O programa possui 27 doutores credenciados como professores permanentes e cinco professores colaboradores e convidados nacionais e internacionais.

São considerados elementos de internacionalização do programa: (i) Os acordos internacionais bilaterais, já que para o desenvolvimento de atividades como ministrar cursos, palestras, conferências, seminários além de projetos de pesquisa conjuntos, tem recebido professores pesquisadores de universidades das Américas e da Europa, conforme descrito no Apêndice F, (ii) A mobilidade acadêmica internacional docente e discente sendo que a primeira se dá pela publicação em periódicos, livros, anais de eventos, organização de publicações conjuntas além de participação como ministrantes de cursos, palestras e eventos, principalmente em instituições da Europa e das Américas, com ênfase na América latina, conforme a listagem constante do Apêndice G. O Programa é filiado ainda à Academia de Direito Ambiental do Canadá e usufrui ativamente da filiação da UFSC à AUGM, com seus professores participando do programa Escala, em sua modalidade docente. Da citada mobilidade internacional tem resultado significativa produção discente como publicação em periódicos, livros, capítulos de livros, trabalhos de anais em eventos, além de participação em encontros, palestras, conferências, seminários e cursos nessas e outras universidades estrangeiras, como: *Université de Paris-Est Marne de la Vallée*, França; Universidade de *Gotemburgo*, Suécia e *Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Montevideo*.

Todos esses acordos têm gerado projetos conjuntos, dos quais 19 estão em andamento no ano de 2011, envolvendo alunos e professores, nas distintas linhas de pesquisa desenvolvidas pelo programa e são realizados com apoio de instituições de fomento nacionais como a Capes, o CNPq, a Fapesc, o

Ministério da Justiça e a Fundação José *Boiteux*, da UFSC e internacionais como a Fundação Konrad Adenauer, da Alemanha e os programas financiados pela União Européia, principalmente o programa Alfa. Seus principais objetivos são, segundo o entrevistado citado: melhorar ainda mais a consistência, a coerência e a qualidade das dissertações, ampliar e divulgar a integração com a graduação, consolidar e socializar ainda mais os resultados da produção acadêmica realizada por meio da inserção internacional.

Nas avaliações trienais feitas pela Capes para os triênios 2004-2006 e 2007-2009, o programa obteve conceito seis.

4.8 O IMPÁCTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA UFSC EM SEU PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Postos esses dados sintéticos sobre os programas de pós-graduação avaliados como aqueles que “apresentam desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área”, segundo os critérios de avaliação da Capes, buscamos em alguns dos indicadores mais utilizados tanto por aquela agência governamental como por organismos internacionais que avaliam a internacionalização com foco na produção acadêmica, sintetizados no Apêndice H, elementos para corroborar o impacto da produção acadêmica da UFSC em seu processo de internacionalização.

Possuindo 514 grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, nos quais em 2010 atuavam 3.146 pesquisadores, 5.512 estudantes e 468 técnicos, num total de 2.031 linhas de pesquisas, cerca de 87% de seus docentes possuem formação de doutor sendo que 24,2% destes são bolsistas em produtividade do CNPq. Estes perfazem 84% dos 473 bolsistas de produtividade e 100% dos Pesquisadores Seniores do CNPq no Estado de Santa Catarina (dois pesquisadores de um total nacional de 54).

Premiações Internacionais em 2010:

Institute of Noise Control Engineering (INCE-USA), na categoria de *distinguished international member*. Prof. Samir Nagi Yousri Gerges, Departamento de Engenharia Mecânica;

Prêmio Cientista do Ano pela *University of Peace Foundation*, vinculada a Unesco. Prof. Walter Ferreira de Oliveira, Departamento de Saúde Pública.

Como instituição de pesquisa, a UFSC destaca-se entre as melhores universidades do País, posição sustentada pela titulação de seu corpo docente, qualidade de seus cursos de graduação e pós-graduação, qualificação dos servidores técnico-administrativos, volume de sua produção científica e forte relacionamento com empresas e arranjos produtivos da Região e do País.

Todas as áreas do conhecimento estão representadas nas atividades de pesquisa realizadas na Instituição e encontram-se oficialmente cadastradas no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq (UFSC, 2009). Com forte tradição investigativa em áreas tais como Química, Engenharia Mecânica e Engenharia Elétrica, Direito e Farmacologia, ao longo dos anos vem se sobressaindo também nas áreas de Antropologia, Educação, Enfermagem, Física, Engenharia Civil, Engenharia Ambiental, Ciência e Engenharia de Materiais, Engenharia Química, Engenharia de Alimentos, Geografia, Sociologia, Letras, Literatura, Odontologia e Psicologia. Além destas, outras áreas envolvendo pesquisadores mais jovens também estão se destacando, tais como Engenharia de Automação e Sistemas, Recursos Genéticos Vegetais, Aquicultura, Farmácia, Bioquímica, Botânica, Ciências Médicas e Biotecnologia. Essa excelência e inserção internacional são materializadas na já destacada qualidade dos seus programas de pós-graduação, nos projetos de pesquisa obtidos por esses grupos, nas inúmeras parcerias nacionais e internacionais nas quais eles estão envolvidos, bem como na significativa quantidade de publicações em revistas internacionais indexadas pelo *ISI Web of Knowledge/Thomson*⁵⁰, que é uma plataforma de pesquisa para busca, mensuração e colaboração nas áreas de ciências exatas, ciências sociais,

⁵⁰ Para o indicador *ISI/Thomson*, ver <http://apps.isiknowledge.com>.

artes e humanidades, evidenciando uma produção científica qualificada⁵¹. Essa presença internacional pode ainda ser aferida, se não quantitativamente, pelo menos qualitativamente pela atuação de seus docentes em instâncias decisórias de Ciência e Tecnologia no País, como, por exemplo, nos Comitês Assessores do CNPq e da Capes, assim como no exterior, como é o caso do Cytel e do Senacyt - Panamá, entre outros. Esse conjunto de dados a tornavam a oitava instituição do Brasil com o maior número de equipes envolvidas no desenvolvimento científico e tecnológico nacional. Em 2008 seus pesquisadores publicaram 823 artigos em revistas científicas internacionais, colaborando com o posicionamento da instituição com destaque no *ranking Webometrics* do ensino superior, no *Scimago Institutions Ranking*, cuja sigla é SIR, que avalia o número de publicações, documentos citáveis e citações produzidas em uma IES e no já citado *ISI Web of Knowledge/Thomson*, como analisaremos a seguir.

Embora não incluída nas classificações estabelecidas por dois dos principais *rankings* internacionais, o do *Time Higher Education Supplement* (THES) que lista as 200 melhores instituições do mundo e o *Academic Ranking of World Universities* (ARWU) promovido pela *Shanghai Jiao Tong University* que lista as 500 melhores, a UFSC passou a ser incluída a partir de 2009 na listagem das melhores universidades do *Webometrics*, que é o *Ranking Mundial de Universidades na Web*, publicado desde 2004, pelo Laboratório de Cibermetria⁵² do Conselho Superior de Investigações Científicas (CSIC), que é uma agência estatal ligada ao Ministério de Ciência e Inovação da Espanha. Esse instrumento é publicado duas vezes por ano, em janeiro e julho, usando indicadores cientométricos (número de trabalhos publicados e citações, relatórios e outros documentos com extensão pdf, ps, doc, ppt, nos últimos 10 anos) e baseado em diferentes aspectos da presença das instituições na *web*, tais como visibilidade, tamanho, produtividade e impacto. Entre seus critérios estão incluídos indicadores de pesquisa e de qualidade de estudantes e

⁵¹ Observe-se que nessa base internacional de indexação o Brasil encontra-se na 13ª posição em número de artigos publicados e na 35ª em citações por artigos, num universo onde os países mais avançados apresentam uma taxa superior a 50%.

⁵² O Laboratório de Cibermetria do CSIC se dedica à análise quantitativa na Internet e aos conteúdos da Rede, principalmente aqueles relacionados com o processo de geração e comunicação do conhecimento científico.

docentes, além da visibilidade e o desempenho global da instituição medido pelos acessos, via internet, aos artigos por elas produzidos, o que acaba por penalizar a visibilidade internacional daquelas que não possuem sites em língua inglesa, a língua franca da *web*. Seus organizadores consideram a presença de uma instituição de ensino e pesquisa na *web* um indicativo de sua excelência e de seu comprometimento com a disseminação do saber, já que esta cobre não apenas a comunicação formal (revistas eletrônicas, repositórios), mas também informal, é mais barata mesmo mantendo altos níveis de qualidade associados aos processos de revisão por pares, podendo ainda potencialmente alcançar maiores audiências, oferecendo acesso ao conhecimento científico a pesquisadores e instituições de países em desenvolvimento além de terceiras partes (empresas, setores econômicos, sociais, culturais ou políticos) em suas próprias comunidades. Como já vimos no capítulo dois, esse *ranking* classificava as seis mil melhores instituições no plano mundial até 2009, sendo que em janeiro de 2010 aumentou esse número para oito mil e em julho do mesmo ano para 12 mil. Suas listagens apresentam as melhores universidades do mundo, segundo seus critérios e, dessa relação extraem as melhores por continente e por país, com suas respectivas classificações. Tendo em vista ser esse o indicador internacional pelo qual se pode, pelo menos no momento, ter uma visão panorâmica das IES brasileiras frente às suas congêneres internacionais, optamos por utilizá-lo para ter uma idéia da trajetória da UFSC nos últimos anos, sua posição no contexto mundial, mas principalmente no latino-americano e nacional, apresentando as tabelas abaixo, referentes a julho de 2011 e aquelas referentes aos anos 2010 e 2009 no Anexo F, para que se possam perceber as oscilações nas classificações das IES brasileiras nos rankings internacionais, mas também a existência de certa regularidade no que se refere às que se sobressaem no cenário acadêmico nacional.

Dados do *Ranking Web* de Universidade do Mundo - *Webometrics*

Ano de 2011

Tabela 21 - As 10 primeiras classificadas no *Ranking* mundial de universidades julho 2011 (*Top 12.000*)

Universidades	Classificação no <i>ranking</i> mundial
Massachusetts Institute of Technology	1 ^a
Harvard University	2 ^a
Stanford University	3 ^a
Cornell University	4 ^a
University of California Berkeley	5 ^a
University of Michigan	6 ^a
University of Wisconsin Madison	7 ^a
University of Washington	8 ^a
University of Minnesota	9 ^a
University of Pennsylvania	10 ^a

Fonte: WEBOMETRICS.

Repetindo o que se observa nos principais *rankings* acadêmicos já citados, as universidades norte-americanas destacam-se entre as melhores avaliadas, embora as brasileiras tenham maioria entre as IES consideradas de melhor qualidade na América Latina, num avanço certamente devido ao crescimento da presença de suas publicações em língua inglesa e da importância dada à divulgação de dados naquela língua em suas páginas *web*.

Tabela 22 - As 10 primeiras classificadas no *Ranking* das universidades da América Latina, julho 2011 (*Top 12.000*)

Classificação no ranking América Latina	Universidades	Classificação no ranking mundial
1 ^a	Universidade de São Paulo	43 ^a
2 ^a	Universidad Nacional Autónoma de México	49 ^a
3 ^a	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	150 ^a
4 ^a	Universidade Estadual de Campinas	158 ^a
5 ^a	Universidade Federal do Rio de Janeiro	170 ^a
6^a	Universidade Federal de Santa Catarina	206^a
7 ^a	Universidad de Chile	247 ^a
8 ^a	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	260 ^a
9 ^a	Universidade Federal de Minas Gerais	265 ^a
10 ^a	Universidad de Buenos Aires	278 ^a

Fonte: WEBOMETRICS.

Mantendo sua posição de sexta IES melhor avaliada entre as latino-americanas, já conseguida no ano anterior, a UFSC se posiciona em 2011 como a quinta entre as brasileiras, caindo duas posições em relação a 2010 e a segunda entre as universidades federais, caindo também de sua posição de primeira na categoria em 2010. Como demonstrado no anexo já citado, percebe-se claramente como uma classificação com base em dados momentâneos, ou seja, a visibilidade naquele período, avaliado na internet, pode estar sujeita a oscilações, embora sirvam para dar uma visão geral comparativa em relação às demais IES. As citadas classificações ainda demonstram que, no que se refere às IES latino-americanas, a UFSC veio da 304^a posição em Janeiro de 2009, passando para a 134^a em Julho daquele ano e caiu para a 222^a na edição de Janeiro de 2010 e para 377^a na edição de julho do mesmo ano. No âmbito das IES brasileiras, ela se posicionava em 2010 como a terceira no conjunto e a primeira entre as universidades federais. Já em julho de 2011, sobe para a 206^a classificação mundial, para a sexta entre as latino-americanas e quinta melhor IES brasileira, só perdendo sua posição entre as IES federais brasileiras, caindo do primeiro para o segundo lugar.

Tabela 23 - As 10 primeiras IES brasileiras classificadas no *Ranking* das universidades da América Latina julho 2011 (*Top 12.000*)

Classificação no ranking brasileiro	Universidades	Classificação no ranking mundial
1 ^a	Universidade de São Paulo	43 ^a
2 ^a	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	150 ^a
3 ^a	Universidade Estadual de Campinas	158 ^a
4 ^a	Universidade Federal do Rio de Janeiro	170 ^a
5^a	Universidade Federal de Santa Catarina	206^a
6 ^a	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	260 ^a
7 ^a	Universidade Federal de Minas Gerais	265 ^a
8 ^a	Universidade de Brasília	323 ^a
9 ^a	Universidade Federal do Paraná	384 ^a
10 ^a	Universidade Federal da Bahia	454 ^a

Fonte: WEBOMETRICS.

Em que pese o cuidado com que tais *rankings* e seus resultados devam ser vistos, conforme já analisamos no capítulo dois, não há como negar a crescente valorização que vem sendo dada aos mesmos no meio acadêmico brasileiro, com uma crescente corrida das IES e agências de fomento federais e estaduais no sentido de favorecer a internacionalização das universidades em busca de seu bom posicionamento naqueles instrumentos. Os inúmeros acordos internacionais assinados pela Fapesp⁵³ para favorecer a interação internacional dos pesquisadores paulistas e a criação do novo Programa Ciência Sem Fronteiras (BRASIL, 2011), para, entre outros objetivos, aumentar

⁵³ Tais acordos são semanalmente divulgados no boletim da Agência de notícias da Fapesp, através do site <http://agenciafapesp.br>.

a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior e promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros, corroboram essa percepção. No que se refere à UFSC, embora atenta à busca de padrões internacionais, conforme corroborado em seus documentos institucionais já explicitados e na fala de seus tomadores de decisão por nós entrevistados, observa-se um certo cuidado no tratamento da questão. Para a entrevistada número três, uma boa classificação nos *rankings* “serve como incentivo aos docentes e pesquisadores e acaba por atrair bons estudantes para a UFSC, o que se reflete em um círculo virtuoso”.

Tabela 24 - Resumo da posição da UFSC nas últimas edições do *Webometrics*- 2009 a 2011

Data	Posição entre as IES brasileiras	Posição entre as IFES brasileiras	Posição entre as IES da América Latina	Posição no <i>ranking</i> mundial	Número de IES avaliadas
Jan/2009	4 ^a	2 ^a	4 ^a	381 ^a	6.000
Julho/2009	3 ^a	1 ^a	3 ^a	134 ^a	6.000
Jan/2010	3 ^a	1 ^a	5 ^a	222 ^a	8.000
Julho/2010	3 ^a	1 ^a	6 ^a	377 ^a	12.000
Jan/2011	6 ^a	3 ^a	7 ^a	240 ^a	12.000
Julho/2011	5 ^a	2 ^a	6 ^a	206 ^a	12.000

Fonte: elaborado pela autora com base em dados do *Webometrics*.

Para a construção de um cenário mais sistematizado da composição dessa visibilidade alcançada pela IES estudada, levamos em conta outras variáveis, como a sua vinculação a algumas das mais significativas organizações acadêmicas internacionais, que se constituem em forma de redes que promovem a cooperação e o diálogo acadêmico internacional, dentre as quais destacamos a OUI, a Associação de Universidades de Língua Portuguesa (AULP), a Associação Columbus, a Udual, o Grupo de Tordesilhas,

o Grupo de Coimbra de Universidades Brasileiras e a AUGM bem como a sua produção científica. Em 2008 seus pesquisadores publicaram 881 artigos em revistas científicas internacionais, colaborando com o posicionamento da instituição em outros *rankings* do ensino superior, como, por exemplo, o *Scimago Institutions Ranking*, cuja sigla é SIR, que avalia o número de publicações, documentos citáveis e citações e repetindo o que fazem o *ARWU*, o *THES* e o *Webometrics*, também elabora os seus *rankings* regionais. Dentre esses, o *Ranking Ibero-Americano de Produção Científica e Internacional* é uma ferramenta de análise e avaliação da atividade de pesquisa das IES na região e é elaborado sob a forma de um conjunto de *rankings* que apresenta, de forma ordenada, as atividades de pesquisa realizadas em um período. Em sua edição de 2010, inclui todas as universidades ibero-americanas que produziram alguma comunicação científica durante o ano de 2008, analisando os dados de publicação e citação correspondentes ao período 2003-2008. Nele estão incluídas 607 universidades da região que publicaram algum documento recolhido pelo *Scopus* em 2008, num total de 28 países que possuem pelo menos uma instituição no *ranking*, numa distribuição assimétrica onde Espanha, Brasil e Colômbia representam cerca de 50% do total.

Tabela 25 - Ranking Ibero-Americano de Produção Científica e Internacional 2010

IBE	LAC	Instituição	País	Prod. Científica	Colaboração internacional	Media da qualidade científica-M.Q.C.	Porcentagem de publicações em revistas reconhecidas
1	1	USP	Brasil	37.952	24,81	0,81	40,35
2	2	Un. Autónoma de México	México	17.395	39,17	0,80	48,49
3	3	Unicamp	Brasil	14.913	21,47	0,81	38,18
4		Universitat de Barcelona	Espanha	14.742	41,64	1,41	62,16
5		U. Complutense de Madrid	Espanha	12.315	32,81	1,10	52,62
6	4	UNESP	Brasil	12.270	16,8	0,63	31,37
7	5	UFRJ	Brasil	12.133	26,67	0,80	39,01
8		U. Autónoma de Barcelona	Espanha	10.911	38,59	1,37	58,15
9		U. Valencia	Espanha	10.107	40,37	1,21	54,68
10		U. Autónoma de Madrid	Espanha	9.755	40,21	1,27	59,69
11	6	U. Buenos Aires	Argentina	9.741	39,13	0,94	51,06
12		Politécnica Cataluña	Espanha	9.631	37,67	1,20	37,34
13	7	UFRGS	Brasil	8.971	25,35	0,82	39,94
14		U. Técnica de Lisboa	Portugal	8.815	43,54	1,20	46,27
15		U. Porto	Portugal	8.770	41,6	1,22	51,11
16	8	UFMG	Brasil	8.107	24,56	0,81	37,82
17		U. Granada	Espanha	7.983	34,21	1,11	46,40
18	9	U. de Chile	Chile	7.148	44,68	0,92	46,67
19	10	U. Federal SP	Brasil	7.148	18,42	0,75	40,40
20		U. Santiago Compostela	Espanha	7.055	36,64	1,18	52,47
33	14	UFSC	Brasil	4.460	24,04	0,77	32,53

Fonte: SIR (2010).

Legenda: IBE = países ibero-americanos

LAC = países da América Latina e Caribe.

□ A M.Q.C. permite comparar instituições com tamanhos e perfis diferentes, onde uma pontuação 0.80 significa que ela é citada 20% menos e 1.30 indica que é citada 30% mais que a média mundial.

Os dados desse *ranking* apresentam a Espanha e o Brasil em posição de destaque na produção de ciência na Ibero América, por suas universidades estarem entre as 10 mais produtivas, onde cinco são espanholas, quatro brasileiras e uma mexicana. Nele a UFSC se posiciona em 8º lugar entre as brasileiras e 14º entre as latino-americanas.

Na tabela abaixo disponibilizamos os dados totais de artigos publicados por docentes da UFSC indexados no *ISI Web of Knowledge*, publicado pela Thomson Reuters em 2010 (THOMSON REUTERS, 2010) bem como as quantidades das citações e média delas ao longo dos últimos 13 anos, onde se pode perceber o fator temporal necessário para que o trabalho seja conhecido pela comunidade científica.

Tabela 26 - Total de artigos publicados por docentes da UFSC com indexação no *ISI Web of Knowledge* 2010

Ano	Artigos Publicados	Soma das Citações	Média Citações/artigos
1998	254	3836	15,10
1999	301	4259	14,15
2000	320	4301	13,44
2001	325	3197	9,84
2002	408	4554	11,16
2003	405	3641	8,99
2004	476	4465	9,38
2005	538	4854	9,02
2006	614	3669	5,98
2007	683	3138	4,59
2008	881	2795	3,17
2009	949	1316	1,39
2010 *	904	169	0,19

Fonte: Relatório de atividades 2010 da Pró- Reitoria de Pesquisa e Extensão (PRPE).

Nota: * dados colhidos até 29/12/2010

Com base nesses dados, o índice “H”⁵⁴ da UFSC (fator H= número de publicações com igual ou maior número de citações), no período de 2001 a 2010 e calculado em dezembro de 2010, é 46, índice bastante significativo se levarmos em conta que em países considerados mais avançados cientificamente a média é superior a 50% e que a do Brasil é 35%.

Os dados acima apontam para a predominância de um viés mais teórico na pesquisa desenvolvida nas IES brasileiras, principalmente pelo fato de as avaliações internacionais e nacionais enfatizarem a publicação de artigos científicos em revistas indexadas, não obstante a visível ênfase que vem sendo dada pelo governo brasileiro na criação de núcleos de inovação tecnológica nas IES e instituições de pesquisa como elemento considerado fundamental para a competitividade do país, política essa induzida pela Lei Nacional de Inovação⁵⁵, pela chamada Lei do Bem⁵⁶ e pelas Leis Estaduais de Inovação.

Essa realidade motivou-nos a elaborar, com base em Rodrigues et al (2008) um exercício sobre a capacidade de pesquisa, desenvolvimento e inovação (PDI) das IES brasileiras, tendo como referência o número de programas de pós-graduação categorizados como internacionais pela Capes. Nele constatou-se que a UFSC se posiciona no grupo das mais produtivas e líderes em PDI, com capacidade ampla e diversificada.

⁵⁴ Do termo em inglês H Index, foi criado em 2006 pelo físico alemão J.E. Hirsch, da Universidade da Califórnia para quantificar a produtividade e o impacto dos cientistas baseando-se em seus artigos mais citados. É medido pelo número de artigos com número de citações igual ou maior a esse número.

⁵⁵ Lei nº 10.973 de 2 de Dezembro de 2004, que estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do país.

⁵⁶ Lei nº 11.196 de 21 de novembro de 2005 e regulamentada pelo Decreto nº 5.798 de 7 de junho de 2006 que em seu capítulo III, artigos 17 e 27 consolidou os incentivos fiscais que as pessoas jurídicas podem usufruir de forma automática desde que realizem pesquisa tecnológica e desenvolvimento de inovação tecnológica.

Tabela 27 - Capacidade de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação nas IES Brasileiras em 2010.

Categoria	Total de Programas de PG classificados com 6 e 7 pela Capes	Número de universidades na categoria	Universidades líderes na categoria	Nº de programas de PG classificados com 6 e 7 pela Capes
1-universidade produtivas líderes em PDI e com capacidade ampla e diversificada	Dez ou mais	08	USP UFRJ UNICAMP UFMG UFRGS UNIFESP UNESP UFSC	82 36 27 24 21 14 10 10
2-universidades com alguma capacidade orientada para PDI	Três a nove	10	U.F. Viçosa PUC-RJ PUC-RS UERJ UFF Fund. Osvaldo Cruz UFSCAR INPE UFBA UnB	08 08 07 05 05 04 04 03 03 03
3-universidades com capacidade de PDI limitada	Um ou dois	26	FGV-SP PUC-SP UFC UNISINOS U.Cândido Mendes UFSM U.E. Maringá UFRN ITA U. São Francisco UECE UFMA U.F. Lavras U. F. Uberaba: FGV-RJ FAJE UFPA U.F.C.G (PB) UFPB INPA UFPE UFPEL UFPR UFRRJ CBPF LNCC	02 02 02 02 02 02 02 02 01 01 01 01 01 01 01 01 01 01 01 01 01 01 01 01 01

Fonte: Elaboração da autora, adaptado de Rodrigues (2008), com dados da avaliação trienal da Capes 2007-2009.

Por outro lado, o dado concreto desse exercício é que temos no Brasil, para um total de 2.252 IES existentes, com um total de 3.632 programas de pós-graduação avaliados, quase 100% com nenhuma capacidade de PDI, em que pese a qualidade internacional de alguns programas.

4.9 RETOMANDO A MATRIZ DE ANÁLISE: SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS

Finalizando este capítulo, percebemos ser importante uma retomada do que fora proposto na matriz de análise, estruturada a fim de orientar a condução do estudo sobre como vem se dando, desde os anos 2008, o processo de definição e implementação de estratégias políticas e institucionais de internacionalização da UFSC.

Trabalhamos sempre apoiados no referencial teórico, onde Knight (2005) aponta como principais fatores influenciadores das razões institucionais para a internacionalização a sua missão, a população estudantil, o perfil do professorado, a localização geográfica, as fontes de financiamento e o nível de recursos disponíveis bem como a orientação para interesses internacionais, nacionais e locais. A autora reitera que essas razões para a internacionalização, embora variem no âmbito de cada instituição, estão institucionalmente agrupadas em seis categorias abrangentes: o realce do perfil e reputação internacionais, a melhoria da qualidade, o desenvolvimento de recursos humanos, a geração de recursos, a criação de alianças estratégicas e a pesquisa e produção de conhecimentos, sendo a expressão clara dessas motivações explícitas ou implícitas, o fator que delinea e direciona os resultados das suas estratégias, programas, políticas e resultados institucionais para a área.

Nossa matriz de análise, já apresentada na página 159, foi estruturada em seis eixos, sendo os três primeiros constituídos pelo conceito, pelas três dimensões nas quais o processo se estrutura e se manifesta, quais sejam, a institucional e organizacional, a técnica/docente e a técnica discente, todas atreladas às razões e motivações institucionais para sua internacionalização, e os indicadores. Já os três eixos finais atinham-se aos dados, onde

estabelecemos quais as principais fontes que pretendíamos levantar, os instrumentos para a sua coleta e as técnicas para seu tratamento.

Pautamos ainda todo o desenvolvimento de nossa matriz por uma definição de trabalho que norteasse a pesquisa: a internacionalização de uma universidade corresponde ao processo de diálogo (trabalhos conjuntos, cooperação, intercâmbio, adequação das estruturas institucionais, conflitos e problemas surgidos) com outras universidades ou organizações variadas (empresas, governos, agências internacionais, ONGs) do mundo exterior à fronteira nacional na concepção, desenvolvimento ou implementação de suas funções de ensino, pesquisa e extensão.

Nesse contexto, passamos a resumir os resultados obtidos com a aplicação da matriz de análise às três dimensões por nós elencadas e aos indicadores a elas aplicados.

Com referência à dimensão institucional e organizacional, da qual constavam: (i) Número de programas próprios e fomentados por agências estrangeiras para a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores, (ii) número e tipo de sistema de incentivos institucionais à participação em programas/projetos internacionais, (iii) existência de um plano de ação para a cooperação internacional e projeção da IES no exterior, (iv) número de acordos e convênios internacionais, (v) número de delegações enviadas ao exterior no período, (vi) número de redes e associações internacionais às quais a IES pertence, (vii) número de programas de duplo-diploma e co-tutela, temos os resultados que relatamos a seguir.

Embora não tenhamos tido acesso a algumas categorias de dados que quantificassem os indicadores pesquisados, já que não estavam sistematizados nas instâncias organizacionais, pudemos identificar a existência de sete programas de mobilidade acadêmica, seja a de estudantes de graduação e de pós-graduação seja a de professores, financiados pelas agências nacionais e dois com o mesmo fim, apoiados por agências estrangeiras e administrados internamente pela Sinter, os quais apontamos no Quadro 9, de nossas conclusões. Identificamos ainda a existência de 280 acordos internacionais, assinados com 37 países, já arrolados na Tabela 18, e de um planejamento estratégico onde está contida a cooperação internacional e a projeção da IES no exterior (UFSC, 2010). Quanto aos demais indicadores para essa dimensão,

constatamos a não existência formal de um sistema de incentivos institucional à participação em programas/projetos internacionais, apesar da afirmação dos entrevistados de número um, dois e três de que tais atividades são apoiadas e incentivadas pela IES; não foram encontrados dados referentes ao número de missões enviadas ao exterior, já que essas se comporiam por aquelas de ordem político-institucional (para negociação de acordos de cooperação, participação em delegações nacionais) e aquelas de caráter acadêmico (por programa de pós-graduação ou cursos de graduação para negociações/representações específicas), não quantificados pela IES já que disperso pelos diversos setores envolvidos. Já os programas de duplo-diploma e/ou de co-tutela, esses só foram regulamentados na UFSC no ano de 2010, embora nos tenha sido relatada a existência de acordos nesse sentido com instituições estrangeiras pelos programas de pós-graduação estudados, mesmo antes de sua regulamentação institucional.

Com referência à dimensão técnica docente: (i) Quantos docentes se moveram (para participação em conferências, seminários e outras atividades) para o exterior no período (ii) quantos professores/pesquisadores estrangeiros, por área, foram incorporados à IES no período (iii) a quantas redes e comitês internacionais formais e informais a IES pertence (iv) quantas publicações e co-publicações em revistas científicas internacionais (v) quantas teses de doutorado de estrangeiros realizadas na IES e em que áreas (vi) quantos eventos internacionais organizados ou sediados, por área, relatamos aqui seus resultados.

Nessa dimensão, pudemos compilar nos documentos institucionais apenas dados contidos no relatório de afastamento da Comissão Permanente de Pessoal Docente, referentes à mobilidade de professores enviados ao exterior para estágios pós-doutorais (Tabela 19) já que aquela referente à mobilidade por curto período para outras atividades não se encontrava sistematizada nas pro - reitorias. Os dados quantitativos referentes às publicações em língua estrangeira puderam ser inferidos a partir dos totais no *ranking* Ibero-Americano de Produção Científica e Internacional 2010, do Scimago (Tabela 25), na compilação do total de artigos publicados com indexação no *ISI Web of Knowledge* (Tabela 26) e nos dados por nós sistematizados sobre a capacidade de pesquisa desenvolvimento e inovação

nas IES brasileiras (Tabela 27). Já quanto aos demais indicadores preliminares, não foram encontrados dados quantitativos, mas o vigor das atividades internacionais seja no que se refere à mobilidade física de docentes ou no que se refere às publicações conjuntas, participação em redes e acompanhamento de teses de estudantes estrangeiros pode ser medido principalmente pelos relatos dos coordenadores de programas de pós-graduação entrevistados e pelas fichas de avaliação da Capes consultadas, cujos resultados já relatamos neste capítulo .

Com referência à dimensão técnica discente: (i) quantos alunos se moveram para o exterior no período? (ii) quantos alunos (graduação e pós-graduação) foram enviados ao exterior por um período superior a um mês? (iii) quantos alunos estrangeiros foram recebidos nos programas de graduação e pós-graduação? Temos os resultados que relatamos a seguir.

Nesta dimensão, pudemos identificar a existência de significativa mobilidade de estudantes de graduação e de pós-graduação, conforme já apontado pelas Tabelas 19 e 20 e no Apêndice C, com base nos números existentes na Sinter, em que pese a já citada falta de dados sobre alunos de pós-graduação enviados ao exterior. No que se refere aos estudantes recebidos no âmbito do Programa Estudante Convênio de Pós-Graduação, compilamos aqueles existentes na Capes e que estão arrolados nos Apêndices D e E

As Fontes de dados, os instrumentos e as técnicas para seu tratamento foram aquelas já arroladas para a estruturação da matriz de análise já apresentada no item 4.2.

5. CONCLUSÃO

Este capítulo tem por objetivo sintetizar e discutir os resultados alcançados a partir da pesquisa de campo já apresentados detalhadamente no capítulo anterior, à luz do debate teórico sobre o processo de internacionalização da educação superior.

Constituída como um estudo de caso, esta tese teve a seguinte questão de partida: como vem se dando, desde o ano de 2008, o processo de definição

e implementação de estratégias políticas e institucionais de internacionalização da UFSC? No decorrer do estudo, elaborado em cinco etapas, procuramos responder aos três objetivos específicos bem como aos três pressupostos traçados. Os primeiros foram: (i) construir de um quadro conceitual dos processos de internacionalização da educação e sua capilarização nas instituições de ensino superior, principalmente do Brasil; (ii) analisar as políticas e planos estratégicos institucionais visando ao processo de internacionalização da UFSC e (iii) estudar o processo interno de construção e condução dessas políticas na gestão 2008/2011, verificando a influência nele exercida pelos professores, pesquisadores e grupos de pesquisa, bem como a existência de estruturas de gestão da cooperação acadêmica internacional e sua posição no organograma institucional. Já os três pressupostos foram: (i) organizações internacionais, dentre estas a OCDE, o Banco Mundial, a OMC, o FMI, a ONU e a Unesco, influenciam (através, por exemplo, de suas políticas institucionais, indicadores e relatórios específicos) as agendas e as políticas nacionais no campo da educação superior; (ii) as políticas e planos estratégicos de internacionalização da IES estudada ocorreram influenciados e em atendimento às políticas nacionais de pós-graduação e aos programas institucionais de ensino superior que estimulam distintos graus de internacionalização nela mensuráveis e (iii) na IES estudada (UFSC), a definição de políticas de internacionalização obedece a uma lógica mais “instrumental” do que substantiva, haja vista que centros, cursos e programas se internacionalizam em decorrência de ações definidas *ad hoc* e de modo individualizado e não com base em um planejamento estratégico por diretores, professores, pesquisadores e responsáveis instrumentais.

Cientes de que a temática internacionalização da educação superior está cada vez mais presente seja nas políticas nacionais de educação superior, nas associações de universidades e nas instituições, entendemos que na elaboração das respostas a esses requisitos residem as contribuições que o estudo pode dar aos tomadores de decisão institucionais, no sentido de que possam mais bem fundamentar a formulação de suas políticas para a área. Nesse sentido, disponibilizamos, em resposta ao primeiro objetivo específico, uma revisão da literatura nacional e internacional sobre globalização, internacionalização da educação superior e internacionalização de

universidades, onde analisamos de que forma e em quais contextos esses processos se constituíram e de que forma afetaram o desenvolvimento e a estruturação das políticas acadêmicas nacionais e institucionais no Brasil. Nesta revisão pudemos confirmar nosso primeiro e segundo pressupostos. Apresentamos e discutimos ainda, em resposta ao segundo e terceiro objetivos específicos, uma síntese das concepções de alguns dos principais autores sobre as questões teóricas atinentes ao processo de internacionalização da educação superior e como ela se dá nos níveis nacional e institucional, apontando suas razões e motivações fundamentais, que podem ser econômicas, políticas, acadêmicas, culturais e sociais e os valores nelas implícitos.

Fundamentados em Knight e De Wit (1999) e em Knight (2004, 2005), buscamos detalhar como se dá o processo de internacionalização no nível institucional, enfatizando seu forte envolvimento com sua cultura, expressada na missão, população estudantil, perfil do professorado, localização geográfica, fontes de financiamento, nível de recursos disponíveis bem como a sua orientação para interesses internacionais, nacionais e locais e também com o sistema de educação superior nacional e regional. Apresentamos a distinção entre estratégias, programas e políticas e sua estreita vinculação com a expressão clara das motivações para a internacionalização institucional e também o conceito de método de internacionalização, que pode se apresentar em seis modalidades: por atividade, por resultados, por razões fundamentais, pelo processo, em casa e no exterior. Neste contexto, corroboramos ainda nosso terceiro pressuposto, destacando aqueles programas que mais se internacionalizaram em decorrência de ações definidas *ad hoc* e dinamizadas por seus professores e alunos, não necessariamente planejadas por seus responsáveis institucionais.

Com base na análise dos documentos institucionais, nas entrevistas focadas e na observação direta e buscando responder aos indicadores que apontam os elementos constitutivos de um processo de internacionalização, quais sejam, as razões e motivações, políticas, programas e estratégias institucionais, as modalidades e os métodos adotados, identificamos na UFSC a imbricação de cinco métodos dos seis apontados, quais sejam: o de

atividades, o de resultados, o de razões fundamentais, o de processo e o em casa.

Corroboram nossa conclusão as afirmações de nossos entrevistados, como por exemplo, a entrevistada de número dois que declarou: “se a nossa meta principal, a visão dessa administração é de termos uma universidade de excelência, nós não podemos manter a excelência sem sermos uma instituição internacionalizada.” Também o entrevistado de número um nos disse:

Primeiro é preciso que nós possamos estabelecer uma cultura internacional maior na universidade. Nós queremos que ela se acostume mais com o aluno estrangeiro, queremos que nosso aluno inclua na sua formação a possibilidade de passar uma temporada no exterior. [...] queremos que cada centro, a partir de sua própria concepção, de seus valores, de sua visão e de suas preferências, por que dependendo da área de conhecimento há uma influência maior de um país, de uma região ou de outra. Então, a partir dessa visão [...] queremos estimular que cada centro, cada departamento, cada laboratório, cada curso busque parcerias internacionais de várias formas. Temos estimulado muito isso e temos cobrado, induzindo algumas institucionalmente com ações. Por exemplo, acreditamos hoje que é muito importante a cooperação com os países asiáticos [...] a aí (sic), do ponto de vista institucional, a própria administração tem estabelecido convênios, temos avançado, por exemplo, com cooperação com a China, queremos introduzir aqui o ensino do mandarim. Então, são ações que se nós não induzirmos fortemente, será mais difícil que ela ocorra de forma espontânea.

Os dados coletados e analisados em profundidade também nos subsidiaram para a elaboração dos quadros 8 e 9 que sintetizam as razões e motivações bem como as estratégias organizacionais desenvolvidas visando a internacionalização da IES estudada.

Quadro 8 - Razões e motivações da UFSC para a Internacionalização acadêmica

Econômicas	Apoio ao desenvolvimento econômico estadual e nacional; Possibilidade de atração de recursos e tecnologia para os grupos de pesquisas; Incentivo financeiro para os pesquisadores pela possibilidade de bolsas e prêmios internacionais; Possibilidade de atração de recursos para financiar a mobilidade de estudantes e professores
Políticas	Fortalecimento da posição institucional como gerador de ciência, tecnologia e inovação na região e no país; Inserção da IES nos núcleos decisórios das políticas nacionais de educação superior, ciência e tecnologia; Retenção de pesquisadores e diminuição da fuga de cérebros
Acadêmicas	Visibilidade internacional; <i>Status</i> acadêmico internacional; Competitividade na obtenção de fundos e aceitação em redes internacionais; Introdução de uma dimensão internacional/intercultural na pesquisa e no ensino; Ampliação do horizonte acadêmico; Fortalecimento institucional; Busca de soluções inovadoras para questões relacionadas à gestão e às suas funções básicas; Produção de conhecimento; Obtenção /manutenção de posição "internacional" nos programas de avaliação da pós-graduação da Capes; Internacionalização dos <i>campi</i>
Culturais e sociais	Adequação dos egressos e comunidade acadêmica a viver e trabalhar em um mundo cada vez mais internacional e intercultural; Estabelecimento de alianças estratégicas (convênios internacionais).

Fonte: Elaboração da autora com base em Knight e De Wit (1999) e Knight (2005).

A constatação obtida pela análise efetuada de que a internacionalização vem sendo percebida na UFSC como uma estratégia institucional tanto por sua alta administração como pelas instâncias de coordenação dos programas de pós-graduação, dado o seu impacto esperado no ensino e na pesquisa, levou-nos, com base no arcabouço teórico utilizado, à identificação dos programas que a colocam em prática. Constatamos ainda qual a estratégia organizacional

para sua implementação, onde a Sinter é parte de um conjunto estratégico que envolve toda a universidade, deixando de atuar como um agente isolado.

Do ponto de vista qualitativo, método privilegiado nesta pesquisa, os fatores determinantes foram: a participação dos diferentes atores, a infraestrutura existente, os recursos disponibilizados, o sistema de comunicação que a dissemina, sua explicitação na missão institucional, o oferecimento de preparação lingüística a professores, estudantes e demais usuários dos programas, entre outros. Vale ressaltar nesse contexto a afirmação unânime dos entrevistados de que os principais catalisadores do processo de internacionalização da UFSC são os professores/pesquisadores. Destacamos as respostas dos coordenadores de pós-graduação, ilustradas pelas do entrevistado de número 11 “[...] sem dúvida a ação individual dos professores” e também a dos tomadores de decisão institucional, ilustradas pela fala da entrevistada de número dois:

Eu diria que os catalisadores do processo de internacionalização são basicamente os professores. Eles estabelecem as relações, [...] fazem os projetos. A administração pode atuar como motivadora, incentivadora, chamando a atenção, divulgando editais e propiciando, quando possível, a visita, recebendo os visitantes externos e fazendo a divulgação, mas fundamentalmente (sic) é o agente, é o professor que faz o projeto, é ele que envolve o aluno.

No quadro abaixo, procuramos sintetizar as estratégias organizacionais da UFSC na condução de sua política de internacionalização.

Quadro 9- Principais políticas, estratégias e programas visando à internacionalização, desenvolvidas na UFSC

Políticas	Estratégias ou atividades organizacionais	Programas	
Internalização institucional da importância da internacionalização	Reconhecimento da dimensão internacional na missão, visão e valores institucionais e no Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2011		
	Comprometimento da alta administração com a internacionalização	Incentivo a programas interinstitucionais de mobilidade de professores e estudantes	Programa de intercâmbio regular com base nos convênios institucionais
		Preparação lingüística dos estudantes e professores	Ensino de língua estrangeira ⁵⁷
		Regulamentação do regime de co-tutela e dupla diplomação em 2010 ⁵⁸	Pós-graduação <i>stricto sensu</i> em regime de co-tutela ou dupla titulação
		Promoção e gestão da internacionalização centralizada e descentralizada;	Cooperação com empresas internacionais para estágios de estudantes e desenvolvimento de pesquisas
		Atividades de qualificação profissional para atuação na área da cooperação internacional direcionada a professores e funcionários;	Cooperação em programas na área de gestão universitária;
		Suporte institucional para estudantes estrangeiros	Pesquisas conjuntas; Projetos internacionais baseados na formação acadêmica
		Incentivo a eventos multiculturais com a participação de estudantes estrangeiros	Organização e apoio a participação em seminários internacionais
Impliação da capacidade institucional de diálogo internacional	Criação da Sinter	Permanência ou adesão à novos Programas de mobilidade de estudantes e professores promovidos por agências e organismos nacionais e internacionais	PEC-G e PEC-PG ⁵⁹ Programa de Formação Científica ⁶⁰ Programa Santander

⁵⁷ O curso extracurricular de português para estrangeiros e o de línguas estrangeiras para estudantes, professores e funcionários da UFSC é oferecido pelo Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras do Centro de Comunicação e Expressão.

⁵⁸ Resolução nº 41/CPG/2010.

⁵⁹ Já descritos no capítulo três.

⁶⁰ Iniciado em 2008, com apoio da Capes e do MRE é um programa específico para a recepção de estudantes africanos em fase de conclusão de sua graduação, para desenvolverem um projeto de seu interesse por um período de até dois meses no Brasil.

	Apoio das Pro - reitorias de Pesquisa e de Pós-Graduação à inserção internacional de professores		Universidades de bolsas luso-brasileiras ⁶¹ Programa Escala Estudantil da AUGM ⁶² Programa Escala docente da AUGM ⁶³ Programa <i>Erasmus Mundus</i> ⁶⁴ Programa Marca ⁶⁵ Programas de mobilidade internacional de estudantes e de professores promovidos pela Capes e pelo CNPq ⁶⁶ Programa de Apadrinhamento ⁶⁷
--	--	--	---

Fonte: Elaboração da autora com base em Knight (2004) .

Observou-se assim que a ampliação gradativa das ações em prol de uma internacionalização da instituição vem sendo parte de um conjunto de ações e reações dentro do próprio meio acadêmico amplo e não apenas dos programas de pós-graduação, que aumenta sua demanda por participação em programas de mobilidade, cursos, eventos, redes, publicações conjuntas e uma ação pró-ativa das estruturas institucionais no sentido do atendimento qualificado de tais demandas. Com uma ação mais integrada, onde a Sinter busca também ampliar o diálogo com IES estrangeiras no sentido de oportunizar a vinda de estudantes estrangeiros de graduação para a UFSC, criando complementarmente um programa de apoio à sua integração na instituição, como o citado programa de Apadrinhamento, amplia-se

⁶¹ Já descrito no capítulo três.

⁶² A AUGM é a Associação de Universidades do Grupo de Montevidéu, já descrita no capítulo três e o programa propicia a mobilidade de estudantes de graduação da Argentina, Chile, Brasil, Paraguai e Uruguai. Os estudantes devem ter concluído 40% do curso na Universidade de origem, ter menos de 30 anos e recebem moradia e alimentação na universidade de destino.

⁶³ O programa também se dá no âmbito da AUGM e, nessa modalidade os professores recebem as passagens da UFSC e a moradia e alimentação na universidade de destino.

⁶⁴ Já descrito no capítulo três.

⁶⁵ Já descrito no capítulo três.

⁶⁶ Tais programas estão descritos no capítulo três.

⁶⁷ Trata-se de um programa próprio da UFSC, pelo qual seus alunos recebem e dão suporte aos primeiros passos para a integração dos estudantes estrangeiros ao campus e às formalidades legais deles requeridas.

significativamente o processo de “internacionalização em casa” e a mobilidade de seus estudantes para o exterior.

No decorrer do estudo em profundidade da IES, concluímos que alguns fatores podem ser apontados como os mais importantes para o seu processo de definição e implementação de estratégias políticas de internacionalização no período estudado: o comprometimento do Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014 com a temática, corroborado pela declarada percepção dos seus tomadores de decisão da importância da internacionalização como estratégia institucional, a definição orçamentária dos recursos para as atividades internacionais desenvolvidas pela Sinter, o que lhe permite custear atividades de suporte à gestão da cooperação internacional quase nunca previstas e/ou custeadas pelas agências nacionais e internacionais que financiam os programas de mobilidade, o aumento da oferta de oportunidades e do suporte financeiro à participação de estudantes de graduação em iniciativas internacionais, o crescimento do número de convênios internacionais ativos, a oferta de cursos extracurriculares de língua estrangeira no campus principal, buscando cobrir uma lacuna apontada por todos os coordenadores de programa de pós-graduação como limitadora da internacionalização dos programas que é a baixa taxa de fluência em línguas estrangeiras entre os estudantes de graduação e de pós-graduação, a isenção de taxas de inscrição aos estudantes estrangeiros (por ser uma IES pública), permitindo não apenas a negociação de paridade para os alunos enviados às IES estrangeiras como a recepção de alunos latino-americanos, africanos e de outros países menos favorecidos não apoiados pelos programas nacionais e internacionais de mobilidade nesse quesito, a aprovação de legislação regulamentando os programas de dupla titulação e a ampliação da participação dos programas de pós-graduação em redes de pesquisa ou de formação.

O estudo vizou auxiliar na compreensão do conceito de internacionalização da educação superior, pela abordagem de algumas das mais importantes correntes teóricas que a analisam, buscando dessa forma contribuir para o debate sobre o que se entende como internacionalização da educação superior bem como sobre suas razões e os mecanismos da internacionalização das universidades, fornecendo elementos para o entendimento do processo no interior das IES públicas. Buscou ainda identificar

quais os atores mais implicados no processo e a importância de sua percepção fundamentada na teoria e adaptada à realidade nacional.

A aplicação desse referencial teórico na análise dos contextos e processos de definição e implementação das estratégias institucionais de internacionalização da UFSC, apontando seus acertos e inconsistências, pode ser utilizado como roteiro de critérios e avaliação por IES que necessitem de um referencial para dar início aos seus processos institucionais de internacionalização.

Na formulação inicial de nosso projeto, pretendíamos alcançar três resultados:

(i) Resgate histórico do processo de internacionalização da UFSC, (ii) identificação e compreensão das estratégias de internacionalização por ela adotadas, com base no referencial teórico utilizado; (iii) elaboração de proposta de um roteiro de sistematização de indicadores de internacionalização para IES públicas, à luz da realidade brasileira.

Nesse sentido, conforme o previsto também em nossos objetivos, fizemos um resgate histórico do processo de internacionalização de uma IES pública, buscando identificar e compreender as estratégias de internacionalização por ela adotada.

Com base no histórico e nos indicadores analisados conclui-se que vem desenvolvendo-se na UFSC um processo que aponta para a sua paulatina internacionalização desde sua criação nos anos 1960. Esta inicia-se em atenção às políticas propostas pelo Relatório Atcom, avança em sintonia com as políticas de indução promovidas pelo governo federal no sentido do fortalecimento da pós-graduação e da conseqüente produção de ciência, tecnologia e inovação nacionais, chegando ao final dos anos 2000 como uma ferramenta e estratégia plenamente assimilada pela alta administração e pelos coordenadores dos programas de pós-graduação como de fundamental importância para o fortalecimento e visibilidade institucional, embora ainda não explicitada como uma política institucional.

Por outro lado, se voltarmos a Sebastián (2004) o autor afirma que a internacionalização de uma universidade é ao mesmo tempo um processo, que requer uma estratégia e um plano de ação e é um objetivo, na medida em que se podem aplicar indicadores e se cumprem metas para alcançá-la, sem perder

a perspectiva de que para tal se busquem caminhos e meios mais adequados para cada instituição em função de seus próprios objetivos e de seu contexto. Para ele, a dupla dimensão da internacionalização que corresponde a duas estratégias básicas, quais sejam, a visão para o interior, que propicie mudanças culturais e nas suas distintas funções e a visão para fora, baseada na organização e na difusão da oferta e nas capacidades institucionais, tem como seu principal instrumento a cooperação internacional. É seu entendimento que esse instrumento está no centro das estratégias e dos processos de internacionalização das universidades. Nesse sentido poderíamos inferir que na UFSC existe um processo claro de internacionalização, com estratégias, um plano de ação e objetivos traçados em seu planejamento estratégico que vem se cumprindo nos limites de seu contexto institucional, com a gradativa internalização de conceitos e comprometimento institucional com o processo, amplamente apoiado na cooperação internacional, conforme corroborado nas falas dos entrevistados. Certo, no entanto de que tal processo necessita ser aperfeiçoado, o entrevistado de número um ressalta:

Acho que nossas instituições necessitam caminhar para a internacionalização. Uma coisa é a cooperação internacional e uma instituição pode ter muita, outra coisa é ela se internacionalizar. Cooperação internacional depende dos membros da comunidade [...] a internacionalização, e nós estamos longe disso, o Brasil está longe disso, eu penso não temos nenhuma instituição internacionalizada. A internacionalização é uma postura que a instituição incorpora e ela passa então a se colocar no cenário mundial e se enxergando como uma instituição que atende a humanidade em geral. Então, uma instituição internacionalizada, por exemplo, ela tem cursos de graduação em língua estrangeira. Essa é uma excelente medida para saber se a instituição é internacionalizada.

Inferimos, ao longo do estudo, que existe uma compreensão e um esforço institucional no sentido de sua internacionalização e que se enquadra no que Knight (2005, p. 13) chamou de **processo** (grifo nosso), ao definir o que entende por internacionalização da educação superior⁶⁸ ou seja, “um esforço em marcha e contínuo [...] que denota uma qualidade de evolução ou desenvolvimento para o conceito”.

⁶⁸ Lembremos que para Knight (2005), conforme já vimos no capítulo dois, a internacionalização é o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural e global nos objetivos, nas funções ou na oferta de educação superior.

Evidentemente que nesse esforço ainda subsistem lacunas, como a apontada pelo entrevistado citado, que é a não existência de oferta de cursos em língua estrangeira, uma tendência mundial nas universidades que se propõem a atrair estudantes estrangeiros como uma estratégia de internacionalização. Por outro lado, mesmo com uma opção institucional em ampliar a internacionalização dos programas de pós-graduação em atendimento aos indicadores da Capes, mas também àqueles dos *rankings* internacionais, existe uma crescente demanda, por parte dos alunos de graduação, por programas de mobilidade acadêmica com bolsas de estudo e ainda não atendida, em que pese o significativo aumento de sua oferta pela instituição.

Vale ainda salientar algumas dificuldades por nós encontradas na condução da pesquisa, como a não existência de alguns dados sistematizados nas pró- reitorias e demais instâncias de gestão acadêmica, entre os quais destacamos aqueles sobre a mobilidade de estudantes, principalmente os de pós-graduação e os referentes aos professores estrangeiros em atuação na IES. Outra dificuldade foi certa assimetria de informações observada entre os entrevistados, sobre o entendimento do que seria a internacionalização acadêmica e sobre as modalidades de redes internacionais de pesquisa. Tal problema refletiu-se principalmente na condução de algumas questões sobre indicadores de internacionalização e manifestou-se em algumas posturas com um viés preconceituoso sobre pesquisas e pesquisadores sem uma produção significativa em língua estrangeira.

Buscando centrar-se nos níveis decisórios, onde o processo de definição e implementação de estratégias e políticas institucionais ocorrem, nosso estudo não abarcou todas as variáveis que poderiam dar um melhor e mais detalhado cenário do universo estudado, deixando em aberto para pesquisas futuras que tratem do processo de definição e implementação de estratégias políticas de internacionalização algumas questões complementares como as que seguem: Como a internacionalização é percebida pelos demais atores nela implicados e aqui não analisados em profundidade, como os estudantes de graduação e de pós-graduação, os professores, e o pessoal administrativo nas IES? Como os desafios da internacionalização influenciam as estratégias institucionais no que se referem aos seus programas, suas práticas de ensino-aprendizagem e

avaliação de qualidade? Trata-se de questões que melhor visualizadas e integradas à análise poderiam contribuir para um mais amplo e abrangente processo de internacionalização das IES brasileiras.

Frente a esse contexto, alguns desafios ainda estão por ser superados para o fortalecimento do processo de internacionalização da IES estudada, entre os quais destacamos: o estabelecimento de uma política formal de internacionalização, uma abordagem clara e explícita da questão na missão da universidade, a oferta de uma opção de segunda língua nos currículos acadêmicos, oferta de cursos em língua estrangeira, a ampliação dos programas de dupla titulação, da oferta de informações sobre captação de recursos nacionais e internacionais para professores/pesquisadores, criação e oferta de fundos institucionais para o co-financiamento de projetos internacionais já que os programas e projetos atuais, em sua maioria são apoiados principalmente em fundos ofertados pelos programas governamentais ou pelas agências estrangeiras, ampliação da participação acadêmica em atividades internacionais, melhoria na infraestrutura de suporte à integração de estudantes internacionais, ampliação e melhoria das condições de oferta de alojamentos a estudantes estrangeiros, melhoria no investimento na qualificação de recursos humanos para gestão da cooperação internacional e implantação de política de contratação de especialistas para suas estruturas de gestão da cooperação internacional.

Conforme pudemos discutir ao longo desse estudo, a bibliografia existente sobre internacionalização da educação superior e seu processo de desenvolvimento nas IES vem sendo, em sua maioria, produzida em países do Norte, fazendo com que também a sistematização de indicadores de internacionalização de uma IES tenha por base realidades exógenas, às quais as brasileiras nem sempre se enquadram. Sabe-se ainda que, no nível internacional tem-se questionado a objetividade dos sistemas atuais de categorização estabelecidos pelos *rankings* acadêmicos, não obstante os mesmos terem se convertido em um fenômeno global e sejam utilizados para inúmeros propósitos, desde a escolha de uma instituição pelos estudantes, a possibilidade de estabelecer ações de cooperação, obter recursos públicos e privados para seus propósitos ou estimular a concorrência e até para a consecução de credenciamentos nacionais e internacionais.

Não obstante a priorização de distintos indicadores de internacionalização de uma universidade pelos mais diversos organismos internacionais e aqueles adotados nacionalmente pela Capes, responsável pela avaliação da pós-graduação no Brasil, esses, em sua maioria, são centrados na produção acadêmica em língua inglesa e em periódicos de impacto internacional, num exercício de homogeneização daquilo que não é homogêneo. Por outro lado, a fixação nos objetivos de se atingir aquele estatuto que os *rankings* acadêmicos internacionais convencionaram chamar de “universidade de padrão mundial” pode não ser o caminho mais adequado às IES brasileiras, dado a sua juventude em relação às suas homólogas estrangeiras, aos recursos humanos e infraestruturais de que dispõem e à sua função no contexto de um país que ainda se prepara para jogar um papel relevante no cenário geopolítico internacional. Nesse sentido, entendemos que, numa ação conjunta com outros países de estatuto semelhante, a Capes poderia propor indicadores mais adequados à realidade dos países do Sul. Longe de apartar as IES da região do cenário internacional onde se dá a competição por recursos e parceiros de excelência, tal decisão poria foco nas nossas especificidades e conhecimento reconhecido em áreas estratégicas e no papel complementar tão demandado pelo mundo acadêmico internacional, ávido por bons parceiros para a produção de ciência, tecnologia e inovação.

Buscando responder ao terceiro resultado esperado por nossa pesquisa, qual seja, o de elaboração de proposta de um roteiro de sistematização de indicadores de internacionalização para IES públicas, à luz da realidade brasileira, constatamos que a ampla bibliografia consultada dá conta da existência de outros indicadores de internacionalização que podem e devem ser considerados por tais avaliações (SEBASTIAN, 2004; DE WIT, 2000; KNIHGT 1999, 2004, 2005). Estes, adaptados às realidades das IES nacionais certamente apontariam a relevância de uma abertura ao diálogo internacional e seus resultados computados no aumento de circulação internacional no *campus* em dimensões equivalentes aquela propiciada pelo envio de professores/ estudantes/pesquisadores para o exterior, dos efetivos e produtivos acordos acadêmicos internacionais, das publicações conjuntas resultantes de parcerias internacionais nem sempre publicadas nas revistas indexadas, mas que resultam no aumento da visibilidade institucional, num

crescente círculo virtuoso que leva ao avanço na produção científica, o esforço institucional na repatriação de pesquisadores titulados no exterior e que lá permaneceram por melhores condições de trabalho e/ou sua integração em redes de pesquisa nacionais e ou institucionais (GUIMARÃES, 2002 apud GUIMARÃES, 2007), entre outros.

Nessa perspectiva, indicadores como aqueles estabelecidos por Sebastián (2004) para medir o grau de internacionalização de uma universidade, mais adaptados à realidade latino-americana e já referidos no Apêndice B poderiam servir de base para uma sistematização de indicadores de internacionalização para as IES, públicas ou não, a luz da realidade brasileira, onde a presença de prêmios Nobel não é constante, como requerem os citados *rankings*, mas onde certamente um mais adequado conjunto de indicadores poderia refletir seu grau de internacionalização mais compatível com as características e com as necessidades do desenvolvimento nacional. Tais indicadores são: (i) existência de um plano estratégico para a internacionalização, (ii) existência de uma instituição ou de um comitê assessor internacional, (iii) avaliação externa periódica da instituição, (iv) desenvolvimento das TIC e acesso à internet por professores e estudantes, (v) cursos e programas de pós-graduação certificados ou credenciados em nível internacional, (vi) transculturalidade e dimensão internacional nos currículos docentes, (vii) dupla titulação por universidades estrangeira, (viii) cursos de graduação em colaboração internacional com instituições estrangeiras e com participação de professores e pesquisadores estrangeiros, (ix) cursos e programas de pós-graduação da instituição oferecidos em outros países, (x) centros e programas de estudo internacionais sobre outros países e regiões, (xi) professores estrangeiros em programas de graduação, (xii) professores da instituição participando em programas docentes de instituições estrangeiras, (xiii) estudantes de graduação estrangeiros, (xiv) estudantes da instituição em programas internacionais de mobilidade, (xv) estudantes estrangeiros titulados nos diferentes graus, (xvi) projetos e redes de pesquisa conjuntos com outros países, (xvii) estágios de pesquisadores estrangeiros na instituição, (xviii) estágios de pesquisadores da instituição no estrangeiro, (xix) contratos de pesquisa e serviços com empresas e instituições estrangeiras, (xx) co-publicações internacionais, (xxi) acesso a bases de dados internacionais por

professores e estudantes, (xxii) acervo internacional nas bibliotecas, (xxiii) atividades culturais e de extensão com uma dimensão internacional, (xxiv) participação em programas e projetos internacionais de cooperação ao desenvolvimento, (xxv) participação e liderança institucional em associações e redes internacionais, (xxvi) eventos internacionais organizados na instituição, (xxvii) participação de professores e pesquisadores em eventos internacionais, (xxviii) participação de professores e pesquisadores em comitês internacionais, (xxix) visibilidade da dimensão internacional na web da instituição, (xxx) distinções e prêmios internacionais recebidos pela instituição, os professores e pesquisadores, (xxxi) domínio de idiomas na comunidade acadêmica e estudantil, (xxxii) existência de um centro social para estrangeiros, (xxxiii) existência de centros ou delegações da instituição no estrangeiro, (xxxiv) existência de consórcios e alianças com instituições estrangeiras para a projeção internacional da oferta docente, de pesquisa e serviços, (xxxv) existência de uma política e um plano para a difusão da instituição no exterior, (xxxvi) recursos financeiros captados por atividades associadas à projeção internacional da oferta docente, de pesquisa e da extensão da instituição.

Nossa percepção é a de permanece aberto o desafio da construção de indicadores que possam pautar os processos institucionais de internacionalização das IES brasileiras. Em pauta no meio acadêmico desde os anos 1980, a internacionalização da educação superior vem sofrendo mudanças em sua concepção nos últimos anos, passando de uma reação das IES aos requerimentos do mundo global para uma questão de estratégia proativa, ou seja, do valor agregado para aquele integral, tendo seu foco, escopo e conteúdo evoluído substancialmente (DE WIT, 2010).

REFERÊNCIAS

AFONSO, A.J. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a Crise do Estado-Nação e a Emergência da Regulação Supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n.75, p.1-9, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01017330200100020003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 mai. 2009.

-----. Estado, Globalização e políticas Educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, n.22, p.35-26, jan/fev/mar/abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141324782003000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 29 mai. 2009.

AGUIAR, A. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. **Revista Educação e Pesquisa**, v.35, n.1, p. 67-79, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022009000100005&script=sci_arttext&lng=em>. Acesso em: 29 ago. 2009.

ALMEIDA, A. F. et al. (Orgs.). **Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras**. Campinas: UNICAMP, 2004.

ALMEIDA, P.R. Brasil en el escenario global: Aspectos de su actual política exterior. **Revista Española de Desarrollo y Cooperación**, España, n.22, p.97-120, 2008.

ANDION, M.C; FAVA, R. Planejamento Estratégico. In: BALDRIDGE, V. J. et al. **Gestão Empresarial**. Curitiba: FAE Business School, 2002.

ANTUNES, F. Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfose. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.47, p.125-143, jan. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292005000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 ago. 2009.

ATCON, R. **Rumos à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira**. Brasília: MEC, 1966.

AUSTRALIAN GOVERNMENT. 2010. Disponível em: <www.austarde.gov.au>. Acesso em: 7 jul. 2010.

AYLÓN, B. **La cooperación de Brasil: un modelo en construcción para una potencia emergente.** Disponível em: <http://www.realinstitutoelcano.org.wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano_es/zonas_es/ari143-2010>. Acesso em: 15 out. 2010.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior.** Lecciones derivadas de la experiencia. Washington: Banco Mundial, 1995.

BANDEIRA, L. A. M. **Brasil e América do Sul: adeus à condição de quintal.** Disponível em: <<http://www.outraspalavras.net/?p=1658>>. Acesso em: 30 out. 2010.

BARAK, R. J.; SWEENEY, J D. Academic program review in planning, budgeting and assessment. In: BARAK, R. J; METS (eds.). Using academic program review. **New Directions for Institutional research**, San Francisco, n.86, 1995.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das Condicionantes do banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.39, p.423-435, set./dez 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2009.

BARTELSON, J. Three Concepts of Globalization. **International Sociology**, v.15, n.2, 2000.

BARTOLI, A. **Comunicación y Organización.** Barcelona: Paidós, 1991.

BASIC. Linking national and international climate policy: capacity building for challenges ahead for Brazil, China, India and South Africa. 2010. Disponível em: <<http://www.basic-project.net/>> . Acesso em 10 out. 2010.

BATISTA Jr., P. N. Mitos da Globalização. **Estudos Avançados**, v.12, n.32, p. 125-186, 1998.

BECARD. D.S.L. **Relações Exteriores no Brasil Contemporâneo.**Petrópolis: Vozes, 2009

BEERKENS, E et. al. **Indicator Projects on Internationalisation: Approaches, Methods and Findings - A report in the context of the European project “Indicators for Mapping & Profiling Internationalisation” (IMPI).** Gütersloh: CHE

Consult GmbH, 2010. Disponível em: <www.impi-project.eu/pdf/full_indicator_projects_on_internationalisation-IMPI%20100511.pdf>. Acesso em: 10 março 2011

BEN – DAVID, J. Centers of learning Britain, France, Germany and United States. California: The Carnegie Commission on Higher Education, 1977.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade:** Tratado de Sociologia do Conhecimento. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BERNHEIM C. T; CHAUI, M. S. **Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento:** cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.

BIANCHETTI, L. **Da chave de fenda ao Laptop. Tecnologia Digital e Novas Qualificações:** Desafios à Educação. Petrópolis: Vozes/Unitrabalho/UFSC, 2001.

BONVENTTI, R. C. Avanço verde-amarelo. **Revista Ensino Superior**, 2010. Disponível em: <http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12195> Acesso em 24 nov.2010

BOURDIEU, P. **Contrafogos**. Portugal: Celta Editora, 1998.

BRANDENBUR, U.; DE WIT, H. **The end of internationalization. Internationalization of Higher Education**. 62 ed. Boston: Center of International Higher education, 2011.

BRASIL. Lei número 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2008.

----- **Programa Ciência sem Fronteiras**. 2011. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.cnpq.br/>>. Acesso em: 10 set. 2011.

----- **Ministérios das Relações Exteriores. Cúpula América do Sul-Países Árabes – ASPA**. 2010. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/temas/mecanismos-inter-regionais/cupula-america-do-sul-paises-arabes-aspa> consulta em 1 dez.2010

-----. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº1, de 3 de Abril de 2001. **Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces001_01.pdf>. Acesso em: 02 abril 2010

-----. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 24, de 18 de Dezembro de 2002. Altera a redação do parágrafo 4º do artigo 1º e o artigo 2º, da Resolução CNE/CES 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2002. Seção 1, p. 49. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES242002.pdf>>. Acesso em: 02 abril 2010

-----. Ministério da Educação. Resolução nº8, de 4 de outubro de 2007. Altera o art. 4º e revoga o art. 10 da Resolução CNE/CES nº 1/2002, que estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces008_07.pdf>. Acesso em: 07 abril 2010

-----. Ministério da Educação. Ministério de Ciência e Tecnologia. Portaria Interministerial nº 746 MCT/MEC, de 20 de novembro de 2007b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_746_2007.doc> . Acesso em :10 abril 2010

-----. Ministério da Educação. Resolução nº7, de 25 de setembro de 2009. Altera o § 2º do art. 8º da Resolução CNE/CES nº 8, de 4 de outubro de 2007, que estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 set. 2009. Seção 1, p. 30.

-----. Ministério da Educação. Manual do Programa Estudante Convênio de Graduação. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualpec-g.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2008.

-----. Ministério da Educação. [2003]. **Promisaes**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12284&Itemid=545>. Acesso em : 2 abril 2009

BRETON, G. De L'internationalisation à la Globalisation de l'Enseignement Supérieur. In: BRETON, G , LAMBERT, M. **Globalisation et Universités**.

Nouvel Espace, nouveaux acteurs. Laval: UNESCO/Les Presses de L'Université Laval, 2003.

BUSTAMANTE, R. G. Bolívia en el contexto Universitario latinoamericano. **Educación Global**, México, n.1, p.93-96, 1997.

BURTON, B. Apollo International Builds on a Local Network to Create Colleges in Brazil. **The Chronicle of Higher Education**. Disponível em: <<http://chronicle.com/weekly/v49/i42/42a02401.htm>>. Acesso em: 27 jun. 2003.

CANEDO, L. B. Masculino, feminino e estudos universitários no estrangeiro: os bolsistas brasileiros no exterior (1987-1998). In: ALMEIDA, A.M. F. et al (Org.). **Circulação Internacional e Formação das Elites Brasileiras**. Campinas: UNICAMP, 2004.

-----. La Fundación Ford y la Importación de la Ciencia Política en Brasil. In: HERRERA, M. C. (Org.). **Políticas Intelectuales y Espacio Público en las Sociedades Contemporáneas**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2007. Disponível em: <http://leticiacanedo.blogspot.com/2007_05_01_archive.html>. Acesso em: 1 set 2009.

CAPES. **Ficha de Avaliação do Programa**. 2010. Disponível em: <http://trienal.capes.gov.br/wpcontent/uploads/2010/12/fichas/41001010028P1.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2011.

-----. **Ficha de avaliação do programa: Linguística - Universidade Federal de Santa Catarina**. 2010 a. Disponível em: <www.pos.ufsc.br/arquivos/41000145/AvaliacaoCAPES.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2011.

-----. **Ficha de avaliação do programa: química- Universidade Federal de Santa Catarina**. 2010b. Disponível em trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2010/12/fichas/41001010022P3.pdf. Acesso em 11 jul.2011

-----. **Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos**. 2010. Disponível em : <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarConceito>>. Acesso em: 14 nov. 2010.

CARRINGTON, W; DETRAGIACHE, E. How extensive is the Brain Drain? **Finance & Development**, v.36, n.2, 1999 Disponível em:

<<http://www.perjacobsson.org/external/pubs/ft/fandd/1999/06/pdf/carringt.pdf>>

Acesso em: 5 dez. 2010.

CENERINO, A.; SILVA, Osvaldo I. A Cooperação Internacional e o Processo de Internacionalização das Universidades Estaduais do Paraná. In: ENCONTRO DA ANPAD, 32, 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2008. Disponível em:

<[HTTP://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=391&cod_evento_edicao=38&cod_edicao_trabalho=8705-self](http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=391&cod_evento_edicao=38&cod_edicao_trabalho=8705-self)>. Acesso em: 17 jun. 2009.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. **Doutores 2010:** estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília: [s.n], 2010.

CERQUEIRA, J. A. **O Processo de Internacionalização do Ensino Superior no Brasil:** educação como bem público ou mercadoria? 2008. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)-Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2008.

CHADE, J. Londres vai dificultar a entrada de estudantes. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 7 set. 2010.

CHARLE, C; VERGER, J. **História das universidades**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

CHARLE, C. O ensino europeu no compasso do mercado. **Le Monde Diplomatique**, out. 2007. Disponível em: <http://diplomatie.uol.com.br/artigo.php?id=45>. Acesso em: 12 abr. 2010.

CHAUI, M. Universidade Pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, p.5-15, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14132478200300030002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 ago. 2009.

CONSECT. **Revista Gestor CT&I. Ciência, Tecnologia e Inovação.** Desenvolvimento com base no saber. Brasília, DF, ano 2 ,nº 3, Nov. 2009. Disponível em: <http://www.consecti.org.br/wp-content/uploads/2010/02/revista-gestor-cti-03.pdf>. Consulta em 10 dez. 2009

CRUB. **Histórico do CRUB**. 2011. Disponível em:
<http://www.crub.org.br/interna.php?id=9>. Consulta em: 27 maio 2011.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

-----. **A universidade reformada**. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2007.

CURY, C. R. J. Qualificação pós-graduada no exterior. In: ALMEIDA, A. M. F. et al (Org.). **Circulação Internacional e Formação das Elites Brasileiras**. Campinas: UNICAMP, 2004. Disponível em:
[<HTTP://leticiacanedo.blogspot.com/2007_05_01_archive.html>](http://leticiacanedo.blogspot.com/2007_05_01_archive.html). Acesso em: 1 set. 2009.

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação & Sociedade**, v.25, n.87, p 1- 17, maio/ago. 2004. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200007&lng=pt&nrm=iso.>. Acesso em: 23 fev. 2009.

DANESE, S. **Diplomacia Presidencial**: história e crítica. Rio de Janeiro: Top books, 1999.

DE WIT, H. (ed). **Strategies of internationalization of higher education**: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States. Amsterdam: European Association for International Education, 1995.

-----. Internationalization of Higher Education in United States of America and Europe. A Historical Comparative and Conceptual Analysis. **Greenwood Studies in Higher Education**. Connecticut: Greenwood Press, 2000a.

-----. Changing Rationales for the Internationalization of Higher Education. In: BARROWS, L. C. (Edit.). **Internationalization of Higher Education**: An Institutional Perspective. Bucharest: UNESCO/CEPES, 2000b.

-----. et al. **Internationalization of Higher Education in Latin America**: The International Dimension. Washington: World Bank, 2005.

-----, et al (eds.). The Dynamics of International Student Circulation in a Global Context. **Global Perspectives on Higher Education**, v.11, 2008.

-----, **Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues**. The Netherlands: Mimeo, 2010.

DIAS, M. A. R. Espaços Solidários em Tempos de Obscurantismo. In: MORHY, Lauro (Org.). **Universidade em Questão**. Brasília: UNB, 2003.

DURAND, M. F. et al. **Atlas de la Globalización**. Comprender el espacio mundial contemporáneo. Valencia: Universidad de Valencia, 2008. 189 p.

ETZIONI, A. **Organizações Modernas**. 8 ed, São Paulo: Pioneira, 1989.

EUROPA. **Síntese da Legislação da EU**. 2010. Disponível em: <http://europa.eu/legislation_summaries/index_pt.htm>. Acesso em: 16 ago. 2010.

FAPESP. Sinergia científica. **Boletim FAPESP**, 23 set. 2009. Disponível em: <<http://www.agencia.fapesp.br>>. Acesso em: 25 set. 2009.

FÁVERO, M. L. **Da Universidade Modernizada à Universidade Disciplinada**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

FERNÁNDEZ, R. V. Governabilidad y Gestión Universitaria. Contribución de la OUI: del siglo XX al siglo XXI. In: IGLU, **Memorias de Liderazgo**, Xalapa, Veracruz, México: 2011

FERREIRA, C. R. **Um estudo de caso de internacionalização de instituição de ensino por meio de parceria estratégica**. 2005. 109 p. Dissertação (Mestrado em Administração)- Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2005. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp076994.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2009.

FIOCRUZ. **Agência Fiocruz de notícias**. 2010. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/ccs/cqi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=9>. Acesso em 14 de junho de 2010

FIORI, J. L. **O poder global: e a nova geopolítica das nações**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

FREIRE, J. D. A Formação de Recursos Humanos de Alto Nível no Exterior e Sua Inserção Profissional no Brasil. 2003. Dissertação (Mestrado) Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

FROUFE, C. MP legaliza atuação internacional da Embrapa. **Jornal da Ciência**, 24 set. 2010. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=73685>>. Acesso em: 25 set. 2010.

FURTADO, C. **Raízes do subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

GACEL-ÁVILA, J. **Internacionalizacion de la Educación Superior en America Latina y el Caribe: Reflexiones y Lineamientos**. Guadalajara: Organisation Universitaire Interamericaine y La Asociation Mexicana para la Educacion Internacional, 1999.

----- **La Internacionalizacion de la Education Superior**. Paradigma para la Ciudadania Global. Guadalajara: Univeridad de Guadalajara, 2003.

GARCIA, A.Jr. Études Internationales et Renouveau des Modes de Pensée et des Institutions Politiques: le cas du Brésil. In : GARCIA, A. Jr., MUNÓZ, M. C (Org). Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs. **Hors-série**, Paris, n.2, p. 1-18, jun 2009. Disponível em: <<http://www.editionsmsh.fr/livre/?GCOI=27351100249490&fa=preview>>. Acesso em: 7 set. 2009.

GIANASI, A.L. Castro. **Internacionalização do Ensino Superior: cooperação internacional versus mercantilização**. 2006. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2006.

GÓMEZ, R. R. La Educación Superior en el mercado: configuraciones emergentes y nuevos proveedores. In: MOLLIS, M. (Comp.). **Las Universidades en América latina: reformadas o alteradas?** Buenos Aires: CLACSO, 2002.

GOTTIFREDI, J. C. A universidade latina americana frente aos desafios do mundo atual. In: PANIZZI, W. M. (Org.). **Universidade: Um lugar fora do poder**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

GOULART, S.; CARVALHO, C. A. O Caráter da Internacionalização da produção Científica e sua Acessibilidade restrita. **RAC**, Curitiba, v.12, n.3, p.835-853, jul/set. 2008. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/periodicos/arg_pdf/a_780.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2009.

GRÜN, R. O MBA como um brevê de internacionalização e de modernidade profissional entre engenheiros. In: ALMEIDA, Ana Maria F. et al (Org.). **Circulação Internacional e Formação das Elites Brasileiras**. Campinas: UNICAMP, 2004.

GUIMARÃES, R. A diáspora: um estudo exploratório sobre o deslocamento geográfico de pesquisadores brasileiros na década de 90. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, v.45, n.4, p.705-750, 2002.

----- . O futuro da pós-graduação: avaliando a avaliação. **RBPG**, Brasília, v.4, n.8, p.282-292, dez. 2007. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/col.4_8dez2007/Debates_artigo3_n8.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2010.

HALL, R. Organizações. **Estrutura e Processos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 1984.

HIST, P; THOMPSON, G. **Globalization in question: The International Economy and the possibilities of governance**. 2 ed. USA: Blackwell Publishers, 1999.

HORTA, J. S.B; MORAES, M. C. M. O Sistema CAPES de avaliação da Pós-Graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.30, p95-116, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27503008>>. Acesso em: 28 ago. 2009.

IANNI, O.. **A Sociedade Global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida**

da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadores_minimos/sinteseindicisociais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 20 set. 2010.

IBSA. The India-Brazil-South Africa Dialogue Forum. 2010. Disponível em : <http://www.ibsa-trilateral.org/> Acesso em 10 out. 2010

IEE. **About Project Atlas**. 2010. Disponível em: <www.atlas.iienetwork.org>. Acesso em: 14 set. 2010.

-----. **American Study abroad in increasing numbers**. 2009. Disponível em: <<http://www.iie.org/en/Research-and-Publications/Open-Doors/Open-Doors-Data-Tables/2009/Study-Abroad>>. Acesso em: 13 set. 2010.

-----. Open Doors. **Fields of study, international students**. Nov. 2009. Disponível em: <<http://www.opendoors.iienetwork.org/>>. Acesso em: 10 maio 2010

INEP. **Resumo técnico: censo da educação superior 2008**. Dados preliminares. Brasília:INEP,2009.Disponível em: <download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso em: 22 set.2010

INPE. **Sala de Imprensa CBERS**. 2010. Disponível em: <www.cbersonpe.br>. Acesso em: 15 nov. 2010.

IREG. **Observatory on Academic Ranking and excellence**. Disponível em: http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=65&Itemid=112. Acesso em 30 out.2009

JANOTTI, A. **Origens da Universidade**. 2 ed. São Paulo: EDUSP,1992.

JEZINE, E. et al. Globalização e Políticas para a educação Superior no Brasil. As lutas sociais e a lógica mercantilista.. In: TEODORO, A. (org.). **A Educação Superior no espaço Ibero americano**. Do elitismo à transnacionalização. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2010. 316 p.

KARADY, V. Les migrations internationales d'étudiants en Europe:1890-1940. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, n.145, p. 47-60, dez. 2002.

KNIGHT, J.; DE WIT, H (Eds.). **Quality and Internationalisation in Higher Education**. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, 1999.

-----. **GATS, Trade and Higher Education Perspective 2003 - Where are we?** London: The Observatory on borderless higher Education, 2003a.

-----. Updated Internationalization Definition. **International Higher Education**, Boston, n.33, 2003b.

-----. Internationalization Remodelled: Definitions, Rationales and Approaches. **Journal for Studies in International Education**, v.1, n.8, p. 5–31, 2004.

-----. An internationalization model: Responding to new realities and challenges. In: DE WIT, Hans et al. **Internationalization of Higher Education in Latin America: The International Dimension**. Washington: World Bank, 2005.

KOTLER, P. **Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1998.

LAUS, S.P ; MOROSINI, M . L'internationalisation de l'enseignement supérieur au Brésil In: De WIT. **L'Enseignement Supérieur en Amérique Latine**. La dimension Internationale. Washington: OCDE, 2005.

-----. As relações acadêmico-científicas com o Brasil no quadro das relações da Europa com a América Latina. In: HOFMEISTER, Wilhelm (Org.). **Anuário Brasil-Europa 2007**. Rio de Janeiro: Konrad-Adenauer-Stiftung, 2008.

-----. Calidad y Acreditación en el MERCOSUR. In: SAFIRO II. **Casos Prácticos para la Gestión de la Internacionalización en Universidades**. Alicante: Ed. Universidad de Alicante, 2009. p. 163-179 Disponível em: <http://www.safironetwork.org/public_documents/SAFIRO%20II%20-%20libro.pdf> Acesso em: 03 março 2010

-----. Consideraciones acerca de las estructuras institucionales para la gestión de la cooperación internacional en el ámbito de la educación superior, ciencia,

tecnología e innovación. **Revista Ide@s**, México, ano 4, n.53, 5 nov. 2009b.
Disponível em:

<http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/index.php?option=com_wrapper&Itemid=3>. Acesso em: 04 março 2010

LECLERC, MÉLISA. **INTERNATIONAL STUDENTS CONTRIBUTE OVER \$6.5 BILLION TO CANADIAN ECONOMY**. 2009. DISPONÍVEL EM: HTTP://WWW.INTERNATIONAL.GC.CA/MEDIA_COMMERCE/COMM/NEWS-COMMUNIQUES/2009/319.ASPX. ACESSO EM: 5 NOV.2009.

LESSA, A. C. Ciência e Tecnologia nas relações Brasil-França (1964-2001). In: HOFMEISTER, Wilhelm; TREIN, Franklin (orgs.). **Anuário Brasil-Europa: Relações de Cooperação em Ciência e Tecnologia**. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2002.

LIMA, J. D.F. **UFSC: sonho e realidade**. 2 ed. Florianópolis: UFSC, 2000.

LIMA, J.S. P. **O banco Mundial e o Sistema de Ensino Superior: desenvolvimento ou controle externo?** 2009. 160 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PDPC0755.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2009.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B.. Períodos e Motivações da internacionalização da Educação Superior. In: COLLOQUE DE I' IFBAE, 5, 2009, Grenoble. **Anais...** Grenoble, 2009. Disponível em: <<http://www.ifbae.com.br/congresso5/pdf/B0095.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2010.

LIND, M. The Catalytic State. **The national Interest**, n.27, 1992.

LOBO. M. B. C. M; SILVA FILHO, R. L. L. Redes estrangeiras e o ensino superior. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 set. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2409201007.htm>>. Acesso em: 25 set. 2010.

LUBISCO, N. M. L; VIEIRA, S. C.; SANTANA, I. V. **Manual de Estilo Acadêmico**: monografias, dissertações e teses. 4 ed. rev. e ampl. Salvador: EDUFBA, 2008.

LUCE, Maria Beatriz; MOROSINI, Marília Costa. **A Educação Superior no Brasil**: políticas de avaliação e credenciamento. Texto elaborado para a rede:

ALFA-ACRO - Acreditación y Reconocimiento Oficiales entre universidades de MERCOSUR y la UE. Porto Alegre: [s.n], 2003.

LUIJTEN – LUB, A. **Choices in Internationalisation**. How higher education institutions respond to internationalisation, Europeanisation and globalisation. Nederland: CHEPS/UT, 2007.

MACIEL, M. L. Ciência, tecnologia e inovação: idéias sobre o papel das ciências sociais no desenvolvimento. **Parcerias Estratégicas**, Brasília, n.21, p 33-43, dez. 2005.

MARGINSON, S. Rethinking academic work in the global era. **Journal of higher education policy and management**, Australia, v. 22, n.1, p. 23-35, 2000.

MARGRAT, P. Globalization and its effect on Higher Education beyond the nation-state. **Higher Education in Europe**, v.XXV, n.2, 2000.

MARINIS, P.. Comunidade, globalização e educação: um ensaio sobre a desconversão do social. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v.19, n.3 set/dez. 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010373072008000300003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17 abr. 2009.

MARMOLEJO, F. El Sistema de educación superior en Estados Unidos: notas para un marco de referencia. **Educación Global**, México, n.1, p. 99-107, 1997.

MARRARA, T.. Internacionalização da Pós-Graduação: objetivos, formas e avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.4, n.8, dez. 2007. Disponível em:

<http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.4_8dez2007/Debates_artigo1_n8.pdf>. Acesso em: 3 set. 2009.

MCKELLIN, K. **Anticipating the future**: work-shops and resources for internationalizing the post-secondary campus. 2 ed. Vancouver: British Columbia Centre for International Education, 1996.

MILANI, C. R. S. Globalização e Contestação Política na Ordem Mundial Contemporânea. **Caderno CRH**, Salvador, v.19, n.48, p.377-383, set/dez. 2006.

-----. Discursos y mitos de la participación social en la cooperación internacional para el desarrollo: una mirada a partir de Brasil. **Revista Española de Desarrollo y Cooperación**, Madrid, v.22, p. 161-182, 2008.

MINTZBERG, H. **O processo da estratégia**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

-----. **Ascensão e queda do planejamento estratégico**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

MIURA, I.K. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo**: um estudo em três áreas de conhecimento. 2006. 381 p. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

MORAES, R.C. C. **Estado, Desenvolvimento e Globalização**. São Paulo: UNESP, 2006.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior- conceitos e práticas. **Educar em Revista**, Curitiba, n.28, p.1-9, jul./dez. 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602006000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 fev. 2009.

NAEVE, G. The evaluative state reconsidered. **European Journal of Education**, v.33, n.3, p.265 -284, 1998.

NARVÁEZ, E. La educación Superior en América Latina ante los desafíos de la globalización. **La Revista Venezolana de Educación**, v.29, n.29, p.1-9, jun. 2005.

Disponível em:

<http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005600200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 abr. 2009.

NECKEL, R; KÜCHLER, A.D. C. (org.). **UFSC 50 anos**: trajetórias e desafios. Florianópolis: UFSC, 2010.

NEVES, C. E. B; MOROSINI, M. C.. Cooperação Universitária no MERCOSUL. In: MOROSINI, M. C (Org.). **MERCOSUL/MECOSUR**: políticas e ações universitárias. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998.

NEW ZEALAND. **Leadership Statement for International Education**: version one. 20 set. 2010. Disponível em: <www.minedu.govt.nz/~media/MinEdu/Files/EducationSectors/InternationalEducation/PolicyStrategy/LeadershipStatement2011.pdf>. Acesso em: 19 set.2011

NYE, J.S. **Paradoxo do poder Americano**. São Paulo: UNESP, 2002.

-----. **Soft Power**: The Means of Success in World Politics. New York: Public Affairs, 2004.

-----. Public Diplomacy and Soft Power. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, v.616, p. 94, 2008.

OCDE. **Avaliação das Políticas Educacionais de Educação**: Estado de Santa Catarina. [s.l.]: OCDC, 2010.

OECD. **Education at a Glance**: Indicators of OECD. Disponível em: <<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9610071E.PDF>>. Acesso em: 5 nov. 2009.

-----. **Four Future Scenarios for Higher Education**. Paris: CERI, 2008. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/22/22/38073691.pdf>>. Acesso em: 10 out.2009

OLIVEN, A. C.. A História da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (coord.). **Educação Superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002.

OUI/IGLU; CRUB. **Convênio que entre si celebram o Instituto de Gestão e Liderança Universitária da Organização Universitária Interamericana e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras para a realização de Cursos de Especialização em Administração Universitária**. Mimeo: [s.n.], 1983.

-----. **Convênio que entre si celebram o Instituto de Gestão e Liderança Universitária da Organização Universitária Interamericana e o Conselho de reitores das Universidades Brasileiras para a realização de Cursos de Especialização em Administração Universitária**. Mimeo: [s.n.], 1989.

PERUCCA, B. Des pistes pour contrer la fuite des cerveaux africains. **Le Monde**, 29 set. 2009. Disponível em: <www.lemonde.fr>. Acesso em: 03 out.2010.

PIMENTA, R. D; DUARTE, R. G. O processo de Internacionalização de Escolas de Negócios: o caso da Fundação Dom Cabral. In: ENCONTRO DA ANPAD, 31, 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2007.

PINTO, A. M.. **Globalização e as novas exigências da educação**. 2001. 218 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília, 2001. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200131233004110040P5>>. Acesso em: 5 out. 2009.

PORTUGAL. **Programa Nacional de Reforma: Portugal 2020**. 2010. Disponível em: <<http://www.estrategiadelisboa.pt/default.aspx?site=estrategiadelisboa>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

QS. Topuniversities. **QS World University Rankings 2011/2012**. 2011. Disponível em: <www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings>. Acesso em: 2 fev.2011

REDDEN, E. Study abroad expo has countries clamoring for mobile students. Inside Higher Education. **USA Today**. Jun. 2010. Disponível em: <http://www.usatoday.com/news/education/2010-06-02-ihe-study-abroad_N.htm>. Acesso em: 12 set. 2010.

RKA, Inc. **Economic Impaction of International Education in Canada**. Final Report Revised. 24 ago. 2009. Disponível em: <http://www.international.gc.ca/education/assets/pdfs/RKA_IntEd_Report_eng.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2009.

RODRIGUES, A.; DAHLMAN, C.; SALMI, J. **Knowledge and innovation for competitiveness in Brazil**. Washington: The World Bank, 2008. Disponível em: <http://www.usp.ac.fj/worldbank2009/frame/Documents/Publications_regional/KnowledgeInnovationForCompetitivenessBrazil.pdf>. Acesso em: 15 out. 2010.

ROMANELLI, O.O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SADLAK, J. Validity of University Ranking and its ascending impact in higher education in Europe. **Office on Science and technology (OST)**, v.12, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.ostina.org/content/view/1701/626>>. Acesso em: 5 out. 2009.

SAINT MARTIN, M. Introdução. In: ALMEIDA, Ana Maria F. et al.(Org.). **Circulação Internacional e Formação das Elites Brasileiras**. Campinas: UNICAMP, 2004.

SAISANA, M; D´HOMBRES, B. **Higher Education Rankings: Robustness Issues and Critical Assessment**. How much confidence can we have in Higher education Rankings? Luxembourg: OPOCE, 2008. Disponível em: <<http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/111111111/12694>>. Acesso em: 18 dez. 2009.

SALMI, J. **The Challenge of Establishing World-Class Universities**. Washington: The World Bank, 2009.

SARAIVA, M.G.. Las Estrategias de la cooperación sur-sur en el marco de la política exterior brasileña de 1993 a 2007. **Revista Española de Desarrollo y Cooperación**, n.22, 2008.

SCHIFF, M. Brain Gain: Claims about its size and Impact in welfare and growth are greatly exaggerated. **World Bank Policy Research Working Paper 3708**, set. 2005. Disponível em: <http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2005/09/01/000016406_20050901171456/Rendered/PDF/wps3708.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2010.

SCHWARTZMAN, S. Nacionalismo versus internacionalismo en las políticas de formación de recursos humanos de alto nivel. In: AUPETIT, Sylvie Didou; GÉRARD, Etienne (eds.). **Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas**. México: IESALC-CINVESTAU-IRD, 2009. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1786:documentos-basicos&catid=194&Itemid=746>. Acesso em: 14 abr. 2011.

SEBASTIÁN, J. **Cooperación e Internacionalización de las Universidades**. Buenos Aires: Biblos, 2004.

SEIXAS, A. M. Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In: STOER, S.R. et al (Orgs.). **A transnacionalização da educação: da crise à educação da crise**. Porto: Afrontamento, 2001. p. 211-239.

SERGIOVANI, T; CARVER, F. **O novo executivo escolar**. Uma teoria da Administração. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1976.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 1971, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 1971. V.2.

SILVA, Edmilson; VALVERDE, Ricardo. **Fiocruz vai instalar novas unidades nos estados e consolida atuação internacional**. Agência FIOCRUZ de Notícias. 13 fev. 2009. Disponível em:
<<http://www.fiocruz.br/ccs/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infol=2326&query=simple&search%5Fby%5Fauthname=all&search%5Fby%5Ffield=tax&search%5Fby%5Fheadline=false&search%5Fby%5Fkeywords=any&search%5Fby%5Fpriority=all&search%5Fby%5Fsection=all&search%5Fby%5Fstate=all&search%5Ftext%5Foptions=all&sid=9&site=ccs&text=FIOCRUZ+em+Mo%E7ambique>>.
Acesso em: 15 nov. 2010.

SILVA, E.F.. **Ontogenia de uma Universidade: a Universidade Federal de Santa Catarina (1962-1980)**. 2000. 269 f. Tese (doutorado em educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SINGER, P. A Globalização e o Brasil no fim do segundo milênio. **Revista Teoria e Debate**, n.44, abr./mai./jun. 2000.

SIR. **Ranking Iberoamericano SIR 2010**. Disponível em:
http://www.scimagoir.com/pdf/ranking_iberamericano_2010.pdf. Acesso em: 10 jan.2011

SOBRINHO, J. D. Educação Superior, Globalização e Democratização. Qual Universidade? **Revista Brasileira de Educação**, n.28, p. 164-173, jan./abr. 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 ago. 2009.

SODERQVIST, M. **Internationalization and Its Management at Higher-Education Institutions: Applying Conceptual, Content and Discourse Analysis**. Helsinki: Helsinki School of Economics, 2002.

SOUZA, E. P. **Mapeando os caminhos da internacionalização de instituições de ensino superior no Brasil**. 2008. 233 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SROUR, R.H. **Poder, cultura e ética nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

STRAUBHAAR, T. **International mobility of the highly skilled: brain gain, brain drain or brain exchange**. Hamburgo: Presidential Department, 2000. Disponível em: <http://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/19463/1/88.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2010.

THERBORN, G. Globalização e desigualdades: questões de conceituação e esclarecimento. **Sociologias**, Porto Alegre, v.3, n.6, p.122-169, jul./dez 2001.

THOMSON REUTERS. **Web of Knowledge**. 2010. Disponível em: <http://isiwebofknowledge.com/about/newwok/>. Acesso em: 20 fev.2011

TRINDADE, H; BLANQUER, J. M (Org). **Os Desafios da Educação na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2002.

-----. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. In: MOLLIS, Marcela (org.). **Las universidades em América Latina: Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero**. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

-----. Institucionalização e Internacionalização das Ciências Sociais na América latina em questão. In: ALMEIDA, Ana Maria F. Almeida et al (Org.). **Circulação Internacional e Formação das Elites Brasileiras**. Campinas: UNICAMP, 2004.

UNESCO. **Higher Education in the twenty-first century: vision and action**. World Conference on Higher Education. Paris: UNESCO, 1998.

-----. **Compendio Mundial de la Educación 2009**. Comparación de las estadísticas de la educación en el mundo. Québec: UNESCO, 2009.

UNIVERSIA BRASIL. 2007. Disponível em :
<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2007/03/08/425719/desafios-da-incluso.pdf>. Acesso em : 08 março 2007

----- . 2010. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/>>. Acesso em: 23 out. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Departamento de Engenharia Mecânica da Universidade Federal de Santa Catarina: história e contribuições 1962-2008**. Florianópolis: UFSC, 2008.

----- . **Diretório de Grupos de Pesquisa da UFSC: censo 2008**. Florianópolis: UFSC, 2009.

----- . Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão. Relatório de Atividades. 2010. Disponível em: <http://prpe.ufsc.br/files/2009/09/Relatorio-PRPE_2010.pdf>. Acesso em: 20 out. 2011

----- . Sinter. Disponível em: <<http://sinter.ufsc.br/sobre/>>. Acesso em: 20 out.2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010 a 2014**. Florianópolis: UFSC, 2010.

VAIDERGORN, J. Uma perspectiva da Globalização na Universidade brasileira. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.21, n.55, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622001000300006&nrm=iso&lng=pt>. Acesso em: 23 fev. 2009.

VISENTINI, P. F. **Relações Internacionais do Brasil: de Vargas a Lula**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005

WEBOMETRICS. **Ranking Web of World Universities**. 2011. Disponível em: <<http://www.webometrics.info/top12000.asp>>. Acesso em: 20 out.2011

----- . **Top 200 Latin American Universities**. 2011. <http://www.webometrics.info/top200_latinamerica.asp>. Acesso em: 25 out. 2011

-----. **Rank of Universities of Brazil**. 2011.

<http://www.webometrics.info/rank_by_country.asp?country=br>. Acesso em: 25 out.2011

WEISS, L. Globalization and the Myth of the Powerless State. **New Left Review**, n.225, set. 1997.

WORLD BANK. GNI per capita, Atlas method (current US\$). 2010. Disponível em: <http://data.worldbank.org/indicator/NY.GNP.PCAP.CD>. Acesso em: 10 maio 2011

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Planejamento e Métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A - Protocolo de Estudo de Caso

Projeto de pesquisa: A Internacionalização na Educação Superior: um estudo da Universidade Federal de Santa Catarina

1-Objetivos do Estudo

Analisar os contextos e os processos de definição e implementação das estratégias políticas e institucionais de internacionalização da UFSC.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Construir um quadro conceitual dos processos de internacionalização da educação e sua capilarização nas instituições de ensino superior, principalmente do Brasil;

Analisar as políticas e planos estratégicos institucionais visando ao processo de internacionalização da UFSC;

Estudar o processo interno de construção e condução dessas políticas na gestão 2008/2011, verificando a influência nele exercida pelos professores, pesquisadores e grupos de pesquisas, bem como a existência de estruturas de gestão da cooperação acadêmica internacional e sua posição no organograma institucional.

2- Procedimentos Metodológicos

Pesquisa de natureza exploratória e qualitativa com o emprego do método do Estudo de Caso.

3- Organização Estudada

Universidade Federal de Santa Catarina.

4 - Unidades de Análise

Os contextos e os processos de definição e implementação das estratégias políticas e institucionais de internacionalização da UFSC.

5 - Técnicas de Pesquisa

Será empregado o método do Estudo de Caso, com a aplicação dos seguintes princípios:

1- de Múltiplas Fontes de Evidências, com base no conhecimento científico através da análise de documentos, de dados arquivados e entrevistas focadas;

2- da Criação de uma Base de Dados do Estudo de Caso, com o objetivo de registrar e disponibilizar posteriormente todas as evidências, dados, documentos e reportes sobre o caso em estudo;

3- da Manutenção de uma Cadeia de Evidências, com o objetivo de melhorar a fidedignidade do estudo e explicitar aos futuros observadores as evidências obtidas para as questões iniciais e como elas foram relacionadas às conclusões.

6 - Instrumentos de Coleta de Dados

Análise de documentos internos e externos da organização, entrevistas focadas e aplicação de questionários àqueles atores previamente mapeados como relevantes à pesquisa que assim preferirem. Para a realização das entrevistas e dos questionários será elaborado um roteiro com base nos referenciais teóricos pesquisados.

7 - Procedimentos de Campo

Agendamento prévio das reuniões, do envio dos questionários, da realização das entrevistas e da entrega de materiais complementares pedidos sobre as atividades da IES;

Recolha dos documentos e dados;
 Gravação das entrevistas realizadas;
 Transcrição das entrevistas realizadas.

8- Questões para levantamento de documentos, roteiros de entrevistas, questionários e observações

Parte 1- Caracterização da IES

Dados	<p>Nome da IES</p> <p>Localização da sede</p> <p>Número total de:</p> <p>Alunos de graduação;</p> <p>Alunos de Pós-Graduação;</p> <p>Professores,</p> <p>Funcionários.</p> <p>Número de <i>campi</i>:</p> <p>Organograma:</p>
Entrevistados	<p>1-Reitor</p> <p>2-Pró- reitor de Pós-Graduação</p> <p>3- Pro-reitor de Pesquisa</p> <p>4-Coordenadores de Programas Pós-Graduação avaliados com nota 6 e 7 na Capes</p> <p>5-Secretário da Secretaria de Relações Institucionais e Internacionais</p>
Histórico	<p>Quais foram as principais fases históricas da IES: fundação, momentos de mudança relativos à internacionalização, atores-chave?</p>
Visão, Missão, Valores	<p>Como a internacionalização está declarada na Visão, Missão e Valores da IES?</p>

Parte 2- Aplicação do referencial sobre globalização e seus reflexos na internacionalização da educação superior

Orientações dos Organismos multilaterais	Foi observado algum referencial estabelecido por organismos internacionais: Unesco, Banco Mundial, OCDE, OMC, para a formulação da estratégia de internacionalização da IES?
Papel da educação superior no cenário global	Qual a visão do entrevistado sobre o papel da educação superior na chamada sociedade do conhecimento e no desenvolvimento dos países? Quais tendências internacionais de cooperação a IES observa e pratica na atualidade?
Visão sobre a internacionalização da educação superior	Como é avaliada a questão da internacionalização da educação superior? Qual sua visão sobre o tema? Que indicadores utiliza internamente para mensurá-la ou atingi-la?
Globalização/Internacionalização	Como é avaliada institucionalmente a escolha entre a expansão de atividades internacionais versus uma atuação com foco mais local?
Riscos da Internacionalização	A internacionalização traz riscos, tais como a fuga de cérebros, o neo-colonialismo ou a dependência das IES brasileiras em relação às dos países desenvolvidos?

Parte 3 - Aplicação do referencial sobre internacionalização da educação superior nas atividades da IES no período de 2008-2011

Histórico da Mobilidade	Como se estruturaram e quais atividades estão incluídas nos tipos de mobilidade de pessoas (estudantes/professores, pesquisadores) e de programas (módulos internacionais)?
Mobilidade de estudantes	Quantos estudantes são enviados ao exterior por semestre? Quantos são recebidos? Quais as principais origens? Quais os principais destinos? Que Programas de Pós-Graduação se destacam como mais internacionalizados?
Mobilidade de docentes.	Quantos professores são enviados ao exterior por semestre? Quantos são recebidos? Quais as principais origens? Quais os principais destinos? Quais os cursos estão mais envolvidos?
Mobilidade de programas	Quais são os programas internacionais de mobilidade mais utilizados? Os intercâmbios prevêem validação de créditos para os estudantes? Como são feitas as escolhas dos parceiros para a celebração dos convênios?
Estrutura Organizacional para a Mobilidade e a internacionalização	Quais as estruturas organizacionais envolvidas com a mobilidade acadêmica e a internacionalização?
Cooperação Científica	Quais as atividades de cooperação internacional mais usadas: Projetos conjuntos de pesquisa? Conferências? Seminários? Envio de delegações ao exterior? Programas de duplo-diploma? Pertencimento a redes internacionais?
Alinhamento cultural e estratégico de caráter institucional	Estão sendo desenvolvidas institucionalmente ações para estimular o corpo docente e discente a participar de forma ativa e contribuir no processo de internacionalização?
Políticas Públicas	O MEC, incluindo a Capes, o MCT, incluindo o CNPq e a Finep ou outros órgãos governamentais têm contribuído no processo de internacionalização da IES?
Política de Relações Exteriores	A internacionalização da IES beneficiou-se/ ocorreu mais especificamente no âmbito de algum dos acordos firmados pelo Brasil com outros países?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevistas

I- Roteiro de Entrevista para Reitor

Nome:

Período de gestão:

Data e horário de resposta:

Número de alunos de graduação:

Número de alunos de Pós-Graduação:

Número de professores:

Número de funcionários:

Número de Campi:

Cursos mais procurados:

Organograma:

I- Dimensões Institucional, Organizacional e Técnica.

1- Como o Senhor avalia a questão da internacionalização das instituições de ensino superior?

2- Há uma política formal de internacionalização da UFSC? Se sim, quais são as suas principais diretrizes? Ela está registrada em qual documento? Pode ser consultado?

3- Como se deu o processo de definição de tal política? Quando foi definida? Quais os setores/agentes envolvidos?

4- Qual o papel da reitoria na definição dessa política?

5- A política de internacionalização representa uma prioridade para essa IES? Ela é estratégica para a Universidade? Por quê?

6- Estão sendo desenvolvidas ações para estimular o corpo docente e discente a participar de forma ativa e contribuir no processo de internacionalização?

7- Quais são as principais ações de internacionalização existentes nessa IES?

8- Em sua opinião, quais outros fatores têm estimulado a internacionalização da UFSC? (Orçamento, existência da Sinter/ou de uma política que abrange toda a instituição, monitoramento).

9- Em sua opinião, quais são os principais benefícios e riscos (fuga de cérebros, dependência em relação às IES estrangeiras, neo-colonialismo?) da internacionalização dessa IES?

10- Como o avalia o papel do MEC, Capes, CNPq e outros organismos -

internacionais (Banco Mundial, OMC, OCDE, Unesco,entre outros), nacionais e/ou estaduais- para o processo de internacionalização dessa IES?

11- Existem programas de apoio, no nível estadual, nacional e/ou internacional, aos esforços institucionais de internacionalização dessa IES?

12- A estratégia de internacionalização está baseada em algum referencial teórico desses organismos?

13- As diretrizes da política de internacionalização dessa IES são mais direcionadas para a graduação ou para a pós- graduação?

14- Quais são as principais razões que têm levado essa IES a se internacionalizar?

15- Qual tem sido o principal catalisador do processo de internacionalização da UFSC (Professores, pesquisadores, estudantes e/ou a própria administração da universidade).

16- De onde parte a demanda de internacionalização? Por quê?

17- As ações de internacionalização dessa IES ocorrem no âmbito de acordos firmados entre o Brasil e outros países?

18-Existem/são aplicados indicadores internos para avaliar o nível de internacionalização da UFSC?

● **Dimensão Financeira.**

1 – A UFSC possui contratos de pesquisa e serviços com empresas e/ou instituições estrangeiras? Se sim, desde quando?

2 - Quantos foram firmados em sua gestão? Existe registro dos firmados anteriormente à sua gestão?

3 – A UFSC capta recursos nacionais e /ou internacionais para o envio de estudantes e docentes ao exterior?

4 - Quanto foi captado em sua gestão? Existe registro dos firmados anteriormente à sua gestão?

II- Roteiro de Entrevista com Pró-reitor de Pesquisa

Nome

Data e horário da entrevista

Período de gestão

I-Dimensões Institucional, Organizacional e Técnica

- 1** - Como avalia a questão da internacionalização das IES?
- 2** - Qual é o papel da pró-reitoria na formulação da política de internacionalização da UFSC?
- 3** - Quais são as prioridades institucionais em termos de internacionalização da pesquisa?
- 4** - A quantas redes internacionais essa IES pertence e em quais áreas?
- 5** - Quais são os principais catalisadores do processo de internacionalização dessa IES (professores, pesquisadores, estudantes ou a própria administração da universidade)?
- 6**- Há alguma resistência ao processo de internacionalização? Se sim, de onde vem? (Estudantes, professores e/ou administradores).
- 7** - Quais os principais obstáculos enfrentados pela IES no que diz respeito à internacionalização? (Falta de uma política ou estratégia bem definidas, falta de apoio financeiro, dificuldades administrativas, existência de outras prioridades).
- 8** - Em sua opinião, quais são os principais benefícios da internacionalização da UFSC?
- 9** - Em sua opinião, quais são os principais riscos da internacionalização dessa IES? (Fuga de cérebros, dependência em relação às IES estrangeiras, neo-colonialismo?)
- 10** - Quais são os programas internacionais mais utilizados?
- 11** - Os intercâmbios prevêm validação de créditos para os estudantes?
- 12** - Como avalia o papel dos órgãos de governo como o MEC, incluindo a Capes, o MCT, incluindo o CNPq e a Finep e de outros organismos - internacionais (Banco Mundial, OMC, OCDE, Unesco, entre outros), e/ou estaduais- para o processo de internacionalização dessa IES?
- 13** - Quais instituições ou organismos (nível estadual, nacional e/ou internacional) têm apoiado as ações de internacionalização dessa IES?
- 14** - Essas ações de internacionalização ocorrem no âmbito de acordos firmados entre o Brasil e outros países? Quais?
- 15** - Há uma política formal de internacionalização da UFSC como um todo?

Se sim, qual é essa política e onde posso consultá-la?

16 - Como se deu o processo de definição de tal política?

17 - A internacionalização do ensino superior é uma prioridade na UFSC?

18 - Qual é o papel da pró-reitoria de Pesquisa na implementação da política de internacionalização?

19 - Quais são as principais razões que têm levado essa IES a se internacionalizar?

20 - Quais dessas ações têm sido mais bem sucedidas? Por quê?

21 - O processo de internacionalização dá-se de maneira diferente entre a graduação e a pós-graduação? Como? Por quê?

22 - Em sua opinião, que outros fatores têm estimulado a internacionalização da UFSC?

II- Dimensão Financeira

1 – A UFSC possui contratos de pesquisa e serviços com empresas e/ou instituições estrangeiras? Se sim, desde quando?

2 - Quantos foram firmados em sua gestão? Existem registros daqueles firmados em gestões passadas?

3 - Qual o montante de recursos financeiros captado em sua gestão?

4 – A UFSC capta recursos nacionais e/ou internacionais para o envio de estudantes e docentes ao exterior?

5- Quanto foi captado em sua gestão?

III- Roteiro de Entrevista com Pró-reitor de Pós-graduação

Nome

Data e horário da entrevista

Período de gestão

I- Dimensões Institucional, Organizacional e Técnica

1 - Como avalia a questão da internacionalização das IES?

2 - Qual é o papel da pró-reitoria na formulação da política de

internacionalização da UFSC?

3 - Quais são as prioridades em termos de internacionalização da pós-graduação?

4- A quantas redes internacionais a UFSC pertence e em quais áreas?

5 - Com quantas e quais IES estrangeiras tem programas de co-tutela e em que áreas?

6 - Quais são os principais catalisadores do processo de internacionalização dessa IES (professores, pesquisadores, estudantes ou a própria administração da universidade)?

7- Há alguma resistência ao processo de internacionalização? Se sim, de onde vem? (Estudantes, professores e/ou administradores).

8 - Quais os dois principais obstáculos enfrentados pela UFSC no que diz respeito à internacionalização? (Falta de uma política ou estratégia bem definidas, falta de apoio financeiro, dificuldades administrativas, existência de outras prioridades).

9 - Quais são os programas internacionais mais utilizados para a mobilidade na Pós-Graduação?

10- Em sua opinião, quais são os principais benefícios da internacionalização dessa IES?

11 - Em sua opinião, quais são os principais riscos da internacionalização da UFSC? (Fuga de cérebros, dependência em relação às IES estrangeiras, neo-colonialismo?)

12 - Como avalia o papel dos órgãos de governo como o MEC, incluindo a Capes, o MCT, incluindo o CNPq e a Finep e de outros organismos - internacionais (Banco Mundial, OMC, OCDE, Unesco, entre outros), e/ou estaduais- para o processo de internacionalização dessa IES?

13 - Quais instituições ou organismos (nível estadual, nacional e/ou internacional) têm apoiado as ações de internacionalização da UFSC?

14 - Essas ações de internacionalização ocorrem no âmbito de acordos firmados entre o Brasil e outros países? Quais?

15 - Há uma política formal de internacionalização da IES como um todo? Se sim, qual é essa política e onde é possível consultá-la?

16 - Como se deu o processo de definição de tal política?

17 - A internacionalização do ensino superior é uma prioridade na UFSC?

18 – Qual é o papel da pró-reitoria de Pós-Graduação na implementação da política de internacionalização?

19- Quais são as principais razões que têm levado essa IES a se internacionalizar?

20 - Quais dessas ações têm sido mais bem sucedidas? Por quê?

21- O processo de internacionalização se dá de maneira diferente entre a graduação e a pós-graduação? Como? Por quê?

22 - Em sua opinião, quais outros fatores têm estimulado a internacionalização dessa IES?

II- Dimensão Financeira

1 – A UFSC possui contratos de pesquisa e serviços com empresas e/ou instituições estrangeiras? Se sim, desde quando?

2 - Quantos foram firmados em sua gestão? Existem registros daqueles firmados em gestões passadas?

3 - Qual o montante de recursos financeiros captado para a pós-graduação em sua gestão?

4 – A UFSC capta recursos nacionais e/ou internacionais para o envio de estudantes e docentes de pós-graduação ao exterior?

5- Quanto foi captado em sua gestão?

IV -Roteiro de Entrevista para Coordenador de Pós- graduação

Nome do Coordenador:

Nome do Programa:

Período de gestão:

Data e horário da entrevista:

1- Dados sobre o programa:

- Pontuação do programa na Capes:
- Tempo de existência do programa:

- Número de alunos:
- Número de professores:

I- Dimensões Institucional, Organizacional e Técnica:

1- De que forma os programas de pós-graduação estão envolvidos na definição da política de internacionalização dessa IES?

2- Esse programa tem políticas próprias de internacionalização, fora do âmbito das políticas gerais da IES?

3- Qual a importância da internacionalização para esse programa de pós-graduação?

4- De que maneira a internacionalização tem contribuído para a pontuação do programa na Capes?

5- Quais ações de internacionalização têm sido desenvolvidas no âmbito do programa?

6- Quanto ao Intercâmbio de professores:

▪ Esse programa recebe professores de universidades estrangeiras? Se sim, quantos? Qual a origem desses professores? Quais são as atividades desenvolvidas pelos professores visitantes?

▪ Esse programa envia professores a universidades estrangeiras? Se sim, quantos? Qual o destino desses professores? Quais são as atividades por eles desenvolvidas?

7- Quanto ao Intercâmbio de alunos:

▪ Esse programa recebe estudantes de universidades estrangeiras? Se sim, quantos? Qual a origem desses estudantes? Quais são as atividades desenvolvidas pelos estudantes visitantes?

▪ Esse programa envia estudantes a universidades estrangeiras? Se sim, quantos? Qual o destino desses estudantes? Quais são as atividades por eles desenvolvidas?

8- Quanto aos Acordos de cooperação internacional (pesquisas e projetos conjuntos):

- Estão sendo desenvolvidos projetos conjuntos com instituições estrangeiras? Quantos? Com quais instituições?
- Quais são os principais objetivos/propósitos desses projetos? Existem acordos de cooperação específicos para o programa? (intercâmbio de professores/estudantes, currículo, seminários, conferências, pesquisa).

9- A quantas redes internacionais o programa pertence e em quais áreas?

10- Com quantas e quais IES estrangeiras o programa tem acordos de tutela e em que áreas?

11- Quais os principais catalisadores do processo de internacionalização do programa (alunos, professores, pesquisadores, administração)?

12- Em sua opinião existem outros fatores que estimulam a internacionalização dos programas de pós-graduação dessa IES? (Orçamento, existência da Sinter e/ou de uma política que abrange toda a instituição, monitoramento).

13- Quais os principais obstáculos enfrentados pelo programa no que diz respeito à internacionalização?

14- Como avalia o papel do MEC, Capes CNPq e outros organismos estrangeiros (Bando Mundial, OMC, OCDE, Unesco, entre outros), nacionais e/ou estaduais) no processo de internacionalização do programa?

15- Quais instituições/organismos (nível estadual, nacional e/ou internacional) têm apoiado as ações de internacionalização do programa?

II- Dimensão Financeira.

1 - O programa possui contratos de pesquisa e serviços com empresas e/ou instituições estrangeiras? Se sim, desde quando?

2 - Quantos foram firmados em sua gestão? Existe registro dos firmados anteriormente à sua gestão?

3- Qual montante desses recursos financeiros foi captado no período?

4- O programa capta recursos nacionais e /ou internacionais para o envio de estudantes e docentes ao exterior?

5- Quanto foi captado em sua gestão? Existe registro dos firmados anteriormente à sua gestão?

V- Roteiro de Entrevista para Secretário da Sinter.

Nome
Nome do Cargo
Período
Data e horário de resposta

I - Dimensões Institucional, Organizacional e Técnica

- Como avalia a questão da internacionalização das IES?

I-I) Sobre a Sinter

1- Histórico

- Fale sobre o surgimento e evolução desse setor (data de fundação, contexto em que surgiu, principais atores, etc.).

1.2- Estrutura

1.2.1-Quais são os principais objetivos da Sinter durante?

1.2.2 - Como o setor insere-se no organograma da UFSC?

1.2.3 - Qual a estrutura organizacional/organograma do setor? Quantas pessoas trabalham estão envolvidas diretamente?

1.2.4 – A Sinter possui um orçamento próprio para a realização de suas atividades? (Se sim, qual o montante?)

- Como esse orçamento é estabelecido?
- Qual é a relação de tal orçamento à receita anual da UFSC?

- Houve aumento ou diminuição desse orçamento nos últimos três anos?
- A Sinter capta recursos externos?

1.2.5 - Quais são as atribuições desta Secretaria?

3 - Funcionamento

3.1 - Qual é o papel da secretaria na formulação da política de internacionalização dessa IES?

3.2 - A internacionalização do ensino superior é uma prioridade na UFSC?

3.3 - Quais são as prioridades em termos de internacionalização de serviços de extensão, ensino e pesquisa?

3.4 - Existe alguma área acadêmica priorizada? Graduação ou Pós-Graduação?

3.5 - Essas políticas incluem alguma prioridade geográfica?

3.6 - Qual é o papel da Secretaria na implementação da política de internacionalização?

3.7 - Como ela monitora as ações de internacionalização da UFSC?

3.8 - Quais são as principais razões que têm levado a UFSC a se internacionalizar?

3.9 - Quais são as principais ações de internacionalização promovidas pelo Secretaria?

3.10 - Qual dessas ações tem sido melhor sucedida? Por quê?

3.11 - Quais outras ações foram planejadas para serem implementadas em futuro próximo?

3.12 - Mobilidade de estudantes

- A UFSC recebe estudantes de graduação e pós-graduação de universidades estrangeiras no âmbito de programas específicos? Se sim, quantos em sua gestão? Qual a origem desses estudantes? Qual curso eles frequentam?

- a UFSC envia estudantes de graduação e pós-graduação para universidades estrangeiras no âmbito de programas específicos? Se sim, quantos? Qual o destino mais comum desses estudantes? Qual curso eles

freqüentam?

3.13 - Mobilidade de professores

- A UFSC recebe professores de universidades estrangeiras no âmbito de programas específicos? Se sim, quantos? Qual a origem desses professores? Qual curso eles freqüentam?
- a UFSC envia professores para universidades estrangeiras no âmbito de programas específicos? Se sim, quantos? Qual o destino mais comum desses professores? Qual curso eles freqüentam?

3.14 - Acordos (pesquisas e projetos conjuntos)

- Essa IES possui acordos com instituições do ensino superior estrangeiras? Quantos? Com quais instituições?
- Quais são os propósitos/objetivos desses acordos? (Intercâmbio de estudantes/professores, reforma curricular, realização de seminários e conferências, pesquisa conjunta).

3.15 - Quais dessas ações foram mais privilegiadas no processo de internacionalização da UFSC durante sua gestão?

3.16 - O processo de internacionalização se dá de maneira diferente entre a graduação e a pós-graduação? Como? Por quê?

3.17 - A quantas redes internacionais a UFSC pertence e em quais áreas?

3.18 - De onde parte a demanda de internacionalização dessa IES? Dos alunos, dos professores, dos pesquisadores, da reitoria?

3.19 - Em sua opinião, quais outros fatores têm estimulado a internacionalização dessa IES?

3.20 - Quais os dois principais obstáculos enfrentados pela UFSC no que diz respeito à internacionalização? (Falta de uma política ou estratégia bem definidas, falta de apoio financeiro, dificuldades administrativas, existência de outras prioridades).

3.21 - Quais são os principais benefícios da internacionalização dessa IES?

3.22 - Quais são os principais riscos da internacionalização?

3.23 - Como avalia o papel dos órgãos de governo como o MEC, incluindo a Capes, o MCT, incluindo o CNPq e a Finep e de outros organismos - internacionais (Banco Mundial, OMC, OCDE, Unesco, entre outros), e/ou estaduais- para o processo de internacionalização dessa IES?

3.24 - Quais instituições (nível estadual, nacional e/ou internacional) apóiam as ações de internacionalização da UFSC?

3.25 - Quais as ações de internacionalização desenvolvidas pela Sinter utilizam-se ou beneficiam-se dos programas de apoio existentes?

3.26 - As ações de internacionalização promovidas pela Sinter ocorrem no âmbito de acordos firmados entre o Brasil e outros países? Quais?

II- Dimensão Financeira

1- A UFSC possui contratos de pesquisa e serviços com empresas e/ou instituições estrangeiras? Se sim, desde quando?

2- Quantos foram firmados durante a sua gestão?

3 - Qual montante desses recursos financeiros foi captado no período?

4 – A Sinter captou recursos nacionais e/ou internacionais para o envio de estudantes e docentes ao exterior?

5- Quanto foi captado desde durante a sua gestão?

VI- As entrevistas realizadas com o ex-coordenador do programa de pós-graduação em Administração Universitária e com o ex-coordenador do Projeto Multinacional de mestrado em Administração forma livres, obedecendo apenas a um roteiro que buscava esclarecer acontecimentos ligados as atividades desenvolvidas entre os anos 1970 e 1980 ligadas àquele curso especificamente

**APENDICE C - Mobilidade acadêmica observada na UFSC no período
2008/2010**

**Mobilidade de estudantes de graduação estrangeiros para a UFSC entre
2008-2010**

Pais	Nº de estudantes
Portugal	321
França	88
Espanha	63
Alemanha	61
EUA	56
Gran Bretanha	37
Itália	29
Colômbia	25
Canadá	10
Chile, Suécia	08
Argentina	06
Holanda, Peru	05
República Tcheca	04
Dinamarca, Noruega	03
México, Uruguai	02
Austrália, Áustria, Suíça, Palestina, Japão, Indonésia, Costa Rica, Venezuela	01
Total	744

Fonte: Sinter

**Mobilidade de estudantes de graduação da UFSC para o exterior entre
2008-2010**

Pais	Número de estudantes
Espanha	94
Portugal	89
França	80
Inglaterra	63
Itália	58
Alemanha	38
Argentina	32
EUA	28
Chile	17
Canadá, Austrália	07
Bélgica	06
México	04
Noruega	03
Cuba, Bolívia, Holanda	02
Uruguai, Peru, Suíça, Áustria	01
Total	497

Fonte: Sinter

APENDICE D - Alunos PEC-PG recebidos na UFSC no período 2008-2010**Total dos alunos do PEC-PG recebidos na UFSC no período 2008-2010**

Ano de seleção	País	Mestrado	Doutorado	Total
2007	Argentina	02	01	03
	Colômbia	00	02	02
	Chile	00	01	01
	Guiné Bissau	00	01	01
	Panamá	01	00	01
	Peru	01	01	02
	2008	Argentina	00	01
	Bolívia	00	01	01
	Chile	00	01	01
	Colômbia	00	02	02
	Guiné Bissau	02	00	02
	Uruguai	00	01	01
2009	Argentina	01	02	03
	Bolívia	01	00	01
	Chile	01	01	02
	Colômbia	02	03	05
	Guiné Bissau	00	01	01
	Uruguai	01	00	01
Total		12	19	31

Fonte: CAPES. Resultados dos processos seletivos aos editais 2007, 2008, 2009, para serem implementados nos anos letivos 2008, 2009 e 2010

APENDICE E – Alunos PEC-PG por país de origem recebidos na UFSC no período 2008-2010

Total por país de origem de alunos PEC-PG recebidos na UFSC no período 2008-2010

País	Total
Colômbia	12
Argentina	07
Chile	04
Guiné Bissau	04
Bolívia	02
Uruguai	02
Panamá	01
Peru	01

APÊNDICE F- Universidades estrangeiras com as quais o programa de pós-graduação em Direito da UFSC possui acordos internacionais bilaterais

Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional Del Litoral e Universidad Nacional de Rosario – Argentina; Universidad Pontificia Catolica de Lima – Perú;- New York Law School – EUA;- Universidad de Sevilla, Universidad de Zaragoza, Universidad de Oviedo, Universidad de Alicante e Universidad Complutense de Madrid – Espanha; Universidade Lusíada do Porto – Portugal; Universidade de Verona, Università Degli Studi di Lecce e Centro di Studi per la Storia del Pensiero Guiridico e Universidade de Padova – Itália ; Vytautas Magnus University, da Lituânia; Université Du Québec a Montréal, Canadá; Université de Aix-em- Provence, da França; Universidad de los Andes, da Venezuela; Universidade de Lodz, na Polônia; Universidad Autónoma de Asunción, do Paraguai e Bucerius Law School, da Alemanha.

APÊNDICE G - Universidades estrangeiras com as quais o programa de pós graduação em Direito da UFSC possui mobilidade acadêmica docente e discente.

Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP) e Universidade Técnica de Lisboa, em Portugal; *IUCN Academy* , Belgica; *University Ave-Madison*, EUA; - *Escuela de Derecho y Ciências Políticas, Medellín* – Colômbia; - *Georgetown University, Washigton, D.C*, EUA; *Universidad de Buenos Aires* – Argentina; - *Universidad Pablo de Olavide*, Sevilha; *Universidad de Sevilla* e *Universidad de Burgos* – Espanha; *Facultad de Derecho Eugenio María de Hostos en Mayagüez* – Porto Rico; *Pontificia Universidad Catolica de Lima* e *Instituto Internacional de Derecho y Sociedad* – Peru; *Università degli Studi di Firenze*, *Università degli Studi di Venezia*, *Università degli Sudi de Padova* e *Università degli Studi di Milano* – Itália.

APENDICE H - Síntese dos indicadores mais utilizados para avaliar a internacionalização acadêmica

1-CAPES – Utiliza-se de indicadores específicos para avaliar a internacionalização dos programas de Pós- Graduação: a inserção internacional e a produção acadêmica internacional

Inserção Internacional: convênios internacionais ativos com resultados evidenciados; professores visitantes de universidades estrangeiras reputadas como de primeira linha; intercâmbio de alunos com universidades estrangeiras (em ambos os sentidos); participação na organização de eventos internacionais, no Brasil ou no exterior; e participação em comitês e diretorias de associações internacionais;

Produção Internacional: Docentes Permanentes com artigos publicados em periódicos internacionais A ou B.

2 - Indicadores utilizados pelos principais *rankings* acadêmicos internacionais

THES -*Times Higher Education Supplement*: Entre seus principais indicadores estão o número de prêmios Nobel existente na IES, de medalhas *Fields* (Nobel na área da matemática) e de artigos publicados em revistas como "*Nature*" e "*Science*".

ARWU- *Academic Ranking of World Universities*, promovido pela *Shanghai Jiao Tong University*, também conhecido como *Shanghai ranking* segue um conjunto diferente de indicadores, como a qualidade do corpo docente da IES avaliada, comprovada pelo número de pesquisadores e / ou ex-alunos da instituição que obtiveram prêmio Nobel ou Medalhas Field; a produção acadêmica, medida também pelos artigos publicados em revistas indexadas, principalmente na *Nature* e na *Science*, com a ressalva que, no caso das humanidades e ciências sociais tal indicador não é levado em conta e seu peso é redistribuído por outros indicadores. É levada ainda em conta a frequência das citações de seus pesquisadores no *Science Citation Index*-

Expanded and Social Science Citation Index e no *Thomson ISI*, especializado na indexação de periódicos científicos e trabalhos acadêmicos.

Webometrics- que é o *Ranking* Mundial de Universidades na *Web* e se utiliza de indicadores cientométricos (número de trabalhos publicados e citações, relatórios e outros documentos com extensão pdf, ps, doc, ppt, nos últimos 10 anos). Baseado em diferentes aspectos da presença das instituições na *web*, tais como visibilidade, tamanho, produtividade e impacto. Entre seus critérios estão incluídos indicadores de pesquisa e de qualidade de estudantes e docentes, além da visibilidade e o desempenho global da instituição medido pelos acessos, via internet, aos artigos por elas produzidos. Seus organizadores consideram a presença de uma instituição de ensino e pesquisa na *web* um indicativo de sua excelência e de seu comprometimento com a disseminação do saber.

3-Indicadores do grau de internacionalização de uma universidade sintetizados por Sebastián (2004, p 149-150)

Existência de um plano estratégico para a internacionalização;
Existência de uma instituição ou de um comitê assessor internacional;
Avaliação externa periódica da instituição; Desenvolvimento das TICs e acesso à internet por professores e estudantes;

Cursos e programas de pós-graduação certificados ou credenciados em nível internacional; Transculturalidade e dimensão internacional nos currículos docentes; Dupla titulação por universidades estrangeira; Cursos de graduação em colaboração internacional com instituições estrangeiras e com participação de professores e pesquisadores estrangeiros;

Cursos e programas de pós-graduação da instituição oferecidos em outros países; Centros e programas de estudo internacionais sobre outros países e regiões; Professores estrangeiros em programas de graduação; Professores da Instituição participando em programas docentes de instituições estrangeiras; Estudantes de graduação estrangeiros;

Estudantes da instituição em programas internacionais de mobilidade; Estudantes estrangeiros titulados nos diferentes graus; Projetos e redes de pesquisa conjuntos com outros países; Estágios de pesquisadores estrangeiros na instituição; Estágios de pesquisadores da instituição no estrangeiro; Contratos de pesquisa e serviços com empresas e instituições estrangeiras; Co-publicações internacionais; Acesso a bases de dados internacionais por professores e estudantes; Acervo internacional nas bibliotecas; Atividades culturais e de extensão com uma dimensão internacional; Participação em programas e projetos internacionais de cooperação ao desenvolvimento; Participação e liderança institucional em associações e redes internacionais; Eventos internacionais organizados na instituição; Participação de professores e pesquisadores em eventos internacionais; Participação de professores e pesquisadores em comitês internacionais; Visibilidade da dimensão internacional na web da instituição; Distinções e prêmios internacionais recebidos pela instituição, os professores e pesquisadores; Domínio de idiomas na comunidade acadêmica e estudantil; Existência de um centro social para estrangeiros; Existência de centros ou delegações da instituição no estrangeiro; Existência de consórcios e alianças com instituições estrangeiras para a projeção internacional da oferta docente, de pesquisa e serviços; Existência de uma política e um plano para a difusão da instituição no exterior; Recursos financeiros captados por atividades associadas à projeção internacional da oferta docente, de pesquisa e da extensão da instituição.

ANEXO A - Algumas redes/organismos multilaterais que promovem a cooperação intra-regional na América Latina

- 1- Associação de Universidades “Grupo de Montevideú”.
<http://www.grupodemontevideo.edu.uy>
- 2- CRISCOS- Consejo de Rectores por la integración de la subregión Centro Oeste de Sudamérica. <http://ciscos.org>
- 3- CUIB- Consejo Universitario Iberoamericano. <http://www.cuib.org>
- 4- FLACSO – Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales.
<http://www.flacso.org>
- 5- UNESCO IESALC- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. [http:// www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve)
- 6- ENLACES- Espacio de Encuentro Latinoamericano y caribeño de educación Superior.
www.iesalc.unesco.org.ve/enlaces
- 7- AUALCPI- Asociación de Universidades de América Latina y del Caribe para la Integración. <http://www.aualcpi.org>
- 8- Grupo de Universidades Iberoamericanas “ la Rábida”.
http://www.unia.es/grupo_la_rabida
- 9- CSUCA- Consejo Superior Universitario Centroamericano.
<http://www.csuca.org>
- 10- Red de macrouiversidades de América Latina y el Caribe.
<http://www.redmacro.unam.mx>
- 11- OUI- Organización Universitaria Interamericana. <http://www.oui-iohe.qc.ca>
- 12- UDUAL- Unión de Universidades de América latina y el Caribe.
<http://www.udual.org>
- 13- AUIP- Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado.
<http://www.auiip.org>
- 14- OEA- Organização dos Estados Americanos. <http://www.oas.org>
- 15- AIESAD- Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia.
<http://www.uned.es/aiesad>
- 16- UNAMAZ - Associação de Universidades da região da Amazônia.
<http://www.unamaz.org>

- 17- CINDA- Centro Interuniversitario de Desarrollo. <http://www.cinda.cl>
- 18- IBERGOB- Escuela Iberoamericana de Gobernabilidad y Políticas Públicas.
<http://www.segib.org/programas.php?id=13&idioma=esp>
- 19- FUNIBER- Fundación Universitaria Iberoamericana. <http://www.funiber.org>
- 20- REDIBEP- Red Iberoamericana de Estudios de Posgrado.
<http://www.posgrado.unam.mx/redibep>
- 21 - RIACES. Red Iberoamericana para la Acreditación de la calidad de la Educación Superior. <http://www.riaces.net>

ANEXO B - Algumas das mais exitosas redes de cooperação intra- regional e programas de cooperação regional nos quais o Brasil está inserido.

Programa Ibero-americano de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento (CYTED). Criado em 1984 por um Acordo Marco Institucional assinado por 21 (vinte e um) países da Comunidade Ibero-americana e no qual o Brasil é signatário através do CNPq. O programa tem gerado uma enorme ampliação da literatura científica, com a produção de teses, dissertações, livros e monografias e têm formado profissionais qualificados em áreas de interesse prioritário dos países envolvidos e fomentado projetos de inovação com alto valor tecnológico;

Associação das Universidades da Região da Amazônia (Unamaz). Criada em 1987, vem implementando programas acadêmicos baseados no fortalecimento da região. Dela participam os oito países amazônicos: Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname, Venezuela e Brasil, sendo esse com as seguintes universidades: Federais de Pará, Rondônia, Acre, Roraima, Mato Grosso, Maranhão, Amazonas, Amapá, Tocantins e Brasília; as Estaduais do Pará e do Mato Grosso e a Universidade da Amazônia (Unama), além da Fiocruz, Museu Emílio Goeldi, Fundação de Medicina Tropical (FMT) e Instituto de Pesquisa da Amazônia(Inpa).

Rede de Integração e Mobilidade Acadêmica (Rima). É uma iniciativa de cooperação e conexão entre as universidades da América Latina e Caribe apoiada pela Cresal/Unesco, pela Fundação Memorial da América Latina e pela PUC/SP, com o objetivo de vinculá-las em projetos de pesquisa, buscando tornar compatíveis os programas de estudo e outras características. Criada em 1996, sua finalidade era possibilitar o livre exercício profissional em todos os países integrantes da Rede. (Neves, 1998);

Programa UNITWIN e de Cátedras Unesco. Seu principal objetivo é a capacitação através da troca de conhecimentos e do espírito de solidariedade estabelecido entre os países em desenvolvimento. Dele participam centenas de universidades, em conjunto com instituições em geral, organizações governamentais e não governamentais ligadas à Educação Superior. No ano

de 2010 o programa envolvia cerca de 675 Cátedras e 68 Redes Interuniversitárias, em 127 países⁶⁹, das quais 28 cátedras atuando no Brasil, implementadas em conjunto com entidades de ensino superior de prestígio.

O Programa de Cátedras envolve treinamentos, pesquisas e outras atividades de produção de conhecimento, em consonância com os objetivos e diretrizes dos programas e áreas de maior prioridade da Unesco. Seu principal beneficiário são as instituições de Educação Superior dos países em desenvolvimento e de economias em transição (75% dos projetos estabelecidos). Em sua maioria, os projetos são interdisciplinares, enfatizam a construção de redes de caráter inter-regional, regional e sub-regional e se propõe a fomentar e reforçar os programas inovadores e interdisciplinares de ensino, formação e pesquisa em áreas que buscam o desenvolvimento humano sustentável e envolvem simultaneamente diferentes instituições e variados setores da Unesco, desde sua sede em Paris até seus Escritórios e Institutos.

Espaço de Encontro da América Latina e Caribe de Ensino Superior (Enlaces). Proposto na Declaração da Conferencia Regional de Educação Superior da América Latina e Caribe(CRES 2008), realizada na cidade de Cartagena de Índias, na Colômbia no ano de 2008 e desenvolvido pela lesalc/Unesco, trata-se de uma plataforma regional para a mobilização e articulação de ações concretas de cooperação acadêmica solidária que promovam o conhecimento das características, tendências e problemas da educação superior da região. Tais objetivos estão alinhados aos valores e recomendações aprovados pela comunidade acadêmica na citada CRES 2008 e pela Conferencia Mundial de Educação Superior de 2009, ambas promovidas pela Unesco.

Constitui-se como uma rede de redes, que se propõem a articular as iniciativas já existentes, com uma proposta de harmonizar e não de homogeneizar ou padronizar procedimentos, garantindo a diversidade, a rede vai do sul da Argentina ao norte do México. Nela estão presentes os conselhos de reitores, redes temáticas, eventos de redes, organizações de apoio e redes intercontinentais. Em sua fase inicial está sendo gerida pela Unesco/lesalc sob a supervisão de uma Comissão de acompanhamento.

⁶⁹Disponível em : <http://www.unesco.org/en/unitwin/>. Consulta em 14 nov.2010

Programa Ibero-Americano de Mobilidade Inter-- Universitária em áreas avançadas de Licenciatura (Mistral). Criado por iniciativa do governo espanhol na V Cúpula Ibero- americana de 1995. Seu objetivo era propiciar aos estudantes a realização de parte de seus estudos em universidades públicas ou privadas dos 21 países membros, nas áreas de direito, comércio exterior, administração e economia. Pertencem a essa rede as seguintes universidades brasileiras: Universidades Federais de Goiás, Brasília, Pelotas, Santa Maria e Paraná; Universidade Estadual de Campinas e Universidade do Rio dos Sinos. (Neves, 1998).

ANEXO C - Redes acadêmicas no âmbito do Mercosul

1- O já citado programa da *Asociación das Universidades do Grupo de Montevideú* (AUGM) do qual participam 10 universidades públicas brasileiras⁷⁰, uma uruguaia, três paraguaias, 10 Argentinas e uma chilena. Auto-definida como uma universidade virtual, a rede, que é considerada como das mais exitosas na região, mobiliza um significativo número de estudantes, professores e pesquisadores já que suas universidades membros são responsáveis pela coordenação de atividades de núcleos disciplinares e comitês temáticos em áreas como Meio Ambiente Água, Desenvolvimento Tecnológico e Regional, Desenvolvimento Regional e Urbano, Desenvolvimento das Ciências Políticas e Sociais e Saúde Humana e Animal. Seus membros constituem, ainda, desde o ano de 1998, o Programa Escala (*Espacio académico común ampliado latinoamericano*), para mobilidade em duas modalidades : Estudantil e Acadêmica. Na primeira, o programa moveu em 2009 um total de 2.085 estudantes e ofereceu em 2010 mais de 630 bolsas para as distintas áreas de conhecimento. Já em sua modalidade Docente ou Acadêmica, criada em 1993 e interrompida em 1998, retornando em 2005, o Programa Escala já moveu um total aproximado de 432 docentes e pesquisadores⁷¹. O Grupo Montevideú mantém uma série de subprogramas e tem como foco o projeto do Espaço de Encontro da América Latina e Caribe de Ensino Superior (Enlaces).

2- Projeto *Apoio ao Programa de Mobilidade Mercosul em Educação Superior*. Trata-se de um projeto do Grupo Mercado Comum, aberto à IES públicas e privadas do Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai, para a formação de redes acadêmicas no âmbito do Plano Estratégico do Setor Educativo do Mercosul, com ajuda do programa DCI-ALA, da União Européia. O programa tem como prioridades a promoção e articulação dos programas acadêmicos, o

⁷⁰ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Paraná, Universidade Estadual de Campinas, Universidade de São Paulo e Unesp .

⁷¹ Disponível em: <http://www.grupomontevideo.edu.uy/docs/convocatoria%20ped%202010-11vs%20final%20con%20las%20modificaciones%20de%20da.pdf>. Consultado em 14 nov.2010

desenvolvimento de acordos de cooperação acadêmica, a formação de redes acadêmicas, os intercâmbios, a cooperação para a formação docente, a formação de cursos pilotos com a participação de docentes dos demais países do Mercosul, a promoção e fortalecimento dos sistemas de capacitação para o ensino dos idiomas oficiais do Mercosul como segunda língua, além de projetos de cooperação técnica na área de gestão acadêmica, entre outros.⁷² Seu objetivo principal é contribuir para a construção de uma cidadania Mercosul, através da intensificação das ações de mobilidade e o desenvolvimento de redes de cooperação entre universidades.

⁷²Disponível em:

<http://www.grupomontevideo.edu.uy/docs/PDF/pmm%20base%20redes%20academicas.pdf>

Consulta em 15 nov.2010

ANEXO D - Dados sobre a participação do Brasil em alguns programas de Cooperação Regional financiados pela União Européia

Programa Alfa- América Latina Formação Acadêmica. É um programa de cooperação entre Instituições de Ensino Superior da América latina e da União Européia, cujo objetivo é o desenvolvimento da educação superior, através da intensificação do diálogo entre as comunidades acadêmicas dos dois continentes e da criação de mecanismos de mobilidade e cooperação sistematizados e que contribuam para o avanço econômico e social dos países envolvidos.

As redes Alfa são compostas por um mínimo de seis Instituições de Ensino Superior (ao menos três latino-americanas e três da União Européia, todas de países diferentes). Cada rede deve ser coordenada por uma instituição, que será responsável pela boa execução das atividades do projeto e da interlocução com a Comissão Européia.

Criado no ano de 1994, o Programa Alfa incluía, à época, 15 países europeus e 18 latino-americanos. O custo de sua primeira fase foi de €60 milhões e entre os anos de 1994 e 1999 foram apresentados 2.928 projetos e criadas 1.434 redes que dinamizaram e contribuíram em grande parte para o aumento da participação latino-americana em redes internacionais. Nela, 30% dos projetos foram coordenados pela Espanha e 10% por instituições francesas e italianas que, juntamente com Portugal formaram o bloco latino que em conjunto coordenou 471 projetos, ou seja, 55% do total⁷³. Nesta fase, os países com o maior número de projetos coordenados foram: Argentina, Chile e México, com 28 projetos cada um, seguidos pelo Brasil com 19 e Costa Rica com 13.

Na segunda fase do Alfa - 2000-2006, dados computados pela Comissão Européia, apontam que o Brasil participou com 68 instituições, com um total de 136 projetos aprovados. Destes, o país coordenou 12 e participou em 5 coordenações conjuntas: dois com a Áustria, um com a Bélgica, um com a Espanha e um com a França. Dos projetos, aprovados, 52 estavam no

⁷³ De Wit, 2005, p 340.

subprograma A - Cooperação Institucional: Gestão Institucional e Acadêmica e 84 no B - Cooperação para a Formação Técnica e Científica⁷⁴.

Programa Alfa II-2000-2006- Participação Brasileira

Rodadas de Seleção.	Projetos	
	Aprovados	Coordenados
1 ^a	5	0
2 ^a	16	0
3 ^a	14	1
4 ^a	14	1
5 ^a	13	3
6 ^a	9	1
7 ^a	13	0
8 ^a	37	5
9 ^a	6	0
10 ^a	9	1
Total	136	12

Fonte: http://ec.europa.eu/europeaid/where/latin-america/regional-cooperation/alfa/documents/brazil1_10.pdf

⁷⁴Disponível

em: http://ec.europa.eu/europeaid/where/latin-america/regional-cooperation/alfa/documents/brazil1_10.pdf Dados 2000-2005

Programa Alfa II 2000-2006- Participação brasileira por tipo de projeto

Rodada de Seleção	Tipo de Projeto						
	Sub-Projeto A	Sub-Projeto B					
		B1	TC	TA	TCD	TP	Múltiplo
1ª	3			2			
2ª	8			6		2	
3ª	5		1	5	1	2	
4ª	4		1	4	2	3	
5ª	5	1		1		1	5
6ª	4	1		1			3
7ª	9			1		1	2
8ª	10		1	10		1	15
9ª	1						5
10ª	3			1	1	1	3
Total	52	2	3	31	4	11	33

Tipos de projeto: B1 (Preparação de Mobilidade)

TC (Treinamento Complementar)

TA (Treinamento Avançado)

TCD (Treinamento de Curta Duração)

TP (Treinamento para Pesquisa)

Fonte: http://ec.europa.eu/europeaid/where/latinamerica/regionalcooperation/alfa/documents/brasil1_10.pdf

A contribuição financeira da UE para estes projetos foi de 38.2 milhões de Euros, perfazendo um total de 73% do seu custo total.

O programa Alfa III⁷⁵ abriu sua primeira Convocatória em 2008 com um aporte de 19,34 milhões de euros. Suas prioridades são: a reforma e modernização das instituições e dos sistemas de ensino superior na América Latina; a melhoria de sua qualidade, pertinência e acesso; o desenvolvimento de recursos humanos qualificados; o apoio à criação de uma área comum de educação superior e a promoção da cooperação e o estabelecimento de redes e relações duradouras entre as IES das duas regiões.

Programa Alfa III. Criado em 2001 para promover a cooperação em educação superior, o programa cobriu, ao longo de cinco convocatórias,

⁷⁵Disponível em : http://ec.europa.eu/europeaid/where/latin-america/regional-cooperation/alfa/apply_en.htm Consulta em 10 de março de 2008

estudos de pós-graduação e formação especializada para profissionais latino-americanos, futuros quadros executivos, em instituições ou centros de ensino da União Europeia. Com uma dotação orçamentária prevista de 75 milhões de Euros para bolsas no período 2002-2010, o programa ofereceu bolsas de estudo que cobriram gastos de até 75% do custo total dos cursos, para os níveis de Mestrado, Doutorado, Doutorado Parcial ou Sanduíche e Especialização, por um período de seis meses a três anos. Os candidatos para Mestrado e Doutorado deveriam ter um máximo de 45 anos e receberam até 1500€ por mês. Já os de Especialização deveriam ter entre 30 e 50 anos e receberam no máximo 2500€ mês por um período que poderia variar entre seis e dezoito meses. A seleção de seus primeiros bolsistas se deu em 2002 e dos últimos em 2007, para a conclusão em 2010.

Com um total de 1143 bolsistas direcionados a treze países (Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Holanda, Irlanda, Itália, Reino Unido, Portugal e Suécia), o Brasil foi aquele que apresentou maior número de candidatos e de bolsas de estudo concedidas. A orientação destes bolsistas foi predominantemente para Portugal, principalmente para os programas de Mestrado, seguida por uma distribuição mais homogênea pelos outros países de Europa.

Programa Alban- Bolsas concedidas ao Brasil, por tipo de Cursos.

Ano	Mestrado	Doutorado	Especialização	Total
2003	25	35	03	63
2004	77	137	00	214
2005	76	77	08	161
2006	204	126	01	331
2007	167	133	04	304
Total	549	508	16	1073
Total para todos os países da América Latina.	1803	1426	90	3319

Fonte: European Commission. Country Briefing. Brazil. Programme Review January 2008.p. 6
<http://ec.europa.eu/europeaid/where/latin-america/regional-cooperation/documents/brazil.pdf>

Programa @LIS – Alliance for the Information Society. Criado em 2001 com atuação até o ano de 2006, o programa se propôs a reforçar a cooperação no âmbito da sociedade da informação, contribuindo para a redução da brecha digital e para a integração da América Latina à Sociedade Global da Informação. Sua meta foi responder às necessidades das comunidades locais e estimular o diálogo sobre as políticas e a regulamentação e aumentar a capacidade de interconexão entre grupos de pesquisadores de ambas as regiões. Com aporte financeiro principalmente da UE, mas também contando com pequenas contribuições dos parceiros envolvidos, o programa se articulou em torno de três eixos centrais: Diálogos, Redes e Projetos de Demonstração. A partir destes, se desenvolveram cinco ações horizontais e dezenove projetos de demonstração, com a participação de quatro setores temáticos: Saúde Eletrônica, Governo Eletrônico, Educação Digital e Inclusão Eletrônica.

Nas ações horizontais, no âmbito desse programa, o Brasil se destacou nas redes de pesquisadores, através da RNP – Rede Nacional de Ensino e Pesquisa e nas redes de reguladoras, através Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel). Nos dezenove projetos de demonstração, vinte e quatro parceiros brasileiros participaram em nove, sem assumir a coordenação de nenhum. Vale ressaltar que oito parceiros brasileiros participaram de um mesmo projeto sobre o tema Saúde.

Programa Obreal/Eularo- Observatório para as Relações União Européia - América Latina. Aprovado em setembro de 2003, com uma duração prevista de três anos, 2005-2007, o programa se organizou sob a forma de uma rede de vinte e três instituições acadêmicas e centros de pesquisa, buscando identificar e desenvolver todas as possibilidades de parcerias entre organizações e instituições das duas regiões além de disseminar informações concernentes a essas relações, tendo em conta as visões estratégicas de cada uma. Coordenado pela Universidade de Barcelona (Espanha), o consórcio foi composto pelas seguintes entidades: *Université Catholique de Louvain*–(UCL), Bélgica, *Sciences Po, Chaire Mercosur*, França, *Freie University of Berlin* (FUB), Alemanha, ISLA, *Università Bocconi*

(ISLA/UB),Italia, *Università degli Studi di Bologna* (USB), *Buenos Aires Centre*, Itália–Argentina, *Foundation Institute of Public Affairs* (FIPA),Polônia, Instituto de Estudos Estratégicos e Internacionais (IEEI), Portugal, *Royal Institute of International Affairs* (RIIA),Chatham House -Reino Unido, *Universidad de San Andrés*, Buenos Aires,Argentina, Instituto de Estudos Econômicos e Internacionais (IEEI), São Paulo,Brasil, Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade – (IETS), Rio de Janeiro Brasil, Fundação Centro de Estudos do Comércio Exterior, Rio de Janeiro,Brasil, *Universidad de los Andes*, Bogotá,Colômbia, *Centro de Investigación y Docencia Económicas* (Cide),México, *Instituto de Estudios Peruanos* (EIP), Lima,Peru e *Facultad Latino Americana de Ciencias Sociales* (Flacso),América Latina.

Com uma contribuição de 1.35 milhões de Euros da UE, sua atuação não se restringe a ação de seus membros, já que também se propôs a servir como plataforma de promoção e local de encontro das atividades de pesquisa desenvolvidas nas duas regiões. Objetivava ainda criar sinergias entre os formuladores e tomadores de decisão política, pesquisadores e atores da sociedade civil, com o objetivo de formar uma massa crítica que possa dar respostas às problemáticas identificadas.

Para melhor dividir o trabalho e enfatizar as especialidades dos distintos membros da rede, suas pesquisas foram divididas em cinco eixos temáticos: Relações Comerciais e Financeiras e Integração Regional; Democracia, Direitos Humanos e Estado de Direito; Cooperação Social e para a Desenvolvimento; Governabilidade Global e Multi-regionalismo; Sociedade Civil e Construção Institucional além de sete temas transversais: gênero, direitos humanos, minorias, meio ambiente, sociedade civil , pobreza e impacto da ampliação da União Européia. ⁷⁶

Programa Euro-Social. Lançado oficialmente na Terceira Cimeira Uealc (Guadalajara 2004), conta com um financiamento comunitário de 30 milhões de euros para atividades de redução das desigualdades sociais da região. Seu objetivo geral é contribuir para o aumento do grau de coesão das sociedades latino-americanas, atuando sobre as políticas públicas de educação, saúde, administração da justiça, fiscalização e emprego para que se tornem seus

⁷⁶ Disponível em: <http://www.obreal.unibo.it/Section.aspx?IdSection=2>
Acesso em 7 nov.2009

autênticos vetores. Estas cinco áreas são coordenadas por quatro diferentes consórcios, nos quais o Brasil participa em todos, através da Secretaria da Reforma do Judiciário, da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, do Ministério da Educação e da Secretaria da Receita Federal. Com duração de quatro anos (2005-2009), sua principal atividade é o intercâmbio de experiências entre as administrações dos países das duas regiões ou dos países latino-americanos entre si.

Programa Euro-Solar . Aprovado em fins de 2006, com uma duração prevista de quatro anos, o programa foi assinado, em princípio, entre a União Européia e oito países latino-americanos, cujos níveis de desenvolvimento são os mais baixos da América Latina, nos quais o Brasil não está incluído. Sua finalidade é reduzir a pobreza, permitindo às comunidades rurais isoladas, desprovidas de energia elétrica, ter acesso à ela a partir do uso de energias renováveis.

ANEXO E - Exemplos de Programas institucionais e estratégias organizacionais para a internacionalização

Tipo de atividade	Exemplo
Programas Acadêmicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa de intercâmbio de estudantes ▪ Estudos de língua estrangeira ▪ Internacionalização do Currículo ▪ Estudos por área ou temáticos ▪ Trabalho/estudo no exterior ▪ Estudantes internacionais ▪ Processo ensino aprendizagem ▪ Programas de duplo diploma ▪ Treinamento intercultural ▪ Programa de mobilidade de funcionários e docentes ▪ Visitas de professores e acadêmicos ▪ Ligação entre programas acadêmicos e outras estratégias
Colaboração acadêmica e em pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centro especializado por área e tema ▪ Projetos de pesquisa conjunta e publicações ▪ Conferências internacionais e seminários ▪ Acordos internacionais de pesquisa ▪ Programas de intercâmbio para pesquisa ▪ Parceria internacional para pesquisa acadêmica e outros setores
Atividades Domésticas e Transfronteiriças	<p><i>Doméstica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Parceria comunitária com ONGs ou grupos de setores público/privados ▪ Projetos de trabalho intercultural e serviços comunitários ▪ Programas de treinamento e educação customizados para parceiros ou clientes internacionais <p><i>Transfronteiriça</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Projetos de assistência para desenvolvimento internacional ▪ Oferta transfronteiriça de programas (comerciais e não comerciais)

	<p><i>Serviços</i></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Suporte para as unidades de serviços institucionais (alojamento de estudantes, registro, angariação de fundos, ex-alunos, TICs)▪ Envolvimento das unidades de suporte acadêmico (biblioteca, ensino e pesquisa, desenvolvimento de currículo, treinamento de professores e funcionários, serviços de pesquisa)▪ Serviços de suporte para estudantes enviados e recebidos (programas de orientação, aconselhamento, treinamento transcultural, assessoria para vistos) <p><i>Recursos Humanos</i></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Procedimentos de recrutamento e seleção que reconheçam a experiência internacional▪ Políticas de recompensa e promoção para reforçar as contribuições dos professores e funcionários▪ Atividades de qualificação profissional para professores e funcionários <p>Suporte para missões internacionais e anos sabáticos</p>
--	--

Fonte: Knight, 2004

ANEXO F - Tabelas referentes às classificações efetuadas pelo Webometrics nos anos de 2010 e 2009

Ano de 2010

As 10 primeiras classificadas no *Ranking* mundial de universidades Julho de 2010 (*Top 12.000 Universities*)

Universidades	Classificação no <i>ranking</i> mundial
Harvard University	1 ^a
Massachusetts Institute of Technology	2 ^a
Stanford University	3 ^a
University of California Berkeley	4 ^a
Cornell University	5 ^a
University of Michigan	6 ^a
University of Minnesota	7 ^a
University of Washington	8 ^a
University of Wisconsin Madison	9 ^a
University of Texas Austin	10 ^a

Fonte: <http://www.webometrics.info/top12000.asp>)

As 10 primeiras classificadas no *Ranking* das universidades da América Latina Julho 2010

	Universidade	Classificação no <i>ranking</i> mundial
1 ^a	Universidad Nacional Autónoma de México	70 ^a
2 ^a	Universidade de São Paulo	122 ^a
3 ^a	Universidad de Chile	99 ^a
4 ^a	Universidade Estadual de Campinas	239 ^a
5 ^a	Universidad de Buenos Aires	274 ^a
6^a	Universidade Federal de Santa Catarina	377^a
7 ^a	Universidade Federal do Rio de Janeiro	386 ^a
8 ^a	Tecnológico de Monterrey	460 ^a
9 ^a	Universidade Federal de Minas Gerais	470 ^a
10 ^a	Universidad Nacional de Colombia	521 ^a

Fonte: http://www.webometrics.info/top100_continent.asp?cont=latin_america.

10 primeiras IES brasileiras classificadas no *Ranking* das melhores universidades da América Latina Julho 2010

	Universidade	Classificação no <i>ranking</i> mundial
1 ^a	Universidade de São Paulo	122 ^a
2 ^a	Universidade Estadual de Campinas	239 ^a
3^a	Universidade Federal de Santa Catarina	377^a
4 ^a	Universidade Federal do Rio de Janeiro	386 ^a
5 ^a	Universidade Federal de Minas Gerais	470 ^a
6 ^a	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	544 ^a
7 ^a	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	545 ^a
8 ^a	Universidade Federal Fluminense	573 ^a
9 ^a	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	638 ^a
10 ^a	Universidade Federal do Paraná	678 ^a

Fonte: http://www.webometrics.info/top100_continent.asp?cont=latin_america.

As 10 primeiras classificadas no *Ranking* mundial de universidades, Janeiro 2010

Universidade	Classificação no <i>ranking</i> mundial
Harvard University	1 ^a
Massachusetts Institute of Technology	2 ^a
Stanford University	3 ^a
University of California Berkeley	4 ^a
Cornell University	5 ^a
University of Washington	6 ^a
University of Minnesota	7 ^a
Johns Hopkins University	8 ^a
University of Michigan	9 ^a
University of Wisconsin Madison	10 ^a

Fonte: <http://www.webometrics.info/top8000.asp>

As 10 primeiras IES brasileiras classificadas no Ranking das melhores universidades da América Latina, Janeiro de 2010

	Universidade	Classificação no <i>ranking</i> mundial
1 ^a	Universidade de São Paulo	53 ^a
2 ^a	Universidade Estadual de Campinas	143 ^a
3 ^a	Universidade Federal de Santa Catarina	222^a
4 ^a	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	243 ^a
5 ^a	Universidade Federal do Rio de Janeiro	247 ^a
6 ^a	Universidade Federal de Minas Gerais	329 ^a
7 ^a	Universidade Estadual Paulista	340 ^a
8 ^a	Universidade de Brasília	377 ^a
9 ^a	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	456 ^a
10 ^a	Universidade Federal do Paraná	457 ^a

Fonte: <http://www.webometrics.info/top8000.asp>

As 10 primeiras classificadas no Ranking mundial de universidades, julho 2009

Universidade	Classificação no <i>ranking</i> mundial
Massachusetts Institute of Technology	1 ^a
Harvard University	2 ^a
Stanford University	3 ^a
University of California Berkeley	4 ^a
Cornell University	5 ^a
University of Wisconsin Madison	6 ^a
University of Minnesota	7 ^a
California Institute of Technology	8 ^a
University of Illinois Urbana Champaign	9 ^a
University of Michigan	10 ^a

Fonte:

<http://www.webometrics.info/Webometrics%20library/Top%20500%20Webometrics%20Ranking%20of%20World%20Universities%20July%202009.xls>

Ano de 2009

As 10 primeiras IES brasileiras classificadas no Ranking das melhores universidades da América Latina, julho 2009

Classificação no ranking da América Latina	Universidade	Classificação no ranking internacional
1 ^a	Universidade de São Paulo	38 ^a
2 ^a	Universidade Estadual de Campinas	115 ^a
3 ^a	Universidade Federal de Santa Catarina	134 ^a
4 ^a	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	152 ^a
5 ^a	Universidade Federal do Rio de Janeiro	196 ^a
6 ^a	Universidade de Brasília	204 ^a
7 ^a	Universidade Federal de Minas Gerais	241 ^a
8 ^a	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho	269 ^a
9 ^a	Universidade Federal do Paraná	352 ^a
10 ^a	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	354 ^a

Fonte:

<http://www.webometrics.info/Webometrics%20library/Top%20500%20Webometrics%20Ranking%20of%20World%20Universities%20July%202009.xls>

As 10 primeiras classificadas no Ranking mundial de universidades, Janeiro 2009

Universidade	Classificação no ranking mundial
Massachusetts Institute of Technology	1 ^a
Stanford University	2 ^a
Harvard University	3 ^a
University of California Berkeley	4 ^a
Cornell University	5 ^a
University of Michigan	6 ^a
California Institute of Technology	7 ^a
University of Minnesota	8 ^a
University of Illinois Urbana Champaign	9 ^a
University of Texas Austin	10 ^a

Fonte:

<http://www.webometrics.info/Webometrics%20library/Top%20500%20Webometrics%20Ranking%20of%20World%20Universities%20January%202009.xls>

As 10 primeiras IES brasileiras classificadas no Ranking das melhores universidades da América Latina, janeiro de 2009

Classificação no ranking da América Latina	Universidade	Classificação no ranking mundial
1 ^a	Universidade de São Paulo	87 ^a
2 ^a	Universidade Estadual de Campinas	159 ^a
3 ^a	Universidade Federal do Rio de Janeiro	299 ^a
4^a	Universidade Federal de Santa Catarina	304^a
5 ^a	Universidade Federal de Minas Gerais	356 ^a
6 ^a	Universidade de Brasília	403 ^a
7 ^a	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	448 ^a
8 ^a	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho	458 ^a

Fonte:

<http://www.webometrics.info/Webometrics%20library/Top%20500%20Webometrics%20Ranking%20of%20World%20Universities%20January%202009.xls>