



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS,
GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
Modalidade Mestrado Profissional

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO
SOBRE O PROGRAMA DOUTORADO SANDUÍCHE NO EXTERIOR
(PDSE) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Autor(a): LINDALVA REGINA DA NÓBREGA VALE

ORIENTADORA – Dr^a. Prof^a Maria da Salete Barboza de Farias

JOÃO PESSOA
2017

Lindalva Regina da Nóbrega Vale

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM
ESTUDO SOBRE O PROGRAMA DOUTORADO SANDUÍCHE NO
EXTERIOR (PDSE) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, gestão e avaliação da educação superior, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – Linha de Pesquisa Gestão, Avaliação e Financiamento do Ensino Superior, como requisito para a defesa de dissertação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria da Salete Barboza de Farias

JOÃO PESSOA, PB

Fevereiro, 2017

V149i Vale, Lindalva Regina da Nóbrega.

Internacionalização da educação superior: um estudo sobre o programa doutorado sanduíche no exterior (PDSE) na Universidade Federal da Paraíba / Lindalva Regina da Nóbrega Vale.- João Pessoa, 2017.

109 f. : il.-

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria da Salete Barboza de Farias.
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

1. Educação Superior. 2. Internacionalização. 3. Pós-graduação.
4. Mobilidade Estudantil. I. Título

UFPB/BC

CDU – 378(043)

Lindalva Regina da Nóbrega Vale

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, gestão e avaliação da educação superior do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Linha de Pesquisa Gestão, Avaliação e Financiamento do Ensino Superior, como requisito a defesa de dissertação.

Aprovado

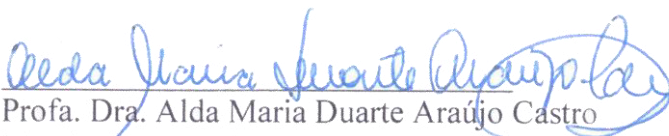
Em, 14/02/2017

BANCA EXAMINADORA

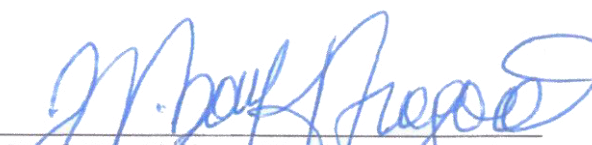


Prof. Dra. Maria da Salete Barboza de Farias
Presidente/Orientadora

Prof.^a Dr.^a. Mariana Lins de Oliveira
Membro interno MPPGAV



Prof. Dra. Alda Maria Duarte Araújo Castro
Membro Externo/PPGED/UFRN



Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão
Membro Externo/PPGE/CE/UFPB

Fevereiro de 2017

Epígrafe

Vivemos num mundo confuso e confusamente percebido.

Haveria nisto um paradoxo pedindo uma explicação?

(SANTOS, Milton. 2015)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família e amigos, em especial a minha sobrinha Letícia Helena e minha amiga/irmã Priscila Canuto, pela compreensão acerca das ausências dedicadas aos momentos necessários no decorrer do desenvolvimento deste estudo.

À Cristiane Crispim Muniz, que, com muita compreensão, paciência e carinho, suportou todos os obstáculos espaço-temporais para que eu pudesse desenvolver esses estudos, incentivando-me sempre. Seu apoio foi muito importante!

À minha orientadora professora Maria da Salete Barboza de Farias, pela confiança e apoio dedicados, me conduzindo da melhor maneira no processo de dissertação deste trabalho de pesquisa.

Aos professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, gestão e avaliação da educação superior, que caminharam lado a lado comigo, ensinando-me, cada um a seu modo, em um processo de mútua construção do conhecimento.

Agradeço à Universidade Federal da Paraíba, em especial à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa e aos ex-bolsistas PDSE pela disponibilidade e fornecimento dos dados.

Agradeço também àqueles que dificultaram, em algum momento, a realização da pesquisa, por terem contribuído nos impulsionando involuntariamente para a transposição de barreiras, reforçando-nos a ideia de que as dificuldades existem para serem superadas.

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para o desenvolvimento desta dissertação, a minha mais profunda gratidão.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	Pg
Quadro 1 - Leis, programas e medidas da reestruturação do ensino superior no período de 2003 – 2010.	59
Figura 1: Demonstração de áreas prioritárias do Programa Ciência sem Fronteiras.	79
Gráfico 01: Número de bolsistas PDSE por área de conhecimento – período 2014 - 2015.	80

LISTA DE TABELAS

	Pg
Tabela 1 - Evolução do Número de Instituições por Dependência Administrativa - Brasil (1990-2002)	75
Tabela 2 - Evolução do número de Instituições por dependência administrativa – Brasil (2003 a 2014)	61
Tabela 3 - Evolução do número de Programas de pós-graduação – Brasil (1994-2002)	64
Tabela 4 - Evolução do número de Programas de pós-graduação – Brasil (2003-2014)	66
Tabela 5 - Evolução do número de bolsas de mobilidade estudantil por modalidade de pós-graduação – Brasil (2005-2011)	70
Tabela 06: Distribuição de cursos de doutorado da UFPB nas grandes áreas de conhecimento	75
Tabela 07: Número de bolsistas PDSE por curso de pós-graduação – período 2014 - 2015.	77

VALE, L. R. N. **Internacionalização da Educação Superior: um estudo sobre o Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) na Universidade Federal da Paraíba. 2017.** Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, gestão e avaliação da educação superior) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar o processo de implantação e funcionamento do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da Universidade Federal da Paraíba. Pretende também investigar a percepção dos doutorandos bolsistas sobre as contribuições, dificuldades e/ou facilidades encontradas diante do funcionamento do Programa na instituição, bem como sua percepção sobre o processo de internacionalização na UFPB. A fundamentação teórica está alicerçada em discussões sobre Universidade e o processo de internacionalização da educação superior. Trata-se de uma abordagem qualitativa da pesquisa do tipo estudo de caso, com características descritivas e exploratórias. Para sua realização e coleta de dados foram utilizados como procedimentos técnicos a revisão bibliográfica, a análise de documentos e questionários estruturados na ferramenta online Google Docs – formulários, enviados por e-mail aos doutorandos bolsistas. A análise dos dados foi realizada mediante a análise de conteúdo desenvolvida por Laurence Bardin. Os resultados indicaram que no período de janeiro de 2014 a dezembro de 2015 a pós-graduação da UFPB enviou ao exterior, através do Programa Doutorado Sanduíche, 45 doutorandos. Destes, de acordo com as grandes áreas do conhecimento determinadas pela CAPES, 50% se concentra nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Ciências da Saúde. Os outros 50% se distribuem nas demais áreas. Na percepção dos doutorandos bolsistas, as principais contribuições do seu estágio sanduíche no exterior estão associadas à ampliação da capacidade de análise dos objetos de pesquisa, interação com outra cultura e ampliação da visão de mundo. Além disso, a internacionalização da educação superior é uma oportunidade de integração de conhecimentos produzidos em diversos países e de cooperação entre centros de pesquisa do mundo inteiro. Os dados indicaram também que o PDSE tem contribuído para o processo de internacionalização da UFPB.

Palavras-Chave: Internacionalização. Educação Superior. Pós-graduação. Mobilidade Estudantil.

VALE, L. R. N. **Internationalization of Higher Education: a study about the Sandwich Program Abroad (PDSE) at the Federal University of Paraíba. 2017.** Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, gestão e avaliação da educação superior) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ABSTRACT

The present research aims to analyze the implementation and functioning of the Sandwich Program Abroad (PDSE) of the Federal University of Paraíba. It also intends to investigate the scholarship holders' perceptions of the contributions, difficulties and/or facilities found during the Program in the institution, as well as their perception of the internationalization process in the UFPB. The theoretical foundation is based on university discussions and the process of internationalization of higher education. This is a qualitative approach to case-study research, with descriptive and exploratory characteristics. For its accomplishment and data collection, the following technical procedures were used: bibliographic review, analysis of documents and structured online questionnaires performed by Google Docs – forms, sent by e-mail to the doctoral fellows. Data analysis was performed using the content analysis developed by Laurence Bardin. The results indicated that from January 2014 to December 2015 period, the UFPB postgraduate program sent 45 doctoral students abroad through the Sandwich Doctoral Program. According to the large areas of knowledge determined by CAPES, 50% of them are concentrated in Applied Social Sciences, Human Sciences and Health Sciences areas. The other 50% are distributed in the remaining areas. In the perception of scholarship holders, the main contributions of their sandwich internship abroad is the expansion of the analysis capacity of research objects, interaction with another culture and expansion of the world view. In addition, the internationalization of higher education is an opportunity to integrate produced knowledge from several countries and research cooperation between centers all over the world. The data also indicated that the PDSE contributes, even timidly, to the internationalization process of the UFPB.

Keywords: Internationalization. Higher education. Postgraduate studies. Student Mobility.

SUMÁRIO

	Pg
1 INTRODUÇÃO	12
2 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Cenário e Conceitos	24
2.1 Cenário da Internacionalização da Educação Superior	24
2.2 Organismos Internacionais e as Políticas de Educação Superior	31
2.3 Concepções sobre a Internacionalização da Educação Superior	35
3 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	46
3.1 Um breve histórico sobre a Educação Superior Brasileira e seu processo de Internacionalização	46
3.2 A Educação Superior e a Pós-Graduação no Brasil	54
3.2.1 A Educação Superior no Brasil	54
3.2.2 A Pós-Graduação no Brasil	63
3.3 O processo de Internacionalização na Pós-Graduação brasileira	66
4 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA DOUTORADO SANDUÍCHE NO EXTERIOR (PDSE) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	72
4.1 Conhecendo o Programa Doutorado Sanduíche no Exterior - PDSE	72
4.2 O PDSE na UFPB: Implantação e funcionamento	75
4.3 O PDSE na UFPB: Ações e Contribuições sob a ótica dos ex-bolsistas	83
4.3.1 O PDSE na UFPB: Dificuldades e facilidades	87
4.3.2 Sobre o Processo de Internacionalização na UFPB	89
4.4 Propostas para dinamizar o funcionamento do PDSE/UFPB	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA COM EX-BOLSISTA	106
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	108

1 INTRODUÇÃO

O cenário social e econômico do século XXI trouxe em seu cerne uma revolução nos paradigmas da administração e organização das sociedades desafiadas a uma rápida adaptação ao novo panorama, onde sua sobrevivência depende da produção e difusão de conhecimentos e da sua inserção no mundo globalizado através da Internacionalização de suas atividades. Esse processo de mudança de organização vem tendo como sustentação organismos internacionais e multilaterais, onde destacam-se a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No contexto do desenvolvimento da Internet e das Tecnologias da Informação e Comunicação, a “sociedade da informação” se desenvolveu no bojo da globalização neoliberal, como construção política e ideológica, cujo principal intuito foi acelerar a instauração de um mercado mundial aberto e auto regulado (BURCH, 2005). Este conceito foi disseminado com maior intensidade nos anos 1990, porém os antecedentes do termo datam da década de 1970, quando, o sociólogo estadunidense Daniel Bell adotou a noção da “sociedade de informação” em seu livro “O advento da sociedade pós-industrial”. Para esta sociedade sua estrutura deve basear-se na produção e difusão de novos conhecimentos e inovação tecnológica para produzir bens e serviços que atendam às exigências dos mercados internacionais.

No final da década de 1990, surge uma discussão em torno da expressão “sociedade do conhecimento” - knowledge society -, empregada, particularmente, nos meios acadêmicos como alternativa ao termo “sociedade da informação”. A este respeito, Abdul Waheed Khan (subdiretor-geral da UNESCO para Comunicação e Informação), discute uma distinção entre os termos. Segundo Kan apud Burch, 2005, p. 3,

O conceito de “sociedade da informação”, a meu ver, está relacionado à ideia da “inovação tecnológica”, enquanto o conceito de “sociedade do conhecimento” inclui uma dimensão de transformação social, cultural, econômica, política e institucional, assim como uma perspectiva mais pluralista e de desenvolvimento. O conceito de “sociedades do conhecimento” é preferível ao da “sociedade da informação” já que expressa melhor a complexidade e o dinamismo das mudanças que estão ocorrendo. (...) “o conhecimento em questão

não só é importante para o crescimento econômico, mas também para fortalecer e desenvolver todos os setores da sociedade”.

David Harvey (1992), em sua metáfora “compressão do tempo-espaço”, utilizada para caracterizar a sociedade contemporânea, destaca que os “processos revolucionam as qualidades objetivas do espaço e do tempo a ponto de nos forçarem a alterar, às vezes radicalmente, o modo como representamos o mundo para nós mesmos” (p. 219). Tais processos se referem a aceleração do tempo e a diminuição das distâncias que acompanham a rápida circulação do capital, a diluição de fronteiras, o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação e os meios de transporte que estão cada vez mais avançados e ocasionam o que ele denomina “encolhimento do mundo”, aquela sensação de que tudo ficou mais próximo nos dias atuais.

A este respeito, Anderson (1995) argumenta que este panorama se deve a uma expansão e reorganização das ideias de arranjo político e de produção do Capitalismo, definido por ele, como um movimento ideológico decidido a moldar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional, numa busca incessante pela expansão de suas formas de atuação através da ruptura das fronteiras.

Vale ressaltar que já em 1848 Marx e Engels, no Manifesto do Partido Comunista, entre outros escritos, apontavam para esta tendência a busca de expansão das ações do Capitalismo quando afirmaram que

Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte. Pela exploração do mercado mundial a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas necessidades, que reclamam, para sua satisfação, os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam a si próprias, desenvolve-se um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. E isto se refere tanto à produção material como à produção intelectual. As criações intelectuais de uma nação tornam-se propriedade comum de todas. (MARX & ENGELS, Tradução BARATA-MOURA & MELO, 1997, p.30).

Essa universal interdependência das nações, descrita por Marx e Engels, fazendo um paralelo histórico para os dias atuais pode ser interpretada como o que chamamos na contemporaneidade da Globalização, conceituada pelo economista estadunidense Stiglitz (2002) como uma uniformidade entre os países e seus povos causada pela

redução de custos de transporte e comunicação e pela destruição das barreiras entre as fronteiras das nações aos fluxos de produtos, serviços, conhecimento, capital e pessoas.

No tocante as mudanças nas relações sociais e na qualidade do modo de vida das pessoas o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos ao discutir sobre globalização a conceitua como um processo complexo que atinge as diversas áreas da sociedade gerando um aumento das desigualdades sociais, além de “grandes movimentações fronteiriças de pessoas, protagonismo das empresas multinacionais e das instituições financeiras multilaterais e novas práticas culturais e identitárias aos estilos de consumo globalizado” (SOUSA SANTOS, 2002, p.11).

Por ser um espaço gerador de conhecimento e cultura da sociedade, inexoravelmente, a educação superior, mais precisamente a Universidade, está exposta e inserida no contexto atual nos moldes em que se caracterizam o mundo globalizado e a busca da inovação contínua do conhecimento. Devido as suas características, a Universidade passa a ser considerada um meio fundamental para auxiliar os países no processo de inserção no mundo globalizado.

Neste contexto em que a Universidade ocupa importante espaço nos debates sobre desenvolvimento econômico sobre produção de conhecimento e novas tecnologias, o desafio necessário para a sobrevivência da Instituição é a busca da internacionalização de suas atividades e conhecimentos para poder competir em níveis de igualdade às exigências do cenário da Educação Superior globalizada com competência para formação sólida de profissionais capazes de atuar diante das novas demandas de um mundo competitivo e interconectado.

Por outro lado, Stallivieri (2004) discute que o processo de Internacionalização da Universidade deve ir além de objetivos mercadológicos necessita permitir a formação de cidadãos para um mundo interligado e interdependente através de um conhecimento de todos os conceitos, “o entendimento e o respeito pela multiplicidade de valores e a tolerância entre os povos” (STALLIVIERI, 2004, p. 16).

Podemos dizer que há um consenso quanto ao fato da educação superior estar sujeita ao impacto da globalização e que esse processo a está transformando estruturalmente. Além disso, para os países em desenvolvimento investir na internacionalização da educação superior é um caminho importante para sua inserção no mundo globalizado (FAGUNDES & MEDIEL, 2014). Porém, Knight (2010) destaca que a internacionalização é interpretada e utilizada de diferentes formas e que as políticas de incentivo devem ter o propósito de alcançar uma maior qualidade da

educação não torna-la uma mercadoria a serviço do mercado em curso atualmente (SOUSA SANTOS, 2011; DIAS SOBRINHO, 2008).

Sendo assim, a internacionalização da educação superior, em linhas gerais, pode ser entendida como um “esforço sistemático que tem como objetivo tornar a educação superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho” (MOROSINI, 2006, p. 97).

Contudo, estes esforços sistemáticos, parafraseando os autores Castro & Cabral Neto (2012), para a internacionalização da educação Superior devem ser construídos de forma ampla, compreendendo, além da cooperação técnica, a “inserção de uma dimensão internacional ou intercultural em todos os aspectos da educação e da pesquisa” (CASTRO & CABRAL NETO, 2012, p. 70), uma vez que a nossa sociedade hoje em dia está cada vez mais diversa, e a convivência e conhecimento com outras culturas distintas da nossa, nos proporciona a oportunidade de desenvolver a cultura do diálogo e de atitudes e sentimentos de igualdade e respeito.

Além disso, Stallivieri (2004), ainda nos traz o entendimento de que, independente da concepção adotada, a internacionalização é construída através de processos de Cooperação Internacional nas suas diferentes modalidades - Programas de Mobilidade (pesquisadores, docentes e estudantes), Redes de Cooperação Internacional, Acordos de Colaboração - visando à organização de projetos internacionais na área da ciência e tecnologia e o fortalecimento das relações entre as Instituições de diferentes países.

Diante deste cenário de interdependência entre os países nos seus diferentes meios de atuação, e de uma corrida em busca da inter-relação entre as Universidades através da dinâmica da difusão do conhecimento, o Brasil deixa claro, na primeira década do século XXI, o fortalecimento de seus investimentos em políticas de internacionalização da educação. No Plano Nacional de Pós-Graduação¹, do período 2005 – 2010, instituído em dezembro de 2004, item 4.5, afirma que a cooperação internacional por intermédio das universidades, deve ser estimulada de tal forma que o intercâmbio entre alunos e professores seja institucionalizado, incentivando-se inclusive a apresentação de projetos de captação de recursos junto às agências de fomento

¹ A Pós-Graduação brasileira possui atualmente, 5 Planos Nacionais de Pós-Graduação: I PNPG (1975 – 1980); II PNPG (1982 – 1985); III PNPG (1986 – 1989); IV PNPG (2005 – 2010), Plano ao qual referenciamos no texto; V PNPG (2011 – 2020).

internacionais (BRASIL, CAPES, 2005, pg 61 e 62). Assim, ratificando esta ideia, foi criado o V Plano Nacional de Pós-Graduação, do período 2011 – 2020.

Reafirmando o alvo de incentivo nas relações internacionais da Educação Superior, o Plano Nacional de Educação 2014 – 2024, institui na Meta 14 como estratégias consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa (estratégia 14.6) e promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão (estratégia 14.9).

Assim sendo, o Brasil está cada vez mais ligado nesta corrida pela sua inserção no cenário internacional da Educação Superior investindo na promoção de programas de intercâmbios educacionais no exterior para alunos de graduação e pós-graduação. O mais recente destes Programas, e o mais abrangente em termos de recursos e alcance, é o Programa Ciência sem Fronteiras, instituído pelo Decreto Nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, como uma iniciativa do Governo Federal, por meio dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e da Educação (MEC) e suas instituições de fomento – o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

De acordo com os objetivos descritos na Legislação que o rege, este Programa surge na esteira da compreensão da importância da mobilidade estudantil como ferramenta para o fortalecimento de suas relações internacionais a qual permite ao estudante, tanto de graduação como de pós-graduação, estabelecer um vínculo temporário com a instituição receptora, retornando à Instituição de origem ao final do período de afastamento previamente autorizado pelo colegiado de curso, para dar prosseguimento à sua formação acadêmica.

O Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) é a vertente do Programa Ciência sem Fronteiras voltada para doutorandos dos Cursos de Pós-Graduação no País. O intuito é complementar esforços e fomentar projetos conjuntos de pesquisa entre grupos brasileiros e estrangeiros, apoiando alunos formalmente matriculados em curso de doutorado no Brasil para usufruir, no exterior, da oportunidade de aprofundamento teórico, coleta e/ou tratamento de dados ou desenvolvimento parcial da parte experimental de sua tese a ser defendida no Brasil. A concessão de cotas de bolsas do PDSE está vinculada à assinatura do Termo de Adesão entre a IES e a CAPES, que tem validade de três anos e a sua renovação se dá mediante

nova assinatura do Termo que considerará, essencialmente, o resultado da Avaliação Trienal da CAPES.

Ao exercer a função de secretária de um Curso de Pós-Graduação na Universidade Federal da Paraíba, o qual faço parte há três anos, tive a oportunidade de acompanhar o processo burocrático de doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos, que tiveram interesse em intercâmbio estudantil através do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE). Advém desta experiência o meu interesse pela temática.

Por conseguinte, minha aprovação no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação do Ensino Superior, modalidade Mestrado Profissional (MPPGAV) e considerando minha experiência no trabalho e o meu interesse em estudar e conhecer mais sobre o Programa Doutorado Sanduíche (PDSE) na Instituição, tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos para o entendimento do referido Programa.

Em busca de informações sobre a Pós-Graduação e o PDSE da Universidade Federal da Paraíba, identifiquei que em 2015, a Instituição possui 28 Cursos de Doutorado, com conceitos 4, 5, 6 e 7 resultantes da última Avaliação trienal da CAPES (2013), com 1.713 doutorandos matriculados² aptos a serem contemplados com as cotas de Bolsas do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior, por um período de 3 a 12 meses. E, segundo dados atualizados do Painel de Controle do Ciência sem Fronteiras, acessado através do site da CAPES, no período de início do PDSE, maio de 2013, até janeiro de 2016, foram implementadas 51 Bolsas desta modalidade na UFPB.

Em busca de informações sobre a Pós-Graduação e o PDSE da Universidade Federal da Paraíba, identifiquei que em 2015, a Instituição possui 28 Cursos de Doutorado, com conceitos 4, 5, 6 e 7 resultantes da última Avaliação trienal da CAPES (2013), com 1.713 doutorandos matriculados³ aptos à serem contemplados com as cotas de Bolsas do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior, por um período de 3 a 12 meses. E, segundo dados atualizados do Painel de Controle do Ciência sem Fronteiras⁴,

² Número de alunos matriculados em Cursos de Doutorado da UFPB, de acordo com dados cedidos pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Instituição.

³ Número de alunos matriculados em Cursos de Doutorado da UFPB, de acordo com dados cedidos pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Instituição.

⁴ Fonte: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>. Acesso em: 15 de janeiro de 2017.

acessado através do site da CAPES, no período de início do PDSE, maio de 2013, até janeiro de 2016, foram implementadas 51 Bolsas desta modalidade na UFPB

A partir daí, teve início a minha viagem enveredando nos caminhos do conhecimento e descoberta sobre o tema Internacionalização da Educação Superior, na tentativa de romper as barreiras do território da pesquisa e desvendar os enigmas que o Programa Doutorado Sanduíche no Exterior na Universidade Federal da Paraíba nos revela.

Como primeiro ponto do nosso Plano de viagem, refletimos sobre as nossas inquietações e questionamentos e assim, definimos as questões norteadoras deste trabalho: a) como se deu a implantação e funcionamento do PDSE na UFPB? b) quais as ações deste Programa para o processo de Internacionalização da Instituição? c) quais as contribuições do referido Programa para os doutorandos bolsistas envolvidos?

Definidas as questões condutoras desta pesquisa passamos para o próximo item do nosso Plano de Viagem: determinar o nosso destino, e para isso definimos como **objetivo geral**: - Caracterizar a implantação e funcionamento do PDSE na UFPB; analisar as contribuições do PDSE para o processo de internacionalização da UFPB, e para a vida social e acadêmica dos doutorandos envolvidos.

Como objetivos específicos temos:

- Identificar as ações adotadas na UFPB envolvendo o PDSE, para contribuir com processo de internacionalização da instituição;
- Conhecer a percepção dos doutorandos bolsistas sobre as contribuições do PDSE para sua vida social e acadêmica;
- Identificar dificuldades e/ou facilidades encontradas pelos sujeitos envolvidos no Programa;
- Propor ações e estratégias para dinamizar o funcionamento do PDSE/UFPB e sua relação com a internacionalização na UFPB.

Procedimentos metodológicos

Nosso próximo passo no Plano de Viagem foi elaborar um Mapa traçando as rotas que nos conduziram ao nosso destino final. Assim, nosso estudo é de natureza fenomenológica com abordagem qualitativa, baseado num estudo de caso, com características descritivas e exploratórias, utilizando-se da revisão bibliográfica, análise documental e da entrevista como procedimentos técnicos para coleta de dados. A

análise dos dados será realizada mediante a Análise de Conteúdo desenvolvida por Laurence Bardin.

Assim sendo, o primeiro passo para desenhar nosso Mapa foi definir nossa linha de raciocínio para o caminho do processo de pesquisa no qual optamos pelo paradigma do Método Fenomenológico que analisa como o fenômeno está inserido no meio social e sua intenção. Este método tem como objetivo “proporcionar uma descrição direta da experiência tal como ela é, sem nenhuma consideração acerca de sua gênese psicológica e das explicações causais que os especialistas podem dar” (GIL,2008, p. 14).

Com enfoque predominantemente qualitativo, este estudo, busca refletir sobre os significados das informações, indo além da mera descrição dos conteúdos, buscando aprofundar a interpretação sobre o objeto estudado em termos do significado assumido pelos atores envolvidos. E dando mais consistência e direcionamento a nossa pesquisa teremos o estudo de caso denominado por Gil (2010, p. 37) como um procedimento que “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou mais objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

Para isso, quanto aos objetivos, este estudo caracteriza-se como Descritivo com foco no detalhamento das características do fenômeno Programa Doutorado Sanduíche no Exterior. E como instrumento para coleta de dados utilizamos o questionário por meio da ferramenta disponível na internet Google Docs - Formulários.

Para responder nossos questionamentos e assim nos conduzir ao destino final da nossa viagem adotamos duas rotas estratégicas para estruturar a coleta de dados deste trabalho denominadas: Estudo I e Estudo II, que, baseados nos objetivos do tipo de pesquisa, bem como os métodos de abordagem e de procedimentos e o enfoque predominante do estudo determinados anteriormente, se utilizaram dos procedimentos técnicos da análise documental e questionário com o embasamento teórico proporcionado pela pesquisa bibliográfica.

Segundo Prodanov & Freitas (2013), a pesquisa documental, que difere da bibliográfica pela natureza das fontes, baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa, denominados como documentos, entendido com qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação.

Os sujeitos passageiros desta viagem de estudo foram os doutorandos beneficiados pelo PDSE da Universidade Federal da Paraíba, no período de Janeiro de 2014 a dezembro de 2015. Este recorte temporal foi determinado, levando em

consideração que o Programa teve início em 2013, então, acreditamos que no ano de 2014 o PDSE estava em fase de consolidação, e a chegada dos últimos bolsistas que estavam no exterior, uma vez que em maio de 2015, as inscrições para novos bolsistas no PDSE⁵ foi suspensa pela CAPES justificada pela não previsão orçamentária oriunda dos cortes de recursos por parte do Governo Federal em seu Programa de Cortes para enfrentamento da crise econômica em que o País se encontra.

O Estudo I, primeira rota estratégica que seguimos, teve caráter de análise documental, que contou, com um alicerce bibliográfico de um levantamento teórico resgatando o entendimento dos conceitos que permeiam a Internacionalização da Educação Superior e a mobilidade estudantil e suas formas de se configurar e se concretizar em nível acadêmico.

Recorreremos aos trabalhos do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos e seu amplo estudo sobre os desafios da Universidade na Era da Globalização que serão de fundamental importância no aporte das nossas reflexões sobre o tema. Além disso, destacamos que uma expressiva contribuição para o entendimento sobre a internacionalização das IES no Brasil nos será dada por importantes publicações de pesquisadores como: Alda Araújo Castro com sua dedicação ao tema da Internacionalização da Educação superior, enfatizando a mobilidade estudantil, Luciane Stallivieri com seu estudo sobre as Estratégias de Internacionalização das Universidades Brasileiras, Marília Costa Morosini e sua atenção à integração das Universidades com enfoque às Instituições do Mercosul. A Coletânea Educação Superior no Brasil – Tempos de Internacionalização, organizada por João Ferreira de Oliveira, Afrânio Mendes Catani e João dos Reis Silva Júnior, a qual resulta de intervenções apresentadas na 32ª Reunião Anual da Anped.

Nesta análise documental, definida como um “conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referência” (BARDIN, 2006, pg. 40), se analisou a Portaria nº 69, de 02 de maio de 2013, documentos da CAPES, que rege o PDSE. Mediante o referido documento, descrevemos como o PDSE funciona, seus objetivos, prazos, orientações para que as Instituições possam se credenciar, deveres das partes envolvidas. Também, após análise da Portaria conhecemos as áreas prioritárias a

⁵ Em 04 de agosto de 2016, a CAPES divulgou o Edital 19/2016, para seleção de novos bolsistas para o Programa Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE, destinando 1 Cota de Bolsa para cada Programa de Pós-Graduação das IES que atendam as normas da Legislação Vigente.

que se destina o PDSE, o que nos sugere quais os propósitos de investimento do governo federal. Através dos documentos obtidos junto a Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba, além de dados obtidos no Painel de Controle do Programa Ciência sem Fronteiras, encontrado no site da CAPES, que é responsável pelo levantamento de informações e acompanhamento do referido Programa nas IES brasileiras, obtivemos informações a respeito do funcionamento e implantação do programa na instituição, quantas cotas existem, quantas foram utilizadas, quais os cursos que mais utilizaram cotas de bolsas, quais áreas do conhecimento mais investiram na internacionalização.

Na segunda rota estratégica da viagem, Estudo II, aplicamos questionários com os doutorandos bolsistas do Programa no período determinado, que de acordo com dados da CAPES são em número de 45, buscando conhecer a percepção acerca do programa objeto de estudo desta pesquisa, bem como conhecer as contribuições do mesmo para sua vida social, acadêmica e profissional. Optamos em aplicar questionários apenas com os doutorandos que foram bolsistas no PDSE, por acreditar que eles são os agentes diretamente envolvidos no processo, uma vez que estes foram os canais de convivência com culturas distintas e de desenvolvimento de conhecimento, não só acadêmico, como social.

O questionário foi elaborado utilizando-se a ferramenta Google Docs Formulários e enviado por e-mail aos doutorandos, o qual dispunha de 24 questões divididas em 03 (três) blocos de questões. O primeiro bloco do questionário tinha por objetivo a caracterização dos sujeitos através de 10 questões que envolviam: idade, sexo, formação acadêmica, experiência profissional, período da bolsa, e sua motivação para se inscrever no PDSE. No segundo bloco, através de 08 (oito) questões, buscou-se conhecer como se deu o estágio no exterior, suas experiências, dificuldades, e aprendizagem do país que o acolheu. O terceiro e último bloco do questionário tratou de conhecer o entendimento dos sujeitos em relação ao processo de internacionalização da educação utilizando-se de 06 (seis) questões. Como critério obrigatório para iniciar as respostas, o questionário dispunha de um termo de consentimento livre e esclarecido o qual deveria ser assinalado para se ter acesso as questões.

No período de janeiro de 2014 a dezembro de 2015 identificamos que, através de documentos cedidos pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFPB 45 doutorandos foram contemplados com bolsa PDSE. Destes, conseguimos o contato de e-mail de 40 doutorandos nas coordenações de seus respectivos cursos. Porém, ao enviar os

questionários identificamos que 05 deles estavam desatualizados e não chegaram ao seu destino. Enviamos o questionário elaborado para 35 (trinta e cinco) ex-bolsistas PDSE, destes 19 (dezenove) pessoas o responderam o nos enviaram no período de novembro de 2016 a janeiro de 2017. O conjunto dos ex-bolsistas que responderam ao questionário desta pesquisa foi constituído na sua maioria por indivíduos nas faixas etárias de 30 a 35 anos (33,3%) e de 41 a 45 anos (25%), com predominância do sexo feminino (58,3%) em relação ao sexo masculino (41,7%).

Todos os envolvidos na pesquisa realizaram o doutorado na mesma área de conhecimento de seus cursos de graduação, 85% deles atuam como docentes na educação superior em Instituições de Ensino públicas. Os países que mais receberam os doutorandos para realização do seu estágio sanduíche foram Portugal, em primeiro lugar, seguido da Espanha e Estados Unidos, além de Itália, França e Suíça.

Para auxiliar o processo de análise dos dados empregamos a técnica de Análise de Conteúdo, definida por Bardin, 2006, como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, indicadores que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens”.

Como procedimento inicial realizamos a leitura aprofundada das respostas contidas nos questionários, e a partir de então buscamos selecionar um grupo de unidades de significados representativos para construção de um conjunto de dimensões de análise, considerando os blocos de questões formuladas no questionário.

As dimensões foram definidas a partir dos temas dos blocos de questões do questionário, fazendo recorte das partes consideradas mais relevantes e coerentes com o objetivo proposto. Diante disso, determinamos para análise: a) O estágio de doutorado sanduíche, facilidades, dificuldades e contribuições para a vida acadêmica e social do bolsista e b) A perspectiva dos bolsistas sob o PDSE e o processo de internacionalização na UFPB.

Por fim, unimos a interpretação do investigador para as questões com as informações obtidas através da pesquisa bibliográfica sobre o tema estudado, realizando a organização de todo material coletado, a fim de saber qual a relação e significação dos participantes do estudo com o objeto estudado.

Para nos ajudar no entendimento do PDSE na Universidade Federal da Paraíba, também analisamos o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPB, períodos 2009 – 2012 e 2014 – 2018, tentando elencar as ações da UFPB previstas para incentivar e fortalecer a internacionalização da Instituição.

Estrutura e organização da dissertação

Organizamos o presente estudo em quatro capítulos, sendo o primeiro deles a introdução, que visa explicitar o percurso teórico metodológico e problematizar a temática.

O segundo capítulo versa sobre uma perspectiva de construção histórica e conceitual, com uma linha de argumentação arquitetada em torno da construção do cenário de internacionalização da educação superior num contexto de mudanças nas relações sociais, econômicas e de construção e valorização do conhecimento. Em segundo plano, aborda as diretrizes dos organismos internacionais, Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), disseminadas mundialmente para a educação superior. Por fim, destaca as diferentes concepções adotadas sobre a internacionalização da educação superior e o seu papel como importante ferramenta de diminuição da distância dos territórios diante dos interesses econômicos, políticos e sociais frente ao mundo globalizado.

O terceiro capítulo, em sua primeira parte, traça um breve histórico acerca da importância e da institucionalização da Universidade brasileira e como a mobilidade estudantil foi construída na nossa Educação Superior perpassando por alguns momentos protagonizados a partir do início deste nível de ensino, a Reforma Universitária da década de 1968 até os dias atuais, com destaque para a Pós-Graduação. Em seguida, analisa as medidas adotadas pelo Estado brasileiro a partir da década de 1990 para a adequação da educação superior às novas demandas do mercado e, por fim, apresenta as repercussões dessas políticas, especialmente no que concerne à expansão e à diversificação da pós-graduação.

O quarto capítulo, apresenta uma análise dos resultados obtidos mediante as informações coletadas através da análise documental da Portaria nº 69, de 02 de maio de 2013 - CAPES, dos sites Painel de Controle do Programa Ciência sem Fronteiras e GEOCAPES, de documentos cedidos pela PRPG/UFPB, e das respostas dadas pelos indivíduos investigados nos questionários aplicados.

Por fim, apresentamos as considerações referentes aos estudos realizados no decorrer desse processo investigativo, considerando os dados coletados, a bibliografia consultada e os questionários aplicados aos ex-bolsistas do PDSE na UFPB.

2 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: cenário e perspectivas

Este primeiro momento, retrata o cenário da internacionalização da educação superior num contexto de mudanças nas relações sociais, econômicas e de construção e valorização do conhecimento. Nele procuramos contextualizar as diretrizes dos organismos internacionais e multilaterais, o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Unesco para a Educação, a Ciência e a Cultura, difundidas mundialmente para a educação superior. Por fim, procuramos enfatizar as concepções adotadas sobre a internacionalização da educação superior e de que forma ela se materializa como veículo de diminuição da distância entre os países diante dos interesses econômicos, políticos e sociais ampliando a cooperação e difusão técnica e científica, através do rompimento das fronteiras geográficas e culturais entre os povos, conduzindo as nações frente ao mundo globalizado.

2.1 Cenário Da Internacionalização da Educação Superior

O Conhecimento sempre teve papel essencial na construção das sociedades ao longo da história. Visto como ferramenta de controle e condutor ao poder, na Antiguidade seu acesso era restrito a determinados grupos sociais, com o objetivo de controlar informações e gerir os negócios do governo. Na idade Média Europeia, o conhecimento esteve sob o controle da Igreja, ficando restrito aos membros que dela faziam parte. Aqui destacamos os Monges Beneditinos, dentre tantos os que detinham a propriedade das maiores bibliotecas em seus Mosteiros.

No século XVI, com a Reforma Protestante, quebra-se esta estrutura, pois acreditava-se que o acesso a Revelação Divina se daria por meio da leitura das escrituras. Esta assume o papel de guia para o conhecimento divino. Contrapondo-se a esta crença, nos Séculos XVII e XVIII, ganha força a corrente de pensamento Iluminista, a qual afirmava que a razão humana é capaz de decifrar os segredos do Universo, ou seja, a mente humana tem a capacidade de entender a realidade do mundo. Com este movimento dos chamados déspotas esclarecidos, nasce à ideia de que o conhecimento deve ser ampliado para todos através da Educação.

A partir do século XVIII, com o início das discussões sobre economia das nações e as preocupações com o desenvolvimento socioeconômico destas, com teóricos como Adam Smith e sua teoria sobre o Capitalismo, o conhecimento surge, em discussões secundárias como fomentadora da riqueza. Estas discussões ampliam-se a partir do século XX, mais precisamente na década de 1960, com a Teoria do “Capital Humano”, na qual pregava-se que os trabalhadores poderiam aumentar a sua capacidade produtiva pelo investimento em sua capacitação, através de cursos e treinamentos, vistos como investimento que deveria produzir retorno financeiro ao trabalhador capacitado.

O cenário social e econômico do século XXI trouxe em seu cerne um fortalecimento da Teoria do Capital Humano, a qual teve sua origem ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da teoria. Na concepção do autor o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital.

Aplicada à Educação, a ideia de capital humano gerou todo um ideal tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação passando a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se ou qualificar-se, estaria valorizando a si mesmo, na mesma lógica em que se valoriza o capital (FRIGOTTO, 1993).

Silva & Puziol (2011) discutem que atualmente, essa teoria se intitula, de grande valia para o sistema neoliberal com as políticas educacionais construídas através de sua fundamentação econômica ligadas às diretrizes internacionais que presentes nas políticas públicas no país. Corroborando esta argumentação Pires (2005), assim se posiciona sobre a Teoria do Capital Humano:

Dado o poder explicativo desta teoria e a legitimação em que fornece aos gastos com educação para preparar os indivíduos para a vida profissional, ela se tornou um dos fundamentos correntes das políticas educacionais, sob forte incentivo de organismos multilaterais de fomento, financiamento e assessoramento a governos. (PIRES, 2005, p. 44 *apud* SILVA & PUZIOL, 2011, p.7).

Neste contexto, a globalização foi se configurando como meio de construir uma nova economia e uma nova sociedade, com fronteiras cada vez mais inexistentes, unindo mercados do mundo todo em níveis local e global intensificado por meio da reestruturação produtiva, que transformou o conhecimento em um bem que necessita ser, constantemente, renovado e/ou reconfigurado.

Esta nova dinâmica do capitalismo, antes entendido por alguns autores dos quais destacamos Anderson (1995), como um movimento ideológico decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural de se capilarizar internacionalmente entra num processo de busca incessante pela expansão de suas formas de atuação através da ruptura das fronteiras. Assim, a partir do fim da 2ª Guerra Mundial (1939-1945) a globalização reafirma-se como uma reação teórica em contraposição ao Estado de Bem-Estar Social, embora ainda com uma construção pautada no discurso ideológico do capitalismo. Porém, como nos mostra Anderson (1995), “[...] trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como ameaça à liberdade, não somente econômica, mas também política” (ANDERSON, 1995, p. 9).

Agora o Estado, com a contenção de gastos com as questões sociais, intervém na economia não mais como regulador das relações sociais, mas principalmente para possibilitar o modelo de acumulação que hoje privilegia o capital, situando o mercado como grande regulador financeiro e social com um caráter extremamente competitivo. Além disso, seus traços principais são: economia dominada pelo investimento em escala global, processos de produção flexíveis, baixo custo de transporte, hegemonia das instituições e agências financeiras multilaterais, desregulação das economias nacionais e interdependência dos mercados, revolução nas tecnologias de informação e comunicação e o conhecimento como bem de valor competitivo (ANDERSON, 1995).

Essa universal interdependência das nações, a qual Marx e Engels já haviam chamado a atenção em 1848 como uma necessidade da burguesia de invadir o globo em busca de mercados sempre novos, impelidas a “estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte” (MARX & ENGELS, Tradução BARATA-MOURA & MELO, 1997, p.30). Esta fase moderna do capitalismo, baseada na era do conhecimento, pode ser denominada de neoliberalismo, que segundo Milton Santos (2015) “é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo Capitalista” (SANTOS, 2015, p. 22).

O economista estadunidense Stiglitz (2002), conceitua a Globalização como uma uniformidade entre os países e seus povos causada pela redução de custos de transporte e comunicação e pela destruição das barreiras entre as fronteiras das nações aos fluxos de produtos, serviços, conhecimento, capital e pessoas.

Corroborando com o conceito acima, Seixas, 2001 apud Oliveira, 2013, p.34, a globalização, pode ser entendida como

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

Segundo Castells (1999), a globalização é fruto da revolução nas tecnologias da informação em que, a “nova economia é informacional porque a produtividade e competitividade assentam na capacidade para gerar e aplicar eficientemente informação baseada em conhecimento e é global porque as atividades centrais da produção, da distribuição e do consumo são organizadas em escala mundial” (CASTELLS, 1999, p.66).

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2002) não descarta o fato de que com a Globalização as relações sociais estão mais “desterritorializadas, abrindo caminho para novos direitos às opções, que atravessam fronteiras até pouco tempo policiadas pela tradição, pelo nacionalismo, pela linguagem ou pela ideologia” (SOUSA SANTOS, 2002, P. 54). O autor discute que a Globalização

[...] é o conjunto de trocas desiguais pelo qual determinado artefacto, condição, entidade ou identidade local estende a sua influência para além das fronteiras nacionais e , ao fazê-lo desenvolve a capacidade de designar como local outro artefacto, condição, entidade ou identidade rival.(SOUSA SANTOS, 2002, p.63).

Este autor critica a ideia de transformar as causas da Globalização em efeitos dela. Ele questiona a crença de que a globalização é um processo espontâneo, “automático, inelutável e irreversível que se intensifica e avança segundo uma lógica e uma dinâmica próprias suficientemente fortes para se imporem a interferência externa” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 50).

Para ele, a globalização resulta de um conjunto de decisões políticas identificadas em projetos políticos e atribui a paternidade dos atributos hoje

predominantes na globalização ao Consenso de Washington⁶. A considera ainda, como uma decisão política ativada pela necessidade e direcionamento de investimentos para fortalecer a produção do conhecimento nas áreas consideradas de magnitude para a competitividade e o desenvolvimento econômico das Nações.

Além de complexo, este fenômeno trata-se de um processo contraditório, pois ao mesmo tempo que os países mais ricos detêm os meios tecnológicos de última geração para geração de novos conhecimentos, a maior parte dos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos não tem acesso a essa tecnologia, o que os torna cada vez mais dependentes. (OLIVEIRA, 2013)

Para Castro e Lauande apud Oliveira (2013, p.34)

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

Agora, estamos diante de uma Era em que o conhecimento que, antes visto como direito humano, com o advento da globalização tornou-se um ato integrado internacionalmente, e uma mercadoria de extremo valor percebida como uma área de grande potencial para se transformar num dos mais vibrantes mercados no século XXI para conduzir o desenvolvimento econômico da Nação e conduzir, conseqüentemente, a uma internacionalização financeira.

Segundo Nonaka (2001, p. 28) nos encontramos “em uma economia onde a única certeza é a incerteza e apenas o conhecimento é fonte segura de vantagem competitiva.” O autor acrescenta que os produtos se tornam obsoletos quase da noite para o dia, devido as mudanças dos mercados e a propagação das novas tecnologias e neste ambiente as empresas que sobrevivem são aquelas 'criadoras de conhecimento', buscando a inovação contínua, as quais, “de forma consistente, criam novos conhecimentos, disseminam-nos profusamente em toda a organização e rapidamente os incorporam em novas tecnologias e produtos.” (NONAKA, 2001, p. 28).

⁶O Consenso de Washington é um conjunto de quatro consensos, assinado em Washington na década de 1980, pelos países Centrais do sistema Mundial, o qual descreve um conjunto vasto de prescrições abrangendo o futuro da economia mundial, as políticas de desenvolvimento e o papel do Estado na economia, ancoradas pelo ideal Neoliberal. (SOUSA SANTOS, 2002, p.50)

Em um contexto mais amplo, o país, com recursos humanos e econômicos capazes de produzir conhecimento e o produto mais inovador, torna-se um competidor preponderante na corrida pelo protagonismo econômico mundial. Nesse cenário, a pesquisa e o seu desenvolvimento são fatores estratégicos para o aperfeiçoamento e a inovação de serviços e produtos, e algumas áreas de conhecimento são consideradas como campo de reconstrução de saberes para fortalecer sua competitividade. Dentre elas podemos citar: as Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva.

Nesse cenário no qual as melhores qualificações sustentadas pela teoria do Capital Humano são exigidas para que os países possam se destacar por sua capacidade de produção de uma tecnologia informacional cada vez mais inovadora e eficaz, a educação superior, mais precisamente a Universidade, destaca-se, pois é nesse espaço, especialmente, em seu nível de pós-graduação onde a maior parte das produções científicas ocorre embora haja também outros espaços favoráveis à pesquisa (OLIVEIRA, 2013).

Dessa forma, a partir da década de 1990, a internacionalização da educação superior transforma-se em uma das tendências que tem despertado um extraordinário interesse dos diversos países, contudo esta “divide o mundo entre países que produzem o conhecimento e aqueles que consomem o conhecimento produzido pelos países que dominam econômica e culturalmente a globalização”, o que Mollis apud Maués (2015), denomina de “geopolítica do saber e do poder” (MOLLIS apud MAUÉS, 2015, p. 15). Esta divisão tende a fortalecer o estreitamento das relações de interdependência entre os países prevalecendo os interesses dos mais avançados que tem condições de manter sua economia soberana e em patamares cada vez mais altos em detrimento as economias mais frágeis que encontram-se cada vez mais excluídas da competição mundial (GUIMARÃES, 2008).

No entanto, é importante destacar que, segundo Henderson (2007, p. 55) “há inúmeras boas novas pela globalização da nova economia da informação em rede”. Por

mais contraditório que este processo possa ser, para o autor tornou-se mais fácil compartilhar visões da sociedade e da economia global com base em princípios como justiça social, participação dos cidadãos e consciência sustentável. Diz ele:

[...] o maior acesso à informação ajudou a delegar poder para os cidadãos, há mais opções de consumo, funcionários e investidores socialmente responsáveis. Uma nova identidade está imergindo: o cidadão global, antes mesmo da chegada das estruturas de governança global.

[...] As ideias inovadoras das tecnologias mais verdes, a sustentabilidade local e os novos indicadores além do PIB são transmitidos na velocidade da rede (HENDERSON, 2007, pg. 55 e 56).

A este respeito, Milton Santos (2015), suscita a ideia de construção de um outro cenário, a partir de uma Globalização mais humana. O autor destaca que as bases do período atual são a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta que atualmente alicerçam o grande capital para construir a “globalização perversa” (SANTOS, 2015, p. 20) na qual a sociedade se insere. Todavia, estas mesmas bases técnicas, se forem utilizadas a serviço de fundamentos sociais e políticos de justiça e solidariedade, poderão construir uma outra globalização, a qual descreve como “o mundo como pode ser” (SANTOS, 2015, p. 20).

Maués (2015), ainda nos leva a refletir sobre a valorização da “mercadoria Educação” citando os estudos de Leher (2009), que compara o número de estudantes que teve acesso à educação superior ao longo de 5 décadas a nível mundial, bem como as relações internacionais entre as nações no cenário do neoliberalismo.

Leher (2009) nos dá uma dimensão do tamanho do mercado de educação em nível mundial: em 1950 o número de estudantes era de 6,5 milhões; no início dos anos 2000 esse número representa 90 milhões. A Austrália, por exemplo, em 1970 exportava seis milhões de dólares em ensino superior; em 2002 esse número passou para dois trilhões. Mas, o crescimento não para por aí. Em 1998, a mobilidade estudantil faturava no mundo todo, algo em torno de trinta milhões de dólares, em 2005 já ultrapassava a casa dos cinquenta milhões. Outro dado também que impressiona é o referente ao crescimento da mobilidade estudantil, tendo como horizonte o ano de 2025. Nessa data, segundo estudos apresentados pelo autor citado, haverá sete milhões e duzentos mil estudantes transitando no mundo. (MAUÉS, 2015, p.13)

Contudo, o que temos a destacar é que o processo de internacionalização é um dos fatores importantes no desenvolvimento econômico dos países e que o setor da educação deve dele participar. Entretanto, o que se questiona são os propósitos que tem

prevalecido no atual momento que passam a reger o setor educacional a partir dessa visão neoliberal sob orientações dos Organismos Internacionais, tratados a seguir.

2.2 Organismos Internacionais e as Políticas de Educação Superior

O processo de configuração deste panorama socioeconômico e político atual teve orientadores bem definidos: os organismos internacionais e multilaterais. Aqui podemos destacar a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM) o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os quais disseminaram o paradigma de uma sociedade nomeada de “sociedade do conhecimento”, que os teóricos acreditam estar baseada “[...] na aplicação do conhecimento e da informação na geração de conhecimentos e dispositivos de processamento de informação e comunicação [...]” (MELLO, 2011 apud OLIVEIRA, 2013, p.15).

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”. (LAUS, 2012, p. 49)

O Banco Mundial e o FMI conduziram os países em desenvolvimento a um conjunto de medidas de ajustamento estrutural implementadas na década de 1990 e conhecidas como Consenso de Washington e impuseram reformas macroeconômicas que condicionaram a organização dos países beneficiários aos seus empréstimos.

Neste sentido, destacamos também, o papel da OMC, que, a partir de 1995 deu maior institucionalidade às negociações comerciais multilaterais, através do Acordo Geral sobre Tarifas Aduaneiras e Comércio (GATT) e o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (cujá sigla em inglês é GATS). Este último foi responsável pela liberalização do comércio de todos os tipos de serviços, com exceção daqueles prestados no exercício da autoridade governamental, incluído o de educação (1999),

numa lógica que previa a possibilidade de sua exploração mercantil em escala mundial, possibilitando sua abertura à participação estrangeira.

Esse conjunto de ações estruturais em consonância com as orientações dos organismos multilaterais e com o processo de globalização englobaram reformas políticas e educacionais. As reformas da educação superior, em particular, seguiram, em geral, a agenda globalmente estruturada para esse nível de ensino, focalizando em prioridades, diagnósticos e indicação de experiências bem sucedidas para as possíveis resoluções dos problemas enfrentados pelos seus sistemas de educação superior, para as quais as recomendações em linhas gerais são

a) maior articulação entre os sistemas educativos e o setor produtivo; b) expansão e absorção de um número crescente de alunos; c) racionalização na utilização dos recursos públicos e prestação de contas (accountability), conjugadas com autonomia e programa de avaliação centrada nos resultados; d) adoção de gestão estratégica e de gestores empreendedores para as universidades; e) diferenciação das Instituições de Ensino Superior (IES), dos programas e dos cursos, bem como maior regionalização e atendimento ao meio econômico e social em que as instituições estão inseridas; f) diversificação das fontes de financiamento; g) expansão de cursos e vagas via crescimento de IES privadas; h) reorganização e flexibilização curricular, tendo em vista a adoção dos chamados currículos por competências; i) criação de novas modalidades e tipos de cursos, em face dos novos nichos e demandas do mercado. A introdução e a defesa do quase-mercado no campo educacional vem acentuando os princípios da diversidade, da competição, da descentralização, da gestão profissionalizada, da eficiência, da eficácia, da excelência, da meritocracia e da qualidade orientada por parâmetros do mercado (AFONSO, 2000; AMARAL, 2003 apud FERREIRA & OLIVEIRA, 2010, p. 54)

Apesar de, em um contexto mais amplo, estas orientações convergirem entre si, cada organismo internacional possui diretrizes claras para a educação superior de acordo com seus interesses e ideologias.

O Banco Mundial ressalta a importância da educação superior para o desenvolvimento dos países através dos documentos “La Enseñanza Superior – Las lecciones derivadas de la experiencia” (1995) e “The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms” (1998).

No primeiro documento, ressalta-se, antes de tudo, a importância da educação superior para o desenvolvimento econômico e social, argumentando-se, inclusive, com base nas supostas taxas de rentabilidade social, estimadas em 10%”ou mais”, que indicariam “que os investimentos neste nível da educação contribuem para aumentar a produtividade do trabalho e a produzir um maior

crescimento econômico no longo prazo. (BM, 1995 apud SGUISSARDI, 2000, p.5-6)

Nestes documentos o Banco Mundial define quatro orientações pontuais para uma reforma da educação superior: 1) Promover a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; 2) Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento, inclusive com a participação dos estudantes nos custos, com cobranças de taxas e mensalidades, além de estabelecer uma estreita dependência entre o financiamento e os resultados; 3) Redefinir a função do Estado no ensino superior, que de instância executora da política de ensino superior, deve-se tornar em agente facilitador que viabilize a implantação das novas diretrizes da educação; e 4) Adotar políticas que priorizem os objetivos de qualidade, eficiência, eficácia e equidade.

Em 1999, o Banco Mundial lança outro documento contendo as avaliações da instituição quanto à educação na região da América Latina e Caribe durante a década de 1990 e as diretrizes a serem implementadas a partir do próximo século - *“Estratégia para o Setor Educacional – Documento Estratégico do Banco Mundial: a Educação na América Latina e Caribe”*. Neste documento, o BM aprofunda o enfoque da mercantilização da educação e reforça o papel da educação superior como estratégia de "alívio à pobreza" articulado à ampliação do setor privado neste nível de ensino.

O documento parte da perspectiva do desenvolvimento econômico e social para a região, considerando: a) a globalização econômica e os avanços tecnológicos; b) a necessidade de aumento dos salários para os indivíduos mais educados e capacitados; c) a necessidade de investimento na coesão social; d) o fortalecimento das parcerias entre os Estados e os setores privados para financiamento e prestação da educação, especialmente a universitária, apontando estratégias de investimento no desenvolvimento do “capital humano”; e, e) a restrição dos objetivos da educação nos seguintes tópicos: capacitação da força de trabalho para a garantia do crescimento econômico, garantia da coesão social e redução da pobreza. (LIMA, 2003, p.6)

Para a OCDE, em seu documento *Tertiary Education for the Knowledge Society*, relatório baseado nos resultados de uma grande revisão da OCDE de política de ensino superior realizado durante o período de 2004-08, em colaboração com 24 países ao redor do mundo

The widespread recognition that tertiary education is a major driver of economic competitiveness in an increasingly knowledge-driven global economy has made high-quality tertiary education more important than ever. The imperative for countries is to raise higher-level employment skills, to sustain a globally competitive research base and

to improve knowledge dissemination to the benefit of society. (OCDE, 2008, p. 395⁷).

Este relatório indica ainda que a principal função do Estado é garantir a aplicação eficiente dos recursos públicos nas Instituições de Ensino, ressaltando que a maioria dos países tem três desafios principais: 1) aumentar as taxas inclusão no ensino superior; 2) melhorar a qualidade deste nível de ensino e 3) alcançar um nível sustentável de financiamento (OCDE, 2008).

Sob o enfoque do BM, OMC e OCDE, para atingir superação dos “impactos econômicos” na vida da população de renda mais baixa é prioritário que esses realizem sua “autoproteção”. Isso acontece, quando investem em educação para “reduzir a probabilidade” de desemprego aumentando suas chances de empregabilidade. Esse discurso, restrito aos ideais teóricos da “modernização conservadora” do capitalismo, confere a cada cidadão a função de “adquirir competências e habilidades para se protegerem em momentos de crise econômica, como também para os Estados nacionais a missão de implantar políticas sociais focalizadas para reduzir ou aliviar os níveis de pobreza” (LIMA, 2003, p. 8).

Outra instituição internacional que define recomendações na área de educação é a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) No “Documento de Política para a Mudança e Desenvolvimento do Ensino Superior” de 1995, a UNESCO aponta algumas tendências que deveriam ser consideradas nos programas de ação interna dos diversos países, dentre elas o documento destaca: “(i) a expansão quantitativa, (ii) a diversificação das estruturas institucionais, (iii) e, as restrições financeiras.” (AGUIAR, 1998. p.107 apud LIMA, 2003, p. 4).

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, resultado da Conferência Mundial sobre Educação Superior, organizada pela UNESCO em outubro de 1998, objetivou retomar os debates sobre a educação superior apontando críticas às perspectivas mercantilistas do BM. Em suas orientações também argumenta que a educação superior necessita de instituições de pesquisa capazes de formar pessoas qualificadas para pensar em projetos que possam auxiliar no desenvolvimento

⁷ O reconhecimento generalizado de que o ensino superior é um dos principais motores da competitividade econômica numa economia mundial cada vez mais orientada para o conhecimento tornou mais importante do que nunca a educação terciária de alta qualidade. O imperativo para os países é aumentar as qualificações laborais de nível superior, manter uma base de investigação globalmente competitiva e melhorar a divulgação do conhecimento em benefício da sociedade. (OCDE, 2008, p. 395). (tradução do autor)

sustentável do país reduzindo a disparidade que separa os países periféricos dos centrais. E reafirma que os países periféricos necessitam de apoio internacional significativo para vencer suas dificuldades econômicas, sociais e políticas.

Além disso, a UNESCO ainda recomenda, para a formação de uma nova visão da Educação Superior: a) igualdade de acesso; b) fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres; c) promoção do saber mediante a pesquisa na ciência, na arte e nas ciências humanas e a divulgação de seus resultados; d) orientação de longo prazo baseada na relevância da educação superior; e) reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as necessidades da sociedade; f) diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades; g) aproximações educacionais inovadoras: pensamento crítico e criatividade; h) pessoal de educação superior e estudantes como agentes principais (UNESCO, 1998).

Através da análise de documentos dos diferentes organismos internacionais supracitados, pode-se destacar um aspecto central da convergência entre estes organismos que se refere à questão da importância da internacionalização da educação superior que se constitui no seio do recente estágio de ampliação do processo de globalização e é percebida como uma estratégia para produção e disseminação do conhecimento necessário para o desenvolvimento socioeconômico das nações. Porém, o que percebe-se é um afastamento quanto ao entendimento sobre as ações, concepções e objetivos da internacionalização da educação superior para estes organismos. Este desencontro de caminhos será discutido neste capítulo, mais adiante.

2.3 Concepções sobre Internacionalização da Educação Superior

O fenômeno da Internacionalização da Educação Superior não é recente na história da Educação. Segundo Castro & Cabral Neto (2012), ele tem seu marco inicial em 1945, na Europa, surgindo da necessidade de reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial. Contrapondo-se a este argumento, autores como Stallivieri (2004), destacam que este caráter internacional das Universidades existe desde a Idade Média. De acordo com Charle e Verger (1996), as primeiras Universidades surgiram na Europa Ocidental no início do século XIII, as quais são as Universidades de Bolonha, Paris, Oxford e Montpellier.

No contexto do nascimento das Universidades, em meados do século XIII, transformações históricas importantes estavam acontecendo na Europa, como o desenvolvimento geral do Ocidente, renovação econômica, crescimento urbano, o renascimento das cidades e seu aumento no número de habitantes. Com estes fatos, a igreja, necessitava apelar a letrados competentes e em maior número, pois os eclesiásticos deveriam “conduzir” uma maior quantidade de fiéis, da mesma forma, em menos escala, os poderes leigos e as classes dirigentes, precisavam aumentar o número de juristas para atuarem nos tribunais e de funcionários para gerir os negócios, tanto públicos quanto privados.

Sobre este início Charle & Verger (1996) argumentam que

Se aceitarmos atribuir à palavra Universidade o sentido relativamente preciso de “comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior”, parece claro que tal instituição é uma criação específica da civilização ocidental, nascida na Itália, na França e na Inglaterra no início do século XIII. Esse modelo, pelas vicissitudes múltiplas, perdurou até hoje (apesar da persistência, não menos duradoura, de formas de ensino superior diferentes ou alternativas) e disseminou-se mesmo por toda a Europa e, a partir do século XVI, sobretudo dos séculos XIX e XX, por todos os continentes. (CHARLE & VERGER, 1996. p. 7, 8.)

Seguindo o argumento de Charle & Verger (1996) sobre o significado de Universidade, desde o momento da sua criação ela possuía um caráter internacional evidente, derivando nominalmente do termo latino “*universitas*”, (que significa agrupamento ou universalidade) e surgindo como uma associação entre estudantes e professores de diversos países que formavam uma comunidade internacional que tinham o conhecimento como ponto central. Esta, segundo os mesmos, não possuía características institucionais bem definidas, pois as aulas poderiam ocorrer em qualquer local e os alunos seguiam os seus mestres por diversas regiões europeias e o pagamento era feito pelo próprio estudante diretamente ao professor.

Em torno de 1190, ocorreram mudanças significativas nas instituições de ensino, pois se subtraindo à autoridade dos doutores, os estudantes começaram a se reagrupar, de acordo com sua origem geográfica, por “nações”, se organizando entre eles com o intuito de se protegerem das cobranças da população local, assinar contrato com os professores e determinar os ensinamentos de que tivessem necessidade, deste modo,

pouco a pouco, estas “nações” estudantis reagruparam-se em “Universidades” (CHARLE & VERGER, 1996, p. 16 – 17).

Segundo Justino (2009), nos séculos XVII e XVIII surgiu o chamado “Grand Tour” que envolvia o estímulo da mobilidade de estudantes para as melhores universidades alemãs, francesas, italianas e inglesas.

Através dos estudos dos poucos documentos existentes no final do século XIV (pergaminhos de requerimentos individuais endereçados pelas Universidades aos Papados, registro de matrículas), os autores lançam uma luz sobre a mobilidade geográfica e social vivenciada pelos estudantes na Idade Média. Ainda recorrendo a Charle & Verger (1996, p. 27), eles argumentam que,

As populações universitárias medievais eram bastante móveis, uma vez que, em tese, nenhuma fronteira se opunha à circulação dos homens nem à validade dos diplomas. Contudo, na prática, tal mobilidade não deve ser superestimada. Ela beneficiava principalmente as grandes universidades (Paris, Bolonha) e, mesmo ali, os estudantes de origem distante eram sempre minorias.

Outro aspecto que merece destaque neste contexto, é que o conhecimento do latim era condição para entrada na Universidade, uma vez que a esta era a língua em que as obras dos autores clássicos eram escritas, além disso, acreditava-se que o domínio do latim facilitava a comunicação entre os mestres e seus alunos.

Com o decorrer do tempo, o termo internacionalização da Educação Superior foi compreendido sobre diferentes terminologias na literatura pertinente, dependendo do contexto histórico e fase do desenvolvimento em que se encontra. No século XX, a internacionalização da Educação superior era percebida e caracterizada por uma fase mais accidental do que organizada, neste contexto os estudiosos denominavam-na de Dimensão Internacional. Entre a segunda guerra mundial e o término da guerra fria, sobretudo nos Estados Unidos, era percebida como uma atividade organizada por razões políticas e de segurança nacional, e foi chamada Educação Internacional. O termo Cooperação Internacional ou Internacionalização da Educação Superior começa a ser utilizado na fase posterior à guerra fria com características de um processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto na educação superior (MOROSINI, 2006).

Marginson e Rhoades (2002) apud Morosini (2006, pg. 116) definem a internacionalização da educação superior “como a globalização do ensino superior, o desenvolvimento do aumento de sistemas educacionais integrados e as relações

universitárias além da nação”. MOROSINI (2006) a compreende como um “esforço sistemático que tem como objetivo tornar a Educação Superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho” (MOROSINI, 2006, p. 97).

Tal esforço sistemático seria uma tentativa de reconfigurar a Educação para atender as novas necessidades da sociedade, decorrentes das mudanças da dinâmica social que marcaram os anos finais do século XX e o início do século XXI. Dentre estas mudanças estão: aumento do acesso à informação, necessidade de inserção dos países na sociedade do conhecimento, redução de custos de formação e melhor aproveitamento de infraestrutura de comunicação o que levaria os países ao tão almejado desenvolvimento (CASTRO & CABRAL NETO, 2012).

Podemos dizer que há um consenso quanto à compreensão de que o conhecimento é fundamental para o desenvolvimento das sociedades e que a educação superior está sujeita ao impacto da globalização e que esse processo a está transformando estruturalmente. Esse processo, independente dos princípios e objetivos que o orientam proporciona a aquisição de conhecimentos e habilidades essenciais para se desenvolver em um mundo global, e a interação em um cenário multicultural contribui para o desenvolvimento social (FAGUNDES & MEDIEL, 2014)

Atualmente a internacionalização da Educação Superior é orientada por diferentes concepções que ditam as regras da Educação no Mundo, dentre elas ressaltamos o conceito de dois Organismos de importância Internacional e opostas entre si: A UNESCO e a Organização Mundial de Comércio (OMC).

Em 1998, no documento Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão, a UNESCO abriu um espaço privilegiado para a discussão acerca da internacionalização da educação superior, no qual era entendida como uma das formas para que os países em desenvolvimento pudessem enfrentar os desafios da globalização.

As orientações contidas no referido documento firmaram-se no argumento de que a Educação Superior deve centrar suas preocupações na integração dos estudantes à nova sociedade do conhecimento global e que a cooperação e o intercâmbio internacional são os principais caminhos para a promoção do avanço da Educação Superior no mundo (UNESCO, 1998).

Além disso, discutia que

[...] a educação superior desprovida de instituições de pesquisa adequadas, para formar a massa crítica de pessoas qualificadas e

cultas, não poderia assegurar a nenhum país um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável, tampouco poderia reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. É reafirmado, também, nas diretrizes da Conferência, que, com as enormes dificuldades econômicas, sociais e políticas que grassam os países em desenvolvimento e em transição, estes não teriam como vencer esse fosso com os seus próprios recursos, sendo necessário, portanto, a ajuda e o apoio internacional significativo. (CASTRO & CABRAL NETO, 2012, p. 73).

Ainda nas orientações provenientes desta Declaração, fica evidente a necessidade e importância de compartilhar o conhecimento. A este respeito, no Artigo 15º da Declaração nos traz que de acordo com os princípios da Cooperação Internacional com base na solidariedade, que o compartilhamento de conhecimentos teóricos e práticos em nível internacional “devem guiar as relações entre Instituições de Educação Superior em Países desenvolvidos, em países em desenvolvimento e devem beneficiar particularmente os países menos desenvolvidos” (UNESCO, 1998, p.8).

Estas orientações são corroboradas, posteriormente, na Conferência Mundial sobre Ensino Superior: As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social, realizada pela UNESCO em 2009,

No item intitulado “Internacionalização, Regionalização e Globalização”, reafirma que a Cooperação internacional na educação superior deve ser baseada na solidariedade, no respeito mútuo, na promoção de valores humanísticos e no diálogo intercultural. Encontra-se, no documento, o argumento de que as instituições de educação superior ao redor do mundo têm uma responsabilidade social de ajudar no desenvolvimento, por meio da crescente transferência de conhecimentos cruzando fronteiras, e trabalhando para encontrar soluções comuns visando promover a circulação do saber. (CASTRO & CABRAL NETO, 2012, p. 74).

Esta instituição elege as seguintes diretrizes para a internacionalização da Educação superior, as quais deveriam estar presentes como tema prioritário nas agendas governamentais: a) a Educação Superior precisa de instituições de pesquisas adequadas para formar pessoas críticas, qualificadas e cultas, que possam atuar assegurando um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e, assim possibilitar a redução da disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos; b) Países em desenvolvimento necessitam de ajuda e apoio internacional significativos, uma vez que diante das dificuldades econômicas, sociais e políticas que grassam os países em desenvolvimento e em transição, estes não teriam como atender as novas demandas da Educação Superior com os seus próprios recursos; c) a necessidade

de compartilhar o conhecimento, de estabelecer a cooperação internacional e o entendimento de que as novas tecnologias podem oferecer oportunidades diferenciadas para reduzir as disparidades regionais e promover Justiça e equidade social.

Em oposição às orientações da UNESCO, a Organização Mundial de Comércio (OMC), vê no processo de internacionalização da educação, a perspectiva e a possibilidade de mercadorização da educação (CASTRO & CABRAL NETO, 2012), e a criação de novos conhecimentos incorporando novas tecnologias e produtos disseminados ao redor do mundo, concepção ratificada em 1995, através do Acordo Geral de Comércio de Serviços que incluiu a Educação como um serviço a ser comercializado, fazendo com que ela perdesse seu caráter de direito humano.

Em seu Acordo Geral, a OMC define quatro campos em que se poderiam proceder à internacionalização dos serviços educacionais: a) oferta transfronteiriça – quando o serviço cruza a fronteira, saindo de um país para ser consumido em outro; b) consumo no exterior - situação em que o consumidor cruza a fronteira, representando a forma mais comum de comércio na educação, incluindo a migração de estudantes, professores, pesquisadores, interessados em participar de cursos de curta ou longa duração, cursos à distância e franquias de cursos; c) presença comercial – quando as universidades criam cursos ou instituições em países estrangeiros; e d) movimento temporário de pessoas físicas – quando o fornecedor cruza a fronteira na forma de um deslocamento de pessoas físicas, configurando-se como o deslocamento de professores e outros profissionais da área de educação (CASTRO & NETO, 2012).

Essa noção mercantil foi ressaltada pelo Banco Mundial em 1998, no documento “The financing and management of higher education: a status report on worldwide reforms” (WORLD BANK, 1998), no qual nas palavras de Sguissardi (2009) é enfatizada a clássica tese do Banco que percebe o ensino superior como bem privado em detrimento ao público. Ao considerar a educação superior como bem privado, esta, ainda que consubstancie-se em “serviço” de interesse público (mesmo quando ofertada por instituições privadas), “funcionará” melhor se estiver submetida às leis do mercado (ainda que oferecida por instituições públicas). Em suma, o “ensino superior deve ser visto como (pois garante ganhos) um bem privado ou uma mercadoria de interesse individual, negociado no mercado de trocas” (CHAVES, 2006, p. 79).

No tocante a Educação estar passível das leis do mercado, SILVA (1998, p. 9) afirma que as políticas neoliberais na educação demonstram, essencialmente, duas coisas. A primeira que a educação deve atender às necessidades e os interesses do

capital. Segundo, as instituições de ensino devem funcionar como uma empresa capitalista.

Não obstante, as ideias da Organização Mundial de Comércio e do Banco Mundial, inspiraram a Comunidade Europeia a criar mecanismos para fortalecer a sua inserção nesse processo de internacionalização de educação superior e vislumbrar o lucrativo comércio nos serviços educacionais. Dessa forma, a União Europeia empreendeu uma série de esforços na tentativa de criar um espaço educacional comum mais harmonizado e integralizado, com o intuito de facilitar a circulação de seus estudantes nos países pertencentes ao bloco, além de revitalizar a educação superior nos moldes dos interesses de mercado.

Em 1988, quatro anos antes da supressão de todas as barreiras entre os países que estavam em processo de constituição da UE, em substituição à Comunidade Europeia, é formalizada *Magna Charta Universitatum*. Este documento foi assinado por reitores de universidades europeias, reunidos na cidade de Bolonha, em 18 de Setembro de 1988, para as comemorações do 9º centenário da Universidade de Bolonha, é considerado o documento mais importante desse processo de integração da educação superior em espaço europeu, sendo um dos seus fundamentos perpetuados o da necessidade de internacionalização de suas ações.

Dentre os princípios fundamentais descritos na referida *Charta* encontra-se

4- Depositária da tradição do humanismo europeu, mas com a preocupação constante de alcançar o saber universal, a Universidade, para assumir as suas missões, ignora as fronteiras geográficas ou políticas e afirma a necessidade imperiosa do conhecimento recíproca e da interação das culturas (*MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM*, 1988, p. 2).

Passados dez anos da assinatura da *Magna Charta Universitatum*, em 1998, os ministros de Educação da França, Alemanha, Itália e Reino Unido, reunidos em Paris assinaram a “Declaração de Sorbonne”, a primeira tentativa de sistematizar as características do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). No tocante a internacionalização, o referido documento afirma que um ensino superior no espaço europeu aberto indica uma grande quantidade de expectativas positivas, onde respeitando-se as diferenças permite a exigência de “esforços vigorosos na abolição das barreiras e no desenvolvimento de um panorama de ensino, com o intuito de promover a mobilidade e uma cooperação cada vez mais estreita” (SORBONNE, 1998, p. 1).

Com o intuito de intensificar estas ideias, em 1999, foi assinada por 29 ministros de educação europeus a Declaração de Bolonha, um processo que absorveu o que havia sido discutido e regulamentado na *Magna Charta Universitatum* e na Declaração de Sorbonne, e apresentava como orientação clara o estabelecimento de um Espaço Europeu de Ensino Superior que fosse coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países de outras regiões do mundo. A partir do ano de 2010, o número de estados participantes do Processo⁸ de Bolonha passou para 45.

Diante de tal quadro, o Processo de Bolonha (BOLOGNA..., 2009) ocupa um papel de crescente destaque nas discussões acerca do ensino superior, não apenas na Europa, mas também no contexto mundial. Podem-se empreender distintas análises sobre esse processo, mas é cada vez mais difícil ignorar sua força e impacto. A dimensão que ocupa hoje a Declaração de Bolonha está visceralmente relacionada ao contexto no qual esse acordo ganha existência. (Wielewicki & Oliveira, s/d, p. 222).

[...] com o objetivo explícito de construir um espaço europeu de ensino superior e conduzir a uma Europa da ciência e do conhecimento. As prioridades assinadas naquela declaração foram: a adoção de um sistema convergente de graus acadêmicos entre os países, adoção de um sistema de educação superior em dois ciclos, o estabelecimento e generalização de um sistema de créditos acumuláveis, a promoção de mobilidade acadêmica, a garantia de qualidade e o incremento da dimensão europeia da educação superior. (WIELEWICKI & OLIVEIRA, s/d, p. 222).

Em relação à internacionalização da educação superior a declaração do Processo de Bolonha, destaca como objetos a serem atingidos

5. Incentivo à mobilidade por etapas no exercício útil que é a livre circulação, com particular atenção: - aos estudantes, o acesso a oportunidades de estudo e de estágio e o acesso aos serviços relacionados; - aos professores, investigadores e pessoal administrativo, o reconhecimento e valorização dos períodos dispendidos em acções Europeias de investigação, lectivas e de formação, sem prejudicar os seus direitos estatutários. [...] 7. Promoção das necessárias dimensões a nível Europeu no campo do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; cooperação inter-institucional, projectos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação (BOLONHA, 1999, p. 2).

⁸ “No Processo de Bolonha o termo ‘processo’ usado para identificar esse movimento de construção do EEES busca indicar que ele não foi um plano estabelecido como algo finalizado e rígido, que deve ser cumprido por países e universidades que a ele se vinculam, mas uma construção conjunta e cooperativa entre os países e planejado continuamente” (PEREIRA, 2011, p. 22).

Outrossim, outra especificidade que singulariza o fenômeno da internacionalização da educação superior é a definição das formas pela qual ocorre. A literatura pertinente assinala que o referido processo acontece de duas formas: pela internacionalização ativa e pela internacionalização passiva.

A internacionalização ativa restringe-se a poucos países, os ditos países centrais ou hegemônicos, que se empenham em criar condições que favorecem a emergência de uma espécie de internacionalização hegemônica, capaz de exercer significativa influência sobre a organização do sistema de educação superior mundial (DALE, 2004; TEODORO, 2003; SOUSA SANTOS, 2002). Ela se materializa quando os países mantêm políticas de Estado voltadas para atração e acolhimento acadêmico, oferecem serviços educacionais no exterior, abrangendo mobilidade de especialistas em áreas de interesse estratégico, exporta programas e instalam campi no exterior.

Para esses Estados economicamente desenvolvidos, as atividades de intercâmbio significam, sobretudo, ganho econômico com taxas, inscrições e gastos gerais de estudantes, com dinheiro proveniente de bolsas de estudos concedidas por seus países de origem ou mesmo com dinheiro privado das famílias, quando falamos da mobilidade estudantil e/ou docente; promoção cultural de seu país tanto em relação aos costumes quanto à língua; mão de obra qualificada, mesmo que por pouco tempo, quase sem custo para o Estado; controle imigratório; captação de cérebros, quando é possibilitado o retorno do estudante, já como profissional, ao país que realizou intercâmbio; fortalecimento da pesquisa e da produção do conhecimento em virtude do domínio de patentes etc (OLIVEIRA, 2013, p. 72).

A internacionalização passiva está presente na maioria dos países semiperiféricos e periféricos do mundo, transformando-os em países emissores de estudantes e pesquisadores para os países receptores, além de meros consumidores dos serviços educacionais ofertados pelos países hegemônicos e seus resultados tendem a responder mais a interesses comerciais do que culturais. Esta forma passiva se caracteriza pela inexistência de uma política criteriosa para envio dos estudantes para o exterior e que os países possuem pouca capacidade de recursos materiais e humanos para o acolhimento e a oferta de serviços educacionais (CASTRO & CABRAL NETO, 2012) o que resulta no reforço do histórico desequilíbrio existente entre os países do Norte e do Sul, ou centrais e periféricos.

Seguindo esta discussão, Stallivieri (2004), ainda nos traz o entendimento de que a Internacionalização da Educação Superior, independente da concepção adotada, é construída através de processos de Cooperação Internacional nas suas diferentes modalidades, as quais são: Programas de Mobilidade (pesquisadores, docentes e

estudantes), Redes de Cooperação Internacional, Acordos de Colaboração, visando à organização de projetos internacionais na área da ciência e tecnologia e o fortalecimento das relações entre as Instituições de diferentes países.

As Redes de Cooperação Internacional compreendem, de acordo com a autora, acordos entre Universidades para estabelecer canais de cooperação interuniversitárias para o desenvolvimento de atividades acadêmicas que permite que as energias dispensadas para estas atividades se canalize de forma focalizada. Esta modalidade se repercute na forma de criação de centros de excelências, desenvolvimento de projetos de pesquisa, troca de informações e viabilidade de publicações científicas para difusão do conhecimento em âmbito mundial.

Os Acordos de Colaboração são considerados a forma mais imediata de fortalecer as Redes de Cooperação Internacional através da assinatura de documentos bilaterais ou multilaterais, protocolos de intenções. Esta modalidade se refere a formalização de uma relação institucional mediante um documento que define de maneira efetiva as metas e objetivos desta cooperação interinstitucional (STALLIVIERI, 2004).

Dentre estas modalidades, a das mais difundidas dentro do cenário educacional é a mobilidade estudantil, vista como ferramenta indispensável para o processo de cooperação internacional, pela possibilidade de cada estudante ou profissional enviado ao Exterior tornar-se um aliado para facilitar as relações com instituições estrangeiras e sua comunidade acadêmica. (STALLIVIERI, 2004).

Além disso, a mobilidade estudantil, apesar de possuir uma característica de reconhecimento da hegemonia cultural, linguística, econômica e científico-acadêmica das nações que historicamente estão à frente no processo de internacionalização, oferece, entre outras coisas, a oportunidade de vivenciar experiências e conhecimentos a partir do contato mais próximo com as origens do conhecimento sistematizado (FERRER, 2012 apud OLIVEIRA, 2013), além da possibilidade de unir, em um sistema de colaboração, “instituições de educação superior e Programas de pós-graduação com fins mútuos, utilizando-se da cooperação internacional” (OLIVEIRA, 2013, p. 106).

No que tange ao conhecimento e aprendizado de estudantes que realizaram mobilidade acadêmica, Teichler, fala que ter uma vivência acadêmica de aprendizado e pesquisa em outros países “é uma das formas mais eficientes de se adquirir conhecimento, ter perspectivas mais complexas, pensar comparativamente, expandir

horizontes, refletir melhor sobre os temas estudados, e causa avanços de formas inesperadas” (TEICHLER, 2004, apud SOUZA JUNIOR, 2010, p. 10).

A este respeito Fagundes & Mediel (2014) discutem que a mobilidade estudantil é um modelo que proporciona

[...] la cultura del diálogo y de la convivencia, y ayuda a desarrollar el sentimiento de igualdad como condición previa para el conocimiento y el respeto de las diferencias culturales en el marco de la realidad social. Desde este punto de vista, podemos decir que el sistema educativo tiene como objetivo fundamental que todos los alumnos logren una sólida competencia cultural, es decir, que desarrollen actitudes y aptitudes por vivir en una sociedad multicultural y multilingüe, destacando el establecimiento del diálogo como eje del trabajo intercultural. (FAGUNDES & MEDIEL, 2014, p. 9)

A partir deste momento, se começa a aproximar uma série de fronteiras, mesmo às simbólicas que existiam em períodos anteriores e que eram elementos de diferenças sociais, políticas e econômicas, refletindo que a distância dos territórios diminui à medida que interesses por conhecimento e desenvolvimento prevalecem e que os desafios diante da competitividade global se tornam mais evidentes. Diante disso o Processo de Bolonha prevê que “a vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem ser medidas através da atração que a sua cultura tem por outros países” (BOLONHA, 1999, p. 1).

Seguindo na esteira das características da internacionalização dos países periféricos, o Brasil se insere no contexto da internacionalização passiva, com investimentos centralizados na emissão de estudantes e pesquisadores ao exterior, além de consumidor dos serviços educacionais e orientações de pesquisa e qualidade determinados pelos países centrais, como será discutido no Capítulo a seguir.

3 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Após conhecer um pouco sobre o contexto amplo da globalização e seus efeitos na internacionalização das atividades da Educação Superior, bem como discutir sobre as diferentes concepções adotadas a este processo, iremos aprofundar nossa discussão no contexto da Universidade Brasileira. Apresentamos um cenário histórico acerca da importância e da institucionalização da Universidade brasileira e como a mobilidade estudantil foi construída na nossa Educação Superior passando por alguns momentos protagonizados a partir do início deste nível de ensino, destacando o período desde a Reforma Universitária da década de 1968 até os dias atuais. Em seguida, ressaltam-se medidas adotadas pelo Estado brasileiro a partir da década de 1990 para a adequação da educação superior às novas demandas do mercado, apresentando as repercussões dessas políticas na expansão e diversificação da pós-graduação.

3.1 Um breve histórico da Educação Superior Brasileira e seu processo de Internacionalização

A universidade no Brasil surge de forma tardia, no começo do século XIX, e é fruto do interesse das elites que buscaram educação em instituições europeias e retornaram ao país com sua qualificação durante o período de 1500 a 1800.

Durante o Brasil colônia Portugal não permitia a instalação de instituições de nível superior em suas colônias, com a finalidade da não disseminação de ideias pro-independência, além da escassez de recursos para a manutenção das instituições no território. Para atender a necessidade de qualificação da burguesia, Portugal concedia bolsas de estudo para que os filhos de colonos estudassem em Coimbra (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2003, P. 153), caracterizando o que denominamos aqui de mobilidade estudantil primitiva na época.

Não havia, pois, na Colônia estudos superiores universitários, a não ser para o clero regular ou secular [...] para os que não se destinavam ao sacerdócio, mas a outras carreiras, abria-se, nesse ponto de bifurcação, o único, longo e penoso caminho que levava às universidades ultramarinas, à de Coimbra [...] e à de Montpellier [...]. (AZEVEDO, 1971, p. 532)

Com a transferência da família real para o Brasil, houve a necessidade de se criar o ensino superior na colônia. Desta forma foram fundadas unidades de ensino simples, denominadas Cátedras, constituídas de um professor que com seus próprios meios ensinava seus alunos em locais improvisados, ministrando os cursos de medicina, engenharia e direito (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2003).

Contudo, na interpretação de Luiz Antônio Cunha (1980), em seus escritos sobre A Universidade Temporã, deve-se admitir a característica de Ensino Superior às Escolas Jesuítas do período do Brasil Colônia, uma vez que o ensino nestas instituições era similar ao que era difundido pelas Universidades Espanholas, em relação aos métodos e os conhecimentos trabalhados.

Para Cunha (1980), a partir da chegada da família real a Colônia, no início do século XIX, pode-se dizer que o Brasil teve a implantação do Ensino Superior mais estruturado que tinha como objetivo suprir as necessidades econômicas do Estado, como a “formação da força de trabalho habilitada para o desempenho de certas profissões, [...], e garantia os interesses de poder, remuneração e prestígio de certos grupos corporativos” (CUNHA, 1980, p.85).

Só em 1920 é que teremos a primeira Universidade no Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro. A partir deste momento, temos as primeiras leis que regulamentaram a criação e o funcionamento de instituições de ensino superior nos Estados e o início das diversas reformas em sua estrutura.

Neste período, também, temos uma mudança na concepção mundial de mobilidade, advindas da atmosfera de conflitos e guerra da época, no qual se passou a acreditar que o estudante deveria adquirir conhecimento com a finalidade de conviver de maneira pacífica com os diferentes povos. Esta concepção teve ainda maior ênfase na década de 1950, quando o interesse mundial voltou-se para a Educação para a Paz, em um contexto de reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, em que se iniciaram programas de governo que incentivavam o intercâmbio cultural.

Para fortalecer e justificar seus esforços neste nível de ensino, o Marco Legal da Pós-Graduação no Brasil data de 03 de dezembro de 1965, que, com o intuito de reparar a não existência de uma regulamentação e definição claras dos fins e objetivos, e de estrutura desta modalidade de ensino, a Câmara de Ensino Superior (CES), do então Conselho Federal de Educação (CFE), aprovou o Parecer n 977, conhecido como Parecer Sucupira, que estabeleceu o formato institucional básico da Pós-Graduação

brasileira, que, segundo Cury (2005), foi e ainda continua sendo a referência sistemática para sua organização e implementação.

Para moldar a Pós-Graduação brasileira, o Parecer Sucupira tomou como inspiração e exemplo a pós-graduação norte-americana, que tinha como norte a formação profissional e uma superestrutura destinada à pesquisa, cuja meta seria o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível. Este modelo norte-americano fortaleceu a pesquisa avançada através dos *graduate studies*, desenvolvidos na *Graduate School*, descrita como a instituição que se encarregava dos cursos pós-graduados, seria o lugar, por excelência, onde se faria a pesquisa científica, se promoveria a alta cultura, se formaria o *shcolar*, e se treinariam os docentes dos cursos universitários (SUCUPIRA, 1965).

Assim, diante deste ideal o referido documento definiu a pós-graduação, em um sentido restrito, como o sistema de cursos que se superpõe à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural, distinguindo a pós-graduação em *sensu stricto* e *sensu lato*. Em resumo,

A pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, tem sentido eminentemente prático-profissional, confere grau acadêmico e a especialização concede certificado (SUCUPIRA, 1965, p. 4).

Mais tarde, no ano de 1968, o Ensino Superior brasileiro passou por uma grande Reforma Estrutural, seguindo nas esteiras das Reformas Educacionais de caráter capitalista com ações e projetos governamentais apontando para um alinhamento ao capital internacional. Esta estruturação foi guiada por orientações estabelecidas pelos acordos MEC – USAID⁹ e dos Relatórios do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária e do Relatório Meira Matos, sendo efetivada pela Lei 5.540/ 68 e pelo Estatuto do Magistério Superior Federal do mesmo ano (Lei 5.539/68).

⁹ Acordo entre o Ministério da Educação e Cultura - MEC e a United States Agency for International Development –USAID, que deu à USAID um poder de atuação em todos os níveis de ensino, nos ramos acadêmico e profissional, no funcionamento do sistema educacional, através da reestruturação administrativa, no planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico, e no controle do conteúdo geral do ensino através do controle da publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos (CLARK; NASCIMENTO & SILVA, 2005, p. 05).

A reforma do ensino empreendida em 1968, (...), propiciaram condições institucionais para a efetiva criação da universidade no Brasil, onde, até então, existiam apenas faculdades isoladas ou ligadas por laços mais simbólicos do que materiais (CUNHA, 1999, p. 08).

A lei 5.540/68 estabeleceu o fim das cátedras e a departamentalização, ou seja, o parcelamento do trabalho na Universidade instituiu os cursos parcelados através de créditos, adotou o vestibular unificado e classificatório e criou uma estrutura burocrática para dar suporte ao parcelamento e fragmentação do trabalho na Universidade. A lei 5.539/68, que alterou o Estatuto do Magistério das Instituições Federais de Ensino Superior, estabeleceu a progressão na carreira docente dependente dos graus acadêmicos de mestre e doutor e o trabalho em tempo integral e de dedicação exclusiva e instituiu incentivos com o objetivo de fixar os professores-pesquisadores na instituição (CUNHA, 1999).

Neste momento, o Brasil vivia uma ditadura Civil-militar caracterizada por um autoritarismo do estado e um forte alinhamento da economia Nacional ao padrão de desenvolvimento capitalista. O que representou a vitória da burguesia brasileira que defendia a internacionalização da economia e do conhecimento, através de um modelo de desenvolvimento dependente do capital estrangeiro, particularmente em torno do modelo e capital norte-americano (SILVA, 2006).

Diante deste cenário, segundo Stallivieri (2004), inicia-se na Educação Superior brasileira o movimento da reforma universitária, que tinha como base a eficiência administrativa, estrutura departamental e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como lema das instituições de Ensino Superior. E neste contexto, surgiram esforços e investimentos expressivos que impulsionaram o desenvolvimento de cursos de pós-graduação no Brasil e a possibilidade de realização de cursos de pós-graduação no exterior, com vistas à capacitação avançada do corpo docente brasileiro.

Vale ressaltar, que estes esforços para uma melhor articulação da Pós-Graduação no Brasil, seguiu o ideal da ditadura de um Projeto de Modernização do País, voltado para a consolidação do desejado Modelo Capitalista, visando à formação de recursos humanos de alto nível de qualificação científica e tecnológica que viabilizasse o fortalecimento deste audacioso Projeto Econômico, que vem sendo construído através dos inúmeros governos e momentos políticos perpassados pelo Brasil até hoje.

Aprofundando o argumento acima, Cunha (1991), nos lembra que, durante o regime militar, as transformações da pós-graduação no Brasil seguiram uma filosofia

tecnicista apoiada em um tipo de regulação própria de regimes de exceção, além de se basearem no modelo norte-americano, o qual procurava estabelecer controles sobre as sociedades periféricas.

Para tal, foi implantada uma contínua política de medidas articuladas para garantir o desenvolvimento sistemático deste nível de ensino que buscavam articular o desenvolvimento científico com uma ampla estratégia de desenvolvimento econômico do país, e a formação de recursos humanos qualificados era crucial para implementar este projeto. Diante disso, o governo brasileiro lançou inicialmente um ambicioso programa de capacitação de pesquisadores no exterior, oferecendo bolsas para pós-graduação em outros países, ampliando as oportunidades de estudo no exterior criando assim, uma nova concepção e finalidade para a mobilidade estudantil, diferente daquela disseminada do período pós-guerra.

Segundo Santos e Azevedo (2009), diante de influências externas e na medida em que o sistema foi se tornando mais complexo, aos poucos esse nível de ensino foi adotando contornos particulares de constituição e padrão internacionalizados, a partir deste plano de oferecimento de bolsas de estudo para formação de professores e pesquisadores brasileiros no exterior e acordos de intercâmbio cultural-científico, que traziam pesquisadores de vários países para cá.

Um exemplo marcante destes investimentos para qualificação de professores e pesquisadores brasileiros no exterior neste período é o Acordo ou Programa CAPES/Cofecub¹⁰, que consistia em um termo de compromisso de cooperação e intercâmbio cultural e científico entre universidades brasileiras e francesas. O Acordo foi assinado em 05 de outubro de 1978, com os objetivos de formação o aperfeiçoamento de docentes e pesquisadores; troca de conhecimentos científicos e produção conjunta de documentação especializada, de publicações universitárias e/ou técnico-científicas; valorização intelectual e a utilização econômica comum dos resultados científicos e técnicos (CAPES, 1999, p. 8).

Este Acordo se prolonga até os dias atuais, e no decorrer dessas quase quatro décadas, do ponto de vista dos interesses e necessidades das instituições brasileiras participantes, os objetivos continuam essencialmente os mesmos anteriormente perseguidos. Apenas uma alteração expressiva foi registrada, a qual se refere ao nível de

¹⁰ Em 30 de setembro de 2015, a CAPES divulgou o Edital nº 16/2015, para seleção de projetos conjuntos para o Programa CAPES/Cofecub. O resultado foi divulgado em 29 de julho de 2016, com 23 projetos aprovados para o Biênio 2017 – 2018.

formação apoiada pelo programa: no início da primeira década do Programa a realização de cursos de mestrado, e mesmo de aperfeiçoamento ou especialização, eram incentivados e financiados, porém, atualmente, os investimentos se orientam para a qualificação em nível de doutorado, pleno e sanduíche, e para o desenvolvimento de projetos de pós-doutorado (CAPES, 1999).

Em menos de um mês da assinatura do referido Acordo, pesquisadores franceses vieram ao Brasil realizar as primeiras missões para identificação de parceiros e planejamento das atividades bilaterais que deveriam se constituir no foco do projeto de cooperação, para orientações para elaboração de projetos de pesquisa aos interessados e para avaliação dos candidatos as bolsas de estudo francesas. Em 1979, ocorreu a aprovação dos primeiros projetos possibilitando que 37 docentes de universidades nordestinas dessem início ao desenvolvimento de seus projetos de pós-graduação na França (CAPES, 1999).

Na década de 1990, a Educação Superior brasileira se depara com outra Reforma Estrutural, cujas características eram embasadas nas recomendações do Consenso de Washington, geradas pelas pressões por relações mais estreitas com o setor produtivo, exercidas por agências internacionais. A UNESCO, FMI e Banco Mundial desempenharam um papel decisivo na legitimação dos discursos da agenda do Neoliberalismo marcado pelo discurso de quantidade em detrimento a qualidade, além da expansão de atendimento educacional e sua mercantilização.

Como crítica a este modelo de Universidade, orientada pelos organismos internacionais, Marilena Chauí, afirma que a Universidade nos anos 1990 é voltada diretamente para o mercado de trabalho e “regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional” [...] (CHAUÍ, 2001, p.190).

A Pós-Graduação, não ficou de fora desta nova Reforma. Sua função de qualificação de recursos humanos para atender a demanda do desenvolvimento econômico se fortaleceu ainda mais, vivenciando uma mudança de seu status de identidade pública para o de identidade mercantil. Com isso, nos deparamos com a expansão significativa do número de matrículas, a diversificação da oferta de cursos, as propostas de mestrados profissionalizantes, diversificação das fontes de financiamento, os acordos estratégicos de cooperação entre agências internacionais, governos e corporações, a caracterização dos docentes em função de indicadores de produtividade,

a internacionalização e globalização do conhecimento, a ascendência das Tecnologias da Informação e da Comunicação e de alternativas de aprendizagem à distância, a redefinição das estruturas que regulam a produção e circulação do conhecimento em âmbito global (HOSTINS, 2014).

Além disso, tendo como influência as ideias propostas através da Declaração de Bolonha e acompanhando a tendência mundial da Globalização, o Brasil adentra o século XXI com o objetivo de intensificar suas relações internacionais no campo da Educação Superior, como podemos observar no item 4.5 do Plano Nacional de Pós-Graduação, do período 2005 – 2010, instituído em dezembro de 2004 que trata das políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior, o qual afirma que

Deve-se estimular a cooperação internacional por intermédio das universidades, de tal forma que o intercâmbio entre alunos e professores seja institucionalizado, permitindo inclusive a apresentação de projetos de captação de recursos junto às agências de fomento internacionais (BRASIL, Plano Nacional de Pós-Graduação, 2005, p. 63).

E para tal, o referido Plano sugere como modalidades de cooperação internacional,

- * Ampliação do atual modelo de parceria institucional, dentro de uma relação de reciprocidade e simetria entre instituições nacionais e estrangeiras. Tais parcerias envolveriam intercâmbio recíproco de alunos e professores em projetos de pesquisa específicos, bolsas-sanduíche para os alunos, estágios de curto prazo para professores e estágios para recém doutores;
- * Intensificação dos programas de intercâmbio, visando ao compartilhamento na orientação de doutorandos com pesquisadores atuando no exterior em áreas de interesse estratégico para o país;
- * Apoio a estágio de pós-doutoramento para jovens doutores, tendo como base a qualidade do projeto a ser desenvolvido;
- * Ampliação do intercâmbio institucional de estudantes de graduação visando a seu futuro ingresso na pós-graduação;
- * Estímulo a parcerias e formação de redes de pesquisa na cooperação Sul-Sul, como suporte à formação de recursos humanos em áreas prioritárias e de interesse comum (BRASIL, Plano Nacional de Pós-Graduação, 2005, p. 63).

Na esteira dessa compreensão foram criados Programas de intercambio institucionais que permitiam ao estudante, tanto de graduação como de pós-graduação, estabelecer um vínculo temporário com a instituição receptora, retornando à Instituição

ao final do período de afastamento previamente autorizado pelo colegiado de curso, para dar prosseguimento à sua formação acadêmica.

Com estas ações de incentivo a mobilidade estudantil e de cooperação internacional, o Brasil vem amparando seus recursos e investimentos cada vez mais no discurso sustentado pelo neoliberalismo contemplando as áreas das novas demandas exigidas pelo mercado econômico da globalização conforme afirmamos na página 29: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Formação de Tecnólogos.

Seguindo o caminho traçado de fortalecimento das relações internacionais da pós-graduação brasileira, o Plano Nacional de Educação 2014 - 2024, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos, em sua Meta 14 define como estratégias consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa (estratégia 14.6) e promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão (estratégia 14.9), buscando uma expansão e internacionalização da ciência e tecnologia por meio do contato dos estudantes com sistemas educacionais competitivos.

Ainda na tentativa de intensificar a internacionalização da Educação Superior brasileira, seguindo as ideias propostas pela Declaração de Bolonha de criar um ambiente educacional comum aos países em desenvolvimento, no dia 17 de novembro de 2015, os países formadores do BRICS, Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, assinaram um acordo de criação da Universidade dos BRICS, que prevê o intercâmbio em Programas de Pós-Graduação em seis áreas do conhecimento: economia, energia, tecnologia da informação, segurança da informação, mudanças climáticas e aquecimento global, recursos hídricos e poluição ambiental e estudos sobre os BRICS.

O primeiro passo para o funcionamento da Universidade em Rede do BRICS ocorreu no dia 9 de dezembro de 2015, em Brasília, com o lançamento do edital para

seleção de programas de pós-graduação para participarem da iniciativa. No dia 29 de fevereiro de 2016, foi divulgado o resultado final da seleção, na qual foram selecionadas 12 propostas de cursos que fazem parte de instituições de Ensino Superior com programas recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com nota 6 ou 7, nas áreas de conhecimento foco do acordo.

3.2 A Educação Superior e a Pós-Graduação no Brasil

3.2.1 A Educação Superior no Brasil

Considerando as lutas pela democracia no Brasil, desde os anos 1980 aos dias atuais, o Estado Brasileiro foi conduzido por dois projetos políticos distintos, os quais influenciaram nas políticas de educação do país. As políticas educacionais para a Educação Superior no Brasil, a partir da década de 1990, analisadas mediante a observação das ações adotadas pelos governos federais brasileiros, estão embasadas na lógica do capital, seguindo as diretrizes do Consenso de Washington, para, segundo seus discursos, a melhoria da educação pública.

Neste cenário, destaca-se três elementos políticos conduzidos pelo Banco Mundial através de seus documentos: a) a pressão dos países centrais para que os países de periféricos e de desenvolvimento desigual abram suas fronteiras ao livre comércio, ao mesmo tempo em que os primeiros mantêm suas políticas hegemônicas; b) a ênfase na redução das barreiras no setor de serviços, onde se inclui a educação; e c) a implementação de novos modelos de gestão que objetivava introjetar na educação superior as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista.

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

de trabalho massificada instruída já foi formada (OLIVEIRA, 2013, p. 49).

Assim, para atender as exigências neoliberais a educação superior brasileira passou por um intenso processo de reformulação a partir de 1990, caracterizado por meio da privatização das instituições de ensino superior em larga escala; do repasse (direto e indireto) dos recursos públicos ao setor privado; adoção da lógica empresarial como modelo de gestão nas instituições educacionais públicas, privilegiando a relação custo-benefício, a eficácia e a qualidade medidas pela relação com o mercado; a certificação e a fragmentação do ensino e dos conhecimentos; a aceleração da formação profissional e a intensificação do trabalho docente. Além disso, houve a necessidade estratégica do Estado no sentido de construir um novo arcabouço legal que viabilizasse a implantação das diretrizes adotadas (LIMA, 2011).

No período de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), as ações foram elaboradas a luz das orientações do Banco Mundial divulgadas no documento *La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia*, publicado em 1994 pelo BM no qual foram apresentadas estratégias para a reforma da educação superior na América Latina, Ásia e Caribe, descritas como “cuatro orientaciones claves para la reforma que pueden ayudarles a lograr estas metas sin aumentar el gasto público” (BM, 1994, p. 29). Estas são:

* Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el establecimiento de instituciones privadas (Capítulo 2); * Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, entre ellas, la participación de los estudiantes en los gastos, y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados (Capítulo 3); * Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior (Capítulo 4); * Adoptar políticas que estén destinadas concretamente a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad (Capítulo 5). (BM, 1994, p. 29).

A reconfiguração jurídica para viabilizar a implantação das reformas na Educação Superior brasileira, neste período, ocorreu na vigência da Constituição de 1988 (BRASIL, 1998), que legitimou os princípios da autonomia universitária e da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão (art. 207), e implantou as regras básicas da participação do setor privado na oferta de ensino (art. 209). Tais princípios, juntamente com diretrizes do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, de 1995, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma (MARE), o qual incluiu a educação superior entre as suas atividades não exclusivas, conduziram a elaboração e promulgação da Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes

e bases da educação nacional, que promoveu, uma diversificação do sistema de ensino superior, pela previsão de novos tipos de instituição, instituiu novas modalidades de cursos e programas, e estabeleceu os fundamentos para a construção de um sistema nacional de avaliação da educação superior (TREVISAN & MACEDO, 2005).

Este novo arcabouço legal foi constituído em um contexto de disputa entre o público e o privado, interposto pela tentativa de uma reforma da educação nacional. Ou seja,

[...] em uma nítida tensão entre projetos de sociedade antagônicos em que, de um lado, estavam aqueles que visavam garantir a educação como direito, assim como explícito na Lei maior do Estado brasileiro vigente, a Constituição Federal de 1988, e, do outro lado, os empresários, que objetivavam transformar a educação, de nível básico ou superior, em mercadoria comercializável, materializava-se uma nova proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (OLIVEIRA, 2013, p. 51).

Diante deste contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional n. 9.394/96 (LDB), foi considerada um marco na história da educação brasileira, não só pela sua organização legal da educação como um todo, mas também pela sua função de atender às novas exigências da sociedade capitalista. Assim, no que se refere à educação superior, cabe enfatizar sobre as suas finalidades, dispostas no artigo 43, dentre as quais está explícito que este nível de ensino deve “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (BRASIL, 1996).

Porém, acentuando o cenário paradoxal entre os interesses públicos e privados expostas na referida Lei, essa finalidade se depara com uma antítese em que, no referido documento, abre espaço para a criação de instituições de educação superior privadas e de diversas formas de organizações acadêmicas, não ligadas ao desenvolvimento da pesquisa e da investigação científica, como é o caso dos centros universitários, das faculdades integradas, das faculdades e dos institutos ou escolas superiores, conforme o Art. 45.

Temos assim, um período marcado pela intenção do Estado em transferir a responsabilidade da educação superior para o setor privado. A expansão das instituições privadas se deu via liberalização dos serviços educacionais, isenções tributárias, isenção de contribuição previdenciária por parte das instituições filantrópicas, bolsas de estudo para os alunos carentes via Programa de Crédito Educativo, empréstimos financeiros a

juros baixos por instituições bancárias oficiais como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social-BNDES dentre outras formas de estímulo, fazendo com que o número de IES privadas, com o decorrer do tempo, seja maior do que as públicas (OLIVEIRA, 2013), como podemos observar na Tabela 1:

Tabela 1¹¹: Evolução do Número de Instituições por Dependência Administrativa - Brasil no Governo Fernando Henrique Cardoso 1994-2002

Ano	Total Geral	Públicas	Privadas
1994	851	218	633
1995	894	210	684
1996	922	211	711
1997	900	211	689
1998	973	209	764
1999	1.097	192	905
2000	1.180	176	1.004
2001	1.391	183	1.208
2002	1.637	195	1.442

Fonte: MEC/INEP. Elaborado pela autora.

A Tabela 1 indica entre os anos de 1994 a 1995, uma relativa estagnação do número de Instituições de Educação Superior, tanto públicas quanto privadas. Porém, a partir das medidas de implantação das diretrizes para a reforma da Educação Superior brasileira, conduzidas pelo Ministério da Administração Federal e Reforma (MARE), desde o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a tutela do Ministro Bresser Pereira, pode-se observar uma constante evolução do número de IES privadas, que passou de 684, em 1995, para 1.442, em 2002, crescimento de 107,18% em 7 (sete) anos, o que confirma, portanto, a tendência de privatização desse setor no Brasil. Já o número de IES no setor público passou de 210 instituições para 195 nesse mesmo espaço de tempo, uma queda de -12,16%, no número destas Instituições.

A respeito desta perda de prioridade da Universidade Pública nas ações políticas do Estado, Sousa Santos (2004) afirma que esta foi, acima de tudo, o resultado de uma imposição das ideias neoliberais de perda de primazia das políticas sociais (Educação, saúde e previdência) por parte de investimentos do Estado. Além disso, o sociólogo

¹¹ De acordo com dados do INEP, entende-se:

- a) Instituições de Ensino Superior como Universidades, Fac. Integradas, Centros Universitários e estabelecimentos isolados.
- b) Instituições Públicas (Universidades, Fac. Integradas e Centros Universitários) como Instituições Federais, Estaduais e Municipais.

discute que as fragilidades remetidas à Universidade Pública, pelas investigações do Banco Mundial

[...] em vez de servirem de justificação a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial. Apesar das declarações políticas em contrário e de alguns gestos reformistas, subjacente a este primeiro embate da universidade com o neoliberalismo está a ideia de que a universidade pública é irreformável (tal como o Estado) e que a verdadeira alternativa está na criação do mercado universitário. (SOUSA SANTOS, 2004, p. 10)

Essa lógica não será alterada nos governos do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) e da Presidenta Dilma Rousseff¹² (2011 – 2016). As ações do governo continuaram a favorecer a expansão das instituições privadas de ensino, a diversificação das instituições, com a intensificação de investimentos na educação superior à distância e parcerias público-privadas, dando continuidade às políticas do governo anterior. Contudo, as políticas educacionais nos referidos governos, na busca por um caminho alternativo na tentativa de enfrentamento dos avanços do processo de reforma neoliberal do Estado e da educação superior no Brasil, investiram financeiramente na Universidade Pública, em termos de reestruturação e expansão do número de instituições, além de contratações de servidores para repor o defasado quadro de docentes e técnicos administrativos das instituições, guiados pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Tais ações se aproximam da nova concepção disseminada pelo Banco Mundial, no seu Relatório sobre o desenvolvimento mundial, de 1997, no qual seu núcleo central se referia à defesa de que o Estado passa a ser “fundamental para o processo de desenvolvimento econômico e social, porém não enquanto agente direto do crescimento, mas sim como um sócio, elemento catalisador e impulsionador deste processo” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 2). Seguindo esta concepção o Banco Mundial defendeu o papel do Estado:

a) em ações que promovam a segurança pública (do combate à violência às parcerias com os empresários e trabalhadores no financiamento do sistema de seguridade social); b) na elaboração de uma regulamentação eficaz que aproveite as “forças do mercado” em benefício dos “bens públicos”, estimulando as parcerias público-privadas; c) no incentivo à política industrial, inclusive com

¹² Quando, devido ao processo de impeachment, foi afastada do seu cargo, em maio de 2016, por 180 dias.

subvenções para o setor privado; d) na gestão eficaz da privatização das empresas estatais; e) no estímulo a maior “competência” no interior da administração pública, através de um sistema de contratação por mérito e de avaliação por produtividade e f) na formulação de políticas que viabilizassem a participação dos empresários, dos sindicatos e dos usuários na supervisão dos serviços da administração pública (BANCO MUNDIAL, 1997, apud LIMA, 2011, p. 88).

Assim, a reformulação da educação superior brasileira no trilha do novo século ocorreu mediante uma série de leis, decretos e medidas provisórias reafirmando a prioridade em relação à reformulação da educação superior na égide das diretrizes do discurso de serviços a favor do mercado. Podemos observar no Quadro 1 algumas das medidas deste arcabouço legal, que conduziu a reestruturação da Educação Superior brasileira a partir de 2003.

Quadro 1: Leis, programas e medidas da reestruturação do ensino superior no período de 2003 – 2010.

ANO	LEI	TRATA
2004	Lei n. 10.861/2004	Cria e regulamenta o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes)
2004	Decreto n. 5.205/2004	Regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmicas.
2004	Lei n. 10.973/2004	Lei de Inovação Tecnológica que trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas
2004	Projeto de Lei n. 3.627/2004	Institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas
2004	Lei n. 11.079/2004	Institui o Projeto de Parceria Público-Privada (PPP), que abrange um vasto conjunto de atividades governamentais
2004	Plano Nacional de Pós-Graduação	Institui o IV Plano Nacional de Pós-Graduação 2005 - 2010

2005	Lei n. 11.096/2005	Cria e regulamenta o Programa Universidade para Todos (ProUni), que trata de “generosa” ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior
2006	Projeto de Lei n. 7.200/2006	trata da Reforma da Educação Superior
2006	Decretos n. 5.800/2006	Regulamenta a Universidade Aberta do Brasil, fortalecendo a política de educação superior a distância
2007	Decreto n. 6.096/2007	Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)
2008	Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação.
2010	Decreto n. 7.232/2010	legaliza a quebra do regime de trabalho de Dedicção Exclusiva (DE); não resolve a falta de técnico-administrativos, criando somente um mecanismo de realocação de vagas entre as instituições federais de ensino superior (IFES);
2010	Decreto n. 7.233/2010	Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, criando condições para a diferenciação dos orçamentos das IFES, de acordo com índices de produtividade, intensificando ainda mais o trabalho docente
2010	Decreto n. 7.234/2010	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES
2010	Medida Provisória n. 520, de 31 de dezembro de 2010	Autoriza a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. Embora estatal e vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a nova entidade terá personalidade jurídica de direito privado, flexibilizando a contratação de

		trabalhadores dos hospitais universitários.
2010	Portaria nº 64, de 24 de março de 2010.	Institui novos critérios e características ao PROAP
2010	Plano Nacional de Pós-Graduação	Institui o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011 - 2020
2011	Plano Nacional de Educação	Institui o Plano Nacional de Educação 2011 - 2020
2011	Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011	Cria o Programa Ciência sem Fronteiras
2013	Portaria nº 69, de 02 de maio de 2013	Regulamenta o Programa Doutorado Sanduíche no Exterior

Fonte: <http://www2.planalto.gov.br/>; LIMA, 2011

Como resultado desta nova estrutura legal temos o repasse de responsabilidades públicas do Estado para o setor privado de educação superior via investimentos públicos para instituições privadas, quer seja indiretamente, mediante isenção fiscal àquelas que concedem subsídios para os alunos (Programa Universidade para Todos – PROUNI), ou diretamente, por intermédio do financiamento parcial ou total das mensalidades dos discentes (Fundo de Financiamento Estudantil – FIES). Todavia, também temos como efeito das ações de políticas educacionais para aumento do acesso à educação superior como o REUNI e a criação dos Institutos Federais de Educação, uma tendência ao crescimento constante do número de Instituições Públicas de Ensino Superior (LIMA, 2011; OLIVEIRA, 2013), como podemos constatar nos dados da Tabela 3, que trata da evolução do número de Instituições por dependência administrativa, no período de 2003 a 2014.

Tabela 2¹³: Evolução do número de Instituições por dependência administrativa – Brasil nos Governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003 a 2014)

¹³ De acordo com dados do INEP, entende-se:

Ano	Total Geral	Públicas	Privadas
2003	2.752	168	2.584
2005	1.981	178	1.803
2007	2.077	183	1.894
2010	2.341	241	2.100
2013	2.391	301	2.090
2014	2.368	298	2.070

Fonte: OLIVEIRA (2013); MEC/INEP. Elaborado pela autora.

As informações da Tabela 2 demonstram os resultados das políticas educacionais com investimentos voltados para as Instituições Públicas de Ensino Superior, sob o amparo da Legislação para a reformulação deste nível de ensino. Pode-se observar uma constante, porém modesta, evolução do número de IES públicas, que passou de 168, em 2003, para 298, em 2014, crescimento de 77,38% em 11 (onze) anos. Este crescimento se deu mais especificamente no número de Instituições de características de Universidade, que, segundo dados apresentados no estudo de OLIVEIRA (2013, pg. 54) e do Censo da Educação Superior do INEP, passaram de 79, em 2003, para 195, em 2014. Apesar de percebermos uma relativa estagnação do número de Instituições de Educação Superior Privadas, inclusive com um pequeno decréscimo, passando de 2.584, em 2003, para 2.070, em 2014, uma queda de -19,89%, a quantidade de instituições nesta dependência administrativa ainda é muito elevada, com número de 2.070 instituições no ano de 2014. Ratificando a tendência de privatização desse setor no Brasil.

O decréscimo no número de instituições privadas pode ser justificado pela diminuição de investimentos em instituições de modelo universitário em detrimento aos investimentos em instituições privadas de modelo de faculdade. Isto se deve, por estas se caracterizarem como instituições de baixo custo quando comparadas às universidades, onde as exigências são maiores, quanto à formação do corpo docente e a estrutura para a consolidação de Programas de pós-graduação *stricto sensu* e projetos de extensão (SGUISSARD, 2009; OLIVEIRA, 2013).

Nos anos de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, as ações afirmativas para a educação superior estavam fincadas na concretização das diretrizes

a) Instituições de Ensino Superior como Universidades, Fac. Integradas, Centros Universitários e estabelecimentos isolados.

b) Instituições Públicas (Universidades, Fac. Integradas e Centros Universitários) como Instituições Federais, Estaduais e Municipais.

dos organismos internacionais de promover uma maior articulação entre os sistemas educativos e o setor produtivo; de expansão de um número crescente de instituições e matrículas em face dos novos nichos e demandas do mercado; racionalização na utilização dos recursos públicos e prestação de contas conjugadas com um programa de avaliação centrada nos resultados; adoção de gestão estratégica para as universidades; diferenciação das Instituições de Ensino Superior (IES), com algumas ações pontuais direcionadas a inserção no processo de internacionalização destas Instituições.

A partir dos anos do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, encontramos ações que buscam alternativas para atender as demandas no mundo globalizado. Tais ações foram estimuladas no nível de pós-graduação com uma política de indução à mobilidade estudantil de pós-graduandos brasileiros para outros países, todavia, díspar aos anos anteriores, prioriza-se a parcialidade dos estudos em nível de doutorado, com o doutorado sanduíche e não mais o doutorado pleno.

No entanto, a partir de 2011 com a constituição do Programa Ciência sem Fronteiras e de seu crescimento e fortalecimento através dos investimentos do governo da Presidenta Dilma Rousseff, as Instituições de Ensino Superior brasileiras, mais especificamente as Universidades, passam a somar as suas inúmeras funções o objetivo de promover sua inserção no cenário internacional através da internacionalização de suas atividades no nível de graduação.

O referido Programa é considerado um marco das políticas públicas para a qualidade da educação e financiamento da internacionalização da educação superior no Brasil. De acordo com o estudo de Fagundes & Mediel (2014), em 26 meses de sua implementação o Ciência sem Fronteiras beneficiou 39.191 estudantes brasileiros.

Na pós-graduação brasileira não foi diferente, este nível de ensino foi impactado pelas políticas de aumento do número de cursos e variação do número de bolsas de estudo. No que tange a internacionalização, com o advento do Programa Ciência sem Fronteiras houve um aumento na concessão de bolsas de estudos aos pós-graduandos, principalmente na modalidade doutorado-sanduíche, como podemos observar nos itens a seguir.

3.2.2 A Pós-Graduação no Brasil

A pós-graduação brasileira não ficou de fora das tentativas de diminuição das responsabilidades da União com as políticas para a educação imprimidas pelos dois governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso. “Embora não houvesse formalmente, nos anos de 1990, um IV PNPG, houve um conjunto de medidas que constituíram uma política para a pós-graduação” (RAMALHO & MADEIRA, 2005, p. 74). Tais medidas deveriam contemplar dois princípios básicos: autonomia institucional e flexibilização. Ou seja, cada universidade deveria assumir a responsabilidade pela gestão de seu sistema de pós-graduação e propor modelos abertos de acordo com seus objetivos e sua área específica (RAMALHO & MADEIRA, 2005).

Neste período instaurou-se uma mudança na forma de organização, funcionamento e, principalmente, de acompanhamento e avaliação dos Programas de Pós-graduação por parte da CAPES, principal órgão de fomento da pós-graduação no país. De acordo com Bianchetti (2006) esta mudança se manifestou na passagem do paradigma da formação de professores para o da formação de pesquisadores, além de se colocar o fomento na dependência dos resultados da avaliação.

Tais mudanças, argumenta o autor, forçou os Coordenadores de Programas, professores e pós-graduandos a se preocupar com índices, com *ranks* e, principalmente, a lidar com situações que evidenciam rivalidades e disputas ao invés de processos de construção coletivos, solidários.

Apesar de não se ter um plano oficial da Pós-graduação brasileira, houve um salto quantitativo deste nível de ensino, facilitado pela concretização da criação dos cursos de mestrado profissionais (*stricto sensu*), no fim da década de 1990, com a Portaria n. 080, de 16 de dezembro de 1998, elaborada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O crescimento deste nível de ensino, entre os anos de 1995 e 2002, tempo de duração do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, podemos averiguar na Tabela 2.

Tabela 3 – Evolução do número de Programas de pós-graduação – Brasil (1994-2002)

Ano	Mestrado	Doutorado	Mest. Profissional	Total
1995	1289	682	0	1971
1996	1348	707	0	2055
1997	1408	739	0	2147
1998	1463	779	27	2269
1999	1563	846	69	2478

2000	1620	903	98	2621
2001	1689	940	138	2767
2002	1758	984	158	2900

Fonte: CAPES/V-PNPG. Elaborado pela autora.

Percebemos na Tabela 2 um importante crescimento do número de Programa de Pós-Graduação no Brasil, onde os cursos de mestrado aumentaram em 469 seu número, o doutorado em 302 cursos e o recém criado Mestrado Profissional cresceu em 131 cursos. Contudo, na referida década, ocorreu uma restrição no número de bolsas de estudo, nos programas de apoio e fortalecimento dos cursos e nos projetos de qualificação dos docentes do ensino superior. Além disso, foi estabelecido critérios de controle para a expansão dos programas, da pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional de novos critérios para implantação de cursos, como também no sistema de avaliação (RAMALHO & MADEIRA, 2005; SANTOS & AZEVEDO, 2009).

No governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), precedido pelo Governo da Presidenta Dilma Rousseff (2001 – 2016) a Pós-Graduação *stricto sensu*, foi destino de inúmeros investimentos financeiros nos anos que iniciaram o Século XXI, como importante ferramenta para produção de conhecimento e de capacitação de docentes, tanto para a educação básica quanto para a superior, neste universo de ações planejadas para a inserção da Educação Superior brasileira no mundo capitalista e globalizado, onde o conhecimento é a fonte de desenvolvimento econômico e social,

O número de cursos deste nível de ensino cresceu substancialmente, acompanhado da reformulação do Programa de Apoio à Pós-graduação – PROAP, o que favoreceu o fortalecimento dos cursos através de investimento financeiro para custear suas despesas com o desenvolvimento das pesquisas, aumento no número de bolsas de estudo, através do Programa Demanda Social - passando de 13.054 em nível de mestrado, e 10.180, em nível de doutorado, no ano de 2002, para o número de 33.354 e 21.941, respectivamente, no ano de 2010 e para a quantidade de 48.113 e 39.954, em 2014 (Fonte: GEOCAPES) -, crescimento de projetos de qualificação dos docentes em nível de Pós-doutoramento no exterior. Além disso, foi implantado amplo direcionamento de capital para consolidar projetos de cooperação internacional entre Programa brasileiros e estrangeiros.

Os resultados supracitados foram provenientes de medidas instituídas pelo Plano Nacional de Pós-Graduação para o período 2005 a 2010 e, posteriormente, reafirmando

estas diretrizes, o Plano Nacional de Pós-Graduação, período 2011 – 2020 que foram elaborados para atender ao objetivo de definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. Estes planos apresentam as seguintes diretrizes centrais para o sistema de pós-graduação do Brasil: a) Estabilidade e indução do ritmo de crescimento do número de programas; b) Estratégias para melhoria do desempenho do sistema, para reparar a necessidade de equacionar os problemas das assimetrias regionais entre os programas; c) Financiamento e sustentabilidade; d) Novos modelos de programas e gestão, para que com esta diversificação o sistema seja capaz de operar eficazmente com formas complementares e cumulativas de apoio institucional; e) Políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior; f) Avaliação e qualidade, com o intuito de intensificar o sistema de avaliação da pós-graduação através da CAPES (CAPES, 2005; CAPES, 2011).

Podemos constatar a evolução do número de Programas de pós-graduação no Brasil entre os anos de 2003 a 2014, fruto das deliberações das políticas para este nível de ensino na Tabela 4. Os dados nos mostram um crescimento de 105,79% do número de programas de pós-graduação no período. Destes os programas agregados de mestrado e doutorado tiveram uma ascensão de 115,77%. Isto se deve pela criação de novos cursos de doutorados incorporados aos já existentes cursos de mestrado, o que reflete, também, numa relativa estagnação na evolução do número de cursos de mestrado. Retratando as orientações de maior qualificação de profissionais para atender ao mercado em períodos de tempo cada vez mais curtos, observamos um crescimento substancial do número de cursos de mestrado profissional de 409, 43% no período referido.

Tabela4: Evolução do número de Programas de pós-graduação – Brasil (2003-2014)

Ano	Mest/Dout	Mestrado	Doutorado	Mest. Profissional	Total
2003	907	764	35	106	1.812
2005	1.063	829	33	132	2.057
2010	1.453	1.091	49	247	2.840
2011	1.563	1.175	52	338	3.128
2013	1.934	1.064	56	481	3.535
2014	1.957	1.173	59	540	3.729

Fonte: GEOCAPES. Elaborado pela autora.

3.3 O processo de Internacionalização na Pós-Graduação Brasileira

Com o alinhamento das políticas educacionais para a Educação Superior do Estado brasileiro com o discurso neoliberal, no qual as formas clássicas de dominação e hegemonia entre os países, ganha um novo aspecto, em que a autonomia e poder são associados às condições de detenção, acesso e circulação do conhecimento, o interesse pela ciência e pela técnica como forças produtivas começa a se delinear no país, com mais expressão a partir de meados da década de 1990.

Neste cenário, a pós-graduação brasileira, considerada a mais desenvolvida da região da América Latina (MOROSINI, 2003), por ser o espaço onde a maior parte das produções científicas ocorre, embora haja outros espaços em que se desenvolve pesquisa, se destaca nesse ambiente de exigências para que as instituições educacionais possam se sobressair por sua capacidade de produção de uma tecnologia informacional cada vez mais dinâmica no cenário globalizado.

Por este motivo, a pós-graduação passa a ser foco privilegiado para as políticas de fomento da pesquisa e da formação docente, para o desenvolvimento científico e tecnológico, através de programas articulados pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – e pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Dessa forma espera-se atender às novas exigências do ensino superior no atual contexto.

Como principal articulador destas políticas temos o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), ao qual cabe-lhe a coordenação e articulação dos diferentes órgãos promotores do desenvolvimento científico e tecnológico, como também a elaboração das políticas estratégicas. Para definir a sua política, esse Ministério, juntamente com a Academia Brasileira de Ciências, promoveu, em 2001, uma conferência nacional que reuniu pesquisadores, empresários, técnicos do setor público e legisladores para discutirem os avanços alcançados e os obstáculos a serem vencidos na implantação de um efetivo sistema de ciência, tecnologia e inovação. Os resultados desse trabalho estão contidos no Livro Verde da C&T, publicado em 2001, e no Livro Branco – Ciência, Tecnologia e Inovação, de junho de 2002, os quais apresentam os principais desafios bem como os objetivos e diretrizes estratégicas para a área.

Como principais objetivos desta política nacional de desenvolvimento científico e tecnológico discutidos nas conferências citadas acima estão:

[...] criar um ambiente favorável à inovação, que contribua para a competitividade das empresas e o melhor aproveitamento da capacidade instalada em CT&I ; ampliar a capacidade de inovação e expandir a base científica e tecnológica; aperfeiçoar, consolidar e modernizar o aparato institucional de CT&I; promover a integração de todas as regiões brasileiras para o esforço nacional de desenvolvimento científico e tecnológico, fortalecendo suas oportunidades e possibilidades de usufruir dos resultados alcançados; conquistar amplo apoio para essa política e incorporar a dimensão de ciência, tecnologia e inovação como elemento estratégico da política nacional de desenvolvimento (Livro Branco, 2002,p.36).

Para alcançar tais objetivos, foram estabelecidas as seguintes diretrizes estratégicas:

[...] implantar um efetivo Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação; promover a inovação para aumentar a competitividade e a inserção internacional das empresas brasileiras; ampliar, de forma sustentada, os investimentos em Ciência, Tecnologia e Inovação; expandir e modernizar o sistema de formação de pessoal para Ciência, Tecnologia e Inovação; ampliar, diversificar e consolidar a capacidade de pesquisa básica no país; modernizar e consolidar instituições e procedimentos de gestão da política de Ciência, Tecnologia e Inovação e os mecanismos de articulação com as demais políticas públicas; educar para a sociedade do conhecimento; intensificar e explorar novas oportunidades da cooperação internacional em Ciência, Tecnologia e Inovação; ampliar a dimensão estratégica das atividades de Ciência, Tecnologia e Inovação. (Livro Branco, 2002, p. 49).

Seguindo esta nova política de fomento para atender as inúmeras exigências do mundo globalizado as Instituições de Educação Superior, mais precisamente a Universidade e suas pós-graduações, foram obrigadas à internacionalizar suas atividades. A inserção global de suas funções e produção científica é considerada, atualmente, um dos critérios mais relevantes para se medir o mérito dos programas. A pós-graduação brasileira se insere nesse processo de internacionalização pelos vários formatos que essa assume, contudo a mobilidade estudantil se sobressai como uma das principais formas.

Apesar de o Brasil enveredar mais fortemente pelos caminhos das orientações neoliberais para a Educação Superior, na década de 1990, os investimentos na área de cooperação internacional, pelo governo federal no período 1995 – 2002 não foram tão intensos, dando-se prioridade a expansão deste nível de ensino através do número de matrículas e das instituições privadas. Como vimos anteriormente, a pós-graduação brasileira mesmo que tenha crescido em número de programas, sofreu restrição no número de bolsas de estudo, nos programas de apoio e fortalecimento dos cursos e nos projetos de qualificação dos docentes do ensino superior. Estas restrições, também

foram percebidas no âmbito do fomento da cooperação internacional, refletidas no número de bolsas concedidas para realização de cursos de mestrado e doutorado no exterior.

De acordo com dados do GEOCAPES, em 1998, o governo brasileiro disponibilizava 1.088 bolsas de doutorado pleno, 392 bolsas de doutorado sanduíche e 18 bolsas de mestrado. No último ano de mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, 2002, eram ofertadas 893 bolsas de doutorado pleno, 836 bolsas de doutorado sanduíche e 12 bolsas de mestrado. Observa-se diante destas informações, uma tendência de redução de investimentos no doutorado realizado plenamente no exterior, em detrimento a um maior investimento em bolsas de doutorado sanduíche, uma vez que os bolsistas passariam menos tempo no exterior, diminuindo as despesas com esta modalidade.

Nesse sentido, a partir de 2003, com o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as estratégias das políticas educacionais se voltam mais prioritariamente para a internacionalização das atividades da Educação Superior, destacando aqui as ações para a pós-graduação. Assim, em 2004 é elaborado o V PNPG (2005-2010), que traz em sua concepção as particularidades das exigências da sociedade atual, a qual alguns organismos internacionais, como UNESCO e Banco Mundial, nomeiam “sociedade do conhecimento e da informação”. É explicitado, no documento elaborado, que o sistema educacional é um fator estratégico e que a pós-graduação deve incorporar o princípio de internacionalização das suas atividades, relações e produções, e isto deve acontecer, principalmente, através do estímulo à mobilidade estudantil, quando argumenta que

Deve-se estimular a cooperação internacional por intermédio das universidades, de tal forma que o intercâmbio entre alunos e professores seja institucionalizado, permitindo inclusive a apresentação de projetos de captação de recursos junto às agências de fomento internacionais (BRASIL, Plano Nacional de Pós-Graduação, 2005, p. 63).

E como estratégias de condução do processo de estímulo á internacionalização da pós-graduação brasileira o referido documento sugere

* Ampliação do atual modelo de parceria institucional, dentro de uma relação de reciprocidade e simetria entre instituições nacionais e estrangeiras. Tais parcerias envolveriam intercâmbio recíproco de alunos e professores em projetos de pesquisa específicos, bolsas-sanduíche para os alunos, estágios de curto prazo para professores e estágios para recém doutores;

- * Intensificação dos programas de intercâmbio, visando ao compartilhamento na orientação de doutorandos com pesquisadores atuando no exterior em áreas de interesse estratégico para o país;
- * Apoio a estágio de pós-doutoramento para jovens doutores, tendo como base a qualidade do projeto a ser desenvolvido;
- * Ampliação do intercâmbio institucional de estudantes de graduação visando a seu futuro ingresso na pós-graduação;
- * Estímulo a parcerias e formação de redes de pesquisa na cooperação Sul-Sul, como suporte à formação de recursos humanos em áreas prioritárias e de interesse comum (BRASIL, Plano Nacional de Pós-Graduação, 2005, p. 63).

Reafirmando e intensificando as supracitadas estratégias de incentivo a cooperação internacional da pós-graduação brasileira, foi elaborado o Plano Nacional de Pós-graduação, período 2011 – 2020, dando continuidade as várias ações tomadas para viabilização de acordos bilaterais e multilaterais, programas internacionais e convênios institucionais que passaram a permitir o desenvolvimento de uma série 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, sobressaindo dentre estas a mobilidade estudantil.

Dentro desta perspectiva, o Brasil possui acordos de cooperação internacional com diversos países do mundo, dentre eles podemos citar a Uruguai, Cuba, Portugal, desde 2007, Alemanha, Argentina, Estados Unidos, desde 2008, Espanha, Países Baixos, Bélgica, Reino Unido, Japão, Canadá, desde 2009 e 2010, Suécia, Noruega, Colômbia, Áustria, desde 2011, 2012 e 2015, dentre outros. Estes acordos envolvem a criação e desenvolvimento de projetos de propiciam, principalmente, o intercâmbio de pesquisadores e pós-graduandos. (Fonte: MEC/CAPES)

Englobando este conjunto de medidas, foi criado em 2011, fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC, o Programa Ciência sem Fronteiras, que prevê a utilização bolsas de estudo para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que

pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior. (CAPES, 2011).

Na pós-graduação este Programa prevê a disponibilidade de bolsas nas modalidades, Doutorado sanduíche, através do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE); doutorado pleno, pelo Programa Doutorado Pleno no Exterior; pós doutorado, pelo Pós-Doutorado no Exterior (PDE); e mestrado profissional, através do Mestrado Profissional no Exterior (MPE), uma parceria do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a PETROGAL BRASIL S.A.

Como consequência deste conjunto de políticas de intensificação de investimentos financeiros na internacionalização da pós-graduação, temos um aumento significativo do número de bolsas de estudos concedidas aos pós-graduandos para intercâmbio estudantil com instituições no exterior. Este efeito podemos perceber na Tabela 5, que descreve a evolução do número de bolsas de mobilidade estudantil por modalidade de pós-graduação no período de 2005 a 2011, na qual observamos um salto de 1.296, bolsas de doutorado sanduíche, em 2005, para 2.308, em 2011. Contudo, podemos dizer que a tendência à diminuição de gastos com o doutorado pleno pelos motivos anteriormente citados, teve continuidade, passando de 943 bolsas, em 2005, para 341 bolsas em 2011. Em contrapartida temos um aumento na disponibilização de bolsas para o mestrado sanduíche, podemos dizer, que fruto das parcerias dos órgãos de fomento da pós-graduação com empresas privadas.

Tabela 5: Evolução do número de bolsas de mobilidade estudantil por modalidade de pós-graduação – Brasil (2005-2011)

Ano	Doutorado Sanduíche	Doutorado Pleno	Mestrado Sanduíche	Pós-Doc
2005	1.296	943	0	639
2007	1.489	905	0	829
2009	1.677	654	17	841
2011	2.308	341	56	853

Fonte: GEOCAPES. Elaborado pela autora.

Uma questão que merece destaque nesta perspectiva de internacionalização da pós-graduação são os resultados dos investimentos do Programa Ciência sem Fronteiras, que no período de vigência, de 2011 até janeiro de 2016, de acordo com dados atualizados do site Painel de Controle do Programa Ciência sem Fronteiras, disponibilizou 9.685 bolsas de doutorado sanduíche, 3.353 bolsas de doutorado pleno,

4.652 bolsas de pós-doutorado e 558 bolsas de mestrado sanduíche, para pós-graduandos de todo o país.

Dentre os países que mais recebem alunos do Brasil através das bolsas de intercâmbio concedidas pelo referido Programa estão: Estados Unidos, com um total de 3.009 bolsas de doutorado sanduíche, 653 bolsas de doutorado pleno e 558 bolsas de mestrado, seguido de Espanha, com 931 bolsas de doutorado sanduíche e 212 de doutorado pleno, Portugal, com 899 bolsas de doutorado sanduíche e 515 bolsas de doutorado pleno, Reino Unido com 774 bolsas de doutorado sanduíche e 574 de doutorado pleno e Alemanha com 610 bolsas de doutorado sanduíche e 329 de doutorado pleno. Destes, só os Estados Unidos possuem bolsistas de mestrado brasileiros.

O que se pode perceber diante do processo de internacionalização da Educação Superior brasileira, mais especificamente, da sua pós-graduação, é que este acontece seguindo a tendência dos países periféricos de uma internacionalização passiva, ou seja, transformando-se em emissor de estudantes e pesquisadores para os países receptores, os países Centrais, como podemos observar no parágrafo acima, além de meros consumidores dos serviços educacionais ofertados pelos países hegemônicos e seus resultados tendem a responder mais a interesses comerciais do que culturais. Castro & Cabral Neto (2012), discutem que isto se deve pela inexistência de uma política criteriosa para envio dos estudantes para o exterior, além da pouca capacidade de recursos materiais e humanos para o acolhimento e a oferta de serviços educacionais, o que resulta no reforço do histórico desequilíbrio existente entre os países centrais e periféricos.

Inserida neste contexto de incentivo a internacionalização das atividades da IES brasileiras, a Universidade Federal da Paraíba busca espaço neste cenário globalizado através dos seus Cursos de Pós-Graduação, aderindo ao Programa Doutorado Sanduíche no Exterior. Esta discussão será mais aprofundada no capítulo seguinte.

4 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA DOUTORADO SANDUÍCHE NO EXTERIOR (PDSE) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Neste capítulo, procuramos apresentar uma análise dos resultados obtidos mediante as informações coletadas nesta pesquisa. Através da análise documental da Portaria nº 69, de 02 de maio de 2013 - CAPES, dos sites Painel de Controle do Programa Ciência sem Fronteiras e GEOCAPES e de documentos cedidos pela PRPG/UFPB, procuramos traçar um perfil do PDSE de como ele se estrutura na Instituição. Por meio da análise das respostas dadas pelos indivíduos investigados nos questionários aplicados, procuramos conhecer a percepção dos ex-bolsistas sobre as contribuições e dificuldades do PDSE e como eles entendem o processo de internacionalização ao qual a Instituição está passando.

4.1 Conhecendo o Programa Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE

O Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), vertente do Programa Ciência sem Fronteiras voltada para discentes dos Cursos de Pós-Graduação no País, é resultado de uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), organizado por meio de sua instituição de fomento, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O Programa tem como objetivo fomentar projetos conjuntos de pesquisa entre grupos brasileiros e estrangeiros, apoiando alunos formalmente matriculados em curso de doutorado no Brasil para usufruir, no exterior, da oportunidade de aprofundamento teórico, coleta e/ou tratamento de dados ou desenvolvimento parcial da parte experimental de sua tese a ser defendida no Brasil.

Regulamentado pela Portaria nº 69, de 02 de maio de 2013, o PDSE substitui o antigo Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE), que foi criado em 1990 através da Circular nº 1.727. O PDEE tinha como objetivo contribuir para o estabelecimento e/ou manutenção do intercâmbio científico dos programas de pós-graduação consolidados do país com seus congêneres no exterior, por intermédio da concessão de cotas de bolsas de estágio de doutorando as IES, e se limitava a alunos de

programas de pós-graduação com conceito 5, 6 e 7, de acordo com a avaliação da CAPES.

Na vigência do PDEE cada curso habilitado recebia 01 (uma) cota de bolsa com duração de 12 meses, a qual poderia beneficiar até 03 (três) doutorandos, com duração de estágio de até 04 (quatro) meses. Além disso, eventuais saldos não eram transferidos de um ano para o outro, como também, era impossibilitado a antecipação do usufruto de cota referente ao ano subsequente. A seleção era realizada pela própria instituição a qual o programa de pós-graduação estava vinculado obedecendo um cronograma determinado em Edital divulgado pela CAPES.

Em seu período de funcionamento, este programa concedeu 3.217 cotas de bolsas ¹⁴a doutorandos dos cursos habilitados, as quais atendiam basicamente a região sudeste, chegando a 97, 50% do total de bolsas em seus anos iniciais. A instituição que mais enviou doutorandos através do PDEE foi a Universidade de São Paulo – USP, conhecida por possuir os cursos de pós-graduação com conceitos de excelência de acordo com o sistema de avaliação da CAPES.

Em maio de 2013 o PDEE foi substituído pelo PDSE, que surgiu com o intuito de fortalecer a internacionalização na Pós-Graduação brasileira na modalidade mobilidade estudantil trazendo consigo mudanças na concessão de cotas de bolsas às IES, a duplicação do número de bolsas e a desburocratização no processo de concessão das bolsas.

A primeira mudança que o PDSE traz consigo destina-se a concessão de cotas de bolsas de doutorado sanduíche às Instituições de Ensino Superior que possuam curso de doutorado com conceito 4, 5, 6 e 7, de acordo com o sistema de avaliação da CAPES. Outro ponto se refere ao número de cotas de bolsas concedidas, onde cada curso teria direito a 02 (duas) cotas de bolsas. Cada cota de Bolsa tem a duração de 12 meses e pode ser utilizada por mais de um bolsista, a critério do Programa de Pós-Graduação, não podendo o tempo de permanência do aluno no exterior ser menor que 4 meses.

A seleção dos bolsistas continuou sobre responsabilidade da instituição a qual o programa de pós-graduação estava ligada, porém, diferente do programa anterior, não

¹⁴ Fonte de dados: Sistema de Informações Georeferenciais - GEOCAPES: <http://geocapes.capes.gov.br>.

precisaria obedecer a datas específicas determinadas pela CAPES para inscrição, processo seletivo e envio do bolsista ao exterior. Cada curso teria a autonomia de realizar seu processo seletivo e envio dos bolsistas de acordo com suas demandas. Além disso, a pró-reitoria de pós-graduação da Instituição teria a prerrogativa de remanejar cotas de bolsas que não estavam sendo utilizadas para outros cursos que apresentassem demanda maior.

Além do aumento no número de concessão de bolsas de estudo, observamos que com a substituição do PDEE pelo PDSE, houve a inclusão de cursos com conceito 4, o que proporcionou uma abrangência do número de cursos beneficiados em outras regiões do país que possuem um número considerável de cursos com conceito 04, gerando uma descentralização de recursos antes voltados apenas para a região sudeste, onde sem tem um número considerável de cursos com conceito acima de 5. Ademais, supomos que o PDSE trouxe consigo uma maior autonomia para as instituições, uma vez que não precisavam seguir um calendário determinado pela CAPES e as cotas não utilizadas poderiam ser remanejadas entre os cursos que tinham maiores demandas a critério de cada instituição de ensino, como descrito na Portaria 69/2013, Art. 42. Sobre as obrigações das IES contempladas, no Item “VI. remanejamento interno de cotas, aproveitando as cotas não utilizadas por outros cursos ou programas, segundo critérios estabelecidos pela Pró-Reitoria ou órgão equivalente”.

Corroborando a nossa suposição de inclusão e descentralização dos recursos mediante o PDSE, os dados do Painel de Controle do Ciência sem Fronteiras da CAPES registram que do início do programa a janeiro de 2016, um número de 11.461 bolsas de estudo foram concedidas a discentes da pós-graduação brasileira, destas 56,74% concentraram-se na região sudeste e 43,26% nas demais regiões do país. Isto esboça um cenário diferente do antigo PDDE o qual, durante seu funcionamento, concentrava 97% da concessão de bolsas de estudo na região sudeste. (ABREU, 2009)

No documento do PDSE, se estabelece as obrigações do bolsista no programa dentre as quais destacamos a assinatura do Termo de Compromisso do Bolsista, na qual a manutenção da bolsa está vinculada à fiel observância das obrigações assumidas, a observância das orientações que fornecidas pela CAPES, no documento “Orientações para Bolsistas do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE”, referente à documentação e aos prazos necessários para as providências referentes aos efeitos

financeiros da bolsa e ao acompanhamento dos estudos, retorno ao Brasil e o encerramento do curso.

Após esta breve descrição geral do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE, no item seguinte conheceremos como o PDSE toma corpo na Universidade Federal da Paraíba através da análise dos documentos cedidos pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa.

4.2 – O PDSE na UFPB: Implantação e funcionamento

A Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba, atualmente, atende a 28 Cursos de Doutorado. Contudo, no período determinado para este estudo, este número era de 26 cursos de doutorado com conceitos 4, 5, 6 e 7 resultantes da última Avaliação trienal da CAPES, do ano de 2013 aptos para serem contemplados com as cotas de Bolsas do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior, por um período de 3 a 12 meses. Destes, de acordo com as grandes áreas do conhecimento determinadas pela CAPES, 50% se concentram nas áreas de Ciências Sociais aplicadas, Ciências Humanas e Ciências da saúde. Os outros 50% se distribuem nas demais áreas, como podemos observar na Tabela 01.

Tabela 06: Distribuição de cursos de doutorado da UFPB nas grandes áreas de conhecimento

ÁREA	CURSO	TOTAL
Ciências Exatas e da Natureza	Física	03
	Matemática	
	Química	
Ciências Biológicas	Ciências biológicas (zoologia)	01
Ciências da Saúde	Enfermagem	04
	Produtos naturais e sintéticos bioativos	

	Odontologia	
	Ciências da nutrição	
Engenharias	Engenharia Mecânica	
	Engenharia de Materias	03
	Engenharia Civil e ambiental	
	Ciência e tecnologia de alimentos	
Ciências Agrárias	Agronomia	03
	Ciências do Solo	
	Administração	
	Arquitetura e Urbanismo	
Ciências Sociais Aplicadas	Ciências da informação	05
	Ciências Jurídicas	
	Economia	
	Educação	
	Filosofia	
Ciências Humanas	Psicologia social	04
	Sociologia	
	Linguística	
Linguística, Letras e Artes	Letras	02
Multidisciplinar	Modelos de decisão e saúde	01

Fonte: Plataforma Sucupira - CAPES

E, segundo dados atualizados do Painel de Controle do Ciência sem Fronteiras, acessado através do site da CAPES, no período de início do PDSE, maio de 2013, até janeiro de 2016, foram implementadas 51 cotas de Bolsas de 12 meses desta

modalidade na UFPB. No ano de 2014, 20 cotas de bolsas foram concedidas a 12 cursos de pós-graduação da UFPB, as quais foram utilizadas por 26 doutorandos para realização do doutorado sanduíche. Destes 15 bolsistas, tiveram duração de bolsa de 04 (quatro) meses a 10 meses, e 11 bolsistas com duração de bolsa de 12 meses.

No ano de 2015, 25 cotas de bolsas foram concedidas a 13 cursos de pós-graduação da UFPB, das quais 31 doutorandos as utilizaram para realização do doutorado sanduíche. Destes 15 bolsistas, tiveram duração de bolsa de 04 (quatro) meses a 10 meses, e 16 bolsistas com duração de bolsa de 12 meses.

Confrontando os dados dos anos de 2014 e 2015, observamos uma descontinuidade no envio de bolsistas para doutorado sanduíche pelos cursos de pós-graduação. Ou seja, dos 18 cursos que enviaram doutorandos ao exterior no referido período, 08 cursos enviaram alunos nos 02 anos, 04 cursos só enviaram alunos no ano de 2014 e 06 cursos enviaram alunos só no ano de 2015, como podemos verificar na tabela 02. Dos cursos que enviaram bolsistas ao exterior nos 02 anos concentram-se em sua maioria nas Ciências Humanas e sociais aplicadas, seguidas da área de Exatas e por fim da Engenharia.

Tabela 07: Número de bolsistas PDSE por curso de pós-graduação – período 2014 - 2015.

CURSO	Conceito CAPES	Nº bolsistas 2014	Nº bolsistas 2015	TOTAL
Ciência da Informação	04	3	2	5
C&T Alimentos	04	5	0	5
Economia	05	1	0	1
Enfermagem	04	2	0	2
Engenharia Mecânica	04	1	1	2
Física	05	2	2	4
Letras	04	1	1	2
Linguística	05	4	4	8
Produtos Naturais e Sintéticos	06	2	0	2

Psicologia Social	05	1	2	3
Sociologia	04	3	2	5
Matemática UFPB-UFCG	04	1	1	2
Administração	05	0	3	3
Ciências Biológicas (Zoologia)	05	0	1	1
Ciências Jurídicas	05	0	4	4
Educação	04	0	1	1
Filosofia (UFPE/UFPB/UFRN)	03	0	6	6
Modelos de decisão e saúde	04	0	2	2

Fonte: Documentos Sistema de Acompanhamento Capes – Cedidos pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG) da UFPB.

Um fator que merece destaque nesta discussão, é que, PDSE foi instituído como instrumento de atendimento as diretrizes da nova política nacional de desenvolvimento sob a lógica da modernidade expressa nos seguintes objetivos: criar um ambiente favorável à inovação, que contribua para a competitividade e o melhor aproveitamento da capacidade na área de Ciência, Tecnologia e Inovação; ampliar a capacidade de inovação e expandir a base científica e tecnológica do país e expandir e modernizar o sistema de formação de pessoal para esta área.

Reforçando esta lógica, o Artigo 13 da Portaria nº 69, de 02 de maio de 2013, que regulamenta o PDSE, determina a concessão de 01 (uma) cota de bolsa adicional, correspondente a 12 mensalidades aos Cursos de Pós-Graduação que se enquadrem nas ditas áreas prioritárias descritas no Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011 da Presidência da República, que institui as normas do Programa Ciência sem Fronteiras, definindo áreas prioritárias e estratégicas para o desenvolvimento do país voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação.

Estas áreas prioritárias se resumem as grandes áreas de Biológicas, Engenharias, Agrárias e Exatas e da Terra, além das áreas de Farmácia, Medicina, Odontologia, Desenho Industrial, e as áreas de interface inseridas em Geografia (sub-área Geografia Física), Administração (Administração de Setores Específicos: Produção e Inovação

Tecnológica) e Psicologia (sub-áreas: Psicometria, Psicologia Experimental e Psicologia do Trabalho e Organizacional).

Esta política nacional de desenvolvimento segue os paradigmas da Sociedade do Conhecimento que, de acordo com BURCH (2005), se desenvolveu nos braços da globalização neoliberal e sua estrutura deve basear-se na produção e difusão de novos conhecimentos e inovação tecnológica para produzir bens e serviços que atendam às exigências dos mercados internacionais. A este respeito, OLIVEIRA (2013) argumenta que

No processo de globalização cada vez mais acentuado, os setores de produção de bens e serviços objetivam o desenvolvimento de processos e materiais sempre mais novos e inovadores. A inovação desponta, então, como a fórmula salvadora dos mercados nacionais e o meio para alcançá-la é o desenvolvimento dos setores de pesquisa dos Estados nacionais, que, desse modo, estarão mais aptos a participar da corrida mundial pelo protagonismo econômico (OLIVEIRA, 2013, p. 194).

Uma prova desta ênfase do Programa em priorizar certas áreas de conhecimento, é que no Painel de Controle do Programa Ciência sem fronteiras¹⁵, estão em destaque os dados referentes às áreas prioritárias descritas acima. Em relação as demais áreas de conhecimento estas são definidas com a descrição “Não informado”, conforme podemos observar na Figura 1.

Figura 1: Demonstração de áreas prioritárias do Programa Ciência sem Fronteiras.

¹⁵ Página eletrônica da CAPES para acompanhamento e divulgação de dados do Programa Ciência sem Fronteiras. <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>



Fonte: Painel de Controle do Programa Ciência sem Fronteiras:
<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-control>

Essa discussão se faz pertinente por observarmos que, apesar dos esforços da nova roupagem do PDSE convergirem para o incentivo às áreas de Ciência, Tecnologia e Inovação, encontramos um cenário de fluxo contrário a este norte na pós-graduação da UFPB. Ao olharmos para a mobilidade estudantil na modalidade doutorado-sanduíche da UFPB percebemos uma forte incidência de bolsistas nas áreas de Ciências Sociais e Humanas, com a área das engenharias e tecnologia ocupando lugares mais baixos.

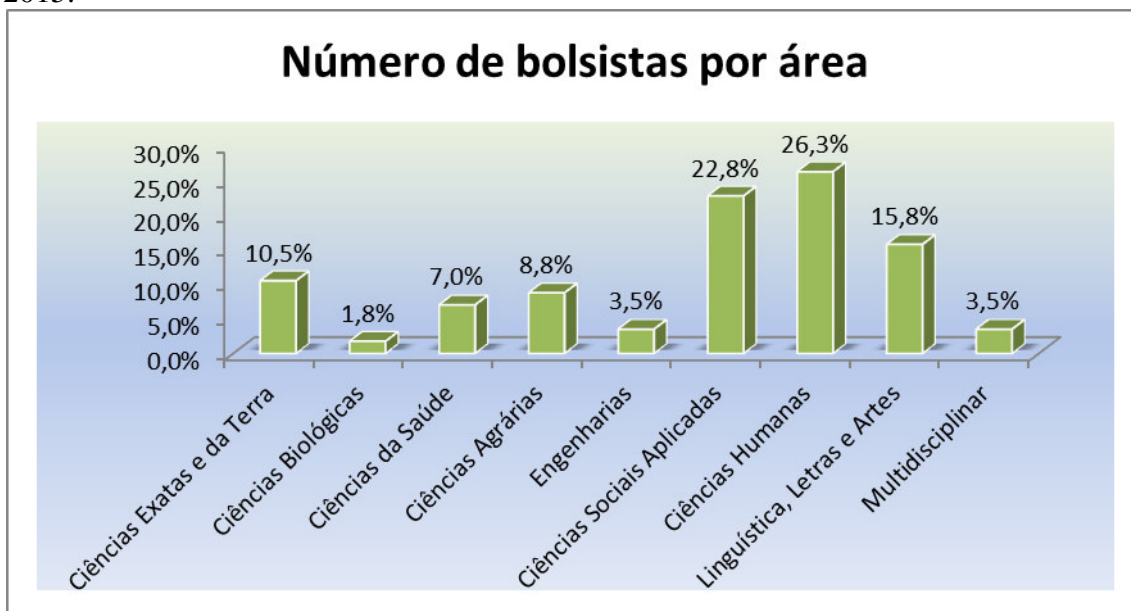
Como podemos observar no gráfico 01, o primeiro lugar no número de bolsas concedidas por área do conhecimento, no período 2014 - 2015, foi a área das Ciências Humanas, com o envio de 15 doutorandos ao exterior, nesta área destacamos os Cursos de Sociologia que enviou 05 doutorandos neste período (03 doutorandos em 2014; 02 doutorandos em 2015) e o Curso de Filosofia que enviou 06 doutorandos ao exterior no ano de 2015.

A área das Ciências Sociais Aplicadas aparece logo em seguida com um número de 13 bolsas concedidas, com destaque para o Curso de Ciência da Informação que teve 05 doutorandos contemplados com bolsas PDSE (03 doutorandos em 2014 e 02 doutorandos em 2015). A área de linguística, letras e artes segue esta tendência com 09 doutorandos contemplados com bolsa, com ênfase ao curso de Linguística que enviou

08 doutorandos ao exterior (04 doutorandos em 2014 e 04 doutorandos em 2015). Vale salientar que a pós-graduação em Linguística foi o curso que mais enviou bolsistas ao exterior no período de 2014 – 2015 na UFPB.

As ciências exatas e da natureza surgem logo a seguir, com o número de 06 doutorandos contemplados com bolsa PDSE, através dos cursos de Física, 04 doutorandos (02 em 2014 e 02 em 2015) e Matemática, 02 doutorandos (01 em 2014 e 01 em 2015). A área das Engenharias aparece em oitavo lugar na relação de 09 áreas de conhecimentos que foram contempladas com bolsas do PDSE na UFPB. Apenas o Curso de Engenharia Mecânica teve alunos contemplados com bolsa da referida modalidade (01 doutorando em 2014 e 01 doutorando em 2015).

Gráfico 01: Número de bolsistas PDSE por área de conhecimento – período 2014 - 2015.



Fonte: Documentos Sistema de Acompanhamento Capes – Cedidos pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG) da UFPB.

Este panorama pode ser justificado devido a 49% dos cursos de doutorado da UFPB se concentrar nas áreas de Ciências Sociais aplicadas e Ciências Humanas, enquanto de os outros 51% estão divididos nas demais áreas. Todavia, esse quadro corrobora com os dados relacionados ao antigo PDEE, no qual no seu período de funcionamento tem como primeiro lugar no número de bolsas concedidas por área do conhecimento, a área das Ciências Humanas. Além disso, no ano de 2012, último ano de sua vigência os primeiros lugares foram marcados pelas áreas de Ciências Humanas, com 703 bolsas e Ciências Biológicas com 531 bolsas concedidas. Em terceiro lugar

como área a receber maior incentivo ao doutoramento sanduíche encontra-se a área das Ciências exatas e da natureza, com 435 bolsas nessa modalidade. Em sexto lugar aparece a área de Linguística, letras e artes, com 265 bolsas concedidas. As Engenharias aparecem apenas em sétimo no ranking de bolsas de doutorado sanduíche, com 265 bolsas concedidas. As Ciências Sociais aplicadas, em suas diversas áreas, ficam em oitavo lugar com 249 bolsas. (Fonte Geocapes – Sistema de informações georeferenciais).

Um estudo do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco (2002), aponta que no ano de 2002, de um total de 1.533 bolsas concedidas a estudantes brasileiros de pós-graduação, 23, 8% concentrava na grande área das Engenharias. Todavia, nos lugares subsequentes estavam presentes as áreas de Humanas, com 15, 3% e a área das Ciências Sociais Aplicadas concentrando 15% das bolsas.

O que podemos observar diante dos dados acima é que, apesar dos esforços do governo brasileiro em conduzir seus investimentos para as áreas da Tecnologia, as áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas também se destacam no contexto da internacionalização da educação superior na categoria mobilidade estudantil. Supomos que este cenário possa ser justificado, por a CAPES, instituição de fomento que mais investe em mobilidade estudantil atualmente, trazer em sua idealização como primeiros e fundamentais objetivos, o fortalecimento e expansão da educação superior no país por meio do aperfeiçoamento e formação de recursos humanos (docentes) para esse nível educacional da pós-graduação (GOUVÊA, 2012). Em outras palavras, esta Instituição fomentou projetos e bolsas de estudo mais nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, assim como em setores que podem ser mais relacionados às licenciaturas, ou seja, à formação de professores em consonância com seus objetivos iniciais presentes desde seu primeiro Plano, nas áreas de ciências exatas ou tecnológicas.

Em contrapartida, a instituição de fomento que mais investiu e investe na área da ciência, tecnologia e inovação é o CNPq, no qual as prioridades fomentadas se alicerçam numa política direcionada quase que exclusivamente para a formação de recursos humanos nas áreas científicas mais tecnológicas aplicados nas áreas de Engenharia e Exatas.

Neste contexto, podemos dizer que a pós graduação da Universidade Federal da Paraíba vem participando da política de internacionalização da educação superior via

PDSE ainda de forma muito tímida. O seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014 – 2018) trata o tema de forma vaga e sem determinar ações concretas de investimento em mobilidade estudantil. No referido documento apenas encontramos a referência de que está em fase de implementação de projeto de resolução, o estabelecimento no âmbito institucional das normas gerais para a cotutela e dupla titulação, entendida a cotutela de tese como a modalidade de desenvolvimento de atividades, no âmbito da pós-graduação stricto sensu, que permite ao estudante de doutorado realizar sua tese sob a responsabilidade de dois orientadores: um no Brasil e um segundo em um país estrangeiro.

Porém, o Plano de Desenvolvimento Institucional não prevê o incentivo de esforços para fortalecer o programa de maior investimento financeiro do Governo Federal, o PDSE, nem ações estratégicas para que as cotas de bolsas de doutorado sanduíche que a UFPB recebe das agências de fomento sejam utilizadas de maneira suficientemente para atender às exigências da internacionalização da educação superior, como também, definir uma política própria de incentivo e acompanhamento dos alunos da pós-graduação que realizam um estágio de doutorado sanduíche no exterior. A este respeito, discutiremos no item a seguir mediante análise das respostas dos ex-bolsistas sobre este tema.

4.3 – O PDSE na UFPB: Ações e Contribuições sob a ótica dos ex-bolsistas

Em meio ao contexto da sociedade do conhecimento a educação superior tem sido utilizada como ferramenta para conduzir as nações a este novo paradigma e temática da internacionalização. Este tema ocupa um importante espaço no processo de decisão e na elaboração de políticas educacionais, visando à formação de recursos humanos de alto nível de qualificação científica e tecnológica que viabilize o caminho para o desenvolvimento socioeconômico dos países, tornando-os mais competitivos e com maior capacidade de acumulação de capital.

De acordo com a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão da UNESCO (1998) a Educação Superior deve centrar suas preocupações na integração dos estudantes à nova sociedade do conhecimento global e que a cooperação

e o intercâmbio internacional são os principais caminhos para a promoção do avanço da educação superior no mundo. Além disso, afirma que a educação superior carente de instituições de pesquisa adequadas, para formar indivíduos qualificados, não poderia assegurar a nenhum país um desenvolvimento endógeno genuíno (CASTRO & CABRAL NETO, 2012).

Nesta direção, as atuais políticas de internacionalização da educação superior no Brasil centradas na pós-graduação destinam seus investimentos na mobilidade estudantil, mais precisamente no doutorado sanduíche como estratégia para a formação do pesquisador, por possibilitar o intercâmbio de estudantes com outros países, outras culturas, outras universidades e outros ambientes acadêmicos, possibilitando, ainda, ações de cooperação entre instituições de educação superior de todo o mundo.

De acordo com os dados analisados nesta pesquisa, os doutorandos da UFPB, com o intuito de se aprofundarem sobre teorias e metodologias que conduzem as mais avançadas pesquisas em âmbito global, buscam, cada vez mais, por meio da mobilidade a outros países, desenvolver suas pesquisas com apoio financeiro do Estado brasileiro, intermediado através do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE.

Conforme os relatos dos ex-bolsistas PDSE da UFPB, para a maioria o que mais os motivou a se inscreverem no programa foi à possibilidade de aprofundar as bases das suas pesquisas através de práticas desenvolvidas nos maiores centros de pesquisa do mundo, aprender ou aperfeiçoar uma língua estrangeira, como também possibilitar o conhecimento de outras culturas.

Neste contexto, Ferrer (2012) *apud* Oliveira (2013), discute que a mobilidade estudantil, apesar de possuir características de reconhecimento da hegemonia cultural, linguística, econômica e científico-acadêmica dos países que estão à frente no processo de internacionalização, oferece, entre outras coisas, a oportunidade de vivenciar experiências e conhecimentos a partir do contato com outras realidades e culturas, além da possibilidade de unir, em um sistema de colaboração, “instituições de educação superior e Programas de pós-graduação com fins mútuos, utilizando-se da cooperação internacional” (OLIVEIRA, 2013, p. 106).

Ao analisarmos as respostas dos ex-bolsistas quando indagados sobre que ações a UFPB, mais precisamente, seus respectivos cursos de pós-graduação tomaram para viabilizar a sua ida e permanência no PDSE, percebemos uma prevalência de ações

meramente administrativas e burocráticas, onde todos relataram que as coordenações dos cursos atuaram na divulgação e etapas do processo seletivo para a bolsa e encaminhamento à PRPG para posterior homologação e envio dos dados a CAPES. Ilustrando nossa percepção destacamos os relatos dos ex-bolsistas B e C.

Professores avaliaram e aprovaram o projeto, bem como auxiliaram nos procedimentos burocráticos, assim como alguns funcionários. (Ex-bolsista B)
O PPGCJ fez diligentemente todos os atos administrativos necessários (certidões e demais documentos) à realização do PDSE. (Ex-bolsista C)

Contudo, em relação às ações de acompanhamento da UFPB/PRPG durante a realização do seu doutorado sanduíche, os 19 ex-bolsistas que responderam ao questionário descreveram que não houve acompanhamento por parte da referida Pró-Reitoria durante sua estadia no exterior, como estabelecido na Portaria nº 69, de 2 de maio de 2013, Art. 42. “A CAPES exigirá da IES o cumprimento dos seguintes requisitos: I. acompanhamento da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, em conjunto com a CAPES, sobre as atividades realizadas pelo(a) bolsista, durante o estágio no exterior”. Este acompanhamento se deu em todos os casos através do orientador do aluno. Dentre os ex-bolsistas que descreveram não perceber acompanhamento direto da PRPG/UFPB destacamos as repostas abaixo:

Eu reporte todas as minhas atividades a minha orientadora brasileira. Não tive qualquer contato com a PRPG e eles não me mandaram nenhum e-mail até hoje. (Ex-bolsista C)
Não houve, tudo se limita a prestação de contas (se viajou, se voltou, se se apresentou ao programa...) e tudo isto é solicitação da Capes em função da bolsa. (Ex-bolsista D)

Em relação às contribuições que o PDSE teve para suas vidas, um dos pontos convergentes entre os entrevistados, citado pelos 19 respondentes, está associado à ampliação da capacidade de análise dos objetos de pesquisa, mediante o aprofundamento teórico ou metodológico, proporcionado, principalmente, pelo contato com outra cultura, como podemos constatar nos depoimentos a seguir. Dentre todos que se mostraram satisfeitos com as contribuições do PDSE destacamos as respostas de 04 ex-bolsistas:

Fundamental na construção da tese, na renovação do conhecimento e na tomada de decisões nas mais diversas situações. (Ex-bolsista A)

Tive oportunidade de adquirir conhecimentos que não existem em livros, construí uma base saber que jamais pude imaginar que seria capaz, reconhecimento de meus estudos, alta estima por ter estudado em uma universidade conceituada em um país que tem muito a ensinar ao Brasil em tero de formação de profissionais e pesquisadores. (Ex-bolsista C)

Me permitiu conhecer não só uma nova cultura e adquirir novos conhecimentos, como me permitiu verificar que o ensino superior no Brasil não está distante do que é realizado em outros países. (Ex-bolsista D)

Para além da experiência acadêmica, o PDSE teve grande importância para minha vida no sentido de ter vivenciado desafios como estar longe da família e interagir com pessoas de cultura diferente, além do fato de conhecer novos lugares o que abre horizontes ampliar conhecimentos culturais. (Ex-bolsista J)

Ainda sobre as contribuições do PDSE, de acordo com os dados analisados, o desenvolvimento do estágio no exterior gerou trabalhos de excelência com artigos publicados em periódicos científicos de melhores *Qualis* e com circulação internacional, publicação de livros digitais e publicação de capítulos em livros relevantes. Mediante estas informações podemos considerar que um dos principais objetivos do PDSE, estabelecido na Portaria 69, de 02 de maio de 2013, no seu Art. 5º II. ampliar o nível de colaboração e de publicações conjuntas entre pesquisadores que atuam no Brasil e no exterior, foi atendido.

A este respeito, Teichler (2004) discute que ter uma vivência de aprendizado em outros países “é uma das formas mais eficientes de se adquirir conhecimento, ter perspectivas mais complexas, pensar comparativamente, expandir horizontes, refletir melhor sobre os temas estudados, e causa avanços de formas inesperadas” (TEICHLER, 2004, apud SOUZA JUNIOR, 2010, pg 10). Outrossim, Stallivieri (2004) cita em seu estudo, a fala do Professor Martins Romeu, vice-presidente da International Association Of University Presidents (Iaup), no III Encontro Regional Sul do FAUBAI, que comenta que

Baseado em estudo da Alemanha, a visão relativa à permanência no exterior é diferente se considerada antes ou depois da viagem. Antes de partir, os estudantes justificam suas intenções exclusivamente com objetivos profissionais. Depois, retornando, eles consideram estes objetivos como secundários, apontando como principais benefícios a ampliação de seus horizontes intelectuais e um profundo conhecimento do país anfitrião. (STALLIVIERI, 2004, p. 109).

De acordo com a análise dos dados, o PDSE trouxe inúmeras contribuições aos ex-bolsistas, tanto acadêmicas quanto sociais, porém durante percurso traçado até a colheita dos

frutos foi marcado por facilidades e dificuldades durante o estágio no exterior que discutiremos no item a seguir.

4.3.1 O PDSE na UFPB: Dificuldades e facilidades

Conforme os dados analisados no item anterior, o contato com uma cultura acadêmica e científica diferenciada é o que torna o doutorado sanduíche significativo, como forma de alargamento das possibilidades de produção de conhecimento. Essa perspectiva de contribuição foi unânime entre os respondentes, que ressaltaram a importância da troca de experiências entre comunidades e culturas com diferenciadas formas de ver e conceber as coisas do mundo e que permeiam seus objetos de pesquisa

Nesta perspectiva, indagamos aos ex-bolsistas quais dificuldades eles vivenciaram durante o doutorado sanduíche no exterior, que se tornaram empecilhos em algum momento para o melhor desenvolvimento do estágio. Entre os respondentes, pudemos verificar que 02 (dois) dos 19 ex-bolsistas relataram que não tiveram nenhuma dificuldade durante o estágio, ao passo que 13 deles relataram a dificuldade em se adaptar a língua, a cultura, o clima e a rotina de estudos no país. Dentre os que relataram tais dificuldades destacamos a resposta do ex-bolsista D.

Várias. Desde o clima frio até a língua, passando pela cultura (Ex-bolsista D).

Este dado encontra apoio no estudo de Fagundes & Mediel (2014) quando afirmam que a mobilidade estudantil proporciona “la cultura del diálogo y de la convivencia, y ayuda a desarrollar el sentimiento de igualdad como condición previa para el conocimiento y el respeto de las diferencias culturales en el marco de la realidad social”. (FAGUNDES & MEDIEL, 2014, p. 9).

As dificuldades citadas acima corroboram ainda com o estudo sobre a mobilidade estudantil realizado na pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte por Oliveira (2013), no qual a pesquisadora mostra que os participantes do estudo relataram que dentre as dificuldades vivenciadas no processo de doutorado sanduíche destacaram-se como principais entraves: a Língua ou Idioma; a

adaptação inicial do doutorando a uma nova cultura de maneira mais global e a novos espaços acadêmicos (OLIVEIRA, 2013, p. 182).

Um fato que nos chamou atenção na análise dos dados foi à ênfase dada nas respostas de três ex-bolsistas em relação ao fato de vivenciarem situações de preconceito no país em que realizaram o estágio de doutorado sanduíche.

O preconceito de alguns portugueses com os brasileiros e brasileiras foi impactante no início. Piadas, olhares e situações de assédio no ambiente universitário são comuns. Ao mesmo tempo boa parte da população local também foi acolhedora e gentil. (Ex-bolsista E)

Sim. Percebi que a recepção na Universidade de Coimbra acerca dos estagiários doutorais é muito excludente e sem muito acesso, requisitando de muito mais burocracia além daquelas que, ordianariamente já se faz. (Ex-bolsista F)

Dificuldades acadêmicas: assistir aulas em língua inglesa Dificuldades culturais: preconceito com brasileiras. (Ex-bolsista G)

Em uma breve pesquisa realizada encontramos disponíveis em jornais, revistas e redes sociais inúmeros depoimentos de brasileiros que corroboram com os relatos acima. Acerca disto, Scheyerl & Siqueira (2008), discutem em seu estudo intitulado “O Brasil pelo olhar do outro: representações de estrangeiros sobre os brasileiros de hoje” que a visão estereotipada difundida internacionalmente do Brasil impedem os países centrais de o perceberem como uma terra de intelectuais e produtora de ideias. Neste sentido afirma

Quando se lida com visões estereotipadas de brasilidade, nunca se fala dos brasileiros como produtores de ideias, por exemplo. Por quê? Porque somos sempre colocados em situação de dependência, de colônia. Aceita-se, facilmente, o Brasil como o país da música, do futebol, do carnaval, mas tem-se dificuldade em definir o país como terra de intelectuais, como Gilberto Freyre, por exemplo, que só teve uma obra traduzida para o francês. Algumas vezes, a imagem projetada do país reflete uma visão simpática que apenas perpetua um sistema de dominação, através do qual os latino-americanos continuam sendo retratados como produtos exóticos, enquanto os europeus permanecem como os detentores de saberes ou, na visão de Ribeiro (1995, p.64), como “impérios mercantis salvacionistas”. (SCHEYERL & SIQUEIRA, 2008, p. 377).

Apesar deste fato, a maioria dos respondentes afirmou que durante seu doutorado sanduíche nos momentos de interação social conviveram mais com estrangeiros, proporcionando assim vínculos de amizade e melhor adaptação com a cultura local, bem como participação em grupos de pesquisa da instituição estrangeira. Reconhecidamente, o PDSE faz parte de uma política de investimentos para promover a

internacionalização da educação superior. Neste sentido discutiremos a seguir, como os ex-bolsistas deste programa percebem o processo de internacionalização na UFPB.

4.3.2 Sobre o Processo de Internacionalização na UFPB

Nos últimos anos o Brasil não mediu esforços para desenvolver as atividades da pós-graduação brasileira no contexto mundial. O governo brasileiro, através de políticas de internacionalização, busca apoiar os grupos de pesquisa brasileiros por meio do intercâmbio internacional, buscando a excelência da nossa pós-graduação.

A internacionalização da educação superior é entendida, como a globalização do ensino superior, com o desenvolvimento das relações de cooperação entre instituições de ensino além da nação, que tem como objetivo primordial tornar a educação superior apta a enfrentar os desafios e exigências de uma sociedade globalizada (MARGINSON E RHOADES (2002) APUD MOROSINI,2006; MOROSINI, 2006).

Como estratégia para promover a internacionalização das atividades de pesquisa na pós-graduação brasileira e, assim, alcançar meios para produção de conhecimento tecnológico e inovação que tornam o país mais respondente às exigências globais, o governo federal tem investido maciçamente na mobilidade internacional de estudantes brasileiros regularmente matriculados em cursos de Doutorado no Brasil para realização de estágio de doutorando em universidades no exterior, por meio da modalidade Doutorado Sanduíche no Exterior.

Neste sentido, Velho (2001, p. 617) apud Oliveira (2013, p. 148), argumenta que “mesmo que o Brasil já pudesse formar o número de doutores de que necessita, ainda assim a formação de pesquisadores no exterior seria fundamental como elemento-chave de inserção do país nas redes internacionais de C&T”. Diante disso, para tentar amenizar essas lacunas, os estudantes de doutorado brasileiros continuam a buscar informações daqueles que desenvolvem a mais inovadora ciência no mundo, assim como daqueles que conseguiram aplicar esta avançada ciência ao mercado.

Seguindo a análise dos dados, de acordo com os relatos da maioria dos ex-bolsistas que responderam ao questionário, observamos que eles entendem a

internacionalização da educação superior como uma oportunidade de integração de conhecimentos produzidos em diversos países que permite a troca de experiências e aperfeiçoamento de técnicas, práticas que auxiliam na solução e enfrentamento de problemas para favorecer o desenvolvimento social e econômico da nação, além da promoção de cooperação entre centros de pesquisa do mundo inteiro. Assim se expressaram:

Uma proposta de integrar o conhecimento produzido em diversos países, permitindo ao estudante/pesquisador aperfeiçoar técnicas, práticas e teorias, além de criar canais de comunicação entre as instituições. (Ex-bolsista P)

Internacionalização da educação superior seria a instrumentalização de estudos em dado objeto de pesquisa sob a perspectiva de determinado campo de estudo do ponto de referência internacional, com o intuito de estudar outras formas de visão e efetivar um comparativo com a realidade circundante, a fim de ampliar a contribuição do pesquisador ao seu universo acadêmico-científico. (Ex-bolsista L)

Nesta perspectiva, a Unesco, em suas declarações mundiais sobre educação superior (1998; 2009) afirma que uma nação desprovida de instituições de pesquisa adequadas, para formar pessoas qualificadas e cultas, não poderia assegurar a nenhum país um desenvolvimento genuíno e sustentável, nem poderia reduzir a disparidade que separa os países em desenvolvimento dos países desenvolvidos. Além disso, de acordo com as diretrizes da Conferência, argumenta que, “com as enormes dificuldades econômicas, sociais e políticas que grassam os países em desenvolvimento e em transição, estes não teriam como vencer esse fosso com os seus próprios recursos, sendo necessário, portanto, a ajuda e o apoio internacional significativo”. (CASTRO & CABRAL NETO, 2012, p. 74).

Neste contexto a Universidade ocupa importante espaço como estratégia para produção de conhecimento e novas tecnologias e o desafio imposto a Instituição é a busca da internacionalização de suas atividades e conhecimentos para poder competir em níveis de igualdade às exigências do cenário da Educação Superior globalizada com competência para formação sólida de profissionais capazes de atuar diante das novas demandas de um mundo competitivo e interconectado.

A Universidade Federal da Paraíba, não está de fora deste cenário. A internacionalização de suas atividades deve ser tratada de forma planejada e eficiente.

Na pós-graduação esta exigência é ainda maior, pois um dos itens avaliados pela CAPES que tem maior peso nas avaliações anuais dos cursos de pós-graduação do Brasil pela instituição é a internacionalização. Sem atender a este critério de forma consistente, os cursos de pós-graduação não podem alcançar os conceitos 6 e 7.

É importante registrar que os dados analisados apontam que os ex-bolsistas corroboram na crença de que o PDSE contribui de forma ativa no processo de internacionalização da instituição, uma vez que proporciona intercâmbio de conhecimentos, desenvolvimento de novos conhecimentos e pesquisa a nível global, além da promover parcerias com pesquisadores e instituições estrangeiras. Citaram as produções científicas geradas em parceria entre estudantes e pesquisadores brasileiros e estrangeiros, estreitamento de relações institucionais com as Universidades de Coimbra, Zaragoza, Porto, Extremadura, Piza. Dentre os respondentes que relataram contribuições do PDSE à internacionalização da instituição ressaltamos o relato do ex-bolsista F.

No meu caso, a ação foi caracterizada como muito dinâmica. O PPGCI viabilizou todas as ações pertinentes à UFPB, proporcionando grande conforto às suas sanduicheiras (na época 5). HJ existe um processo seletivo. Acredito (também por escutar os candidatos ou pretendentes) que o processo seletivo se constitui uma barreira motivacional para o sanduíche. Até porque quando nós 5 retornamos do exterior, o PPGCI viabilizou palestras e relatos de experiências nossos, para os alunos da pós-graduação. Isso causou grande motivação, portanto, o número de vagas passou a ser limitado. (Ex-bolsista F)

Dessa forma, consideramos que, há na totalidade das respostas dos ex-bolsistas o entendimento de que o PDSE traz inúmeras contribuições para o processo de internacionalização das atividades da instituição, por meio do acesso do pesquisador à bibliografia internacional e aos acervos historicamente mais bem colecionados e consolidados o que leva a trabalhos de pesquisa com características e possibilidades de publicação em periódicos internacionais e pela troca de conhecimento proporcionada pela integração de grupos de pesquisa diversos, que leva a promoção da cooperação entre pesquisadores e instituições de origem e destino, conforme propõem organismos internacionais a exemplo da UNESCO e BM.

Contudo, ao indagarmos que ações da UFPB os ex-bolsistas percebem para promoção da internacionalização na pós-graduação da instituição. 03 (três) dos respondentes não souberam informar, pois só conheciam o PDSE através dos seus

orientadores. Outros 04 (quatro) citaram a vinda de professores pesquisadores estrangeiros através de projetos de pesquisa na modalidade PVE. Os demais 12 citaram a oferta de bolsas de mobilidade estudantil através de programas de intercâmbio como o Ciência sem Fronteiras e o Erasmus, como também, o estudo de línguas estrangeiras através do Programa Idiomas sem Fronteiras.

Mediante a análise dos dados, não identificamos ações planejadas e de ampla divulgação da UFPB para incentivo e promoção da internacionalização de suas atividades. Apenas ações pontuais realizadas pelos cursos de pós-graduação e docentes pesquisadores com projetos de pesquisa a nível internacional. Isto nos leva a perceber que a UFPB ainda não possui uma política institucional com objetivos e ações bem definidas para incentivo à internacionalização das suas atividades acadêmicas, o que a projeta num quadro ainda acanhado no cenário global. Nesta perspectiva, Stallivieri (2004) discute que a internacionalização das atividades acadêmicas é uma necessidade que deve ser buscada incessantemente e precisa ser pensada de forma a orientar e a gerar um conjunto de ações e de mecanismos articulados como meta a ser alcançada pela instituição.

Para elucidar esta questão o item a seguir sugere ações que possam dinamizar o processo de internacionalização da pós-graduação na UFPB, utilizando com estratégia o Programa Doutorado Sanduíche no Exterior - PDSE

4.4 Propostas para dinamizar o funcionamento do PDSE/UFPB

Segundo Stallivieri (2004), as universidades do século XXI são levadas a reconhecer que a internacionalização de suas atividades poderá auxiliar no desenvolvimento da sua missão com mais qualidade e eficiência em atender as novas exigências da sociedade do conhecimento. Para isso, as instituições necessitam incorporar nas suas ações uma política estratégica e articulada para criação de uma cultura de incentivo favorável a cooperação internacional.

O desconhecimento das ofertas e possibilidades de programas de cooperação internacional foi apontado pelos participantes deste estudo como um dos principais fatores de inviabilização da participação e do envolvimento dos doutorandos no PDSE. Sendo assim, acreditamos que o fluxo de informação amplo e pontual pode ser um dos pilares básicos para o incentivo das relações internacionais no âmbito da pós-graduação da UFPB

Neste contexto, solicitamos que os ex-bolsistas sugerissem ações para dinamizar o processo de internacionalização na UFPB. As sugestões apontadas pela maioria dos respondentes referem-se a melhor divulgação e incentivo para a realização dos intercâmbios. Dentre os relatos dos respondentes que convergiram com esta opinião destacamos a resposta ex-bolsista L, que propõe que “o setor de Relações Internacionais se torne mais ativo e encontre canais de comunicação com a comunidade divulgando convênios e bolsas oferecidas por instituições estrangeiras”.

Assim, mediante análise dos dados e suporte teórico que nos conduziu neste estudo, sugerimos as ações abaixo, as quais acreditamos que possam transformar-se em estratégias para viabilizar e incentivar o Programa Doutorado Sanduíche na UFPB:

- 1) Criação de um setor específico na pró-reitoria de pós-graduação que possa tratar do acompanhamento do programa e favorecer o fluxo de informação para divulgação na instituição;
- 2) Acompanhamento dos bolsistas PDSE por parte de um setor específico na instituição, desde o momento da sua chegada ao país de destino até a sua volta ao Brasil, através questionários ou ferramentas de comunicação frequentes com o bolsista. Isto conduzirá a obtenção de informações sobre dificuldades e/ou facilidades encontradas pelos bolsistas as quais poderão conduzir ações e orientações aos próximos doutorandos que realizarem o estágio naquele país e instituição;
- 3) Campanhas de divulgação de informações sobre o PDSE junto aos cursos de pós-graduação da UFPB, no início dos períodos letivos para apresentar aos doutorandos suas possibilidades de estágio no exterior, através de feiras ou eventos internacionais com palestras e depoimentos de doutorandos que realizaram o estágio no exterior;

- 4) Reuniões com coordenadores dos cursos de pós-graduação para troca de ideias e informações sobre as necessidades e interesses destes cursos referentes a internacionalização de suas atividades;
- 5) Distribuição de revistas, folhetos, circulares, guias informativos com informações sobre o PDSE e suas contribuições, bem como de criação de uma página eletrônica na internet com as referidas informações.

Acreditamos que a partir das sugestões acima, o PDSE possa ser melhor conduzido e se consolidar como ferramenta estratégica para auxiliar a pós-graduação da UFPB no atendimento às novas exigências da educação superior de internacionalizar suas atividades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem por objetivo sintetizar e discutir os resultados alcançados a neste estudo já apresentados detalhadamente no capítulo anterior, à luz do debate teórico e análises de documentos institucionais e questionários aplicados sobre o processo de internacionalização na pós-graduação da UFPB através do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior - PDSE.

Constituída como um estudo de caso, este estudo teve as seguintes questões de partida: a) como se deu a implantação e funcionamento do PDSE na UFPB? b) quais as ações deste Programa para o processo de Internacionalização da Instituição? c) quais as contribuições do referido Programa para os doutorandos bolsistas envolvidos? Tais questões deram origem aos objetivos específicos: I - Identificar as ações adotadas na UFPB envolvendo o PDSE, para contribuir com processo de internacionalização da instituição; II - Conhecer a percepção dos doutorandos bolsistas sobre as contribuições do PDSE para sua vida social e acadêmica; III - Identificar dificuldades e/ou facilidades encontradas pelos sujeitos envolvidos no Programa; IV- Propor ações e estratégias para dinamizar o funcionamento do PDSE/UFPB e sua relação com a internacionalização na UFPB.

Para responder nossos questionamentos e nos conduzir ao nosso destino final traçamos uma rota metodológica na qual adotamos duas rotas estratégicas para estruturar a coleta de dados denominadas: Estudo I, com caráter de análise documental e Estudo II, baseado na aplicação de questionários com os ex-bolsistas PDSE da instituição no período de janeiro de 2014 a dezembro de 2015 através da ferramenta google docs – formulários e análise das respostas obtidas. Para auxiliar o processo de análise dos dados empregamos a técnica de Análise de Conteúdo, definida por Bardin, 2006.

No Estudo I analisamos a Portaria nº 69, de 02 de maio de 2013, que rege o PDSE, a partir do qual descrevemos como o PDSE funciona, seus objetivos, prazos, orientações para que as Instituições possam se credenciar, deveres das partes envolvidas e as áreas prioritárias a que se destina o PDSE. Também foram examinados documentos obtidos junto a Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba e dados obtidos no Painel de Controle do Programa Ciência sem Fronteiras, que nos

trouxeram informações a respeito do funcionamento e implantação do programa na instituição.

De acordo com os documentos analisados percebemos que seguindo a tendência dos países periféricos de uma internacionalização passiva através da emissão de estudantes e pesquisadores para os países Centrais, o governo brasileiro empregou recursos no fortalecimento do projeto de mobilidade estudantil neste nível de ensino, chamado de Programa Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE. Os dados também nos revelam que o PDSE foi condutor para a inclusão de cursos de pós-graduação de outras regiões do país, como também, da descentralização dos recursos financeiros destinados a mobilidade estudantil.

Neste sentido, os dados do Painel de Controle do Ciência sem Fronteiras da CAPES registram que do início do programa a janeiro de 2016, um número de 11.461 bolsas de estudo foram concedidas a discentes da pós-graduação brasileira, destas 56,74% concentraram-se na região sudeste e 43,26% nas demais regiões do país. Isto esboça um cenário diferente do antigo PDDE o qual, durante seu funcionamento, concentrava 97% da concessão de bolsas de estudo na região sudeste.

Mediante verificação dos dados, percebemos a mobilidade estudantil na UFPB segue na contramão dos esforços do PDSE em incentivar as áreas de Ciência, Tecnologia apresentando uma forte incidência de bolsistas do programa nas áreas de Ciências Sociais e Humanas, com a área das engenharias e tecnologia ocupando lugares mais baixos.

No Estudo II definimos um conjunto de dimensões de análise, a partir das respostas obtidas considerando os blocos de questões formuladas no questionário, as quais foram: a) O estágio de doutorado sanduíche, facilidades, dificuldades e contribuições para a vida acadêmica e social do bolsista e b) A perspectiva dos bolsistas sob o PDSE e o processo de internacionalização na UFPB.

Nesta fase, a partir da análise das respostas do ex-bolsistas do PDSE pudemos observar que, para todos os sujeitos da pesquisa, o PDSE trouxe muitas contribuições para sua vida acadêmica e social, através da ampliação da capacidade de análise dos objetos de pesquisa, mediante o aprofundamento teórico ou metodológico, proporcionado, principalmente, pelo contato com outra cultura. Os ex-bolsistas também relataram que o desenvolvimento do estágio no exterior gerou trabalhos de excelência com artigos publicados em periódicos científicos de melhores *Qualis* e com circulação

internacional, publicação de livros digitais e publicação de capítulos em livros relevantes.

As dificuldades apontadas pelos respondentes foram: a língua ou o idioma; a adaptação inicial do ex-bolsista ao clima e a uma nova cultura acadêmica e social. Um fato que nos chamou atenção na análise dos dados foi à ênfase dada nas respostas de três ex-bolsistas em relação ao fato de vivenciarem situações de preconceito no país em que realizaram o estágio de doutorado sanduíche.

Apesar das dificuldades vivenciadas, os ex-bolsistas corroboram na crença de que o PDSE contribui de forma ativa no processo de internacionalização da instituição, o qual o entendem como uma oportunidade de integração de conhecimentos produzidos em diversos países que permite a troca de experiências e aperfeiçoamento de técnicas, práticas que auxiliam na solução e enfrentamento de problemas para favorecer o desenvolvimento social e econômico da nação, além da promoção de cooperação entre centros de pesquisa do mundo inteiro.

Por fim, esta pesquisa evidencia que a pós-graduação de Universidade Federal da Paraíba vem participando da política de internacionalização da educação superior, via PDSE, ainda de forma muito tímida, não possuindo ações planejadas e de ampla divulgação para incentivo e promoção da internacionalização de suas atividades. São identificadas apenas ações pontuais realizadas pelos cursos de pós-graduação e docentes pesquisadores com projetos de pesquisa a nível internacional. Por outro lado, consideramos relevante que a UFPB adote uma política institucional mais ativa, no sentido de elaborar um plano com objetivos e ações bem definidas que possam utilizar o PDSE como ferramenta estratégica para incentivo à internacionalização das suas atividades acadêmicas.

REFERÊNCIAS

ATAÍDE, Marlene Almeida de. **A universidade do futuro diante das transformações globais: que futuro espera-se.** Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas, v. 5, UFVJM, 2014.

ANDERSON, P. **Balanço do neoliberalismo.** In: SADER, E., GENTILLI, P. (Orgs). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.9-23.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública.** Campinas: Autores Associados, 1997.

BANCO MUNDIAL. **Construí sociedades de conocimiento:** nuevos desafios para la educación terciaria. Washington, 2003. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2016.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior:** las lecciones derivadas de la experiencia. Washington: Banco Mundial, 1995. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2016.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento Mundial:** O Estado num Mundo em transformação. Washington, 1997.

BANCO MUNDIAL. **The financing and management of higher education:** a status report on worldwide reforms; elaborado por D. Bruce Johnstone, com colaboração de Alka Arora e William Experton. Washington, DC: World Bank, 1998.

BANCO MUNDIAL. **Documento estratégico do Banco Mundial.** A educação na América Latina e Caribe. 1999. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2006.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 977/65.** Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, 1965. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lpa977_65.htm>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988: acompanhada de disposições anteriores. 2. ed. São Paulo: Ed. Oliveira Mendes, 1998.

BRASIL, Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, novembro 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. **PROJETO CNE/UNESCO 914BRZ1136.3:** Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade. Brasília, 04 de junho de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília: CAPES, 2005a e b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024**. Brasília: CAPES, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso em: 22 de abril de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 69, de 2 de maio de 2013**. (Dispõe sobre a organização do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior - PDSE) Brasília: CAPES, 2013. Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_069_RegulamentaPDS E_22Maio2013.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n 7.642, de 13 de dezembro de 2011**. (Dispõe sobre a organização do Programa Ciência sem fronteiras). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm. Acesso em: 15 de junho de 2015.

BRASIL. MEC/CAPES. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **GeoCapes**. Brasília, 2013. Disponível em <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

BRASIL. MEC/CAPES. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Painel de Controle Programa Ciência sem Fronteiras**. Brasília, 2011. Disponível em <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>>. Acesso em: 21 out. 2015.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **O conceito histórico de desenvolvimento econômico**. Fundação Getúlio Vargas. Ano 2006.

BOLONHA, Declaração. **Declaração conjunta dos ministros da educação europeus**. Bolonha, 1999. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf> Acesso em: 21 nov. 2015.

BURCH, Sally. **Sociedade da informação/ sociedade do conhecimento**. In: Ambrosi, A.; Peugeot, V.; Pimenta, D. Desafios das palavras. Ed. VECAM, 2005. Disponível em: <http://vecam.orgqarticle699.html> [7] Acesso em: 10 abr 2016.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Tradução de Roneide Venâncio Majer.

CASTRO, Alda Araújo e CABRAL NETO, Antônio. **O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégias de internacionalização na América Latina**. In: Revista Lusófona de Educação. V. 21, n. 21 (2012). PP 33 – 52. Disponível em:

<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3082> Acessado em 01 de setembro de 2015.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques; Tradução FERNANDES, Elcio. **História das Universidades**. São Paulo. Editora Unesp, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Modernização versus democracia**. In: Escritos sobre a Universidade. São Paulo. Editora Unesp, 2001.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O público privado na Educação Superior Brasileira: A privatização da Universidade Pública. In: SILVA, Maria Abádia; SILVA, RONALDA BARRETO (Org.). **A ideia de Universidade: rumos e desafios**. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 67-90.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: EdUFF; Brasília: FLACSO do Brasil, 1991.

CUNHA, Luiz Antonio. **Reforma Universitária em crise: gestão, estrutura e território**. In: TRINDADE, H. (org.). Universidade em ruínas: na república dos professores Petrópolis, RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade Temporã: o Ensino Superior da Colônia a Era Vargas**. Editora Civilização Brasileira S. A.. Rio de Janeiro, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, out. 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Quadragesimo ano do parecer CFE n. 977/65**. Revista Brasileira de Educação, n. 30, p. 7-20, número especial, set./dez. 2005.

DALE, Roger. **Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"?** Educação & Sociedade, Campinas, v.25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DIAS SOBRINHO, José. Formação, Educação e Conhecimento. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro (Org.). **Universidade e Educação em geral: para além da especialização**. São Paulo: Alínea, 2008.

FAGUNDES, Caterine Vila; MEDIEL, Olga Gonzàles. La movilidad estudiantil y su dimensión intercultural como elemento basilar en el proceso de internacionalización de la educación superior. IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação. GT6. Porto, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo, Cortez, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Ged. Universidade: reforma ou outra configuração? **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XVII, n. 41, p. 43-49, jan. 2008.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

HENDERSON, Hazel. **Além da globalização: modelando uma economia global sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2007.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-Graduação brasileira**. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação, v.32. Editora UFSC, 2014.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10315/9578>. Acesso em 03 de julho de 2015.

INFOCAPES, Boletim Informativo da CAPES. EDUCAÇÃO SUPERIOR I. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Brasília, Vol.6, nº 3, Jul./Set. 1998, p. 1-50.

INFOCAPES, Boletim Informativo da CAPES. EDUCAÇÃO SUPERIOR I. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Brasília, Vol.7, nº 4, Out./Dez. 1999, p. 7-36.

INFOCAPES, Boletim Informativo da CAPES. EDUCAÇÃO SUPERIOR I. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Brasília, Vol.10, nº 2, Abr./Jun. 2002, p. 1-149.

INFOCAPES, Boletim Informativo da CAPES. EDUCAÇÃO SUPERIOR I. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Brasília, Vol.10, nº 4, Out./Dez. 2002, p. 1-142.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Site Institucional**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso: 21 abr. 2016

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. – 7. reimpr. São Paulo: Atlas 2010.

LAUS, Sonia Pereira. **Alguns desafios postos pelo processo de internacionalização da educação superior no Brasil**. Anais: IV Colóquio sobre Gestão Universitária na América do Sul. 2004.

LIMA, Katia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p.86-94, jan. 2011. Semestral. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802011000100011/17722>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **A expansão e a internacionalização da educação superior.** 37ª Reunião Nacional da ANPED. UFSC – Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-3897.pdf>.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** Tradução: José BARATA-MOURA e Francisco MELO. 2ª Edição. Lisboa: Avante, 1997.

MAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** in: Caderno de saúde pública da Escola Nacional de Saúde Pública da Fio Cruz. Rio de Janeiro: Fio Cruz jul/set 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: HucitecAbrasco, 2000.

MOROSINI, M. C. **Universidades empreendedoras, sustentáveis e “acreditação”:** constatações do mundo desenvolvido. Relatório da participação no 24º Annual EAIR Fórum. Porto Alegre: CAPES, 2002.

MOROSINI, Marília C. **Estado do conhecimento sobre internacionalização.** *Revista Educar*, Curitiba, n. 28, p.107-124, 2006, Editora UFPR.

NONAKA, Ikujiro. **A empresa criadora de conhecimento.** In: *Gestão do conhecimento.* Rio de Janeiro: Campus, 2001, p. 27-49.

OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Site Institucional.** Disponível em: <http://www.oecd.org/>. Acesso: 21 abr. 2016.

OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Tertiary Education for the Knowledge Society.** Paris: OECD, 2008. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41266759.pdf>> Acesso em 21 abr. 2016.

OMC, Organização Mundial do Comércio – World Trade Organization. **Site Institucional.** Disponível em: <http://www.wto.org/> Acesso: 21 abr. 2016.

OMC, Organização Mundial do Comércio – World Trade Organization. **Council for Trade in Services – Education Services - S/C/W/49.** 23. set.1998 Disponível em: www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/w49.doc. Acesso: 21 abr. 2016.

OLIVEIRA, Gilson Batista de. **Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento.** *Rev. FAE*, Curitiba, v.5, n.2, p.37-48, maio/ago. 2002.

OLIVEIRA, Larissa Maria da Costa Fernandes. **A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTRIBUTOS DA MOBILIDADE ESTUDANTIL NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (2001-2010).** 2013. 219 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

PIRES, Marília Freitas de Campos; REIS, José Roberto Tozone. **Globalização, neoliberalismo e Universidade: algumas considerações**. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v.3, n.4, 1999.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/valcinetemacedo/disciplinas/metodologiado-trabalho-cientifico/e-book-mtc>. Acesso em: 17 Agost. 2015.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo C. **A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, n. 30, p. 70-81, número especial, set./dez. 2005.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 42, 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal**. 24. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. O Brasil pelo olhar do outro: representações de estrangeiros sobre os brasileiros de hoje. Trabalhos em linguística aplicada. vol.47 no.2, Campinas, 47(2): 375-391, Jul./Dez. 2008.

SGUISSARDI, V. **O Banco Mundial e a educação superior: Revisando Teses e Posições?** In: 23a. Reunião Anual da ANPED, 2000, Caxambu, MG. Anais. 2000.v.1.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da; MACHADO, Lourdes Marcelino (Org.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SILVA, Jani Alves da; PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira. A influência da teoria do capital humano e da teoria do capital social nas políticas educacionais brasileiras da atualidade. VI Seminário do Trabalho Trabalho, Educação e Políticas Sociais no Século XXI UNESP – Marília, 2011. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/jeinnipuziolejansilva.pdf>. Acesso em: 17 de mar. 2017.

SILVA, Romeu Adriano, **Golpe Militar e adequação nacional à Internacionalização capitalista (1964-1984)**. HISTEDBR (1986-2006). Unicamp, 2006. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_militar_intro.html. Acesso em 03 de julho de 2015.

SORBONNE. **Declaração Conjunta dos quatro ministros responsáveis pelo Ensino Superior na Alemanha, França, Itália e Reino Unido**. Paris, 1998. Disponível em: http://www.fam.ulusiada.pt/downloads/bolonha/Docs01_DeclaracaoSorbonne.pdf. Acesso em: 10 de abr. 2016.

SOUSA, Ana Paula Ribeiro de; COIMBRA, Leonardo José Pinho; SOUSA, Mirian Santos de. **Reforma Universitária e as consequências para a qualidade da Educação Superior Pública: o caso da Universidade Federal do Maranhão**. Jornada Internacional de Políticas Públicas. Maranhão, 2011.

SOUZA JUNIOR, José Maria de. A internacionalização e a mobilidade na Educação Superior: o debate na América Latina. **Revista de Iniciação Científica da Ffc**, Marília, v. 10, n. 2, p.34-51, ago. 2010. Semestral. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/issue/view/35>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade do século XXI: para um reforma democrática e emancipatória da universidade**. SP: Cortez, 2004.

SOUSA, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**. Porto: Afrontamento, 2004.

STALLIVIERI, Luciane. **Estratégias de internacionalização das Universidades brasileiras**. Caxias do Sul: Educs, 2004.

STALLIVIERI, Luciane. **O sistema de ensino superior do Brasil características, tendências e perspectivas**. Universidade de Caxias do Sul. Assessoria de Relações Interinstitucionais e Internacionais. s/d. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tplPadrao/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/imprimir/sistema_ensino_superior.pdf Acesso em 06/fev./2014.

STIGLITZ, Joseph E. **A globalização e seus malefícios**. Tradução Bazàn Tecnologia e Linguística. São Paulo. Ed. Futura, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Uma perspectiva de educação superior no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.36, n.86, p. 21-82, jul./set., 1961.

_____. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

TEODORO, António. **Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação**. São Paulo: Cortez, 2003.

TREVISAN, Ligia Maria Vettorato; MACEDO, Artur Roquete de; TREVISAN, Péricles. Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p.127-148, abr. 2005. Semestral. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/issue/view/65>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as Novas dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social**. Paris, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13556&Itemid=956>. Acesso em: 10 abr. 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Paris, 1998. Disponível em: <http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111830>. Acesso em: 10 abr. 2016.

UNESCO. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe – IESALC. **Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

UNESCO. **Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe – CRES 2008**. Disponível em: <www.unesco.org/ve/dmdocuments/declaracaocres_portugues.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

UNESCO. **Política de mudança e desenvolvimento no Ensino Superior**. Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129768porb.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

UNESCO. **Desafios e perspectivas da Educação Superior Brasileira para a próxima década 2011 – 2020**. Brasília, 2012.

UNIVERSITATUM, Magna Charta. Bolonha, 1988. Disponível em: <<http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/portuguese>> Acesso em: 21 abr. 2016.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; OLIVEIRA, Marlize Rubin. Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p.215-234, abr. 2010. Semestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a03v1867.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA COM DISCENTE**ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNO****I Parte: Caracterização**

- 1) Idade: () 24 a 29 () 30 a 35 () 36 a 40 () 41 a 45 () 46 a 50 () mais de 50
- 2) Sexo: () M () F
- 3) Formação Acadêmica inicial: Graduação em _____
- 4) Qual a sua Experiência profissional?
- 5) Doutorado em _____
- 6) Período do doutorado (início e fim): _____
- 7) País no qual desenvolveu o doutorado sanduíche: _____
- 8) Período de bolsa PDSE: de _____ a _____
- 9) Como você tomou conhecimento do PDSE?
- 10) O que lhe motivou para se inscrever no PDSE?

II Parte: PDSE

- 11) Que ações a UFPB/Programa de Pós-Graduação tomou para viabilizar a sua ida e permanência no PDSE?
- 12) Que facilidades você encontrou durante a sua permanência no doutorado sanduíche?
- 13) Você teve alguma dificuldade? Fale sobre elas.
- 14) Durante o tempo que você passou no exterior, você conviveu mais com brasileiros ou estrangeiros?
- 15) Que importância o PDSE teve para sua vida?
- 16) Que contribuições o PDSE trouxe para sua pesquisa?
- 17) Qual o produto gerado através da realização do seu doutorado sanduíche?
- 18) De acordo com a Portaria nº 69, de 2 de maio de 2013, Art. 42. A CAPES exigirá da IES o cumprimento dos seguintes requisitos: I. acompanhamento da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, em conjunto com a CAPES, sobre as atividades

realizadas pelo(a) bolsista, durante o estágio no exterior. Neste sentido, como se deu o acompanhamento da UFPB/PRPG durante a realização do seu doutorado sanduíche?

III Parte: Internacionalização

- 19) O que você entende por internacionalização da Educação Superior?
- 20) Quais as ações realizadas pela sua universidade para a internacionalização?
- 21) Na sua percepção o PDSE contribuiu ou contribui para o processo de internacionalização da Instituição? Se sim. Como se deu essa contribuição?
- 22) Que estratégias ou ações você sugere para dinamizar o processo de internacionalização na UFPB?
- 23) Fale sobre os possíveis vínculos criados com a sua participação no PDSE para o processo de Internacionalização da UFPB?
- 24) Que sugestões você daria para o doutorando que pretende realizar o doutorado sanduíche pelo PDSE?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) doutorando(a) ou ex-doutorando PDSE/UFPB:

Estamos desenvolvendo a Dissertação de Mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional, da Universidade Federal da Paraíba, sob o título “Internacionalização da Educação Superior: um estudo sobre o Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) na Universidade Federal da Paraíba”, orientado pela Prof.^a Dr.^a Maria da Salette Barboza de Farias. Este estudo tem como objetivo analisar o processo de implantação e funcionamento do PDSE na Universidade Federal da Paraíba, bem como, caracterizar suas contribuições para o processo de internacionalização da educação superior nesta Instituição. Aproveitamos para informar que a pesquisa está inserida também no Grupo de Estudo GEES/Universitas/BR.

Neste sentido, você está sendo convidado/a a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. A informação recolhida é de caráter estritamente confidencial e servirá unicamente para este estudo de cunho qualitativo e não representará qualquer risco de ordem psicológica. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados.

Ciente dos objetivos da presente pesquisa, expresso aqui o meu consentimento.

Aceito participar da pesquisa ()

Não aceito participar da pesquisa ()

Agradeço antecipadamente!

Lindalva Regina da Nóbrega Vale
Mestranda no MPPGAV/UFPB