



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



HENDERSON CARVALHO TORRES

**INTERNACIONALIZAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIA BRASILEIRA E ARGENTINA EM
QUESTÃO**

Salvador
2021

HENDERSON CARVALHO TORRES

**INTERNACIONALIZAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIA BRASILEIRA E ARGENTINA EM
QUESTÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro.

Salvador

2021

HENDERSON CARVALHO TORRES

**INTERNACIONALIZAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
EXPERIÊNCIA BRASILEIRA E ARGENTINA EM QUESTÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação.

Aprovada em: 03 de dezembro de 2021.

Banca examinadora:

Augusto Cesar Rios Leiro – Orientador

Universidade Federal da Bahia

Doutor em Educação

Universidade Federal da Bahia



Lidia Boaventura Pimenta

Universidade do Estado da Bahia

Doutora em Educação

Universidade Federal da Bahia



Diana Martins Tigre

Universidade do Estado da Bahia

Doutora em Educação

Universidade Federal da Bahia



Paulo Sergio Miranda Mendonça

Universidade de São Paulo

Doutorado em Administração

Universidade de São Paulo



Maria Helena Silveira Bonilla

Universidade Federal da Bahia

Doutora em Educação

Universidade Federal da Bahia



SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Torres, Henderson Carvalho.

Internacionalização na Pós-Graduação em Educação : experiência brasileira e argentina em questão / Henderson Carvalho Torres. - 2021.

205 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

1. Universidades e faculdades - Pós-graduação. 2. Internacionalização da Educação. 3. Educação - Estudo e ensino (Pós-graduação). 4. Produção científica. I. Leiro, Augusto Cesar Rios. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 378.155 - 23. ed.

A Julia e Sofia, minhas queridas filhas!
Que a jornada acadêmica que me trouxe a
esta tese, possa servir de inspiração para
instigá-las a lutar pelos seus próprios
sonhos!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que até aqui me permitiu chegar. A Ele, que nunca me desamparou, e em que sempre busquei confiar todos os meus caminhos.

À Rosângela, esposa e companheira, por acreditar, incentivar e apoiar minha caminhada nesse universo acadêmico, desde os meus primeiros passos rumo ao universo da pesquisa, a quem sou imensamente grato.

Aos meus pais, Humberto e Nilda (*in memoriam*), pelos exemplos, pela proteção e, sobretudo, pelo amor incondicional.

Ao meu orientador neste doutorado, Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro, pela confiança, pela generosa atenção e pela orientação segura ao longo destes quatro anos.

A minha orientadora no mestrado, Prof. Dra. Lídia Boaventura Pimenta, que desde aquele tempo, já me estimulava e encorajava a buscar por voos mais altos!

Aos professores do PPGE/UFBA, minha gratidão!

Aos professores avaliadores que compuseram minhas bancas de qualificação e defesa, meu agradecimento pelas contribuições significativas, para minha pesquisa.

Aos(às) colegas de turma, pelo companheirismo, pela amizade e pela energia ao longo desta jornada, em especial a Júlio, Mara, Vanessa, Roberto, Carla e Cinthia.

Aos(às) colegas dos grupos de pesquisa Mídia/memória, Educação e Lazer (MEL) e Formação do Educador, Comunicação e Memória (Fecom), pela acolhida, pelas trocas e parcerias produtivas e afetuosas ao longo desses anos.

Aos estudantes e professores da Universidade de Buenos Aires, da Universidade Nacional de Córdoba, da Universidade Federal do Paraná e da Universidade Federal da Bahia, que se dispuseram a contribuir, direta ou indiretamente, com minhas entrevistas, meu muito obrigado a todos vocês!

TORRES, Henderson Carvalho. **Internacionalização na Pós-Graduação em Educação**: Experiência Brasileira e Argentina em Questão. 2021. 205 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

RESUMO

A presente tese, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, constitui-se em um estudo qualitativo de natureza exploratória, que se propõe a compreender os efeitos da internacionalização, nos aspectos científicos e culturais, sobre os Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil e da Argentina. Nesse sentido, discutiu-se o papel da universidade e da pós-graduação em sua relação com o processo de internacionalização, para, na sequência, abordarem-se os conceitos, as definições e as contextualizações, além de aspectos correlatos, como: mobilidade acadêmica internacional, cooperação científica internacional, internacionalização em casa e os efeitos inerentes ao processo de internacionalização de um Programa de Pós-Graduação. Ato contínuo, foram realizadas entrevistas de campo com dirigentes e discentes dos programas brasileiros e argentinos selecionados, analisadas de modo contrastivo – e não comparativo, por meio da aplicação das técnicas da Análise de Conteúdo, cujo intento é capturar a essência e a singularidade nas respostas dos entrevistados, a partir das perguntas semiestruturadas que lhes apresentamos, para, em seguida, aplicar a técnica de Análise Contrastiva, que nos permitiu evidenciar diferenças e semelhanças, sem o propósito de compará-las, e sim compreendê-las na perspectiva da dialética, em articulação com suas três categorias nucleares, a totalidade, a contradição e a mediação.

Palavras-chave: Internacionalização da educação. Pós-graduação. Universidade.

ABSTRACT

This thesis, linked to the Graduate Program in Education of the Faculty of Education of the Federal University of Bahia, is a qualitative study of an exploratory nature, which aims to understand the effects of internationalization on scientific and cultural aspects, in the programs graduate degrees in education from Brazil and Argentina. In this sense, the role of the University and Graduate Studies in their relationship with the Internationalization process was discussed, in order to subsequently address concepts, definitions and contextualizations, as well as related aspects, such as: International Academic Mobility, International Scientific Cooperation, Internationalization at Home and the Inherent Effects of the Internationalization Process of a Graduate Program. Then, field interviews were carried out with directors and students of selected Brazilian and Argentine programs, and analyzed in a contrastive – and not comparative – way, through the application of Content Analysis techniques, whose intention was to capture the essence and uniqueness of the answers of the interviewees, based on the semi-structured questions we presented to them, to then apply the Contrastive Analysis technique, which allowed to show differences and similarities, without the purpose of comparing them, but rather understanding them, from the perspective of dialectics in articulation with its three core categories, totality, contradiction and mediation.

Keywords: Internationalization of Higher Education. Postgraduate. University.

RESUMEN

Esta tesis, vinculada al Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Bahía, es un estudio cualitativo de carácter exploratorio, que tiene como objetivo comprender los efectos de la internacionalización en aspectos científicos y culturales, en los programas de posgrado en educación de Brasil y Argentina. En este sentido, se discutió el rol de la Universidad y los Posgrados en su relación con el proceso de Internacionalización, para posteriormente abordar conceptos, definiciones y contextualizaciones, así como aspectos relacionados, tales como: Movilidad Académica Internacional, Cooperación Científica Internacional, La internacionalización en casa y los efectos inherentes al proceso de internacionalización de un programa de posgrado. Luego, se realizaron entrevistas de campo con directores y estudiantes de programas seleccionados de Brasil y Argentina, y se analizaron de manera contrastiva - y no comparativa -, mediante la aplicación de técnicas de Análisis de Contenido, cuya intención fue capturar la esencia y singularidad de las respuestas. de los entrevistados, a partir de las preguntas semiestructuradas que les presentamos, para luego aplicar la técnica de Análisis Contrastivo, que permitió mostrar diferencias y similitudes, sin el propósito de compararlas, sino de comprenderlas, desde la perspectiva de la dialéctica en articulación con sus tres categorías centrales, totalidad, contradicción y mediación.

Palabras-Clave: Internacionalización de la Educación. Posgraduación. Universidad.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAI	Assessoria para Assuntos Internacionais
AAPA	Assessoria de Acesso, Permanência Estudantil e Ações Afirmativas
Aeri	Assessoria Especial de Relações Institucionais
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APNI	Assessoria de Políticas Nacionais e Internacionais
Arcu-Sul	Sistema de Acreditação Regional de Cursos Superiores dos Estados do Mercosul e Estados Associados
ARI	Assessoria de Relações Internacionais
Arint	Assessoria de Relações Internacionais
Art.	Artigo
ARWU	Academic Ranking of World Universities
AUI	Agência UFPR Internacional
BM	Banco Mundial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPG - BA	Programa Binacional de Centros Associados de Pós-Graduação Brasil/Argentina
Ceao	Centro de Estudos Afro-Orientais
Cepe	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
Cinvestav	Centro de Pesquisa e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional
CISC	Consejo Superior de Investigaciones Científicas
CMC	Conselho do Mercado Comum
CME	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Coneau	Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária
CRPES	Conselho Regional de Planejamento da Educação Superior
CSPC	Conselho Superior de Pesquisa Científicas
CTC-ES	Conselho Técnico Científico da Educação Superior
Cuia	Consórcio Interuniversitário Italiano para a Argentina

DCHT	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias
DIE	Departamento de Investigaciones Educativas
Dr.	Doutor
Dr. ^a	Doutora
EaD	Educação a Distância
Epen	Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste
Faced	Faculdade de Educação
Fapesb	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
Fapeyau	Fundação Argentina para a Avaliação e Acreditação Universitária
FFyH	Faculdade de Filosofia e Humanidades
Gats	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
IE	Instituição estrangeira
IES	Instituição de Ensino Superior
Indec	Instituto Nacional de Estadística y Censos da República da Argentina
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IO	International Office
Marca	Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados
MCCyT	Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia [Argentina]
MEC	Ministério da Educação
MEL	Grupo de Pesquisa Mídia/Memória, Educação e Lazer
Mercosul	Mercado Comum do Sul
n./n ^o	Número
NTU	<i>National Taiwan University Ranking</i>
OI	Organismo Internacional
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
p.	Página
Pasem	Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul
Pecla	Prosecretaría de Relaciones Internacionales Programa de Español y Cultura Latinoamericana
PIB	Produto Interno Bruto
PIPD	Programa Internacional de Pós-Doutorado
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRI	Subsecretaria de Relações Internacionais
PrInt	Programa Institucional de Internacionalização
Proex	Programa de Excelência Acadêmica
Prof.	Professor
Prof. ^a	Professora
PRPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
QS	<i>Quacquarelli Symonds World University Ranking</i>
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
Serint	Secretaria Especial de Relações Internacionais
Sicun	Sistema Universitário de Quarto Nível
Sied	Simpósio Sobre Internacionalização da Educação
SJR	<i>SJImago Journal & Country Rank</i>
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
Supai	Superintendência de Assuntos Internacionais
THE	<i>Times Higher Education Ranking</i>
UBA	Universidade de Buenos Aires
UCM	Universidades de Classe Mundial
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNC	Universidade Nacional de Córdoba
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo
v.	Volume

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Linha do tempo da origem e do desenvolvimento da pós-graduação na Argentina e no Brasil	43
Figura 2	– Fluxo dos quesitos elegíveis para avaliação quadrienal Capes 2017 ...	46
Figura 3	– Resultados das Avaliações Quadrienais dos Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Educação com notas 6 e 7	51
Figura 4	– Linha do tempo do surgimento dos primeiros sistemas de avaliação sul-americanos.....	68
Figura 5	– Mapa da Argentina com províncias de Buenos Aires e Córdoba	115
Figura 6	– Mapa do Brasil, com destaque para os Estados da Bahia e do Paraná	116
Figura 7	– Fachada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia	117
Figura 8	– Faculdade de Medicina da Bahia em 1900	118
Figura 9	– Site da Universidade Federal da Bahia	120
Figura 10	– Fachada do Prédio Histórico da UFPR	121
Figura 11	– UFPR e Praça Santos Andrade 1926.....	122
Figura 12	– Site da Universidade Federal do Paraná.....	125
Figura 13	– Site da Agência UFPR Internacional.....	126
Figura 14	– Universidade Nacional de Córdoba.....	128
Figura 15	– Bloco jesuíta da cidade de Córdoba, onde ficava a universidade, no século XVIII	129
Figura 16	– Site da Universidade Nacional de Córdoba.....	130
Figura 17	– Universidade de Buenos Aires	133
Figura 18	– Quadro da Inauguração formal da UBA em 1821, na Igreja de San Ignacio.....	134
Figura 19	– Site da Universidade de Buenos Aires	135
Figura 20	– Site da UBA Internacional	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição orçamentária anual da Capes.....	49
Gráfico 2 – Evolução do quantitativo de estudantes de Pós-Graduação na Argentina 2011-2017	53
Gráfico 3 – Participação brasileira na produção científica mundial com colaboração internacional	57
Gráfico 4 – Participação argentina na produção científica mundial com colaboração internacional	57
Gráfico 5 – Evolução do orçamento para investimento em bolsas de estudo pela Capes – 2010 a 2020	58
Gráfico 6 – Evolução do orçamento da Capes – 2010 a 2020.....	59
Gráfico 7 – Investimento da Argentina em pesquisa e inovação – 1996-2017	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Universidades Presentes no Estado da Bahia com Seus Respectivos Órgãos de Internacionalização	26
Quadro 2	– Primeiras universidades nas Américas.....	27
Quadro 3	– As primeiras universidades brasileiras	28
Quadro 4	– As primeiras universidades argentinas.....	29
Quadro 5	– Organização acadêmica de Brasil e Argentina.....	33
Quadro 6	– Estrutura da Pós-Graduação na Argentina e Brasil.....	42
Quadro 7	– Características das instâncias de normatização e acompanhamento de processos de avaliação de qualidade de cursos e programas de pós-graduação na Argentina e no Brasil	44
Quadro 8	– Programas de Pós-graduação em Educação com nota 7 no Brasil	50
Quadro 9	– Características das instâncias de normatização e acompanhamento de processos de avaliação de qualidade de cursos e programas de pós-graduação na Argentina e Brasil	55
Quadro 10	– Programas e projetos vigentes no âmbito da Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior do Mercosul.....	66
Quadro 11	– Evolução do Processo de Internacionalização em períodos no Brasil	70
Quadro 12	– Evolução das principais terminologias da Educação Internacional	71
Quadro 13	– Tipos de ação social desempenhados por professores em um processo de internacionalização	80
Quadro 14	– Programas de Cooperação Internacional desenvolvidos em conjunto por Capes e CNPq	88
Quadro 15	– Bolsas de estudos financiáveis pelo Programa Capes – Print	94
Quadro 16	– Motivações para a internacionalização institucional	99
Quadro 17	– Estratégias programáticas e organizacionais: suporte necessário para a internacionalização.....	100
Quadro 18	– Categorias nucleares que compõe a perspectiva do contraste pela lente da dialética	110
Quadro 19	– Objetivo Estratégico 4 – Internacionalização – UFBA	119
Quadro 20	– Plano de Internacionalização da UFPR para o quadriênio 2017-2021	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Quantitativo de universidades brasileiras por categoria administrativa .31
Tabela 2	– Quantitativo de Instituições de Ensino Superior argentinas por nível educacional e categoria administrativa32
Tabela 3	– Distribuição de Programas de Pós-Graduação no Brasil por Estado – 2016.....48
Tabela 4	– Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil49
Tabela 5	– Distribuição de Programas de Pós-graduação na Argentina por Província – 2019.....52
Tabela 6	– Evolução do orçamento da Capes em reais – 2010 a 2020.....59
Tabela 7	– Posição de Brasil e Argentina na produção científica mundial de acordo com o Ranking SIR – 1996-2016.....61
Tabela 8	– Distribuição das bolsas do Programa Ciências Sem Fronteiras, previstas e implementadas por modalidade.....84
Tabela 9	– Mobilidade discente de estudantes brasileiros e argentinos.....90
Tabela 10	– Mobilidade discente – Estados Unidos e China90
Tabela 11	– Distribuição de bolsas de doutorado e pós-doutorado no exterior por país de destino – 2016.....91

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	O CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO EDUCAÇÃO SUPERIOR	23
2.1	AS UNIVERSIDADES: RELEVÂNCIA E CONTEXTO.....	23
2.3	UNIVERSIDADES DE CLASSE MUNDIAL	34
2.4	A PÓS-GRADUAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	38
2.5	PARTICIPAÇÃO BRASILEIRA E ARGENTINA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA MUNDIAL	56
3	INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	63
3.1	A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	63
3.2	MOBILIDADE ACADÊMICA COMO ESTRATÉGIA PARA INTERNACIONALIZAÇÃO	86
3.3	INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA.....	94
3.4	EFEITOS INERENTES AO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	98
4	MÉTODOS E METODOLOGIAS	104
4.1	A METODOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	104
4.2	PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....	105
4.3	ABORDAGEM DE PESQUISA.....	106
4.4	MÉTODO.....	107
4.5	PROCEDIMENTOS.....	111
4.6	PROTOCOLO DE PESQUISA	112
5	INTERNACIONALIZAÇÃO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS E ARGENTINAS	115
5.1	UNIVERSIDADES SELECIONADAS PARA A PESQUISA.....	117
5.1.1	Universidade Federal da Bahia - UFBA	117
5.1.2	Universidade Federal do Paraná – UFPR	121
5.1.3	Universidade Nacional de Córdoba – UNC	128
5.1.4	Universidade de Buenos Aires – UBA	133
5.2	OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM QUESTÃO	136
5.2.1	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFBA	136
5.2.2	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR	137
5.2.3	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação – UNC	138
5.2.5	Doutorado em Ciências da Educação – UBA.....	138

5.3	A PERSPECTIVA DOS DIRIGENTES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	139
5.4	A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	146
5.5	CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA	167
5.6	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	168
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
	REFERÊNCIAS	184
	APÊNDICE A – Modelo de entrevista com estudantes tipo de registro: gravação em áudio	198
	APÊNDICE B – Modelo de entrevista com coordenadores – tipo de registro: gravação em áudio	199
	APÊNDICE C – Modelo de e-mail de apresentação aos dirigentes de programas	200
	ANEXO A – Programa Institucional de Internacionalização – Capes – Print	201

1 INTRODUÇÃO

Meu primeiro contato com a internacionalização da educação se deu quando cursei o programa de mestrado em Educação do Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, em Havana, Cuba, entre os anos de 2000 a 2004, em cuja conclusão apresentei a dissertação *Um programa de capacitação para os professores das especialidades da carreira de Administração da Faculdade São Mateus*. Tal experiência como discente em um curso de Pós-Graduação realizado em outro país me trouxe a oportunidade de observar aspectos culturais e educacionais de uma outra realidade, de um outro contexto social, para além do ponto de vista acadêmico, que me permitiu vislumbrar o processo de ensino-aprendizagem em um curso de graduação em Administração a partir da perspectiva de docentes sem experimentação prática em gestão que se relacionavam com discentes que, em boa medida, já haviam atuado nos espaços de atuação do administrador.

O interesse em pesquisa sobre Educação Superior ampliou-se no processo de realização de um novo mestrado, agora em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), especialmente na área da Gestão Acadêmica em Colegiados de Cursos de Graduação.

Já o interesse pela temática da internacionalização na pós-graduação surgiu durante o curso da disciplina Educação no Mundo, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGEd/UFBA). Nesse período, houve uma aproximação teórica com as duas temáticas em questão, por meio de leituras, debates e participação em diversos eventos acadêmicos pelo País. E, gradativamente, o presente objeto de estudo foi ganhando significado mais amplo e intencionalidade acadêmica.

A opção pela pesquisa da internacionalização em programas de pós-graduação em educação, mais especificamente sobre as experiências brasileiras e argentinas, relaciona-se com a minha aproximação com o PPGEd/UFBA e a curiosidade em saber como esse processo vem se desenvolvendo em um país próximo geograficamente e semelhante ao Brasil, do ponto de vista geopolítico, como é o caso da Argentina, buscando elementos que permitam contrastar a realidade e os efeitos do processo de internacionalização em ambos os países.

As participações em eventos acadêmicos, assim como as visitas científicas a diversas universidades, favoreceram uma melhor compreensão sobre o processo da internacionalização da Educação Superior, especialmente o modo como as instituições compreendem e se organizam para lidar com a questão.

Observando o processo de mobilidade acadêmica, no intuito de compreender suas perspectivas sobre essa experiência, o diálogo com diversos estudantes internacionais da UFBA, oriundos de inúmeros países, regiões ou mesmo continentes, também foi importante para fortalecer o interesse e a opção pela internacionalização da Educação Superior.

As primeiras orientações recebidas e a participação nas atividades desenvolvidas no âmbito das disciplinas Abordagens e Técnicas de Pesquisa em Educação, Projeto de Tese I e projeto de Tese II, além das reuniões do Grupo de Pesquisa Mídia/Memória, Educação e Lazer (MEL), contribuíram fortemente para ajustes e adequações no tema e nos elementos metodológicos centrais da pesquisa.

Eventos como o XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (Epen), Reunião Científica da Regional Nordeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizado na Universidade Federal da Paraíba, em novembro de 2018, quando apresentei os trabalhos *Internacionalização e Mobilidade Discente no Curso de Administração do [Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias] DCHT Campus XVIII da Universidade do Estado da Bahia* e *Internacionalização e pós-graduação: entrecruzamentos e implicações na Universidade do Estado da Bahia*, assim como o XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: Estado, Políticas e Gestão da Educação: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social, realizado pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), em abril de 2019, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), no qual apresentei os trabalhos *Processo de internacionalização da Educação Superior: experiência brasileira e argentina* e *A Internacionalização e os Desafios para mobilidade discente no Curso de Administração do DCHT Campus XVIII da Universidade do Estado da Bahia*, também foi de grande valor para aprofundar minha aproximação teórica com o tema da internacionalização.

A participação no I Simpósio Sobre Internacionalização da Educação (Sied), promovido pelo PPGE/UFBA, por meio do Grupo MEL, no mês de junho de 2019, também foi significativamente interessante, pela qualidade das apresentações,

discussões e interações, além da oportunidade de apresentar o trabalho *Processos de Internacionalização na Pós-Graduação em Educação: experiência brasileira e argentina em questão*.

Também destaco a oportunidade de participar, a convite da Prof.^a Dr.^a Daniela Perrota, da Universidade de Buenos Aires, de um evento *online* intitulado *La Universidad Pública en Perspectiva Histórica. Una Mirada Desde el Presente en América Latina*, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Docência Universitária da Universidade de Buenos Aires, que contou com a participação de pesquisadores de diversos países da América Latina.

A escolha de Brasil e Argentina para esta pesquisa, por certo, não foi ao acaso. Partimos da constatação de que ambos os países possuem inúmeras convergências no plano socioeconômico e político: são países em desenvolvimento, com seus passados marcados pela instabilidade democrática, mas que vêm cooperando há mais de duas décadas, em diversas áreas, inclusive na Educação Superior. E nos dois os processos de avaliação de qualidade de programas de pós-graduação *stricto sensu* têm sido realizados periodicamente.

Brasil e Argentina se constituem como importantes atores regionais na América Latina, tanto em termos econômicos, geográficos, demográficos e mesmo geopolíticos, além de possuírem inúmeras convergências políticas, culturais e sociais. Mesmo que possuam diversas assimetrias, como a questão do idioma e diferentes aspectos culturais, um ponto que destaco é o percurso histórico da constituição de seus respectivos sistemas de Educação Superior, que, no Brasil, é relativamente jovem, haja vista os cursos superiores profissionalizantes terem pouco mais de duzentos anos, com universidades constituídas apenas no século passado, enquanto a Argentina conta com uma universidade com mais de 400 anos de existência.

Brasil e Argentina se aproximam e se distanciam em inúmeros aspectos, e isso é interessante na proposição desta pesquisa, no sentido de nos permitir investigar os seus diferentes contrastes e como se relacionam com o processo de internacionalização em seus Programas de Pós-Graduação em Educação.

Nesse sentido, consideramos pertinente a observação de Taborga *et al.* (2013) a respeito do fato de, historicamente, as relações internacionais dos diversos países pertencentes à América Latina, em matéria de ensino e pesquisa, terem a ver, essencialmente, com o exílio involuntário de acadêmicos, além de iniciativas

individuais, caracterizando-se pela cooperação do afastamento, o que, em contrapartida, levou à existência histórica de um distanciamento do assunto por parte dos respectivos governos nacionais. Mas, nas últimas décadas, no entanto, essas posturas se modificaram, e os governos nacionais passaram a exercer um papel mais substancial no controle do processo de internacionalização das universidades, incentivando o desenvolvimento e o fortalecimento de redes de pesquisa, além do intercâmbio de professores e pesquisadores, fenômeno observado pelos estudos de Robl (2015), Laus (2012) e Morosini e Nascimento (2017).

Knight (2012) considera que, passadas algumas décadas de forte desenvolvimento, a internacionalização aumentou intensamente sua área de abrangência e importância. Os planos estratégicos das universidades, as declarações de política nacional de ensino e mesmo os artigos acadêmicos demonstram o papel central desempenhado pela internacionalização da Educação Superior no mundo atual. Destarte, a internacionalização precisa apresentar como objetivo complementar a harmonização e o respeito à dimensão local, e não a subjugar, pois, caso essa questão fundamental não seja respeitada, haverá grandes possibilidades de uma reação negativa, levando o processo de internacionalização a ser visto como agente hegemônico ou homogeneizante.

Somam-se a esses fatores a questão da transnacionalização universitária, decorrente do processo de globalização, o atual processo de formulação de políticas públicas educacionais relacionadas com a temática da Internacionalização, a consolidação do Estado avaliativo/regulador/supervisor na educação e o processo de expansão da pós-graduação no Brasil e na Argentina.

Battestin *et al.* (2017) destacam que, na América Latina, a internacionalização necessita ser concebida enquanto um processo dinâmico, por meio do qual as instituições envolvidas buscam, por meio de intercâmbios tecnológicos, epistemológicos e principalmente humanos, responder às demandas específicas da região, sem, no entanto, deixar de observar as questões que afetam o mundo globalizado.

Pensar em internacionalização acadêmica a partir do contexto latino-americano, dialogando com um cenário mundial marcado por enormes desigualdades entre as universidades, também implica pensar nos valores e na cultura de nossas sociedades. E é neste contexto que a realização deste estudo

contrastivo sobre as experiências brasileira e argentina com a internacionalização nos Programas de Pós-Graduação em Educação de universidades públicas adquire relevância.

Diante do exposto, o problema de pesquisa foi assim estruturado: como a internacionalização da Educação Superior se relaciona com os aspectos científicos e culturais nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil e da Argentina?

Em função do problema formulado, estabeleceu-se como objetivo geral: compreender os efeitos da internacionalização da Educação Superior, nos aspectos científicos e culturais, sobre os programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil e da Argentina.

Nesse sentido, elencamos como objetivos específicos: caracterizar os Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades brasileiras e argentinas selecionadas para esta pesquisa; descrever como a internacionalização se relaciona com os aspectos científicos e culturais na vida cotidiana dos Programas de Pós-Graduação em Educação de universidades brasileiras e argentinas; identificar as políticas públicas nacionais de internacionalização na pós-graduação do Brasil e da Argentina.

Fundamenta-se a opção paradigmática na Teoria Crítica, com inspiração na dialética negativa de Adorno e Horkheimer, com o intuito de compor um referencial teórico crítico que ofereça a sustentação teórica necessária ao desenvolvimento desta pesquisa. E entende-se que, ao conhecer a realidade dos processos de internacionalização nos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades públicas brasileiras e argentinas, tanto do ponto de vista histórico quanto social, nossa pesquisa poderá contribuir para a transformação da realidade dos programas de pós-graduação e servir como instrumento de intervenção, de *práxis* ou mesmo de emancipação social para aqueles que se relacionam com estes programas, de forma direta ou indireta.

Essa opção metodologia encontra respaldo na perspectiva de Mazzotti (1996), que classifica a teoria crítica como dialógica e transformadora, além de coerente com o objetivo de elevação de consciência, com vistas a um processo de transformação social. A autora ainda observa que a característica essencial desta abordagem é o pensamento relacional, dado pelo interesse em relacionar, por meio da investigação, o que ocorre nas instituições – no nosso caso, os Programas de Pós-Graduação em Educação – e os seus participantes, em função de aspectos

sociais, culturais e políticos inerentes aos contextos em que se encontram, buscando a compreensão de como as redes de poder são estabelecidas, mediadas e transformadas.

Pucci (2012), ao buscar referenciar-se na obra de Theodor Adorno, pondera que a formação, se compreendida como conformação à vida real, como momento de adaptação, acaba por impedir os homens de se educarem uns aos outros e reforça apenas o desejo da acomodação. E vai além, quando assevera que o homem deve ser um cidadão de seu próprio tempo, integrando-se no conhecimento e no desenvolvimento das potencialidades humanas, utilizando-se das tecnologias mais avançadas que a situação histórica lhe apresenta, sem, no entanto, deixar de ser um crítico de seus dias, problematizando as injustiças existentes ao seu redor. E, nesse ponto, também é relevante a observação de Ivenicki e Canen (2016) de que a ciência terá maior valor à medida que servir para aliviar a injustiça e as mazelas sociais.

Fizemos a opção metodológica pela pesquisa contrastiva, por entendemos que contrastar oferece melhor visibilidade às unidades e suas respectivas partes, sobretudo suas contradições.

Admitimos o contraste como categoria estruturante e composição metodológica, com o qual, à medida que as sínteses conceituais são capturadas pela lente da análise contrastiva, novas compreensões se tornam possíveis.

A esta pesquisa importa assinalar que a variação de sentidos, de práticas culturais e de perspectivas científicas internalizadas pelos sujeitos que se encontram nos programas de pós-graduação que selecionamos, capturadas em nossas entrevistas, foram analisadas de modo contrastivo, e não comparativo. Evidenciando as diferenças e semelhanças, não nos propusemos a compará-las, mas sim a compreendê-las.

A presente tese foi estruturada em seis capítulos. O primeiro circunscreve o objeto da tese, promovendo a introdução dos principais argumentos históricos e sociais sobre a internacionalização da pós-graduação no Brasil e na Argentina, na perspectiva dos Programas de Pós-Graduação em Educação pertencentes à universidades públicas de ambos os países, bem como apresenta a justificativa para a escolha do tema e os objetivos da tese.

O segundo capítulo traz as bases teóricas referenciais de dois grandes eixos com os quais trabalhamos: universidade e pós-graduação. A importância de discutir

o papel destes espaços em sua relação com o processo de internacionalização da Educação foi essencial na construção desta tese.

O terceiro capítulo tem como propósito discutir sobre a temática fundamental deste trabalho, a internacionalização da Educação Superior, trazendo conceitos, definições, contextualizações e outros aspectos importantes, como: mobilidade acadêmica internacional, cooperação científica internacional, internacionalização em casa e os efeitos inerentes ao processo de internacionalização de um Programa de Pós-Graduação.

O quarto capítulo tem o intento de discutir a teorização dos métodos e metodologias empregados na pesquisa em educação, os procedimentos adotados, a pesquisa contrastiva e os cuidados com o protocolo de pesquisa.

O quinto capítulo apresenta as universidades e os Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros e argentinos selecionados para a pesquisa, algumas informações estatísticas nacionais e regionais, além dos dados levantados na aplicação das entrevistas com dirigentes e estudantes de doutorado dos programas selecionados, acompanhados de análises e considerações.

O sexto capítulo se destina a trazer as considerações finais alcançadas após a construção teórica e metodológica da presente tese, os dados obtidos na pesquisa de campo, as constatações, contradições e conclusões possíveis ao longo desta jornada.

2 O CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO EDUCAÇÃO SUPERIOR

Instituições de Educação Superior são essenciais para uma sociedade, uma região, um país, pois oferecem educação, cultura, conhecimento técnico e científico, condições necessárias para as transformações estruturais, sociais e culturais inerentes ao processo de desenvolvimento, considerando que as mudanças oriundas de um processo evolutivo criam constantemente, desafios e oportunidades ao contexto social.

2.1 AS UNIVERSIDADES: RELEVÂNCIA E CONTEXTO

É certo que a universidade tem um papel de inquestionável importância como agente de transformação da realidade de uma sociedade, nos aspectos educacionais, sociais, políticos e econômicos. Alicerçada em sua composição primordial, sobre os pilares da pesquisa, do ensino e da extensão, busca gerar novos conhecimentos, aperfeiçoando a formação de seus estudantes e interagindo diretamente com as comunidades.

Nessa direção, recorreremos inicialmente a Chauí (2003), que considera a universidade uma instituição social que exprime a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo, observando que, no interior da instituição universitária, encontramos a presença de opiniões, ideias, atitudes e projetos conflitantes, que exprimem as divisões e contradições da própria sociedade.

Para Santos *et al.* (2009), a universidade é uma instituição complexa em suas variadas dimensões: os públicos internos e externos com os quais se relaciona; a multiplicidade de objetivos almejados; a diversidade de serviços que oferece à sociedade; a diversidade na formação de seus recursos humanos; os variados tipos de tecnologias que necessita dominar; e ainda a extensão e organização da infraestrutura física e tecnológica que possui. Na visão dos autores, quando a instituição em questão é uma universidade pública, somam-se a estas características outros elementos peculiares ao setor público, entre os quais as questões políticas, a escassez de recursos e a lentidão dos processos decisórios, altamente burocratizados.

Todavia, cabe à instituição universitária a responsabilidade pela qualificação e capacitação permanente das pessoas, impulsionar a pesquisa e o desenvolvimento

científico, propiciando a descoberta das novas tecnologias necessárias ao desenvolvimento socioeconômico e cultural da comunidade e da região onde está inserida (Pimenta, 2007).

Canterle e Favaretto (2008) consideram que, em virtude de seu caráter interdisciplinar, as universidades interagem com um número maior de segmentos da sociedade do que qualquer outra organização isoladamente, e, por essa razão, sua gestão tem sido parte da agenda de discussão em instâncias políticas e acadêmicas, visto que, em seu entorno, a sociedade deposita grandes expectativas sobre essa instituição, no que diz respeito à qualidade dos serviços prestados. Nesse sentido, cenários dinâmicos constituem desafios para as instituições universitárias, a fim de que possam fornecer serviços de maior valor à sociedade. As necessidades são muitas, e há uma série de fatores envolvidos; dessa forma, a *expertise* de outras instituições poderia lhe servir como uma boa oportunidade de aprendizagem.

Nessa direção, Freitas (2010), avalia que as universidades, por vocação e tradição, são instituições que preservam e alimentam a dimensão internacional, tanto pelo sentido da ciência quanto pelas iniciativas práticas de intercâmbio institucional e mobilidade docente e discente. E essa mobilidade tem sido beneficiada pela modernização dos meios de transporte e de comunicação, especialmente a internet de banda larga, que permite o ensino à distância. O mesmo autor afirma que o sentido predominante da internacionalização universitária ao longo do tempo é de colaboração acadêmica na busca pelo avanço da ciência e da educação.

Na perspectiva de Miranda e Stallivieri (2017), a abertura das universidades brasileiras para o mundo precisa se dar por uma via de mão dupla, no sentido de levá-las à modernização e à inovação a partir da cooperação internacional com instituições de diversos países, permitindo que a comunidade acadêmica tenha condições de compreender, apreciar e se articular com pesquisas de diversas áreas, como meio ambiente, economia, cultura, dentre outras, de tal forma que esses esforços possam preparar a comunidade acadêmica para atuar em um contexto internacional e intercultural cada vez mais presente em um mundo globalizado.

Miranda e Stallivieri (2017) observam ainda que, no Brasil, desde o início do século XX, as universidades públicas e algumas privadas, notadamente as confessionais, envolveram-se com programas e acordos internacionais que

posteriormente evoluíram para projetos de pesquisa em cooperação, ainda que não simétricos, sem margens para uma colaboração institucional madura. Todavia, esses programas se materializaram como um dos primeiros instrumentos formais de internacionalização da Educação Superior no Brasil.

Compreendemos que a promoção da internacionalização da Educação Superior, no âmbito institucional, necessita adquirir um significado estratégico para as universidades, com a definição de critérios e expectativas, assim como o estabelecimento de elementos de discussão como identidade, institucionalidade, visibilidade, referência e sustentabilidade, diretamente relacionados com a construção de um projeto político-institucional macro e de longo prazo.

Nesse sentido, diversas universidades perceberam a necessidade de criar, em suas estruturas administrativas, setores para organizar e dar o suporte necessário para que os processos de internacionalização da educação superior pudessem fluir com menores dificuldades, haja vista o grau de complexidade em termos de procedimentos burocráticos, normativos e legais demandados por processos como a mobilidade acadêmica internacional, a cooperação internacional, a organização ou participação em eventos internacionais, entre outras atividades relacionadas com a internacionalização.

No entanto, algumas universidades ainda não se movimentaram nessa direção, como pode ser observado no Quadro 1, no qual se apresenta um levantamento de dez universidades presentes no estado da Bahia, dentre as quais 80% já apresentam alguma estrutura administrativa dedicada a fomentar e apoiar os processos de internacionalização, o que demonstra o interesse destas instituições pelo tema da internacionalização, porém os outros 20% ainda delegam as questões sobre internacionalização aos outros setores, que cuidam de outras atividades, demonstrando que a temática ainda não se configurou como estratégia altamente relevante para estas instituições:

Quadro 1 – Universidades Presentes no Estado da Bahia com Seus Respectivos Órgãos de Internacionalização

Instituição (IES)	Município	Categoria Administrativa	Suporte Institucional à Internacionalização
Universidade Católica do Salvador	Salvador	Privada sem fins lucrativos	Assessoria de Relações Internacionais (ARI)
Universidade do Estado Da Bahia	Salvador	Pública Estadual	Secretaria Especial de Relações Internacionais (Serint)
Universidade Estadual de Feira de Santana	Feira de Santana	Pública Estadual	Assessoria Especial de Relações Institucionais (Aeri)
Universidade Estadual de Santa Cruz	Ilhéus	Pública Estadual	Assessoria de Relações Internacionais (Arint)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Vitória da Conquista	Pública Estadual	Assessoria de Acesso, Permanência Estudantil e Ações Afirmativas (AAPA)
Universidade Federal da Bahia	Salvador	Pública Federal	Assessoria para Assuntos Internacionais (AAI)
Universidade Federal do Oeste da Bahia	Barreiras	Pública Federal	Assessoria de Políticas Nacionais e Internacionais (APNI)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Cruz das Almas	Pública Federal	Superintendência de Assuntos Internacionais (Supai)
Universidade Federal do Sul da Bahia	Itabuna	Pública Federal	Assessoria de Relações Internacionais (ARI)
Universidade Salvador	Salvador	Privada com fins lucrativos	International Office (IO)

Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados extraídos dos *sítes* institucionais de cada entidade.

Sem um órgão definido na estrutura organizacional que se dedique a apoiar integralmente as questões técnicas e burocráticas que envolvem a internacionalização, a instituição dificilmente conseguirá se desenvolver no mesmo ritmo das demais, que já perceberam claramente essa importância e as potencialidades inerentes à internacionalização, movimentando-se no sentido de prover o suporte necessário.

2.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E ARGENTINA EM CONTRASTE

A constituição das primeiras universidades nas Américas ocorreu durante o período de colonização. Nos países ocupados pela Espanha, esse processo se deu

ainda no século XVI; e nos países ocupados pela Inglaterra, somente no século XVII, em contraste com o que aconteceu com o Brasil, país de colonização portuguesa, que não permitiu o estabelecimento de tais instituições, em função da estratégia de direcionar as elites brasileiras à universidade de Coimbra, em Portugal (ROMUALDO, 2012).

Quadro 2 – Primeiras universidades nas Américas

Universidade	Ano de criação	Cidade	País
Santo Domingo	1538	Santo Domingo	República Dominicana
Mayor de San Marcos	1551	Lima	Peru
Autónoma do México	1551	Cidade do México	México
Córdoba	1613	Córdoba	Argentina
Harvard	1636	Boston	Estados Unidos
Yale	1701	New Haven	Estados Unidos
Havana	1728	Havana	Cuba
Princeton	1746	Nova Jersey	Estados Unidos

Fonte: Romualdo (2012).

O Brasil iniciou tardiamente o processo de instalação de suas primeiras instituições de Ensino Superior, que só foram constituídas com a transmigração da família real portuguesa para o Rio de Janeiro, no ano de 1808, o que possibilitou a criação dos primeiros cursos superiores com caráter profissionalizante no País, como o Curso Médico de Cirurgia, na Bahia, e a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica, no Rio de Janeiro, no mesmo ano (LOPES, 2002). Dois anos mais tarde, em, 1810, por meio de uma Carta Régia, foi instituída a Academia Real Militar no Rio de Janeiro, instituição que posteriormente se transformaria na Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FÁVERO, 2000). Ainda merece destaque a criação dos primeiros cursos jurídicos em São Paulo e Olinda, no ano de 1828, com o intuito de defender fundamentalmente o Estado, e não a cidadania (SOUZA, José, 1996).

Sampaio (1991) observa que, no Brasil, ao longo do período entre a chegada da Família Real ao País, em 1808, e a Proclamação da República, em 1889, o sistema de Ensino Superior se desenvolveu lentamente, em compasso com as rasas transformações econômicas e sociais da sociedade brasileira. E o propósito do

sistema era assegurar um diploma profissional de nível superior que propiciasse ao seu detentor o acesso a posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho existente, além de assegurar-lhe o devido prestígio social (MARTINS, 2002).

Todavia, no período seguinte, de 1890 até 1910, houve um processo mais dinâmico, quando foram criadas 27 escolas superiores, dentre as quais 9 de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia; 8 de Direito; 4 de Engenharia; 3 de Economia e 3 de Agronomia (MIRANDA, 2013).

Quadro 3 – As primeiras universidades brasileiras

Fundação	Nome	Local	Iniciativa
1909-1926	Escola Universitária Livre de Manaus	Manaus	Privada
1911-1919	Universidade de São Paulo	São Paulo	Privada
1912	Universidade do Paraná	Curitiba	Estadual
1920	Universidade do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Federal
1927	Universidade de Minas Gerais	Belo Horizonte	Estadual
1934	Universidade de Porto Alegre	Porto Alegre	Estadual
1934	Universidade de São Paulo	São Paulo	Estadual
1935-1937	Universidade do Distrito Federal	Rio de Janeiro	Distrital
1941	Universidade Católica do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Privada
1946	Universidade da Bahia	Salvador	Federal

Fonte: elaborado pelo autor com dados obtidos em Moreira (2013).

Com o decorrer do tempo, algumas universidades constituídas pela iniciativa privada não lograram êxito em sobreviver às adversidades políticas, econômicas ou sociais, e outras passaram por processos de federalização, sobretudo a partir da década de 1940 (MOREIRA, 2013).

Moreira (2013) destaca ainda que a Universidade de São Paulo, de iniciativa privada, operante no período de 1911 a 1919, com exceção do nome, não guardava nenhuma outra relação com a USP atual, instituição pública fundada em 1934 pelo governo estadual de São Paulo.

Na Argentina, a Educação Superior tem suas origens em 1613, quando a Diocese de Córdoba passou a sustentar os cursos de Latim, Artes e Teologia ministrados no Colégio Máximo Jesuíta, em atividade na cidade de Córdoba desde 1607. Esta é a base fundante da Universidade de Córdoba. Todavia, apenas no ano

de 1622 houve a autorização, por parte do Papa Gregório XV e do Rei espanhol Felipe III, para a instituição conferir os graus acadêmicos relativos aos cursos de Artes e Teologia, conquistando assim o estatuto de universidade (CATANI; AZEVEDO, 2005; MOREIRA, 2013).

Dois séculos se passaram, até que a Universidade de Buenos Aires iniciasse suas atividades, em 1816, ainda que sua fundação oficial tenha ocorrido apenas em 1821, mesmo com as recorrentes solicitações das autoridades políticas e clericais platenses, que datavam desde o ano de 1771. E ainda transcorreria um bom tempo até a fundação da Universidade Nacional de La Plata, em 1890; da Universidade de Tucumán, em 1914; e da Universidade de Cuyo, em 1939 (CATANI; AZEVEDO, 2005; MOREIRA, 2013).

Quadro 4 – As primeiras universidades argentinas

Ano	Nome	Local	Iniciativa
1613	Universidad Mayor de San Carlos (atual Universidade de Córdoba)	Córdoba	Eclesiástica
1821	Universidad de Buenos Aires	Buenos Aires	Nacional
1889	Universidad Provincial de Santa Fé	Santa Fé	Provincial
1890	Universidad Provincial de La Plata	La Plata	Provincial
1914	Universidad de Tucumán	San Miguel de Tucumán	Provincial
1939	Universidad Nacional de Cuyo	Mendoza	Nacional
1953	Universidad Obrera Nacional	Buenos Aires	Nacional
1956	Universidad Nacional del Sur	La Plata	Nacional
1956	Universidad Nacional Del Nordeste	Corrientes	Nacional
1959	Universidad Católica Argentina	Buenos Aires	Privada

Fonte: elaborado pelo autor com dados obtidos em Moreira (2013).

Os processos históricos de instalação das instituições universitárias em território brasileiro e argentino, quando analisados lado a lado, apresentam um contraste temporal marcante, com quase três séculos de diferença, o que, em boa medida, explica-se em função da perspectiva e da consequente orientação das coroas portuguesa e espanhola em relação à permissão de universidades em suas respectivas colônias, dada a existência de colégios jesuítas ministrando cursos nas áreas de Teologia, Filosofia e Artes, com o propósito de formar novos membros para o clero, em ambos os países, desde o século XVI (MOREIRA, 2013).

No transcorrer da segunda metade do século XX, tanto o Brasil quanto a Argentina passaram por um longo processo de ditadura militar,¹ entretanto esses regimes autoritários se manifestaram de forma distinta em cada país, no que diz respeito ao papel do Estado no controle da educação nacional. Carmo, Zaidan Filho e Miyachi (2014) observam que, na Argentina, os militares alteraram o papel do Estado no tocante à responsabilidade para com o funcionamento do sistema educacional, promovendo a descentralização da educação, sem, no entanto, dotar as províncias de recursos adequados para cumprir esse papel. Já no Brasil ocorreu o oposto, com o governo autoritário alterando sua política para o fortalecimento do papel dominador e centralizador do Estado.

Após o período dos governos autoritários militares na região, as ações dos governos democráticos civis também foram distintas, como observam Carmo, Zaidan Filho e Miyachi (2014). Na Argentina, a reforma educacional, promovida pela nova Lei de Educação Nacional, de 2006, manteve a linha descentralizadora na oferta dos serviços educacionais, mas reservou um papel relevante ao governo central nas questões de avaliação e financiamento. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 firmou a relevância da formação escolar para os brasileiros, reconhecendo o seu caráter de direito universal a todos os cidadãos e descentralizou a gestão do sistema educacional, transferindo aos entes federados (estados e municípios) responsabilidades específicas na oferta da educação.

Em nosso país, o sistema universitário se constituiu a partir de universidades públicas, que podiam ser federais, estaduais ou municipais, e de universidades privadas, que podiam ter fins lucrativos ou não, alcançando um total de 199 instituições, conforme demonstramos na Tabela 1, a seguir:

¹ No Brasil, o período de ditadura militar inicia-se com a deposição de João Goulart, em 1964, e perdura até o ano de 1985, com a eleição indireta de Tancredo Neves, que, no entanto, faleceu sem tomar posse, sendo substituído por José Sarney. Já no caso argentino, o período de ditadura militar se desenvolveu com um *gap* temporal entre a instauração do primeiro governo militar (1966-1973) e o segundo governo militar (1976-1983). Nesse pequeno espaço de tempo, a Argentina vivenciou uma rápida retomada da normalidade democrática e a volta do governo peronista ao poder. No entanto, esse mandato teve um curto período de duração, sendo deposto por um segundo golpe militar, no ano de 1976, que se manteve até o ano de 1983, com a eleição de Raúl Alfonsín (BARBOSA; PORTILHO, 2016).

Tabela 1 – Quantitativo de universidades brasileiras por categoria administrativa

Universidades brasileiras				
Públicas (107)			Privadas (92)	
Federais	Estaduais	Municipais	Com fins lucrativos	Sem fins lucrativos
63	39	5	21	71

Fonte: Cadastro e-MEC (BRASIL, 2019a).

Na questão da Educação Superior, Barreyro e Lagoria (2009) observam que os sistemas de educação de Brasil e Argentina se diferenciam em alguns aspectos e se aproximam em outros. Ambos se utilizam da avaliação externa de cursos e instituições por meios de avaliadores externos. E ambos incluem a autoavaliação institucional. Enquanto no Brasil, existe o exame aplicado aos alunos, que não é um elemento comum nos sistemas de avaliação e acreditação na América Latina, sendo o único de caráter obrigatório. Na Argentina, a obrigatoriedade da acreditação é parcial. Em ambos os países, os relatórios são públicos; sendo que no Brasil, os resultados da prova e os índices são divulgados publicamente, muitas vezes em forma de *rankings*.

Piccin e Finardi (2019) observam a existência de um deslocamento, na perspectiva da internacionalização da educação, de um processo de trocas e colaboração entre universidades de diferentes nações para outra perspectiva, de caráter mais competitivo e comercial. E, para sustentar essa posição, citam o grande estímulo ao comércio internacional da educação que a Organização Mundial do Comércio (OMC) tem promovido, especialmente no intuito de atender às diretrizes do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (Gats).²

Nesse sentido, as autoras destacam que os países membros da OMC que aderiram ao Gats passaram a ser contemplados com maiores facilidades para a promoção da mobilidade acadêmica, por meio da oferta de modos de prestação de serviços previstos no acordo, a saber: o fornecimento transfronteiriço, o consumo no exterior, a presença comercial e a presença de mais pessoas físicas.

Ainda segundo Barreyro e Lagoria (2010), em termos de estrutura e organização do sistema de Educação Superior, a Argentina apresenta uma

² O Gats conta com a participação de todos os países-membros da Organização Mundial do Comércio (OMC), ainda que em graus variados de compromissos assumidos, em determinados setores de serviços. O acordo entrou em vigor em janeiro de 1995. Disponível em: <https://bit.ly/3EjA9L4>. Acesso em: 20 mar. 2020.

Educação Superior binária, composta de duas modalidades: uma universitária, desenvolvida pelas universidades e pelos institutos universitários, e outra não universitária, constituída pelos institutos superiores não universitários e pelos colégios universitários. As universidades e os institutos universitários concedem títulos de graduação e pós-graduação, enquanto os institutos universitários oferecem cursos curtos (de 2 a 4 anos de duração) chamados de *tecnicaturas*, que conferem títulos de pré-graduação e habilitam para trabalhar em empregos que requerem certa qualificação. Já os colégios universitários são instituições de educação superior não universitárias que formam professores para um ou mais níveis de ensino.

Tabela 2 – Quantitativo de Instituições de Ensino Superior argentinas por nível educacional e categoria administrativa

Instituições argentinas		
	Superior não universitário	Formação profissional
Gestão Estatal	236	900
Gestão Privada	326	114
Total	562	1.014

Fonte: Argentina ([201-?]).

Quanto aos processos de avaliação e controle da Educação Superior, no Brasil, a responsabilidade pela graduação está a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); e pela pós-graduação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ambas instituições vinculadas ao Ministério da Educação (MEC). Já no caso da Argentina, tanto a graduação quanto a pós-graduação estão sob a responsabilidade da Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária (Coneau).³ Mas Barreyro e Lagoria (2009) destacam a existência da Fundação Argentina para a Avaliação e Acreditação Universitária (Fapeyau), também autorizada a avaliar universidades públicas e privadas, que pagam uma taxa para isso. Todavia, não podem ser avaliados por esta entidade os cursos de graduação de interesse público, nem a pós-graduação, pois são funções reservadas exclusivamente para a Coneau.

³ A Coneau é o órgão responsável pela avaliação e garantia de qualidade das instituições argentinas de Ensino Superior e dos programas que ministram, tanto no nível da graduação quanto da pós-graduação. Tem sua origem na Lei de Ensino Superior nº 24.521, de 7 de agosto de 1995. Disponível em: <https://bit.ly/3vX9QXV>. Acesso em: 30 mar. 2020.

Quadro 5 – Organização acadêmica de Brasil e Argentina

Nível acadêmico	Brasil	Argentina
Ensino Superior	<ul style="list-style-type: none"> • Bacharelado • Licenciatura • Tecnológico Fiscalização e controle: Inep	<ul style="list-style-type: none"> • Bacharelado • Licenciatura • Tecnicaturas Fiscalização e controle: Coneau e Fapeyau
Pós-Graduação	<ul style="list-style-type: none"> • Mestrado <ul style="list-style-type: none"> ○ Acadêmico ○ Profissional • Doutorado <ul style="list-style-type: none"> ○ Acadêmico ○ Profissional Fiscalização e controle: Capes	<ul style="list-style-type: none"> • Especialização <ul style="list-style-type: none"> • Mestrado • Doutorado Fiscalização e controle: Coneau

Fonte: elaborado pelo autor.

No Brasil, a reforma universitária de 1968⁴ permitiu uma significativa expansão do Ensino Superior no País, além de criar incentivos à pós-graduação, por meio de algumas linhas de financiamento às pesquisas científicas e tecnológicas, especialmente nas universidades públicas, que possuíam maior representação até aquele momento. Todavia, no decorrer da década de 1980, houve um crescimento expressivo no número de instituições de ensino superior (IES) privadas, fenômeno que se intensificaria ainda mais na década de 1990, levando a uma mudança significativa no panorama do Ensino Superior no País (PIMENTA, 2007).

De acordo com a avaliação de Robson (2017), a internacionalização vem se consolidando como uma prioridade estratégica para muitas universidades ao redor do mundo, pois é percebida com uma forma de ampliar a qualidade da Educação Superior por meio de parcerias estratégicas e da colaboração em pesquisas e produção de conhecimento. Entretanto, essas estratégias de internacionalização têm se concentrado basicamente na mobilidade de estudantes, com o intuito de melhorar suas perspectivas internacionais e capacidades interculturais. Em vista disso, a autora adverte que, se as universidades pretendem se tornar verdadeiramente ‘internacionais’, precisam começar esse processo ‘em casa’, fazendo uma

⁴ Reforma do sistema educacional brasileiro de nível superior realizada pelo governo federal durante o período do Regime Militar (1964-1985). Teve como ênfase a racionalização administrativa das universidades, caracterizando-se principalmente pela preocupação em ‘disciplinar’ o processo de escolha dos dirigentes nas universidades. Disponível em: <https://bit.ly/3vX9QXV>. Acesso em: 20 mar. 2020.

revisão das suas práticas de internacionalização e buscando envolver mais educadores, estudantes e pessoas em posição de liderança, a fim de se orientarem em direção a valores básicos e a uma abordagem ética para internacionalização.

Entretanto, Miranda e Stallivieri (2017) advertem-nos para o fato de que muitas IES brasileiras estão enviando para o exterior alunos sem experiência alguma com iniciação científica, o que limita consideravelmente a capacidade real de contribuição desses alunos para a ciência e a inovação.

É certo que a experiência internacional, somada ao contato com instituições que estão na vanguarda das pesquisas de alto nível, nas mais diversas áreas, é bastante positiva, todavia existe a necessidade de planejar prévia e estrategicamente o que se quer alcançar. A escolha do local onde se dará a experiência de pesquisa necessita ser feita com base em critérios técnicos, tanto por parte do pesquisador quanto por parte da instituição que o estiver apoiando.

2.3 UNIVERSIDADES DE CLASSE MUNDIAL

Em um contexto de crescente interesse por parte das instituições em ganhar visibilidade e reconhecimento científico internacional, muitas universidades buscam mecanismos ou metodologias para alcançarem projeção internacional. E tornar-se uma 'Universidade de Classe Mundial' vem se tornando um objetivo central para um número crescente de instituições, em diversas partes do mundo.

Na perspectiva de Stallivieri (2017), a internacionalização não é mais vista como opção por algumas instituições, mas como um passo necessário para encorajar o desenvolvimento equilibrado das nações pela via da educação, assumindo a premissa de que, por meio da internacionalização institucional, uma universidade pode competir em igualdade de condições com as melhores e mais renomadas IES do mundo, uma vez que passam a observar alguns critérios relevantes e de alto padrão no que diz respeito à qualidade institucional.

As instituições interessadas em se tornar destino preferencial para estudantes e pesquisadores de todo o mundo esforçam-se para se posicionar bem nos diversos *rankings* internacionais disponíveis na atualidade. E muitos pesquisadores e estudantes recorrem a esses *rankings* universitários mundiais, em busca de referência no difícil processo de escolha de uma instituição com reputação e credibilidade internacional em ensino e pesquisa.

O fato de uma IES ter como missão alcançar a excelência pode tanto significar ter qualidade quanto ser classificada nos *rankings* internacionais como uma das melhores no mundo, como observam Thiengo, Bianchetti e Mari (2018). Nessa mesma direção, Maués (2018) pontua que organismos internacionais (OI) como o Banco Mundial (BM) e países centrais como Estados Unidos têm desempenhado um papel fundamental nessa caracterização avaliativa, que elege como parâmetro de excelência a eficiência e a obtenção de resultados, fatores fundamentais para a avaliação das instituições. No entanto, é preciso que se tenha clareza sobre quais dos critérios adotados por essas avaliações internacionais, que atribuem notas às universidades, são de fato prioritários na missão institucional dessas mesmas universidades.

Atualmente, alguns dos *rankings* de maior visibilidade internacional são: o *Academic Ranking of World Universities* (ARWU); o *Times Higher Education Ranking* (THE); o *Quacquarelli Symonds World University Ranking* (QS); o *National Taiwan University Ranking* (NTU); *Ranking Leiden*; e *Ranking Webometrics* (PILATTI; CECHIN, 2018).

Esses *rankings* universitários mundiais estão servindo como referência para a caracterização das chamadas Universidades de Classe Mundial (UCM) no âmbito da pesquisa científica. De acordo com Pilatti e Cechin (2018), a UCM é uma instituição competitiva em termos mundiais que apresenta maiores probabilidades de atrair os melhores estudantes e pesquisadores, bem como de obter investimentos mais substantivos, além de contar com a aprovação da comunidade, entre outros benefícios.

Thiengo, Bianchetti e Mari (2018) observam que as *World Class Universities*, ou Universidades de Excelência, ou Universidades de Classe Mundial, como também são chamadas, possuem algumas características centrais em sua constituição, a saber: alto nível de internacionalização (com atração de talentos); investimento alto e diversificado; gestão eficiente e flexível; além de interação e transferência de tecnologia com o setor produtivo (inovação), entre outras. Todavia, isso não é novidade, visto que a preocupação com uma Educação Superior diferenciada e com a construção de centros de excelência faz parte da agenda de OIs, especialmente do BM, desde os idos da década de 1980, além de constar na política de Educação Superior brasileira desde esse mesmo período.

Diversos países têm buscado consolidar UCMs, com a intenção de se colocarem em posição de competitividade no cenário global. E, ainda que não haja consenso sobre a conceituação de uma *World Class University*, autores como Salmi (2009), Robertson (2011) e Juliana de Fátima Souza (2018), apontam algumas características essenciais a essas instituições, como: alta concentração de talentos (professores, pesquisadores e alunos de nível internacional); recursos financeiros suficientes para prover um ambiente de aprendizado rico e realizar pesquisas avançadas; perfil de governança favorável, com visão estratégica institucional, compromisso com a inovação e flexibilidade suficiente para permitir a tomada de decisões e a gestão dos recursos, diminuindo os entraves do excesso de burocracia. Segundo Robertson (2011), nesse sentido, a China vem se destacando em relação aos demais países, pois procura recrutar estudantes e pesquisadores estrangeiros de excelência, ofertando estrutura, recursos, tecnologia e até mesmo generosas bolsas de pesquisa.

Knight (2020) chama a atenção para a verdadeira obsessão com que muitas universidades, em todo o mundo, buscam consolidar suas marcas em uma perspectiva global, o que demonstra claramente um enorme interesse dessas instituições por ranqueamentos internacionais ou mesmo regionais. Por essa razão, a autora questiona: isso faz mesmo sentido em um processo de internacionalização da Educação Superior ou estaria mais relacionado com uma estratégia de *marketing* global?

Cabe aqui a ponderação de Pilatti e Cechin (2018) sobre o fato de que, ao utilizarmos os *rankings* como instrumento avaliativo em escala mundial, acabamos por nivelar universidades de diferentes continentes, de realidades distintas, além de modos particulares de conceber a finalidade da educação. E, nesse sentido, esse nivelamento tem recebido inúmeras críticas, a partir do argumento de que estes ranqueamentos realçam um lado econômico da educação, seguem a lógica do mercado, exercem funções de controle e de seleção social, além de restringirem a autonomia institucional.

Considerando o papel das universidades no tempo presente, no contexto de internacionalização da Educação Superior, Maues (2019) adverte que as IES devem olhar para o mundo, mas não se alienar no tempo e espaço em que estão inseridas. Contudo, destaca a importância desse nível de ensino para a construção social, para o processo democrático, para os interesses da sociedade em geral, o qual, portanto,

deve ter prioridade nos processos de ensino, pesquisa e extensão, sobretudo em países em desenvolvimento.

Buscar a excelência na pesquisa, na produção científica, no ensino e na aprendizagem é salutar e necessário, todavia é preciso saber previamente quando adotar um objetivo e se comprometer com estratégias para alcançar esse objetivo: qual a real importância dessa mudança para a instituição? O que se espera alcançar com essa nova condição? Quais os benefícios que a instituição e a sociedade ao seu redor irão de fato obter ao final dessa jornada? São perguntas significativas e indispensáveis, que devem preceder o início do processo de mudança.

Piccin e Finardi (2019) advertem que termos como qualidade, avaliação, reconhecimento internacional, credenciamento e *rankings* das IES foram assimilados e naturalizados de tal forma, no contexto das universidades latinas e caribenhas, que não houve tempo ou espaço para reflexões, haja vista a frequência com que foram repetidos nos discursos ditos oficiais e também pela comunidade acadêmica. Destarte, as autoras ressaltam os riscos do reconhecimento e da aceitação acrítica dessa nova epistemologia, pautada em um ideário neoliberal, por meio da qual o imperialismo homogeneiza os currículos, obnubilando aspectos, relações e conhecimentos locais, bem como submetendo governos, as universidades e os acadêmicos do Sul a padrões e critérios de avaliação produzidos pelos países do Norte.

Os *rankings* acadêmicos internacionais funcionam como uma espécie de propaganda ou selo de qualidade para as universidades, ampliando ou diminuindo sua reputação internacional. Nesse ponto, Piccin e Finardi (2019) nos fazem lembrar do segundo mito sobre a internacionalização descrito por Knight (2012), qual seja, de que essa reputação conferida por meio dos diversos *rankings* seja, de fato, sinônimo de qualidade das IES. As mesmas autoras destacam ainda outro problema relacionado com o uso desses *rankings*, que se refere aos critérios adotados em sua composição, os quais, geralmente, são homogêneos, desenvolvidos com base nas realidades do Norte e não apreendem aspectos inerentes aos contextos das IES latino-americanas ou mesmo aspectos locais, dificultando assim seu reconhecimento.

Em contraposição a essas práticas, Piccin e Finardi (2019) apostam nos contextos locais como uma proposta alternativa a esse processo de globalização neoliberal que tem permeado a internacionalização da Educação Superior. Mas

ressaltam, no entanto, que tal proposta não se configura como uma política de isolamento. Pelo contrário, ela se constitui por meio de relações de solidariedade, cooperação e democracia participativa, enlaçando o local e o global, o que, segundo a visão das autoras, traz os verdadeiros benefícios e motivações da internacionalização da Educação Superior, com o Sul localizando Sul, e não apenas o Norte, deixando assim de reproduzir relações de dependência e submissão, seja com os países do Norte ou até mesmo com alguns de seus próprios pares do Sul.

De acordo com Piccin e Finardi (2019), é imperativo compreender as complexas relações e interesses que regem a internacionalização da educação mundial, a fim de encontrar alternativas aos padrões hegemônicos e homogeneizantes, fazendo reflexões críticas sobre as concepções de internacionalização que se quer adotar, para que essas concepções não ensejem conceitos que possam beneficiar alguns em detrimento de outros, ou mesmo conceitos equivocados e mitos que possam intensificar possíveis riscos ou consequências danosas. É preciso desenvolver esses conceitos por meio da reflexão crítica, considerando os contextos, as realidades e as demandas das universidades, bem como estratégias que possam orientar um processo adequado de internacionalização.

Atualmente, a internacionalização é um item avaliado em vários contextos, tanto por órgãos governamentais responsáveis por avaliações e financiamentos institucionais quanto por indivíduos interessados em realizar pesquisas científicas ou cursar programas de pós-graduação.

A falta de atenção ou mesmo de empenho e compromisso para com a internacionalização pode limitar e dificultar o progresso de universidades e centros de pesquisa.

2.4 A PÓS-GRADUAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

No Brasil, a trajetória da pós-graduação se inicia ainda no início da década de 1930, segundo Moritz *et al.* (2013), quando as primeiras universidades brasileiras buscavam atrair professores estrangeiros, a fim de que trouxessem um modelo institucional para os estudos de pós-graduação no País, processo que envolvia uma relação tutorial entre um professor catedrático e um pequeno grupo de discípulos, que, posteriormente, viriam a ser os docentes dessas instituições.

Ainda segundo Moritz *et al.* (2013), inicialmente a pós-graduação brasileira se desenvolveu sem qualquer regulamentação externa; em boa medida, tornou-se uma extensão da própria carreira docente. Em muitos casos, a defesa da dissertação ou da tese poderia demorar até mais de uma década, em função das complexidades existentes à época.

No entanto, este modelo exercia pouco impacto sobre a Educação Superior brasileira, já que envolvia poucos e seletos grupos, encontrados em apenas algumas universidades, cujos títulos pouco valiam fora delas. Todavia, a persistência desses pequenos grupos de pesquisadores foi um dos fatores determinantes para a formação das gerações futuras, que viriam a consolidar a pós-graduação no Brasil (MORITZ *et al.*, 2013).

No transcorrer da década de 1950, o Brasil e os Estados Unidos firmaram acordos que implicavam uma série de convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras, contemplando o intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores, o que foi bastante significativo para o País. Todavia, o grande impulso para os cursos de pós-graduação no Brasil se deu na década de 1960, quando o governo federal adotou algumas medidas, inspiradas no modelo norte-americano, que reconheciam a pós-graduação como um novo nível de educação, além do bacharelado (SILVA, 2010).

No ano de 1965, com o Parecer nº 977, de 3 de dezembro (BRASIL, 1965), que se tornou conhecido como Parecer Sucupira, do Conselho Federal de Educação (CFE), ocorre formalmente a implantação dos cursos de pós-graduação no Brasil. Este modelo foi considerado adequado à nova concepção de universidade, como ocorria em outros países do mundo.

Desde meados do século passado, o Brasil possui duas importantes agências federais para o fomento da pesquisa e a disseminação do conhecimento, quais sejam, a Capes⁵ e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Essas agências perceberam, já há algumas décadas, a necessidade de ampliar suas ações para além do território nacional, estabelecendo acordos de cooperação internacional com diversos países.

⁵ A Capes, fundação ligada ao MEC, responsável pelo processo de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação, além de apoiar o acesso e divulgação da produção científica brasileira, investir na formação de recursos de alto nível no País e no exterior, e promover a cooperação científica internacional. Foi criada pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, e teve como primeiro dirigente o professor Anísio Spínola Teixeira. Cf.: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 20 mar. 2020.

A Capes foi instituída pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. O referido decreto “institui” uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Teixeira foi convidado pelo ministro da Educação e Saúde da época, Ernesto Simões Filho, e assumiu o cargo de secretário geral da Comissão, que tinha seis meses como prazo para a instalação da Campanha. Prazo posteriormente dilatado para um ano pelo Decreto nº 30.286. (GOUVÉA, 2012, p. 379).

Silva, Schetinger e Rocha (2018) observam que, sob a responsabilidade da Capes, a avaliação da pós-graduação brasileira *stricto sensu* estabeleceu critérios de qualidade, dentre os quais a inserção internacional, e tais critérios visam à excelência no ensino de pós-graduação, à consolidação da comunidade científica brasileira e ao desenvolvimento do ensino, da ciência e da tecnologia brasileiras.

A Capes mantém registros históricos sobre a pós-graduação *stricto sensu* brasileira desde 1976, ano em que inicia a sistemática de avaliação de mérito dos Programas de Pós-Graduação que constituíam o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), ainda que, naquele momento, os registros se restringissem a dados básicos sobre a constituição dos programas, como o ano de seu início e os respectivos níveis dos cursos ofertados (mestrado, doutorado ou ambos), além de outras informações relativas aos discentes e docentes vinculados ao programa (BRASIL, 2019b).

Inicialmente, a coleta de dados se realizava por meio do envio dos dados agregados em tabelas e formulários de papel. E aqui nos cabe ressaltar que a pós-graduação *stricto sensu* brasileira contava com 181 cursos de mestrado e 518 de doutorado, distribuídos em 524 programas, número ainda pequeno, mas em crescimento (BRASIL, 2019a).

Apenas em 1996 inicia-se um novo formato de envio das informações e registros, de forma mais detalhada, coletados por meio de base de dados. A disponibilização desse sistema, porém, só foi possível em razão da evolução da tecnologia da informação e da disseminação da internet. Em 1998, institucionalizou-se uma novidade, com a distinção entre os cursos de mestrado (acadêmico e profissional), muito embora, em um mesmo PPG, pudessem coexistir cursos de mestrado, doutorado e mestrado profissional. Nesse momento, o SNPG contava com 1.463 cursos de mestrado, 27 cursos de mestrado profissional e 779 cursos de doutorado, distribuídos em 1.516 PPGs (BRASIL, 2019a).

A partir de 2013, a coleta dos dados passa a ser feita em um módulo específico, na Plataforma Sucupira, cujas informações podem ser preenchidas a qualquer tempo, visto que a plataforma disponibiliza em tempo real e de forma transparente as informações, os processos e os procedimentos que a Capes realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica. Todavia, os dados que interessam à avaliação são obtidos a partir de um determinado momento específico, configurando uma imagem da estrutura e constituição do PPG. E, para garantir que seja fidedigna à realidade dos programas, tal imagem deve ser homologada tanto pelo coordenador responsável quanto pelo pró-reitor de pesquisa e pós-graduação da IES, de acordo com o cronograma estabelecido pela Capes, que conta com diversos procedimentos de validação e cruzamentos entre dados, visando garantir a qualidade e a lisura das informações (BRASIL, 2019a).

No caso da Argentina, a trajetória da pós-graduação apresenta um cenário de origem e desenvolvimento diverso daquele vivenciado no Brasil. De início mais recente, a partir de 1960, os programas de pós-graduação argentinos tiveram problemas de irregularidade, descontinuidade e intervenção, em virtude dos Golpes de Estado vividos naquele país, como asseveram Rodrigues Filho e Aguilar (2016).

Posteriormente, a situação se reverte, com a conformação de um ambiente de estabilidade que permitiu avanços, após a redemocratização do país, a partir de 1984, o que possibilitou a criação do Sistema Universitário de Quarto Nível (Sicun), no ano de 1985, dando lugar a uma etapa de reorganização dos estudos de pós-graduação na Argentina.

Ainda segundo Rodrigues Filho e Aguilar (2016), no ano de 1987, as universidades nacionais começaram a elaborar seus regulamentos de pós-graduação, por meio das recém-criadas Secretarias de Ciência e Técnica. Com a instituição da Coneau, em 1995, o sistema de pós-graduação argentino passa a contar com padrões e indicadores de avaliação e acreditação/credenciamento. As Resoluções da Coneau permitiram que as instituições que ofertavam pós-graduação obtivessem registros provisórios, além de fixar os prazos e as condições para o reconhecimento definitivo.

Nessa direção, Fontes (2016) observa que, na Argentina, a pós-graduação é avaliada e regulada pela Coneau, em três níveis: especialização, mestrado e doutorado. Por meio da Resolução Ministerial nº 160/2011 (ARGENTINA, 2011b), estabeleceu-se uma distinção entre mestrado acadêmico e mestrado

profissionalizante: o primeiro vinculado à investigação e a um campo interdisciplinar específico, que dá conta da produção de conhecimento e é suportado por uma metodologia científica; e aquele adequado à aplicação de determinados conhecimentos a um campo profissional em particular.

A Resolução Coneau nº 382/2011 (ARGENTINA, 2011a) estabeleceu critérios e procedimentos para a avaliação externa dos PPGs argentinos. Dentre os diversos critérios listados, apontou a necessidade de analisar a política de convênios estabelecida com entidades estatais e privadas, nacionais e internacionais, o desenvolvimento de atividades conjuntas, o grau de articulação da extensão e da produção de ciência e tecnologia, bem como sua transferência por meio das atividades de docência e pesquisa.

A referida Resolução reitera sua preocupação com os processos de Internacionalização. No terceiro item do tópico relativo à Integração e interconexão das IES, apresenta o seguinte critério avaliativo:

Tomando en consideración los vínculos establecidos por la institución y/o por las unidades académicas o las carreras con otras instituciones o entidades locales, nacionales e internacionales, dar cuenta de la adecuación e impacto de dichos vínculos en el desarrollo y consolidación de las actividades académicas. (ARGENTINA, 2011a, p. 8).

Quadro 6 – Estrutura da Pós-Graduação na Argentina e Brasil

Grau	Títulos	
	Argentina	Brasil
Especialização	Especialista	Não confere título
Mestrado	Magister	Mestre
Doutorado	Doctor	Doutor
Pós-doutorado	Não confere título	

Fonte: elaborado pelo autor com base em Rodrigues Filho e Aguilar (2016).

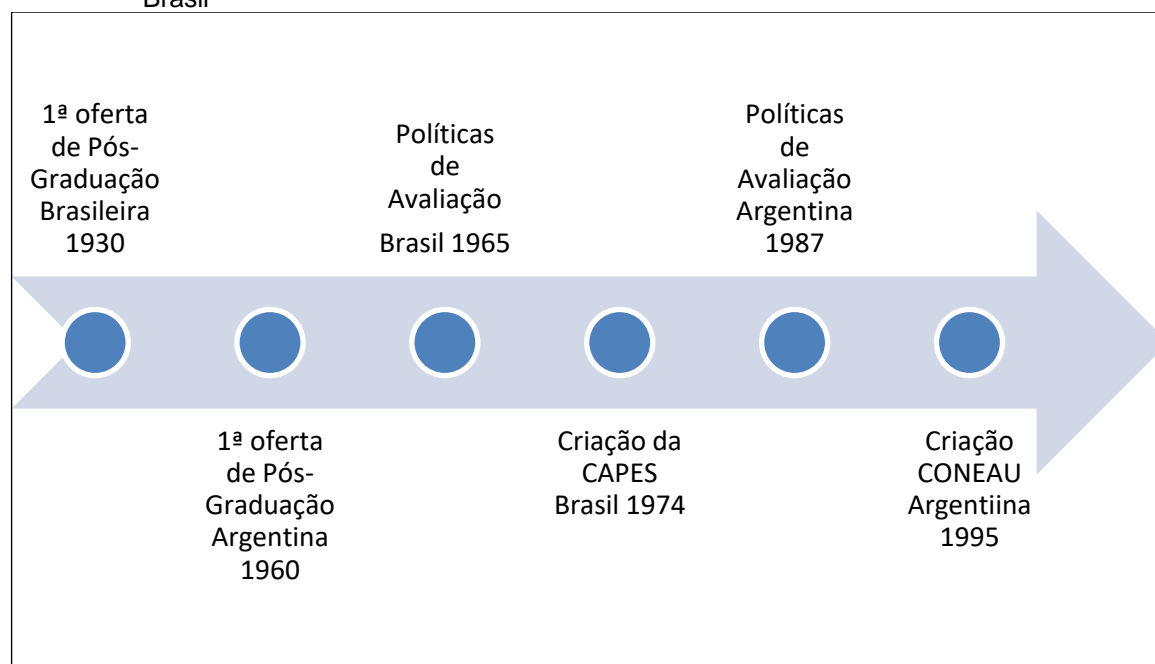
Cabe esclarecer que, no Brasil, a forma como o SNPG se estrutura divide a pós-graduação em *lato sensu* e *stricto sensu*, em função do Parecer CFE nº 977/1965. Nesse dispositivo legal, a pós-graduação *lato sensu* é constituída por cursos de especialização e aperfeiçoamento, ofertados por IES devidamente credenciadas e que tenham cursos de graduação reconhecidos na área de oferecimento da especialização, enquanto os cursos de mestrado e doutorado

(*stricto sensu*) possuem sistemas próprios de regulação, supervisão e avaliação (RODRIGUES FILHO; AGUILAR, 2016).

Um aspecto que diferencia os sistemas de pós-graduação brasileiro e argentino é a formação de professores, que no Brasil acontece nas IES, enquanto na Argentina acontece em institutos de formação de professores, fora da universidade. A própria pós-graduação argentina, especialmente os programas de doutorado, não oferece disciplinas regulares, e sim seminários de doutorado, com carga horária semelhante a uma disciplina no formato brasileiro, além de temas variados (UBA, 2011).

A fim de compreender o processo histórico da pós-graduação em ambos os países, buscamos sintetizar na Figura 1 os marcos temporais da pós-graduação no Brasil e Argentina:

Figura 1 – Linha do tempo da origem e do desenvolvimento da pós-graduação na Argentina e no Brasil



Fonte: elaborada pelo autor com base em Rodrigues Filho e Aguilar (2016).

Ainda que a experiência argentina com o Ensino Superior em universidades próprias seja muita mais antiga do que a brasileira, o mesmo não se pode dizer da pós-graduação, como é possível depreender dos dados demonstrados na Figura 1.

Todavia, fica claro que, em ambos os países, ainda que com características próprias, a pós-graduação é um processo histórico relativamente novo, que se encontra em fase de expansão, autoavaliação e aprimoramento.

Quadro 7 – Características das instâncias de normatização e acompanhamento de processos de avaliação de qualidade de cursos e programas de pós-graduação na Argentina e no Brasil (continua)

Características	Argentina (Coneau)	Brasil (Capes)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar a consolidação e a qualificação do sistema de pós-graduação em conformidade com critérios de excelência reconhecidos internacionalmente; - Promover a melhoria da qualidade da oferta dos cursos de pós-graduação; - Promover a formação de recursos humanos altamente qualificados, tanto para as atividades acadêmicas de docência e pesquisa como para a especialização profissional; 	<ul style="list-style-type: none"> - Subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a área de pós-graduação; - Coordenar e avaliar cursos de pós-graduação no país; - Estimular, mediante bolsa de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores públicos e privados.
Características	Argentina (Coneau)	Brasil (Capes)
Objetivos	- Oferecer à sociedade informação confiável sobre a qualidade da oferta educativa de pós-graduação, a fim de ampliar sua capacidade de escolha.	
Modalidade de pós-graduação	Especialização, mestrado e doutorado	Mestrado e doutorado
Proposta metodológica	<p>Baseado nos seguintes padrões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marco institucional do curso (quatro critérios); - Programa acadêmico (três critérios); - Corpo docente (dois critérios); - Corpo discente (três critérios); - Infraestrutura (quatro critérios). 	<p>Baseado nos seguintes quesitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposta do programa (cinco critérios); - Corpo docente (quatro critérios); - Atividades de pesquisa (seis critérios); - Atividades de formação (quatro critérios); - Corpo discente (cinco critérios); - Teses e dissertações (quatro critérios); - Produção intelectual (três critérios).
Frequência	Trienal	Acompanhamento anual e avaliação quadrienal
Composição do Comitê	Pares acadêmicos	Pares acadêmicos

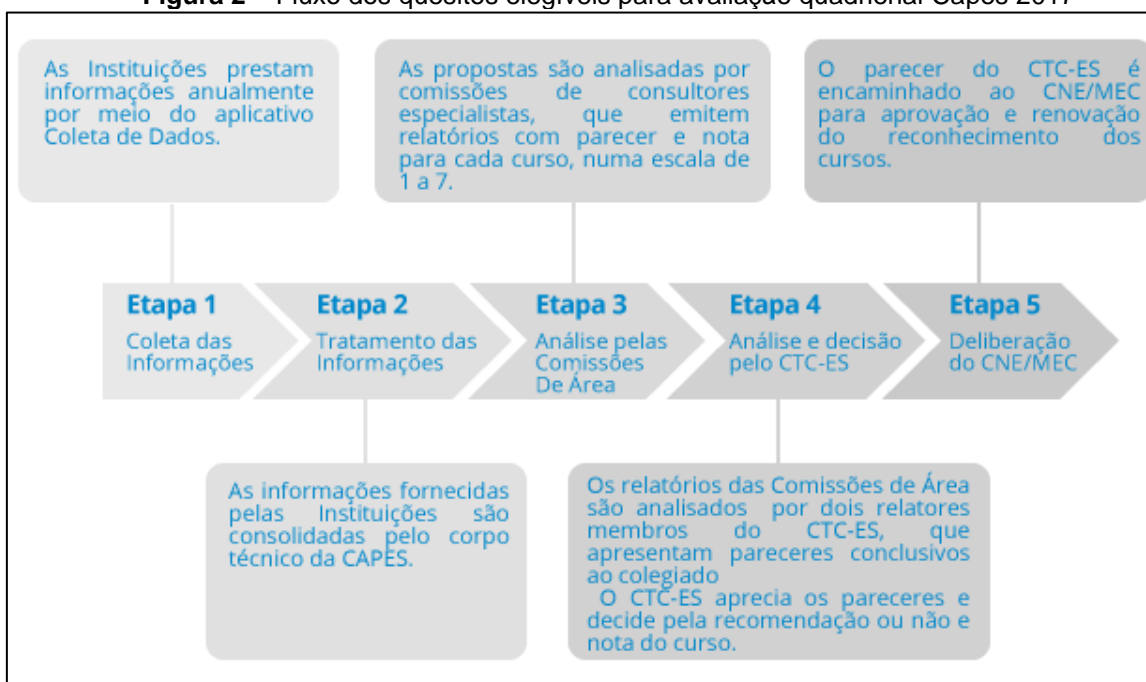
Fonte: Hortale e Koifman – com atualização na frequência da avaliação pela CAPES (2007).

No Quadro 7, acima, apresenta-se uma síntese das principais características de organização de ambos os sistemas de avaliação e controle, para melhor visualização de suas características.

Na Argentina, o processo de avaliação da pós-graduação é regulado pelo artigo 44 da Lei do Ensino Superior 24.521/1995 (ARGENTINA, 1995), que estabelece que as IES devem garantir o funcionamento de instâncias internas de avaliação institucional, cujos relatórios serão complementados com avaliações externas, feitas a cada seis anos, em observância aos objetivos definidos pelas próprias instituições. Ainda segundo a referida legislação, ambos os estágios da avaliação institucional abrangerão as funções de ensino, pesquisa e extensão. As recomendações de aprimoramento institucional que surgirem das avaliações deverão ser de conhecimento público (ARGENTINA, 2011a).

Essa avaliação externa observa o que se encontra estabelecido na Resolução Coneau nº 382/2011, abarcando aspectos como: contexto local e regional; missão e projeto institucional; gestão acadêmica; pesquisa, desenvolvimento e criação artística; extensão, produção e transferência de tecnologia; integração e interligação da instituição universitária; biblioteca e centros de documentação. Os integrantes dessa comissão de avaliação externa são selecionados entre os integrantes do corpo técnico da Coneau e atuam em pares, tanto na função de avaliadores quanto na função de consultores, aos quais cabe estabelecer, inclusive, a duração da visita à instituição (ARGENTINA, 2011a).

No Brasil, a Avaliação Quadrienal é uma parte muito importante do processo de avaliação da pós-graduação, sendo realizada em 49 áreas distintas, conforme critérios vigentes em 2017, seguindo uma sistemática e um conjunto de quesitos básicos, estabelecidos pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES), cujo fluxo é apresentado na Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Fluxo dos quesitos elegíveis para avaliação quadrienal Capes 2017

Fonte: AVALIAÇÃO... (2020).

Em seguida, os resultados da avaliação periódica dos PPGs são expressos em notas, que vão de 1 a 7, as quais são atribuídas aos programas de mestrados e doutorados após análise dos indicadores referentes ao período avaliado. Esta análise é conduzida pelas comissões da área de avaliação e, posteriormente, no CTC-ES, que homologa os resultados finais. Esses resultados fundamentam a deliberação do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre quais cursos obterão a renovação de seu reconhecimento, necessária à continuidade do funcionamento no período subsequente (BRASIL, 2020b).

No Brasil, a pós-graduação é o *locus* especial da produção científica e da internacionalização da Educação Superior, como observa Morosini (2011). Isso ocorre porque as políticas nacionais de Ciência & Tecnologia vêm conformando, na realidade brasileira, um *modelo periférico* de Internacionalização da Educação Superior, ou seja, a internacionalização está focada na pós-graduação, e não na universidade como um todo. A autora destaca, no entanto, que “[...] não há distribuição igual do grau de Internacionalização entre programas, tampouco dentro de um mesmo programa de pós-graduação” (MOROSINI, 2011, p. 107).

Gouveia, Azevedo e Mendes (2017) observam que a cultura de interlocução com a bibliografia e a produção científica internacional é um desafio para os PPGs. Nesse sentido, as experiências advindas da circulação de pesquisadores em função

de doutorados sanduíche e pós-doutorados no exterior, além da participação em eventos científicos, têm contribuído para a construção desta cultura de interlocução, visto que, no campo das ciências humanas, no qual a educação se localiza, a compreensão dos contextos e das formas como os pesquisadores constroem seus objetos de pesquisa é tão significativa quanto o próprio resultado de sua pesquisa.

Acessar periódicos internacionais é uma necessidade e um desafio para os PPGs, e fator de grande importância para os pesquisadores individuais, em função da ampliação das possibilidades de revisão bibliográfica e utilização de produção científica atualizada no âmbito das disciplinas de pós-graduação. Entretanto, como pontuam Gouveia, Azevedo e Mendes (2017), ainda persiste o desafio da língua, fundamentalmente o Inglês, e da cultura de mapeamento da produção científica internacional, majoritariamente direcionada a países mais desenvolvidos situados no Hemisfério Norte.

Acompanhar a produção científica internacional na área requer a observação dos objetos de pesquisa, além de suas manifestações locais, a fim de abrir novas possibilidades teóricas e epistemológicas, que nos possibilitem a ampliação do olhar sobre a empiria. Ainda que o foco da pesquisa empírica seja local, é possível olhar para outras interpretações e formas de construção do objeto, mas isso implica uma cultura de revisão bibliográfica que nem sempre está plenamente desenvolvida (GOUVEIA; AZEVEDO; MENDES, 2017).

Outro desafio apontado por Gouveia, Azevedo e Mendes (2017) refere-se às dificuldades de produzir pesquisa de forma cooperativa em âmbito internacional. E, nesse ponto, o trabalho coletivo é fundamental para o avanço do conhecimento, assim como a continuidade de financiamento, a fim de assegurar estabilidade na interlocução. Neste caso, os autores consideram que as bolsas de pesquisa são importantes portas de entrada, embora careçam de políticas de longo prazo que ofereçam condições para que os grupos de pesquisa estabeleçam diálogo com outros grupos no exterior.

As políticas públicas de fomento à pós-graduação são importantes e devem ser pensadas do ponto de vista estratégico, considerando aspectos científicos, tecnológicos e sociais. Os governantes precisam encarar o processo decisório com responsabilidade e equidade, a despeito de questões políticas e interesses pessoais.

Tabela 3 – Distribuição de Programas de Pós-Graduação no Brasil por Estado – 2016 (continua)

UF	Doutorado	Mestrado	Mestrado Profissional	Mestrado/Doutorado	Total
AC	-	6	1	3	10
AL	1	23	6	9	39
AM	1	29	7	21	58
AP	0	3	-	1	4
BA	4	72	31	71	178
CE	1	44	24	53	122
DF	2	21	18	72	113
ES	1	28	16	29	74
GO	3	47	16	36	102
MA	-	32	6	8	46
MG	4	142	69	208	423
MS	1	32	9	26	68
MT	2	35	3	17	57
PA	3	38	23	43	107
PB	3	52	11	40	106
PE	3	58	26	74	161
PI	-	28	4	8	40

Tabela 3 – Distribuição de Programas de Pós-Graduação no Brasil por Estado – 2016 (conclusão)

UF	Doutorado	Mestrado	Mestrado Profissional	Mestrado/Doutorado	Total
PR	4	136	36	150	326
RJ	12	72	119	276	479
RN	3	44	18	39	104
RO	-	7	2	3	12
RR	-	9	3	2	14
RS	4	95	72	225	396
SC	2	52	35	78	167
SE	-	30	2	18	50
SP	22	145	141	591	899
TO	-	12	5	5	22

Fonte: elaborado pelo autor com dados do portal GeoCapes (2019).

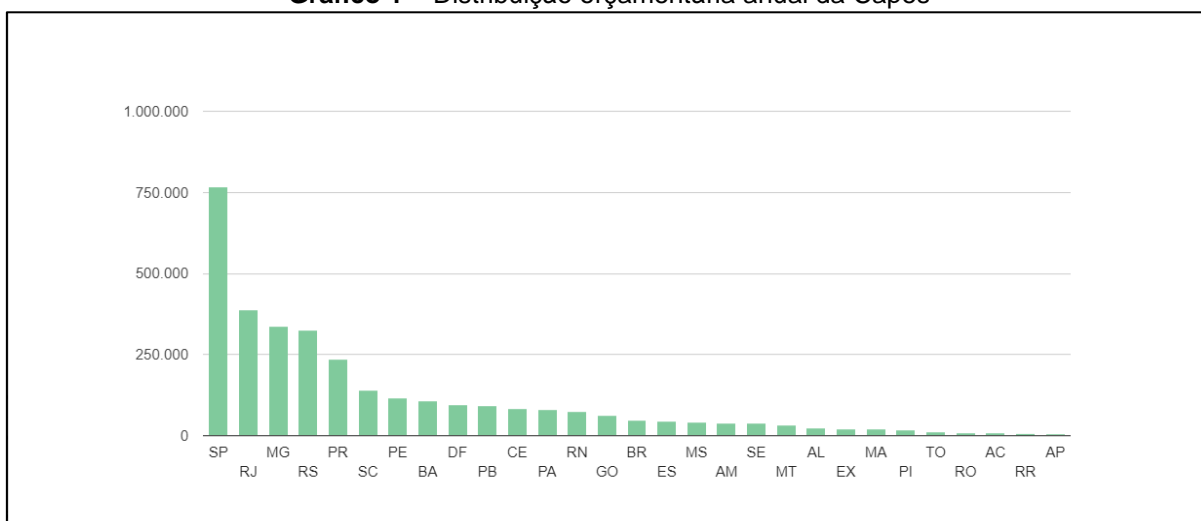
Sinal convencional utilizado: - dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Na Tabela 3, observa-se a existência de uma forte concentração dos PPGs *stricto sensu* nas Regiões Sudeste e Sul do Brasil, notadamente nos estados de maior poder econômico do País, São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, em

detrimento das demais regiões, especialmente a Região Norte, com pouquíssimos programas.

Essa concentração mais acentuada de PPGs em estados da Região Sudeste do Brasil também revela outro cenário de disparidade, referente à distribuição do orçamento da Capes entre as unidades da Federação. Fica evidente o maior aporte de recursos nestes mesmos estados, notadamente em São Paulo, no Rio de Janeiro e em Minas Gerais, como é possível verificar no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 – Distribuição orçamentária anual da Capes



Fonte: elaborado pelo autor com dados do portal GeoCapes (2019).

Com relação ao quantitativo de PPGs stricto sensu na área de educação, percebe-se que ainda existe uma prevalência de programas de mestrados e doutorados acadêmicos, ainda que o número de programas de mestrado profissional tenha aumentado substancialmente recentemente, como demonstrado na Tabela 4 11, a seguir:

Tabela 4 – Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil

Total de Programas de pós-graduação em Educação								
Nome	Área de Avaliação	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP
Educação	Educação	186	47	1	49	-	88	1
Totais		186	47	1	49	-	88	1

Fonte: elaborado pelo autor com dados do portal GeoCapes (2019).

Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

No Brasil, a partir do início do século atual, percebe-se o crescimento da demanda pela internacionalização na pós-graduação, visto que, no último quadriênio avaliativo, de 2013 a 2016, consolidou-se a perspectiva de que o grau de internacionalização de um PPG é requisito *sine qua non* para sua inserção no rol de programas considerados de excelência, que lideram o ranqueamento da Capes, com notas 6 e 7, conforme observam Paiva e Brito (2019), critério que encontra amparo até mesmo no documento que norteou a avaliação 2013-2016, publicado em dezembro de 2016, conforme transcrevemos: “Os programas elegíveis [como de excelência] devem demonstrar elevado grau de internacionalização, liderança, nucleação e solidariedade[...]” (BRASIL, 2016c, p. 21).

Ainda que o maior aporte financeiro não seja por si só o único fator determinante para o alcance de uma maior nota de avaliação pela Capes, ele é de enorme importância para a viabilização de projetos e pesquisas nos programas de pós-graduação. É importante notar que, no Brasil, os únicos três cursos avaliados com a nota 7 (nota máxima) na área de Educação encontram-se nas Regiões Sul e Sudeste do país, como demonstramos no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Programas de Pós-graduação em Educação com nota 7 no Brasil

Cursos avaliados e reconhecidos com Nota 7			
Instituição de Ensino	UF	Modalidade	Área de Avaliação
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj)	RJ	Mestrado/Doutorado	Educação
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)	RS	Mestrado/Doutorado	Educação
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	MG	Mestrado/Doutorado	Educação

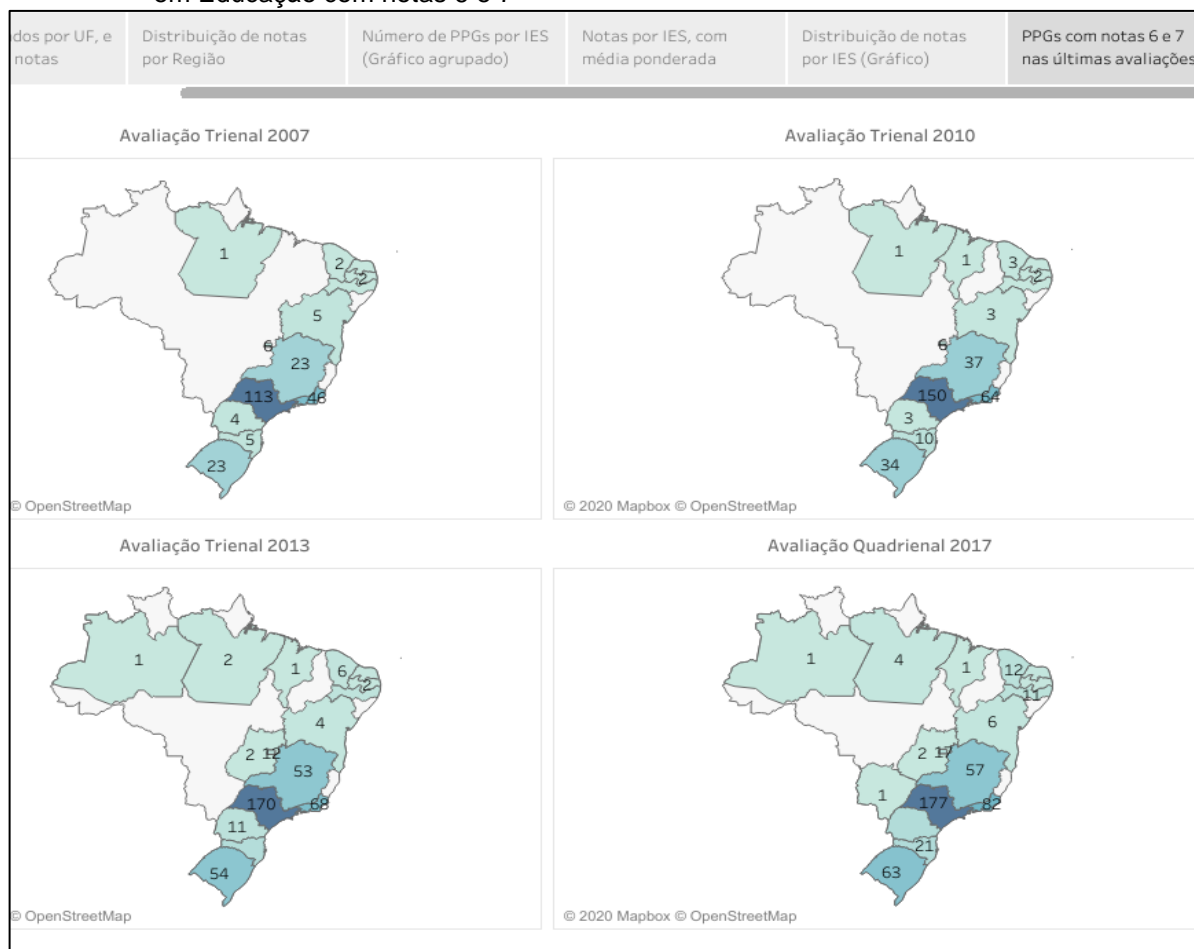
Fonte: elaborado pelo autor com dados da Plataforma Sucupira (2019).

Sobre o Quadro 8, cabe-nos destacar que os PPGs pertencentes às universidades situadas nos estados de Rio de Janeiro e Minas Gerais, na Região Sudeste do país, destacam-se pela história e tradição no cenário científico nacional. A Uerj uma instituição pública estadual e a UFMG uma instituição pública federal.

Com relação ao quantitativo de PPGs em Educação, esses programas passaram de 78 em 2007 para 170 em 2016, muito embora esse quadro não tenha trazido diferenças significativas na distribuição regional dos programas com notas 6 e 7, que sofreu uma variação pequena neste período, passando de 5 para 7

programas com nota 6 de 2007 a 2016; e de zero para 2 programas no mesmo período, conforme disposto na Figura 3, a seguir:

Figura 3 – Resultados das Avaliações Quadrienais dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação com notas 6 e 7



Na Figura 3, demonstra-se que, apesar do aumento no número de programas e sua maior distribuição regional, ainda há uma longa estrada a ser percorrida em busca da excelência acadêmica.

No caso da Argentina, a distribuição territorial dos PPGs se organiza a partir dos Conselhos Regionais de Planejamento da Educação Superior (CRPES), formados pela articulação entre as IES que compõe o sistema de Educação Superior em nível regional, em conformidade com a Lei de Educação Superior (ARGENTINA, 1995). No tocante à composição, esses órgãos são integrados por representantes das IES e dos governos das províncias correspondentes a cada região (ARGENTINA, 2018).

Em termos regionais, a distribuição dos PPGs na Argentina, assim como no caso brasileiro, também apresenta forte concentração dos programas em duas regiões, as províncias Metropolitana e Centro, como se pode perceber na Tabela 5, a seguir, que contém a distribuição territorial dos programas naquele país:

Tabela 5 – Distribuição de Programas de Pós-graduação na Argentina por Província – 2019

CPRES	Doutorado	Mestrado	Total
Bonaerense	80	130	210
Metropolitano	146	495	641
Centro	123	226	349
Noreste	21	37	58
Noroeste	38	66	99
Nuevo Cuyo	58	106	164
Sur	16	47	63
TOTAL	482	1107	1.589

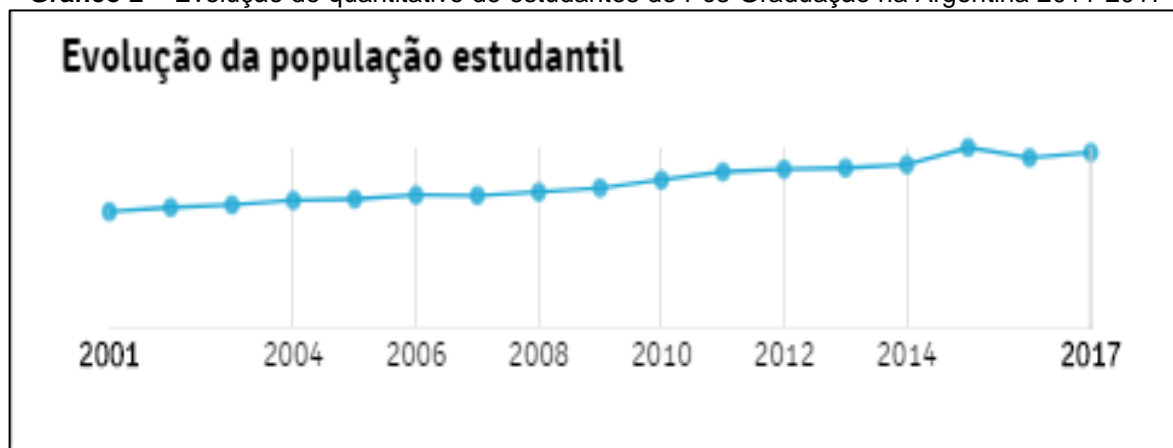
Fonte: Argentina (2018).

Percebe-se que, na Argentina, a internacionalização da Educação Superior é uma questão bastante valorizada pela Coneau, o que pode ser constatado até mesmo pelos critérios de avaliação institucional adotados pela comissão, como os estabelecidos na Resolução Coneau nº 328/2011 (ARGENTINA, 2011a), que regula a execução e pertinência de acordos de cooperação com outras instituições ou entidades, nacionais ou estrangeiras, para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão por parte das IES avaliadas. Cabe-nos destacar que tais critérios se aplicam aos processos de avaliação institucional ou a creditações de cursos de graduação ou pós-graduação.

De acordo com informações do Sistema de Consulta de Estatísticas Universitárias da Argentina, no ano de 2017, o país contava com 2.164.497 estudantes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação. Desse total, apenas 159.345 eram estudantes de pós-graduação, um número significativamente maior do que o registrado no ano de 2001, quando o país possuía apenas 27.927 estudantes em seus cursos de pós-graduação. No Gráfico 2, abaixo, observa-se

uma evolução constante no quantitativo de alunos de pós-graduação no país (ARGENTINA, [201-?]):

Gráfico 2 – Evolução do quantitativo de estudantes de Pós-Graduação na Argentina 2011-2017



Fonte: Sistema de Consulta de Estatísticas Universitárias (ARGENTINA, [201-?]).

A evolução da população estudantil nos PPGs da Argentina é gradativa; embora discreta, é constante, o que se converte em dado positivo para a Educação Superior do país.

No Brasil, o SNPG expandiu significativamente nas últimas décadas, tanto no número de matrículas quanto no investimento público e privado com pesquisa, como observam Thiengo, Bianchetti e De Mari (2018). Além disso, o nível de ensino passou por expressivas transformações, direcionadas e operacionalizadas pela Capes, como aquelas listadas no VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), que traz como eixos centrais: a política de Internacionalização e cooperação internacional, com recomendações para enviar um número maior de estudantes para cursar doutorado no exterior; a buscar por atrair mais alunos e pesquisadores visitantes estrangeiros; e o aumento do número de publicações dos pesquisadores brasileiros em periódicos internacionais.

O VI PNPG (2011-2020) apresenta como objetivo o crescimento do sistema nacional de pós-graduação, mas com atenção à necessidade de diminuir as diferenças regionais, prezando pelas diversas demandas da sociedade e pelo desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do País. Para tanto, passou a formular e implementar políticas públicas voltadas às áreas de Educação, ciência e tecnologia (BRASIL, 2010a).

O VI PNPG dedica especial atenção à internacionalização, reservando-lhe um capítulo exclusivo, no qual afirma ser este o grande desafio do Brasil no século XXI. E, fazendo referência especificamente à pós-graduação, o documento salienta que seu núcleo se concentra na pesquisa, que é um dos aspectos-chave no processo de internacionalização.

Sobre esse aspecto, Paiva e Brito (2019) destacam a sugestão de implantar parcerias entre universidades, Estados e empresas por meio de um modelo denominado pelo VI PNPG de “tríplice hélice”, a fim de viabilizar o processo de internacionalização da educação e delinear objetivos e desafios para o Brasil no período de 2011 a 2020.

Paiva e Brito (2019) observam que o PNPG 2011-2020 conceitua o termo internacionalização da pós-graduação, em linhas gerais, como uma ferramenta que pode permitir ao País se colocar em posição de destaque no cenário econômico mundial, com uma produção científica internacionalizada e a geração de novas tecnologias.

Todavia, para lograr êxito, VI PNPG estimula a participação de pesquisadores brasileiros em grupos de pesquisa internacionais e fomenta a mobilidade internacional de pesquisadores, tanto docentes quanto discentes, além de sugerir várias possibilidades de pesquisa em território brasileiro, dentre as quais a pós-graduação seria mais um importante lócus de produção de conhecimento, principalmente daquele relacionado à produção de patentes (PAIVA; BRITO, 2019).

Na questão dos indicadores de qualidade dos PPGs no Brasil, a internacionalização é um dos fatores indispensáveis para a obtenção das melhores notas no sistema de avaliação coordenado pela Capes, que abrange as mais diversas áreas do conhecimento. Juliana de Fátima Souza (2018) observa que os conceitos de excelência – 6 e 7 – são atribuídos a programas que, além de outros aspectos, apresentam significativa inserção internacional, o que pode ser medido por fatores como mobilidade discente e docente, publicação de docentes e discentes em periódicos estrangeiros, número de pesquisas desenvolvidas em parceria com pesquisadores de outros países, participação em eventos internacionais, além de outras atividades que configurem participação em produção científica internacional.

A Capes considera fundamental buscar a excelência na formação de doutores, na produção científica, na liderança científica e na internacionalização. Desde o início de suas atividades, sob a gestão do professor Anísio Spínola

Teixeira, nos idos de 1953, já financiava ações associadas com a internacionalização – ainda que esse não fosse seu objetivo à época, e sim um efeito colateral –, como a contratação de professores visitantes estrangeiros, o estímulo às atividades de intercâmbio e à cooperação científica entre instituições, a concessão de bolsas de estudos e o apoio à realização de eventos de natureza científica (HISTÓRIA... 2011).

Com o passar dos anos, o interesse e a atenção da Capes para com a Internacionalização da Educação Superior ganharam maior destaque, a ponto de adquirir significativa relevância no processo de avaliação do SNPG, conforme frisado em parágrafos anteriores.

Quadro 9 – Características das instâncias de normatização e acompanhamento de processos de avaliação de qualidade de cursos e programas de pós-graduação na Argentina e Brasil (continua)

Características	Brasil (Capes)	Argentina (Coneau)
Objetivos	<p>Subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a área de pós-graduação;</p> <p>Coordenar e avaliar cursos de pós-graduação no país;</p> <p>Estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores públicos e privados.</p>	<p>Propiciar a consolidação e qualificação do sistema de pós-graduação em conformidade com critérios de excelência reconhecidos internacionalmente;</p> <p>Promover a melhoria da qualidade da oferta dos cursos de pós-graduação;</p> <p>Promover a formação de recursos humanos altamente qualificados, tanto para as atividades acadêmicas de docência e pesquisa como para a especialização profissional;</p> <p>Oferecer à sociedade informação confiável sobre a qualidade da oferta educativa de pós-graduação, a fim de ampliar sua capacidade de escolha.</p>
Modalidade de pós-graduação	Mestrado e doutorado	Especialização, mestrado e doutorado

Proposta metodológica	Baseada nos seguintes quesitos: <ul style="list-style-type: none"> • Proposta do programa; • Corpo docente; • Atividades de pesquisa; • Atividades de formação; • Corpo discente; • Teses e dissertações; • Produção intelectual. 	Baseada nos seguintes padrões: <ul style="list-style-type: none"> • Marco institucional do curso; • Programa acadêmico; • Corpo docente; • Corpo discente; • Infraestrutura.
-----------------------	--	---

Fonte: elaborado pelo autor com base em Hortale e Koifman (2007).

Como se depreende do exposto no Quadro 9, a Capes e a Coneau possuem funções e objetivos semelhantes, no que tange às suas responsabilidades enquanto instâncias avaliativas que zelam pela qualidade técnica dos PPGs e dos sistemas de Ensino Superior como um todo. Ambas utilizam estratégias similares, tanto na composição das suas comissões avaliativas quanto na frequência das avaliações.

Não obstante isso, destacamos uma diferença no escopo da abrangência avaliativa na questão das especializações, que, na Argentina, fica a critério da Coneau, ao passo que, no Brasil, tal responsabilidade não cabe à Capes, e sim ao Inep.

2.5 PARTICIPAÇÃO BRASILEIRA E ARGENTINA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA MUNDIAL

Podemos considerar que, na atualidade, a pós-graduação vem se consolidando e obtendo maior reconhecimento científico, tanto internamente quanto no exterior. Sua participação na produção científica mundial, em um contexto de globalização, com vistas a dar amplitude ao que se produz nos diversos países, em áreas como educação, ciência, tecnologia, economia, cultura, tem crescido ao longo dos anos, conforme demonstram dados de publicações científicas com colaboração internacional em periódicos como o *SCImago Journal & Country Rank* (SJR), que apresentamos nos Gráficos 3 e 4, abaixo, que tratam da participação brasileira e argentina na produção científica mundial, medida pela publicação de seus pesquisadores com colaboração internacional:

Gráfico 3 – Participação brasileira na produção científica mundial com colaboração internacional

Fonte: Scimago Journal & Country Rank (2019).

Gráfico 4 – Participação argentina na produção científica mundial com colaboração internacional

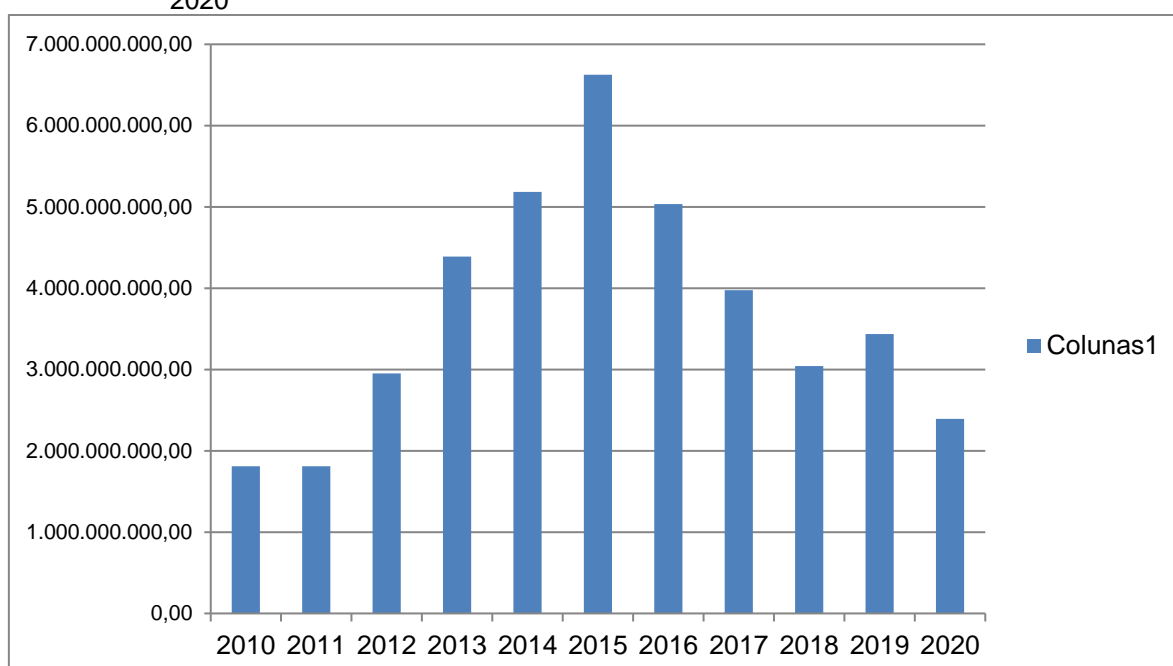
Fonte: Scimago Journal & Country Rank (2019).

Os Gráficos 3 e 4 contêm dados referentes à participação brasileira e argentina na produção científica mundial; ambos dizem respeito, respectivamente, à publicação de pesquisadores brasileiros e argentinos com colaboração internacional, apresentando as posições de ambos os países na produção científica internacional em comparação aos outros 238 países avaliados.

No caso brasileiro, após um período de sucessivas quedas, vem ocorrendo um aumento no número de publicações com colaboração internacional desde de 2011. Ainda que, por si só, este fato não seja capaz de explicar o fenômeno, o crescimento das concessões de bolsas e o fomento aos PPGs pela Capes, durante

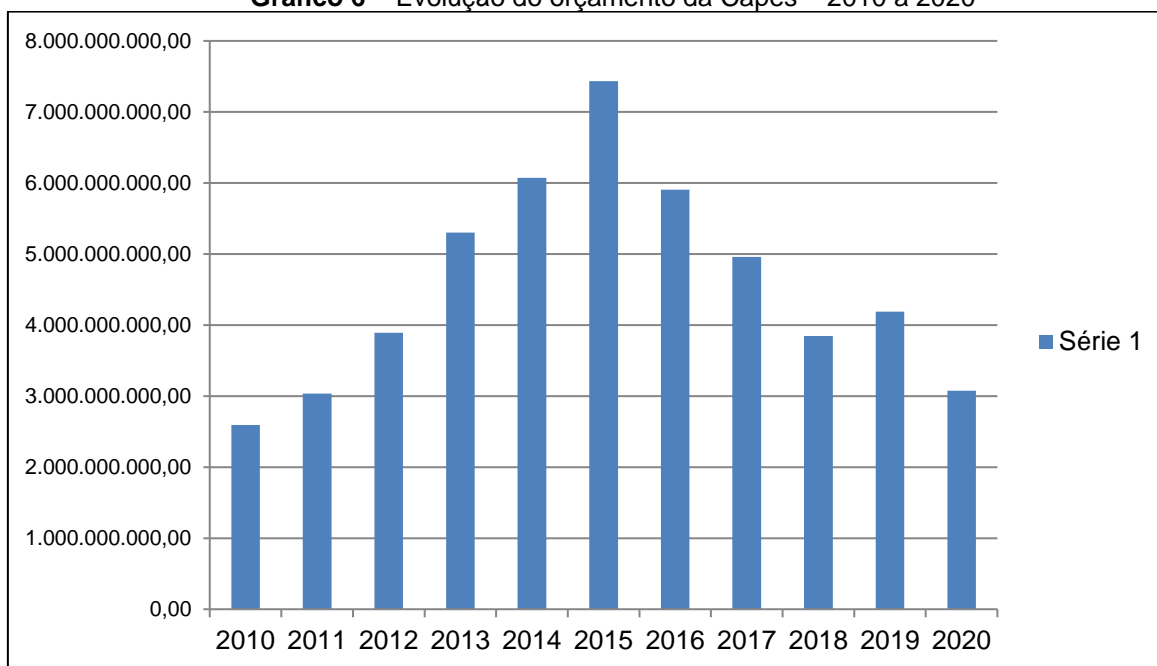
determinado tempo, certamente contribuiu para o aumento da inserção de pesquisadores brasileiros no cenário internacional. Contudo, os valores investidos, que vinham em processo de crescimento desde 2011, como frisado, começaram a apresentar queda a partir do ano de 2016, decaindo ainda mais no atual governo Bolsonaro, com sua política de desprezo à ciência e à educação, sobretudo a Educação Superior, como pode ser depreendido pela análise de dados extraídos do Portal Capes, que retratamos no Gráfico 5, a seguir:

Gráfico 5 – Evolução do orçamento para investimento em bolsas de estudo pela Capes – 2010 a 2020



Fonte: Brasil (2020c).

O aumento e a diminuição do investimento da Capes em bolsas de estudo e no fomento aos PPGs acompanham os aumentos e as diminuições no orçamento anual do órgão, conforme demonstrado no Gráfico 6, a seguir:

Gráfico 6 – Evolução do orçamento da Capes – 2010 a 2020

Fonte: Brasil (2020c).

Na Tabela 6, a seguir, são retratados, lado a lado, a dotação orçamentária da Capes e o valor que o órgão destinou ao investimento em bolsas de estudos no período entre 2010 e 2020:

Tabela 6 – Evolução do orçamento da Capes em reais – 2010 a 2020

Ano	Valor previsto para investimento em Bolsas (R\$)	Orçamento da Capes disponível para o período
2010	1.808.770.166,00	2.591.938.210,00
2011	1.808.770.166,00	3.036.937.415,00
2012	2.953.942.256,00	3.891.578.913,00
2013	4.389.519.469,00	5.301.022.392,00
2014	5.183.415.048,00	6.073.808.814,00
2015	6.624.625.944,00	7.433.665.299,00
2016	5.034.440.884,00	5.904.999.740,00
2017	3.976.221.281,00	4.959.308.757,00
2018	3.042.039.931,00	3.844.645.259,00
2019	3.435.304.355,00	4.190.023.818,00
2020	2.394.918.996,00	3.076.539.235,00

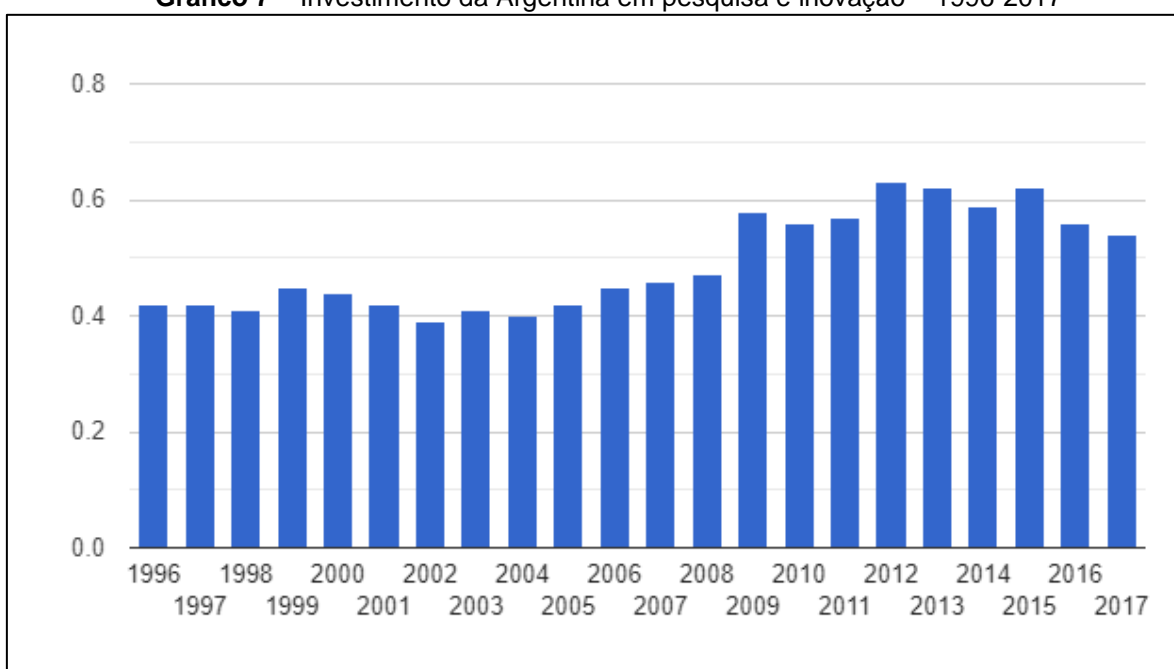
Fonte: Brasil (2020c).

Em reportagem publicada pelo jornal *Folha de São Paulo* em 14 de fevereiro de 2021, o jornalista Paulo Saldanha (2021) afirma que os investimentos do Ministério da Educação nos dois primeiros anos do governo do presidente Jair Bolsonaro foram os menores desde o ano de 2010, afetando fortemente o Ensino Superior e causando impactos negativos também na Educação Básica.

Essa redução incidiu sobre os gastos direcionados à expansão da oferta de políticas públicas, com a aquisição de equipamentos e insumos para laboratórios de pesquisa, obras físicas e manutenções estruturais, além de bolsas de pesquisa.

A mesma reportagem ainda cita as questões ideológicas, que produziram inúmeros problemas de relacionamentos entre as universidades federais e o MEC, além de paralisia na execução orçamentária e contingenciamento de recursos financeiros, causando inúmeras dificuldades à gestão das IES, especialmente no período em que Abraham Weintraub comandou a pasta (de abril de 2019 a junho de 2020).

Gráfico 7 – Investimento da Argentina em pesquisa e inovação – 1996-2017



Fonte: ARGENTINA... (2017).

No Gráfico 7, apresentam-se dados obtidos pelo BM sobre os investimentos em pesquisa na Argentina entre 1996 e 2017.⁶ Outro dado que corrobora esse entendimento é a proporção dos documentos de periódicos assinados por pesquisadores de mais de um país: no caso brasileiro, após sucessivas quedas, houve aumento no número de publicações com colaboração internacional no período de 2011 a 2014, ao passo que, após um início tímido, a produção científica argentina experimentou um período de crescimento a partir do ano de 2002.

É interessante notar que, no tocante à produção com cooperação internacional, apesar de Brasil e Argentina manterem atualmente uma posição muito próxima na produção científica mundial, se considerarmos todo o período entre 1996 e 2016, podemos observar que as posições dos dois países se diferenciam significativamente, como demonstram os dados da Tabela 7, a seguir, elaborada a partir do Ranking SIR:⁷

Tabela 7 – Posição de Brasil e Argentina na produção científica mundial de acordo com o Ranking SIR – 1996-2016

Pais	Documentos	Citações	Citações por documento	Posição
Brasil	834526	8714980	10,44	15
Argentina	190637	2694266	14.13	37

Fonte: elaborado pelo autor com dados do SCImago Journal & Country Rank (2019).

Todavia, ainda que o percentual de citações por documentos da Argentina seja superior ao percentual de citações por documentos auferidos pelo Brasil, o volume brasileiro de documentos e citações ainda é sensivelmente maior, como se percebe na Tabela 7, exposto acima. Ainda assim, há muito a fazer até que a

⁶ Despesa da Argentina em investigação e desenvolvimento, em porcentagem do Produto Interno Bruto (PIB) 1996-2017. Para este indicador. O BM fornece dados para Argentina de 1996 a 2017. O valor médio por Argentina durante este período foi 0.49 porcentagem com o mínimo de 0.39 porcentagem em 2002 e o máximo de 0.63 porcentagem em 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3nEhdjq>. Acesso em: 30 mar. 2021.

⁷ O SIR é sistema de classificação que afere, por meio de um indicador que combina o desempenho das pesquisas, os resultados da inovação e do impacto social que causa, medido pela visibilidade na *web*. O *ranking* é utilizado desde 2009 e foi produzido pelo Grupo de Pesquisa *SCImago*, uma organização de pesquisa com sede na Espanha, composta por membros do Conselho Superior de Pesquisa Científicas (Consejo Superior de Investigaciones Científicas – CSIC), oriundos das seguintes instituições: Universidade de Granada, Extremadura, Carlos III (Madri) e Alcalá de Henares. Dedicada-se à análise, à representação e à recuperação de informação por meio de técnicas de visualização. Os dados de citações são extraídos de mais de 34,1 mil títulos, de mais de 5 mil editores internacionais e de métricas de desempenho de 239 países. Disponível em: <https://bit.ly/3EwYZqP>. Acesso em: 20 mar. 2020.

produção científica brasileira cresça em perspectiva global. E, para tanto, faz-se necessário maior investimento financeiro por parte dos governos (federal e estaduais), políticas educacionais mais eficientes e maior fomento à internacionalização da Educação Superior. Ações que, em conjunto, poderiam contribuir para a melhoria da posição brasileira no cenário da produção científica internacional.

3 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A dimensão internacional da Educação Superior, nas últimas décadas, vem se tornando cada vez mais importante e, ao mesmo tempo, mais complexa. É tratada como prioridade pelos estados na definição de estratégias para a área da educação, bem como pelos diversos órgãos, agências e entidades que acompanham, apoiam ou avaliam as instituições de ensino, além das próprias IES, sobretudo pelas universidades, em praticamente todos os lugares. Todavia a compreensão do seu significado e os aspectos que o envolvem ainda carecem de compreensão por parte de muitos que o utilizam de forma equivocada.

3.1 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Um momento marcante para a internacionalização da Educação Superior foi o encontro de ministros da Educação dos países-membros da União Europeia no ano de 1999, quando estes assinaram a Declaração de Bolonha, com o intuito de buscar uma forma de convergência entre seus sistemas universitários, a fim de alcançarem maior qualidade e competitividade em um cenário mundial. Segundo Luce, Fagundes e González Mediel (2016), esse processo levou a uma gigantesca e complexa reforma universitária nos países signatários, com a adoção de princípios e critérios comuns em suas respectivas estruturas curriculares e em seus processos de avaliação e acreditação institucional, principalmente pelo estabelecimento da mobilidade docente e discente como estratégia essencial para o desenvolvimento da Educação Superior na Europa.

Voigt (2016) observa que, a partir do acordo, os países signatários concordaram em adequar suas políticas educacionais às políticas regionais, criando assim o chamado Espaço Europeu de Ensino Superior. Em vista disso, o andamento das reformas de ensino passou a ser acompanhado de perto pelos países signatários do acordo, por meio de reuniões frequentes de seus ministros de Educação. Para esses países, a educação é vista como primordial para sociedades democráticas, portanto diz respeito à política interna de cada país.

Após o Espaço Europeu de Educação Superior, o Programa Erasmus Mundus⁸ foi criado para a impulsionar a mobilidade acadêmica de estudantes de diversas partes do mundo em direção às IES Europeias, com o intuito de melhorar a qualidade e a relevância do seus sistemas de Educação Superior por meio da mobilidade acadêmica e da cooperação internacional, fazendo a conexão entre o Ensino Superior, a pesquisa, a investigação e as empresas, com vistas a alcançar a excelência e promover o desenvolvimento regional (BERGHOFF; TABOADELA; BRANDENBURG, 2014).

Luce, Fagundes e González Mediel (2016) destacam que a criação do Espaço Europeu de Educação Superior ofereceu as condições necessárias para a ampliação e a intensificação da mobilidade acadêmica na Europa, além de impulsionar a dimensão internacional da Educação Superior em outras regiões, como a América Latina, especialmente no Brasil.

Na América Latina, as políticas de cooperação internacional ainda são insipientes, como observa Krawczyk (2008), e buscam fomentar a integração do Brasil com os demais países da Região, com o propósito de colocar o País em uma posição de liderança regional. Todavia, os últimos 50 anos transformaram notavelmente a situação da Região Sul do continente, em virtude das posições relativas dos países em termos de modernização e inserção no contexto mundial. Tal assimetria impõe dificuldades à construção de uma política de maior integração regional.

Krawczyk (2008) assevera que a ‘parceria-chave’ para o Brasil alcançar maior inserção regional é Argentina. Ainda que, atualmente, os governos centrais destes países se posicionem em campos políticos opostos, e a implementação das políticas de cooperação entre as universidades brasileiras e argentinas apresente alguma dificuldade, devido, entre outros fatores, à historicidade do Ensino Superior nos dois países e às dinâmicas e aos processos governamentais de gestão, as dificuldades com os outros países da Região parecem ser ainda maiores.

⁸ O Erasmus Mundus é um programa de cooperação internacional criado e financiado pela Comissão Europeia, que estimula a mobilidade acadêmica internacional em cursos de Educação Superior por meio da concessão de bolsas de estudos para estudantes e pesquisadores, a partir de relações de parcerias com universidades de diversas partes do mundo (O QUE..., [201-?]).

Krawczyk (2008) destaca o processo de integração entre as universidades do Mercado Comum do Sul (Mercosul),⁹ que deslançou nos últimos anos, caminhando em direção a um processo de regionalização da produção do conhecimento. Todavia, neste ponto, a autora observa que a regionalização da produção do conhecimento em questão, refere-se à construção coletiva de um saber regional que possibilite aos países do bloco se posicionar criticamente perante os desafios colocados às sociedades neste contexto de economia globalizada.

Nesse sentido, a autora argumenta que construções coletivas e a produção de um conhecimento regional impõem aos pesquisadores e às suas instituições o dever de pensar em si próprios, fora dos seus próprios limites nacionais, assumindo novos enfoques transnacionais.

Ainda na perspectiva de Krawczyk (2008), o Brasil procura estabelecer uma parceria com Argentina no âmbito universitário, ainda que não esteja alheio à tendência do Mercosul de colocar os dois países como os protagonistas do bloco. Todavia, as instituições envolvidas nesta iniciativa possuem historicidades bastante díspares, que, algumas vezes, resultam em fortes especificidades. No entanto, as universidades latino-americanas compartilharam, nestas últimas décadas, da tendência a reformas direcionadas a alterar a lógica de suas regulações institucionais, suas relações com os Estados e até mesmo com o mercado. Na visão de Krawczyk (2008), as universidades latino-americanas buscam lidar com a dimensão política da regionalização. E, a partir de uma perspectiva crítica, terão que encontrar estratégias para não deixar a dinâmica institucional e a própria produção do conhecimento se subordinarem ao processo hegemônico de integração econômica regional e global.

Em 1991, a criação do Setor Educacional do Mercosul como espaço de coordenação das políticas educacionais foi um marco muito significativo. No ano de 2001, o Conselho do Mercado Comum (CMC), através da decisão 15/01, aprovou a Estrutura orgânica do Setor Educacional do Mercosul e criou o Comitê Coordenador Regional, as Comissões Coordenadoras de Área e o Comitê Gestor do Sistema de Informação e Comunicação (O QUE É O SETOR..., 2020).

⁹ O Mercosul é uma iniciativa de integração regional da América Latina surgida no contexto da redemocratização e reaproximação dos países da região, ao final da década de 1980. Os membros fundadores do Mercosul foram Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, signatários do Tratado de Assunção de 1991. Disponível em: <https://bit.ly/3CzJpu5>. Acesso em: 20 mar. 2020.

Por meio da negociação de políticas públicas, além da elaboração e implementação de programas e projetos conjuntos, o Setor Educacional do Mercosul tem buscado integrar e desenvolver a educação em toda a sua região de abrangência. E, nessa direção, a Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior desenvolve diversos programas e projetos que respondem aos objetivos estabelecidos nos planos operativos (MERCOSUL, 2020), como demonstramos no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 – Programas e projetos vigentes no âmbito da Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior do Mercosul (continua)

Programa/Projeto	Objetivo
Sistema de Acreditação Regional de Cursos Superiores dos Estados do Mercosul e Estados Associados (Arcu-Sul)	Dar garantia pública ao nível acadêmico e científico dos cursos da Região, definidos por critérios regionais elaborados por comissões consultivas sob a coordenação da Rede de Agências Nacionais de Acreditação.
Programa Mobilidade Acadêmica Regional para os Cursos Acreditados (Marca) pelo Mecanismo de Acreditação de Cursos Superiores do Mercosul	Fortalecer carreiras credenciadas, promover a integração e internacionalização do Ensino Superior na Região e cumprir o objetivo central integração regional.
Programa Marca para a Mobilidade de Docentes do Ensino Superior	Contribuir para o fortalecimento da capacidade docente e para a cooperação institucional por meio da pesquisa científica, da inovação tecnológica e do intercâmbio institucional.
Programa de Associação Universitária para a Mobilidade de Docentes do Ensino Superior do Mercosul	Fomentar o intercâmbio entre docentes de cursos superiores nos países da Região; Promover ações conjuntas de cooperação interinstitucional; Estimular a aproximação das estruturas curriculares e/ou o reconhecimento mútuo de níveis acadêmicos; Propiciar o intercâmbio de experiências em metodologias de ensino e pesquisa científica nas universidades.
Programa de Intercâmbio Acadêmico de Português e Espanhol	Fomentar a associação institucional universitária, para estimular o intercâmbio entre estudantes e docentes da Educação Superior de programas de ensino de português e espanhol como segundo idioma.
Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul (Pasem)	Contribuir para melhoria da qualidade da educação por meio do fortalecimento da formação profissional docente na Argentina, no Brasil, no Paraguai e no Uruguai.

Quadro 10 – Programas e projetos vigentes no âmbito da Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior do Mercosul (conclusão)

Programa/Projeto	Objetivo
Projeto de Apoio da União Europeia ao Programa de Mobilidade do Mercosul na Educação Superior	Fomentar o intercâmbio de discentes entre os países do bloco.
Núcleo de Estudos e Pesquisas na Educação Superior do Mercosul	Promover a cooperação interinstitucional entre os sistemas universitários dos países do Mercosul e a produção de conhecimento sobre temas-chave do setor, visando à integração regional.
Sistema Integral de Fomento para a Qualidade dos Cursos de Pós-graduação do Mercosul	Contribuir para a redução de assimetrias, para a formação de recursos humanos e para a melhoria da qualidade da Educação Superior na Região.
Universitários Mercosul	Consolidar e expandir o programa de mobilidade, entre os membros da comunidade universitária dos quatro países.

Fonte: elaborado pelo autor.

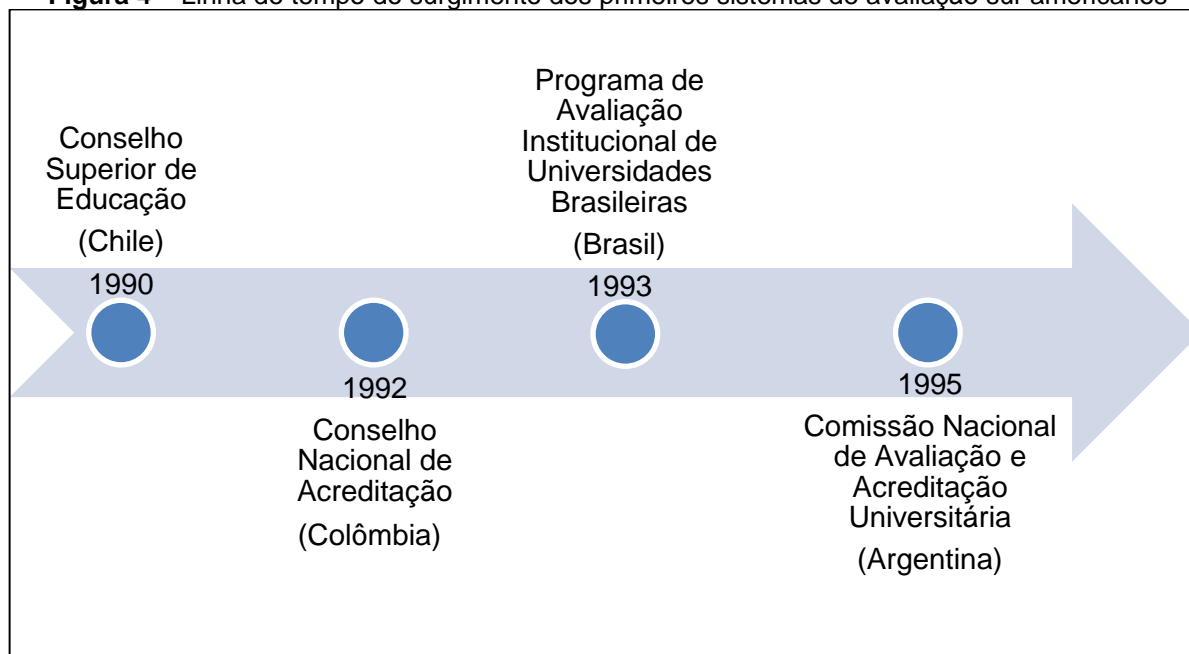
Dentre esses programas, Carmo, Zaidan Filho e Miyachi (2014) destacam que o Marca é destinado aos projetos de associação institucional universitária para os cursos de graduação. Seu objetivo é contribuir para a capacitação docente e para a cooperação institucional por meio da pesquisa científica, da inovação tecnológica e do intercâmbio institucional.

O Programa de Associação de Projetos Conjuntos de Pesquisa, por sua vez, apresenta como objetivo estimular o intercâmbio entre docentes e pesquisadores dos Estados-membros e associados do Mercosul que estejam vinculados a Programas de Doutorado de excelência, para a formação de recursos humanos de alto nível nas diversas áreas do conhecimento. Todavia, esse programa destina-se apenas às IES que possuem Programas de Doutorado reconhecidos oficialmente, de acordo com a norma vigente de cada país (CARMO, ZAIDAN FILHO; MIYACHI, 2014).

Os autores destacam ainda o Programa de Associação para o Fortalecimento dos Cursos de Pós-graduação, cujo objetivo é reduzir as desigualdades regionais na Educação Superior por meio do apoio à formação de recursos humanos em nível de excelência nos cursos de pós-graduação, do fortalecimento de atividades de pesquisa em áreas deficitárias e do incremento da mobilidade de estudantes e docentes dos PPGs, melhorando regionalmente a qualidade dos cursos oferecidos.

Na Figura 4, a seguir, apresenta-se uma ilustração dessa linha do tempo relativa ao surgimento de alguns sistemas de avaliação da pós-graduação na América do Sul:

Figura 4 – Linha do tempo do surgimento dos primeiros sistemas de avaliação sul-americanos



Fonte: Serikawa e Moura (2016, p. 4).

Voigt (2016) destaca a importância da criação do Setor Educacional do Mercosul, cuja finalidade é articular a Educação Superior na Região, monitorando resultados e criando metas. Assim como no Espaço Europeu de Ensino Superior, a questão da qualidade da Educação Superior é primordial para o Mercosul, não obstante se tratar de discussão recente, pois não houve tanta preocupação com a qualidade dos cursos oferecidos durante a implementação do bloco.

No entanto, no intuito de aprofundar a internacionalização da pós-graduação entre a América Latina e a Europa, recentemente, em meados de 2019, alguns representantes do Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia (MECCyT) da Argentina e da Coneau, assim como acadêmicos e diretores de universidades e seus pares paraguaios, realizaram um ciclo de treinamento na Espanha e na Itália, para trocar experiências com universidades europeias (INTERCAMBIOS..., 2019).

Convém destacar que essa iniciativa faz parte do Consens,¹⁰ um projeto financiado pelo Programa Erasmus +, da União Europeia, que trabalha em quatro eixos centrais da formação de pós-graduação: aprendizagem centrada no aluno, desenvolvimento de currículo baseado em competências, sistema de crédito pelo reconhecimento das atividades acadêmicas e pela garantia da qualidade dos estudos de pós-graduação. O objetivo é criar uma rede com os Ministérios da Educação e universidades latino-americanos para viabilizar a internacionalização e melhorar a qualidade de mestres e doutores, em consonância com a integração educacional promovida pelo Mercosul (INTERCAMBIOS..., 2019).

Um dos propósitos do projeto Consens é desenvolver uma série de prioridades em relação a quatro variáveis: competências, créditos, qualidade e resultados de aprendizagem, que, além disso, servem como plataforma de consulta a todas as instituições que aspiram à internacionalização de seus cursos de pós-graduação. Em seguida, com base nesses intercâmbios, é elaborado um documento que sintetiza a transferência de experiências e boas práticas trocadas. Além disso, prevê-se a realização, nas universidades argentinas e paraguaias, de *workshops* sobre ensino baseado no aluno e garantias de qualidade, voltados principalmente para professores de pós-graduação (INTERCAMBIOS..., 2019).

Tratando apenas da experiência brasileira, Lima e Contel (2011) dividem em períodos o processo histórico de evolução da Internacionalização da Educação Superior no País, de acordo com as motivações que levaram à transformação da infraestrutura, dos atores e dos interesses envolvidos em cada período.

¹⁰ O Consens é um projeto que envolve doze instituições de Ensino Superior (Universidade de Buenos Aires, Universidade Nacional de Luján, Universidade ISALUD, Universidade Nacional de Assunção, Universidade Ibero-americana do Paraguai, Universidade Gran Asunción, La Sapienza, Universidade de Roma, Universidade de Pavia, Universidade Complutense de Madri, Universidade Pública Autônoma de Barcelona, Universidade de Marselha), quatro organizações públicas da Região (Ministério da Educação do Paraguai, Conselho Nacional de Educação Superior do Paraguai, Coneau e Secretaria de Políticas Universitárias da Argentina) e o Consórcio Interuniversitário Italiano para a Argentina (Cuia). Disponível em: <https://bit.ly/3vMilzS>. Acesso em: 20 mar. 2020.

Quadro 11 – Evolução do Processo de Internacionalização em períodos no Brasil

Períodos	Dimensão temporal	Características
Primeiro período	Décadas de 1930 a 1950	Inaugural , marcado pela presença de professores visitantes, vindos da Europa, nas jovens universidades brasileiras. Os programas de cooperação internacional tinham ênfase na acolhida de professores de universidades estrangeiras, a fim de consolidar o projeto acadêmico das instituições brasileiras emergentes.
Segundo período	Décadas de 1960 a 1970	Reformista , cujos programas tinham ênfase na presença de consultores americanos e na concessão de bolsas de estudo para a realização de mestrado e doutorado no exterior. As motivações, nesse período, visavam formar pesquisadores e profissionais para atender ao projeto de modernização das instituições públicas e ao projeto desenvolvimentista formulado para o País.
Terceiro período	Décadas de 1980 e 1990	Consolidação , com ênfase nos aspectos acadêmicos e mercadológicos. A Internacionalização buscava a expansão e a consolidação dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> no País, além do incremento da pesquisa de ponta em áreas estratégicas.
Quarto período	2000 em diante	Diversificação , reflete o amadurecimento da internacionalização gestada e financiada pelas instâncias governamentais. A Internacionalização dá seus primeiros passos na iniciativa privada.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Lima e Contel (2011).

A própria terminologia referente à internacionalização da Educação Superior, evolui significativamente nos últimos 50 anos, com a extensão do conceito para outros atores e novas vertentes do processo da internacionalização, como: mobilidade internacional de programas e provedores, *soft power*, diplomacia do conhecimento, internacionalização inteligente e aprendizado internacional colaborativo *online*. No Quadro 12, abaixo, apresentam-se as terminologias utilizadas em cada década ao longo dos últimos 40 anos:

Quadro 12 – Evolução das principais terminologias da Educação Internacional

Termos contemporâneos	Termos recentes	Termos novos	Termos em evolução	Termos tradicionais
10 últimos anos	20 últimos anos	30 últimos anos	40 últimos anos	50 últimos anos
Termos genéricos				
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mobilidade internacional de programas e provedores; ➤ <i>Soft power</i>; ➤ Diplomacia do conhecimento; ➤ Internacionalização inteligente; ➤ Aprendizado internacional; colaborativo <i>online</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Regionalização; ➤ Planetização; ➤ Glocalização; ➤ Cidadania global; ➤ Internacionalização verde; ➤ <i>Rankings</i> globais; ➤ Globalização. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação sem fronteiras; ➤ Educação transfronteiriça; ➤ Educação transnacional; ➤ Educação virtual; ➤ Internacionalização 'no exterior'; ➤ Internacionalização 'em casa'. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Internacionalização; ➤ Educação multicultural; ➤ Educação intercultural; ➤ Educação global; ➤ Educação a distância; ➤ Educação <i>offshore</i> ou no exterior. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação internacional; ➤ Cooperação internacional para o desenvolvimento; ➤ Educação comparada; ➤ Educação por correspondência;

Fonte: Knight (2020).

Um estudo realizado por Morosini e Nascimento (2017) demonstra que, no Brasil, o volume da produção científica sobre internacionalização da Educação Superior em dissertações e teses ainda é pequeno, se comparado com a produção internacional. Para sustentar essa afirmação, as autoras estudaram o banco de teses e dissertações da Capes no período entre 2011 e 2014, comparando-o com pesquisas disponibilizadas pela *European Association on International Education* e o periódico temático *Journal of Studies in International Education*, entre outros.

Nessa mesma direção, Miranda e Stallivieri (2017) observam que a internacionalização se constitui em uma das forças que mais impactam e orientam os caminhos da Educação Superior, em função da sua importância para os desafios deste novo século. As trocas internacionais e interculturais entre as IES de diversos países ampliaram-se e continuam em expansão. Destarte, o século atual exige das universidades a reformulação de seu papel diante da sociedade, como instituições capazes de abrigar diferentes valores e opiniões, destacando o caráter universal do conhecimento.

Os novos desafios impostos pela chamada sociedade globalizada, como o avanço da economia do conhecimento e a mobilidade do trabalho, levaram as universidades a reagir no que diz respeito à internacionalização. Segundo Rubin-Oliveira e Wielewicki (2019), esse processo de conexão internacional está nas próprias raízes do conceito de universidade, pois, desde o início de sua história, as universidades têm se apoiado fortemente na mobilidade e em interações internacionais para realizar sua missão. Contudo, nas últimas décadas, a natureza, a intensidade e o alcance desses fenômenos aumentaram dramaticamente e, portanto, os desafios também.

Rubin-Oliveira e Wielewicki (2019) observam que o pressuposto subjacente ao processo de internacionalização é a ideia de que o conceito de construção de algum tipo de cidadania global necessita estar no cerne das políticas e das ações vigentes nas instituições. Nesse viés, a experiência internacional e cultural é capaz de fornecer os meios próprios e o engajamento necessário para que as universidades se destaquem como *loci* capazes de gerar mudança social.

A internacionalização da educação apresenta múltiplas possibilidades para o desenvolvimento da cooperação entre universidades, como a colaboração científica, tecnológica ou cultural, as parcerias em pesquisa, os diplomas compartilhados, o acolhimento de alunos na graduação e na pós-graduação, além da mobilidade de

docentes, demonstrando que o processo de internacionalização das IES compreende um conjunto amplo de políticas, estratégias, ações e atores (OLIVEIRA; FREITAS, 2016).

A dinâmica que conduz ao processo de internacionalização, muitas vezes, inicia-se de maneira informal, não planejada, por meio de contatos eventuais entre pesquisadores em eventos científicos, ou mesmo nas relações que estabelecem no âmbito das redes de pesquisa. A partir desses contatos iniciais, encontram convergências de natureza científica que os levam a participar de projetos de pesquisa em cooperação.

Nesse ponto, é importante buscar uma forma de institucionalização. No entanto, o processo de internacionalização das instituições demanda uma etapa de institucionalização das relações de pesquisas interinstitucionais, a fim de organizar, catalogar e socializar as atividades relacionadas com a internacionalização, para que essas parcerias não permaneçam na informalidade e passem a contar com o apoio e suporte da instituição.

Entendemos como primordial a existência de motivações claras e articuladas previamente antes do início de um processo de internacionalização. Essas motivações serão a força motriz do desejo de uma instituição, um país ou região (ou qualquer outro autor) em se envolver com a internacionalização e investir nela, como defende (Knight, 2020). No entanto, é fundamental que essas razões possam refletir as políticas e os programas que serão desenvolvidos ao longo do processo de internacionalização. Para tanto, precisam dizer os benefícios ou resultados esperados, pois, assim como em um projeto de planejamento estratégico em uma organização qualquer, sem objetivos claros e alcançáveis, planos de implementação, políticas de ação, valores, metas e sistemas de acompanhamento e avaliação, o processo de internacionalização pode não resultar em bons resultados.

Nesse sentido, defendemos a necessidade de as universidades criarem uma cultura de institucionalização das relações de pesquisas que envolva pesquisadores (docentes ou discentes) de outras instituições, com alguns procedimentos iniciais e uma estrutura de apoio institucional dedicada à internacionalização, a fim de formalizarem essa parceria científica inicial, para que ela possa se transformar futuramente, em acordos ou convênios de cooperação interinstitucional.

Com o objetivo de compreender a importância da internacionalização da Educação Superior e empreender esforços para viabilizá-la, Ramos (2018) pondera

que muitos países têm considerado, em suas estratégias, a internacionalização dos currículos e dos profissionais de apoio ao ensino e à pesquisa, a busca por altos padrões internacionais de qualidade no ensino, o uso de tecnologias de informação, o fortalecimento dos laços entre a pesquisa e o ensino, além do estabelecimento de consórcios internacionais de ensino e pesquisa.

Ramos (2018) observa ainda que a internacionalização tem impactado o Ensino Superior globalmente nos últimos vinte ou trinta anos e que a dimensão internacional vem se tornando parte integrante das atividades de ensino e das pesquisas científicas. Entretanto, ainda existe a prevalência de certa concepção de internacionalização orientada a atividades, com destaque para a mobilidade internacional (para o exterior), vista muitas vezes como o principal mecanismo para dinamizar as atividades transfronteiriças de ensino, a colaboração em pesquisa e a construção de redes.

Todavia, adotamos a premissa de que, em diferentes países, os estágios de desenvolvimento econômico, científico, cultural e social também apresentam diferenças significativas, portanto também serão distintos os desafios e as responsabilidades de suas instituições educativas, visto que problemas distintos demandam respostas distintas, especialmente em sociedades com baixo nível de desenvolvimento educativo, econômico e tecnológico, o que conduz à necessidade de identificar as demandas mais urgentes, que permitam um alcance social amplo e efetivo.

Analisando a relação existente entre a evolução do desenvolvimento econômico, as políticas públicas adotadas pelos vários governos que se sucederam ao longo das últimas décadas e o processo histórico de internacionalização da Educação Superior brasileira, Miranda e Stallivieri (2017) ponderam que o Brasil precisa dedicar mais atenção à definição dos interesses nacionais, como a formação de talentos para o futuro do País, uma agenda de cooperação internacional para transferência de conhecimento, além da contribuição nacional para os desafios regionais e mundiais.

Nessa direção, Laus (2012) observa que a internacionalização da educação vem sendo guiada historicamente por princípios que a ligam fortemente ao contexto e aos propósitos nacionais, regionais e locais. Por esse motivo, não existe uma única forma para que ela ocorra, pois se trata de um meio para a ampla melhoria do

Ensino Superior, entendido como gerador de novos conhecimentos, ciência, tecnologia e inovação.

Morosini (2011) destaca a passagem da cooperação internacional inicial, que se baseava na formação de recursos humanos, para uma nova perspectiva de internacionalização, que se assenta na ideia de cooperação internacional avançada, com a produção conjunta de conhecimento. No entanto, cumpre-nos esclarecer que o conhecimento, mesmo produzido em um processo de cooperação internacional, está impregnado dos contextos dos polos conveniados, pois, como destacam Azevedo e Catani (2013), ao circularem, estes novos conhecimentos produzidos conjuntamente ainda carregam consigo os contextos e as marcas históricas dos seus campos de criação intelectual (nacional e internacional).

Nesse ponto, é importante considerar a importância dessa articulação entre países que, muitas vezes, encontram-se distantes da liderança internacional em pesquisas de ponta, a fim de que possam trabalhar em conjunto na construção do próprio espaço acadêmico no cenário científico global. Knight (2020) destaca a necessidade fundamental de qualquer processo de internacionalização da educação considerar atentamente, em seus objetivos iniciais, a realidade que traz consigo, as diferenças existentes entre os países e as regiões do mundo, conhecendo suas prioridades, suas demandas, as abordagens a serem trabalhadas, os riscos e os benefícios, que se diferem de acordo com os países e as regiões envolvidas, suas posições geográficas, econômicas, políticas e sociais.

Também merece destaque a observação de Morosini (2011) sobre o princípio da solidariedade facilitar a internacionalização entre países com maior similaridade entre si, como aqueles situados no mesmo hemisfério, pois tal processo tende a fortalecer o desenvolvimento desses países perante os desafios de um mundo cada dia mais transnacionalizado, visto que permite o desenvolvimento de políticas de cooperação regional mais concretas e viáveis, além de diminuir as possibilidades de assimetrias e unilateralidades, comuns em relações entre países em diferentes níveis de desenvolvimento. Nesse aspecto, entende-se que Brasil e Argentina se enquadram nesta premissa, não apenas pelo fator geográfico mas também pelas fortes relações existentes entre os dois países, além das suas similaridades no campo geopolítico.

Uma relação de cooperação científica no modelo Sul-Sul, tendo como ponto de apoio a dinâmica geopolítica do Mercosul, poderia trazer maiores benefícios para

ambos os países, que, historicamente, relacionam-se com outros países do Hemisfério Norte, notadamente os Estados Unidos e os países europeus.

Nesse sentido, recorreremos à definição de Bartell (2003) sobre a internacionalização como trocas internacionais relacionadas com a educação e a globalização. O autor aponta diversas formas para a materialização da Internacionalização: mobilidade docente e discente, número e magnitude de projetos de pesquisa internacionais em cooperação com instituições estrangeiras, universidades privadas com metas internacionais, cooperação internacional entre escolas, além do grau de imersão internacional no currículo, entre outros.

Na tentativa de conceituar a internacionalização, recorreremos a Knight (2005), que assevera que o termo pode ser definido como um processo de busca por integração das dimensões internacional e intercultural com as funções da educação. A Internacionalização da educação, nesse viés, configura-se como um processo de mudança que necessita ser adaptado para atender às necessidades e aos interesses de cada instituição envolvida no processo.

Knight (2020) pondera que uma definição sobre internacionalização da Educação Superior precisa ser neutra e isenta de motivações, benefícios e resultados, visto que estes podem variar enormemente entre países e instituições. Dessa forma, a autora reafirma a validade de uma definição de sua autoria, que considera a internacionalização como “[...] o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundária” (KNIGHT, 2004, p. 11).

Internacional, intercultural e global são termos utilizados internacionalmente como uma tríade, pois juntos trazem uma boa perspectiva da amplitude da internacionalização da Educação Superior. Todavia, Knight (2020, p. 25) adverte que “[...] internacionalização também implica em relacionar-se com a diversidade de culturas que existem dentro de países, comunidades, instituições e salas de aulas”. A autora vai além, observando que o termo intercultural é empregado para ressaltar aspectos da diversidade cultural, enquanto o termo *global* oferece uma perspectiva de escopo mundial. Já o termo *Internacional* é utilizado para indicar as relações entre países, culturas e sociedades. Nesse sentido, a autora entende que os três termos são complementares e oferecem amplitude e profundidade ao processo de internacionalização.

Sobre esses conceitos, Sanderson (2008) observa que a profundidade da internacionalização se assenta em sua estratificação nas camadas nacionais, setoriais e institucionais, e sua amplitude, nos fluxos internacionais, interculturais e globais de tecnologia, economia, conhecimento, pessoas, valores e ideias, entendimento do qual partilham Pereira e Heinzle (2020).

A compreensão do conceito de internacionalização se solidifica ainda mais quando refletimos sobre a acepção proposta por Wit e Hunter (2015), autores para os quais a internacionalização é um processo intencional que busca a integração das dimensões internacional e intercultural nas funções e na oferta da educação pós-secundária, que envolve a Educação Superior, a pós-graduação e ainda o Ensino Técnico Profissionalizante, com a intenção de aprimorar a qualidade da educação e da pesquisa para estudantes e professores, além de ofertar significativa contribuição para a sociedade.

Esses conceitos e definições que apresentamos nesta tese nos levam ao esforço de construir uma compreensão própria ao fenômeno da internacionalização. Dessa forma, entendemos que a internacionalização se constitui em um processo intercultural de aprendizagem, amadurecimento e crescimento, alicerçado em uma relação internacional de trocas, de cooperação e respeito mútuo entre instituições e pessoas, que juntas se dispõem a construir e compartilhar novos conhecimentos, novas tecnologias e novas perspectivas.

Nesse sentido, enquanto fenômeno, a internacionalização dos PPGs está diretamente ligada ao movimento dos pesquisadores, que lutam para conquistar espaço e reconhecimento científico internacional, como asseveram Azevedo e Catani (2013). Mesmo que suas pesquisas e ações sejam espontâneas, desprendidas ou até mesmo aleatórias, elas precisam ser catalisadas por políticas públicas indutoras de produção científica.

Silva, Rocha Neto e Schetinger (2018) consideram a internacionalização da educação um processo deliberado de introdução de uma dimensão internacional, com caráter intercultural, nas atividades de ensino e pesquisa, bem como de valorização da experiência adquirida com a vivência fora do país, tanto pelos docentes quanto pelos discentes dos PPGs.

Entendemos que educação e cultura caminham lado a lado e se complementam em um processo de vivência internacional. O que se aprende nas

salas de aula, nos laboratórios e nos anfiteatros se soma ao que se percebe nas interações culturais, no cotidiano de outros lugares, de outras sociedades.

Entre as principais motivações para a internacionalização das instituições, Baeta (2018) destaca a questão da sociedade cada vez mais globalizada, com as fronteiras nacionais se desfazendo, especialmente no campo da economia e do mercado de trabalho, e também a questão de que grandes temas de pesquisa, como mobilidade urbana, envelhecimento populacional, segurança, saúde e meio ambiente, tornaram-se problemas que interessam a todos os países e demandam respostas globais.

Na visão de Silva, Rocha Neto e Schetinger (2018), os objetivos da internacionalização podem se resumir a duas hipóteses: uma de natureza predominantemente institucional, e a outra de conteúdo acadêmico. Na perspectiva institucional, a internacionalização poderia ser entendida como um processo voltado à aquisição de renome e relevância internacional; e na perspectiva acadêmica, como uma ferramenta para o desenvolvimento da educação, da ciência e tecnologia, por meio da colaboração e da troca de experiências com professores e pesquisadores estrangeiros, especialmente na produção científica, em estágios de pesquisa em universidades estrangeiras e na participação em congressos internacionais. E no âmbito discente, por meio da concessão de bolsas de estudos de mestrado, doutorado ou pós-doutorado no exterior, entre outros auxílios.

Diante da diversidade de interpretações possíveis para o conceito de internacionalização, Knight (2010) observa que, para alguns, Internacionalização significa uma série de atividades, como mobilidade acadêmica de discentes e docentes, redes internacionais, cooperação em projetos e pesquisas, novos programas acadêmicos e iniciativas de investigação, ao passo que, para outros, significa a inclusão de uma dimensão internacional, uma dimensão intercultural e/ou global dentro do currículo, influenciando o processo de ensino-aprendizagem.

Com relação aos fundamentos do processo de Internacionalização, consideramos relevante a ponderação de Freitas (2010) de que a internacionalização da Educação se fundamenta na ideia do valor universal do conhecimento e na diversidade de formas de cooperação entre instituições, pesquisadores, docentes e discentes. O autor alerta-nos para o fato de que, com a globalização, muitos problemas locais refletem, na verdade, o que acontece no

mundo, como as mudanças na economia global e as transformações nacionais e regionais, que produzem interdependências e convergências entre as IES.

Azevedo e Catani (2013) ponderam que a valorização dos sujeitos sociais locais e o respeito ao saber local não são e nem poderiam ser incompatíveis com o processo de internacionalização da educação e da produção acadêmica, visto que tais processos, que aparentam ser eminentemente acadêmicos, configuram-se em um conjunto de ações combinadas, que compreendem internacionalização, integração regional, desenvolvimento sustentável e respeito ao conhecimento local.

A cooperação acadêmica também se beneficia da interconexão entre as instituições e os grupos de pesquisadores, unindo o local ao global, com o objetivo de aumentar a qualidade acadêmica e a relevância social da própria educação. Battestin *et al.* (2017) consideram que a universidade pode se internacionalizar por meio da aquisição de valor ou relevância internacional, em função de sua capacidade de colaborar para o desenvolvimento científico em nível supranacional, tanto pelas suas atividades de formação acadêmica quanto pela qualidade e pelo impacto de suas pesquisas.

Nesse ponto, queremos destacar a assertiva de Postiglione e Altbach (2013, p. 11): “[...] sem a participação plena, ativa e entusiasmada dos professores, os esforços de internacionalização estão fadados ao fracasso”, pois entendemos a importância fundamental dos professores, sobretudo na pós-graduação, para o êxito das estratégias de internacionalização de qualquer instituição acadêmica, visto que são eles que ministram aulas em universidades de outros países, criam o currículo dos cursos, colaboram com as pesquisas de colegas do exterior, acolhem em sua sala de aula os estudantes estrangeiros, além de publicar artigos em periódicos internacionais, entre outras atividades (PEREIRA; HEINZLE, 2020).

Pereira e Heinzle (2020) identificam o protagonismo do professor cosmopolita com o próprio espírito da internacionalização universitária, amparando-se em Sanderson (2008), que assevera que o cosmopolitismo é sustentado por atitudes de abertura, de interconexão, de interdependência, de reciprocidade e pluralidade.

A fim de caracterizar a importância do papel desempenhado pelos professores no processo de internacionalização da instituição universitária, em especial na pós-graduação, Pereira e Heinzle (2020) procuraram identificar esse papel, no cotidiano das universidades, em um conjunto de atividades de dimensão internacional, intercultural e global. Tais ações sociais podem ser divididas em

quatro tipos: produção intelectual, intercâmbio acadêmico-científico, internacionalização do currículo e gestão intercultural, que procuramos sintetizar no Quadro 13, a seguir:

Quadro 13 – Tipos de ação social desempenhados por professores em um processo de internacionalização

Tipo de Ação	Característica
Produção intelectual	Caracterizada pela publicação, em parceria com pesquisadores estrangeiros, de livros e/ou capítulos de livros, bem como de artigos em eventos e periódicos internacionais.
Intercâmbio acadêmico-científico	Caracterizado pelo desenvolvimento de projetos de pesquisa em rede, pela participação em eventos internacionais e, principalmente, pela mobilidade acadêmica <i>stricto sensu</i> (dupla titulação, formação sanduíche e diplomas conjuntos).
Internacionalização do currículo	Caracterizada pela inserção, no cotidiano da universidade, de palestras, cursos e disciplinas, ministradas em língua estrangeira por professores locais ou de outros países, e, essencialmente, pela incorporação das dimensões intercultural e internacional ao currículo.
Gestão intercultural	Caracterizada por ações no âmbito organizacional, nas quais professores assumem papel administrativo em cursos e eventos envolvendo docentes e/ou discentes estrangeiros, projetos de pesquisa, ensino e extensão em rede temática, sociedade científica internacional, comitê editorial de periódico e comitê organizador de congresso internacional.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Pereira e Heinzle (2020).

Em uma pesquisa conduzida pela Prof.^a Dr.^a Irene Kazumi Miura envolvendo professores e servidores das áreas de Medicina, Engenharia e Administração da Universidade de São Paulo, ficou evidenciado pelos resultados alcançados na pesquisa de campo que, na perspectiva dos entrevistados daquela instituição, o processo de internacionalização decorre primordialmente de razões acadêmicas, dentre as quais se destaca o interesse em buscar excelência em padrões de ensino e pesquisa, além de reconhecimento nacional e internacional, acesso ao estado da arte do conhecimento e ampliação do horizonte acadêmico. Todavia, a autora observa que um dos motivos elencados na pesquisa – a diminuição do grau de endogenia dos programas – não encontra destaque na literatura científica (MIURA, 2006).

Outro aspecto importante apontado por Luce, Fagundes e González Mediel (2016) refere-se à relevância da interculturalidade como característica de qualidade intrínseca à mobilidade acadêmica em processos de internacionalização da Educação Superior. Nesse sentido, as autoras destacam a necessidade de as IES valorarem, em suas estratégias institucionais, a dimensão intercultural da mobilidade acadêmica, tomando-a como elementar na qualidade da mobilidade.

Luce, Fagundes e González Mediel (2016) observam ainda que a interculturalidade estimula a cultura do diálogo e da convivência, além de ajudar a desenvolver o sentimento de equidade, que é uma condição primária para o conhecimento e o respeito às diferenças culturais, portanto o sistema educativo precisa ter como objetivo fundamental fazer com que todos os discentes alcancem uma sólida competência cultural, desenvolvendo atitudes e aptidões para viver em uma sociedade multicultural, tendo o diálogo como eixo central do trabalho intercultural.

Em nosso entendimento, a internacionalização vem se tornando mais frequente nas relações entre as IES, visto que, em função de sua natureza geradora de conhecimento, a universidade sempre a buscou, sobretudo a partir da pesquisa, apoiando-se na autonomia dos seus pesquisadores. Esse entendimento ganha amparo na assertiva de Gatti (2005), que pontua que o pesquisador não trabalha sozinho, tampouco produz isoladamente, visto que a interação com seus pares, o trabalho em redes de pesquisa, o intercâmbio de ideias e o compartilhamento de novas descobertas são condições essenciais à realização de investigações científicas e ao próprio avanço dos conhecimentos.

Gatti (2005) afirma ainda que não se aprende a pesquisar nem a desenvolver as habilidades de investigador apenas com a leitura de manuais, pois a aprendizagem se processa por interlocuções e participações ativas em grupos de trabalho, em redes, na vivência e na convivência com pesquisadores mais experientes. E, nesse sentido, o intercâmbio científico apresenta um poder formativo inestimável e se processa não só em congressos e reuniões científicas mas também em mecanismos como “[...] estágios, professores visitantes, desenvolvimento de projetos interinstitucionais, participações em redes de pesquisadores em temas correlatos, participação em grupos de pesquisa, etc.” (GATTI 2005, p. 124).

Nessa mesma perspectiva, Robl (2015) considera que os diversos aspectos envolvidos nas atividades relacionadas com internacionalização nas IES podem ser

organizados em níveis de profundidade ou de compromissos associados. Para as instituições, a internacionalização significa sensibilização e envolvimento com e entre culturas por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, com o propósito de alcançar um entendimento mútuo, além da superação de eventuais barreiras culturais. O que talvez seja mais fácil de alcançar por meio da alternativa da internacionalização em casa – tema de que trataremos mais adiante nesta tese –, em função de sua potencialidade de inserção.

De acordo com dados obtidos por Laus (2012) em sua pesquisa sobre o impacto do processo de internacionalização na produção acadêmica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a autora aponta as principais motivações que conduziram a instituição em seu processo de internacionalização, dentre as quais destaca: as motivações econômicas, visando à possibilidade de obter atração de recursos e tecnologia para os seus grupos de pesquisas, além de incentivo financeiro para os seus pesquisadores, por meio de bolsas e prêmios internacionais; as motivações políticas, que buscam o fortalecimento da posição institucional como geradora de ciência, tecnologia e inovação na Região Sul e no país, além da retenção de pesquisadores e da diminuição da ‘fuga de cérebros’; as motivações acadêmicas, com foco na visibilidade internacional e na introdução de uma dimensão internacional/intercultural em sua pesquisa e ensino; e as motivações culturais e sociais, com vistas ao estabelecimento de alianças estratégicas e convênios internacionais.

Na questão do ensino, especialmente o de pós-graduação, a Internacionalização enfrenta maiores dificuldades para se desenvolver, em função dos aspectos burocráticos de normatização e controle relacionados à atividade. Morosini (2006) destaca que, no caso brasileiro, desde o processo de autorização e reconhecimento de um curso de graduação, ou da própria instituição de ensino, passando pela implantação e execução do seu processo de avaliação institucional, existe uma forte presença regulatória por parte do Estado, situação similar a dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Ainda que resoluções mais recentes, como a Resolução nº 3, de 22 de junho de 2016 (BRASIL, 2016a), da Câmara de Educação Superior (CES) do CNE, apresentem algum avanço em relação à autonomia universitária para tratar da questão da revalidação e do reconhecimento de diplomas de graduação e pós-graduação emitidos no exterior, em linhas gerais, o “[...] formalismo burocrático e a dependência das políticas estatais tornam fortemente

limitada a autonomia do ensino no contexto da Internacionalização da educação superior” (MOROSINI, 2006, p. 108).

Ao observar o processo de desenvolvimento histórico da internacionalização da pós-graduação na Argentina, Ramirez (2017) destaca que esse processo vem se firmando como tema de agenda política desde os primeiros anos do novo milênio, em um contexto de busca por integração e cooperação com outros países do continente, o que gerou um processo dinâmico de transformação de algumas instituições, que se envolveram de forma mais proativas, enquanto outras adotaram uma postura mais reativa ou mesmo assumiram uma posição antagônica ao movimento da internacionalização.

O autor observa ainda que, de acordo com a decisão política adotada por cada universidade, começaram a surgir gradualmente novos regulamentos, novas funções e até mesmo novos espaços dentro de sua estrutura organizacional.

Voltando ao caso brasileiro, em termos de políticas estratégicas de Estado, o governo brasileiro lançou o programa Ciências sem Fronteiras,¹¹ um projeto ambicioso e arrojado, além de competitivo, que, durante sua execução, ofereceu uma grande quantidade de bolsas de estudo no exterior para estudantes de graduação e pós-graduação, colocando o Brasil em posição de destaque junto aos programas de mobilidade internacional de diversos países.

Desde sua concepção, as disposições normativas do Programa Ciência sem Fronteiras, publicadas no Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, já indicavam sua vocação à internacionalização em seu objetivo geral:

Propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias. (BRASIL, 2011, Art. 1º).

O Programa Ciências sem Fronteiras permitiu um expressivo incremento no fluxo internacional dos estudantes brasileiros, por meio de estágios no exterior para alunos de graduação e pós-graduação, de parcerias entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros, além das oportunidades para que estudantes e cientistas de outros

¹¹ No ano de 2012, o governo brasileiro criou o Programa Ciências sem Fronteiras, tendo como objetivos: a promoção, consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, além da inovação e competitividade brasileira, por meio de intercâmbio e mobilidade internacional. Disponível em: <https://bit.ly/3w5ZxAT>. Acesso em: 20 mar. 2020.

países estudem e trabalhem no Brasil. Entretanto, além da concentração de bolsas na Região Sudeste do país, outro aspecto do programa que merece críticas, na visão de Juliana de Fátima Souza (2018), é a restrição de oportunidade àqueles não provenientes das carreiras das Engenharias, das Biotecnologias, das Ciências da Informação e de áreas afins, elencadas como áreas prioritárias ao programa, o que trouxe dificuldades aos interessados pertencentes a outras áreas, como as ciências Humanas e Sociais.

Na Tabela 9, a seguir, demonstra-se a grandiosidade do programa, que possuía, em sua origem, uma meta ambiciosa e, ao longo de sua vigência, alcançou números significativamente expressivos:

Tabela 8 – Distribuição das bolsas do Programa Ciências Sem Fronteiras, previstas e implementadas por modalidade

Modalidade	Metas previstas	Realizadas
Pós-doutorado no exterior	6.440	4.652
Doutorado pleno no exterior	4.500	3.353
Doutorado sanduíche no exterior	15.000	6.685
Mestrado no exterior	-	558
Graduação sanduíche no exterior	64.000	73.353
Pesquisador visitante especial	2.000	775
Atração de jovens talentos	2.000	504
Total de bolsas	101.000	92.880

Fonte: elaborado pelo autor com base em Brasil (2016b).

Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

O Programa Ciência sem Fronteiras, segundo Fagundes, Luce e Silveira (2019), foi o mais volumoso investimento do governo brasileiro em intercâmbio e mobilidade acadêmica, tendo concedido, até o ano de 2016, 92.880 bolsas de estudos, dentre as quais 73.353 para graduação sanduíche no exterior – seu maior investimento, conforme apresentado na Tabela 8.

No entanto, para que o Brasil pudesse se equiparar com outros países mais desenvolvidos em Ciência e Tecnologia, através da capacitação de profissionais e pesquisadores, o Programa poderia ter feito a distribuição de recursos de modo mais equitativo, promovendo mais investimento na cooperação entre instituições e no intercâmbio entre pesquisadores.

Outra questão relevante é abordada por Thiengo, Bianchetti e De Mari (2018), que denunciam que, ainda que o Programa tenha sido implementado em âmbito nacional, permitindo que alunos de todas as instituições do país pudessem concorrer a bolsas, a grande maioria concentrou-se na Região Sudeste, especialmente nas IES do estado de São Paulo e Minas Gerais. Essa concentração das bolsas do Programa na Região Sudeste demonstra que, ainda que tenha havido significativa expansão da Educação Superior em nosso país, ainda há um forte núcleo de IES que se destacam das demais, como a USP, a Unicamp e a UFMG.

Não obstante as suas limitações e imperfeições, o Programa revelou-se significativamente importante para a internacionalização da educação brasileira, especialmente no aspecto da mobilidade acadêmica. Para corroborar essa perspectiva, tomemos como exemplo o caso da UFBA, que o tratou como uma diretriz estratégica, tendo 1.615 alunos participando do Programa entre os anos de 2011 a 2015. Segundo a própria instituição, isso exigiu forte investimento no ensino de línguas estrangeiras e na ampliação do número de convênios com instituições estrangeiras, de convênios de cotutela e recepção de missões internacionais, além de ações importantes relacionadas com a área de pesquisa e pós-graduação, como a criação e ampliação de oportunidades para o estabelecimento de cooperação científica com grupos e centros de pesquisa estrangeiros, bem como maior estímulo à cooperação entre pesquisadores via trabalhos conjuntos e acordos bilaterais, incentivando a fixação de pesquisadores visitantes (UFBA, 2017).

A despeito de programas e projetos governamentais constituídos e implementados com o intuito de fomentar o processo de internacionalização da Educação Superior, como o Ciência sem Fronteiras, Prolo et al. (2019) asseveram que as instituições universitárias têm seus próprios objetivos com a internacionalização, os quais são influenciados pelos seus atores internos e, em geral buscam alcançar valor estratégico e simbólico com a internacionalização, valor de criação de conhecimento (capital social e intelectual), valor de integração cultural e valor de mercado global.

Prolo *et al.* (2019) destacam ainda que pressões isomórficas externas, oriundas da transnacionalização da Educação Superior, são canalizadas de diferentes formas pelas instituições universitárias, que possuem particularidades importantes e, como tal, estão condicionadas a legados e estruturas, além de

possuírem lógica e características político-institucionais próprias, que definem em grande medida a forma de condução desse processo.

Todavia, Prolo *et al.* (2019) advertem-nos de que essa condução não é um fenômeno neutro, uma vez que contempla dimensões políticas. Ou seja, o entendimento acadêmico-científico dos gestores universitários sobre a internacionalização faz com que eles disponham de uma base cognitiva e orientadora sobre o processo.

Nesse ponto, destacamos a assertiva de Knight (2020) sobre o fato de que uma das características determinantes da internacionalização da Educação Superior é a sua constituição em processo de mudança. Como tal, precisa se adaptar e responder aos principais problemas e demandas, quer em uma perspectiva regional, quer em uma perspectiva global, como, por exemplo, as tensões políticas, os desastres ambientais, os problemas sociais latentes, os problemas ambientais ou mesmo de saúde, a exemplo do Zika Vírus e da Covid-19, além de crises econômicas.

3.2 MOBILIDADE ACADÊMICA COMO ESTRATÉGIA PARA INTERNACIONALIZAÇÃO

A mobilidade acadêmica é uma estratégia de grande valor, especialmente para os alunos de pós-graduação, porque lhes permite a inserção na pesquisa científica em nível internacional e, por consequência, aumenta a capacidade de aplicação desses conhecimentos por ocasião do retorno ao país de origem, contribuindo para o avanço da inovação e da tecnologia.

Um estudo sobre o Programa Erasmus Mundus verificou que os jovens que estudam ou fazem pesquisas no exterior não apenas adquirem conhecimento em disciplinas específicas mas também fortalecem habilidades transversais que são altamente valorizadas pelos empregadores em algumas regiões do mundo, notadamente no Hemisfério Norte, o que aumenta significativamente os percentuais de empregabilidade destes indivíduos (BERGHOFF; TABOADELA; BRANDENBURG, 2014).

A presença de docentes e alunos estrangeiros em universidades brasileiras e argentinas facilita o intercâmbio cultural e linguístico, da organização social e da legislação de ambos os países, etc. Posteriormente, esses pesquisadores poderão

desenvolver um vínculo afetivo, trocar conhecimentos sobre o Brasil ou sobre a Argentina e estabelecer contatos locais, que poderão até mesmo facilitar a promoção de acadêmicos. Ao mesmo tempo, também é importante incentivar a estadia de docentes e alunos brasileiros e argentinos em países estrangeiros, para, da mesma forma, conhecerem a língua, a cultura, a organização social, a legislação, etc. de outros lugares e assim contrastarem-nas com a realidade brasileira ou argentina (reconhecendo virtudes e problemas).

Programas de mobilidade acadêmica são uma das principais modalidades de cooperação acadêmica internacional que mais fortalecem o processo de internacionalização do Ensino Superior. Ainda que não seja um fenômeno novo, a mobilidade acadêmica vem se constituindo em uma categoria de estudo significativamente relevante neste início de século. Oliveira e Freitas (2016) destacam o importante papel da mobilidade acadêmica internacional como impulsionadora de projetos acadêmicos e profissionais no nível da pós-graduação.

As autoras chamam a atenção para o docente que investe na mobilidade acadêmica internacional como parte de sua formação. A contribuição desse professor poderá se tornar muito mais ativa, por diversas razões, como o fato de capacitar-se para desenvolver um currículo mais internacional, por desenvolver uma didática em sintonia com um ambiente globalizado, por adquirir *background* para atuar em processos de orientação e aconselhamento de alunos candidatos aos programas de mobilidade acadêmica internacional, além de incentivar e estimular a convivência intercultural no contexto universitário. E, para além das possibilidades elencadas, pela perspectiva da formação de redes de relacionamentos com pesquisadores de outros países (OLIVEIRA; FREITAS, 2016).

É fato que existem enormes desigualdades entre os países nessas relações de mobilidade acadêmica universitária, como destacam Piccin e Finardi (2019). Os que adotam a perspectiva de internacionalização ativa atraem mais acadêmicos estrangeiros do que aqueles que adotam a perspectiva de internacionalização passiva, enviando mais acadêmicos ao exterior do que os recebendo.

Dados advindos de pesquisas realizadas por Lima e Maranhão (2009) destacam que as motivações de estudantes de países com internacionalização predominantemente passiva para participar de programas de mobilidade acadêmica são, em geral, econômicas. Dessa forma, as autoras refletem sobre os riscos de tal motivação, especialmente quanto ao fenômeno da 'fuga de cérebros', ou seja, o

fator econômico impulsionando a saída de potenciais capitais humanos desses países de internacionalização do tipo passiva para os de tipo ativa, destacando ainda que, em muitos casos, os primeiros são oriundos do Sul e os últimos do Norte, ou mesmo do Oriente para o Ocidente.

No Brasil, a Capes reconhece, em seu PNPG, que enviar estudantes ao exterior não é uma situação de que o país possa abrir mão. É uma condição importante para o desenvolvimento de pesquisas inovadoras. Enviar uma quantidade significativa de estudantes de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, por meio de programas de mobilidade acadêmica, para universidades internacionais de primeira linha é imprescindível para aumentar a vitalidade e a capacidade de inovação do Sistema de Pós-Graduação brasileiro (BRASIL, 2010).

Segundo Krawczyk (2008), as políticas governamentais de internacionalização e regionalização das universidades brasileiras concentram-se principalmente no campo de cooperação internacional e envolvem diferentes instituições governamentais de desenvolvimento de recursos humanos de Ensino Superior e de desenvolvimento científico e tecnológico. A autora destaca o papel exercido pela Capes, vinculada ao Ministério de Educação, bem como do papel do CNPq, vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia, destacando que ambas as instituições acompanham as principais tendências de política internacional governamental.

Krawczyk (2008) seleciona e indica uma relação de Programas de Cooperação Internacional desenvolvidos nos últimos anos no Brasil, por ambas as agências, conforme disposto no Quadro 14, a seguir:

Quadro 14 – Programas de Cooperação Internacional desenvolvidos em conjunto por Capes e CNPq (continua)

Programa	Descrição
Programas de Formação (graduação)	Intercâmbio de estudantes de graduação para fomentar a mobilidade de estudantes de excelência.
Programas de Formação (pós-graduação no exterior)	Formação de pesquisadores em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Pode ser realizado nas modalidades sanduíche e integral, nas universidades destinatárias.
Programas de Pesquisa Conjunta entre Países	Cooperação científica interuniversitária por meio de pesquisa e/ou publicações conjuntas entre os países. Contempla também intercâmbios de estudantes e professores.

Quadro 14 – Programas de Cooperação Internacional desenvolvidos em conjunto por Capes e CNPq (conclusão)

Programa	Descrição
Programas de Formação (recursos humanos locais)	Apoio de visitas de média ou longa duração de professores estrangeiros convidados por cursos de doutorado de IES brasileiras; Apoio à inserção acadêmica de destacados professores brasileiros em renomadas instituições de Ensino Superior no exterior (para ministrar aulas, realizar pesquisas e desenvolver atividades de orientação técnica e científica).
Programas de Formação Interinstitucional	Intercâmbio acadêmico de estudantes e/ou professores/pesquisadores de pós-graduação para qualificação dos programas de pós-graduação das instituições brasileiras.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Krawczyk (2008).

Brasil e Argentina ainda ocupam posições tímidas no cenário de mobilidade acadêmica internacional, como demonstrado na Tabela 9, a seguir, e ainda precisam trabalhar para aumentar a atratividade de estudantes de outros países, mesmo que os números argentinos sejam um pouco melhores do que os brasileiros em atratividade acadêmica. A Argentina atrai mais estudantes de países vizinhos com mesmo idioma, com especial destaque para estudantes peruanos, bolivianos e paraguaios. Mas, na questão do envio de estudantes ao exterior, os números brasileiros são sensivelmente superiores aos argentinos, especialmente para os Estados Unidos e, logo depois, para a própria Argentina. Esse dado chama-nos a atenção, visto que o Brasil enviou 9.219 estudantes à Argentina, mas, em contrapartida, recebeu apenas 1.060 estudantes. Aparentemente, há maior interesse por parte dos brasileiros em estudar na Argentina do que por parte dos argentinos em estudar no Brasil.

Na Tabela 9, a seguir, estão reunidos os dados de mobilidade levantados pela Unesco sobre a mobilidade dos alunos brasileiros e argentinos:

Tabela 9 –Mobilidade discente de estudantes brasileiros e argentinos

Fluxo global de alunos de nível terciário – Brasil e Argentina			
Argentina		Brasil	
Pais de origem	Pais de destino	Pais de origem	Pais de destino
Peru	Estados Unidos	Angola	Estados Unidos
14.772	2.094	1.973	13.747
Bolívia	Brasil	Colômbia	Argentina
9.966	1.060	1.681	9.219
Paraguai	Espanha	Peru	Portugal
9.361	1.050	1.473	6.372
Brasil	França	Paraguai	Austrália
9.219	805	1.160	5.551
Colômbia	Itália	Argentina	França
7.225	436	1.060	4.164

Fonte: elaborado pelo autor com dados obtidos em Unesco (2019).

Para mensurar as proporções que o processo de mobilidade pode alcançar, na Tabela 10, a seguir, apresentamos números referentes ao quantitativo de estudantes estrangeiros no país que mais recebe estudantes em mobilidade acadêmica internacional no mundo, os Estados Unidos, bem como no país que mais envia estudantes em mobilidade acadêmica internacional no mundo, a China.

Tabela 10 – Mobilidade discente – Estados Unidos e China

Estados Unidos		China	
Pais de origem		Pais de destino	
China	309.837	Estados Unidos	309.837
Índia	135.733	Austrália	128.498
Coréia do Sul	60.454	Inglaterra	89.318
Arábia Saudita	58.385	Japão	76.537
Canadá	28.255	Canadá	60.936
Total de estudantes recebidos do exterior	971.417	Total de estudantes no exterior	869.387

Fonte: elaborado pelo autor com dados obtidos em Unesco (2019).

Uma estratégia adotada pelo governo brasileiro para ampliar as possibilidades de mobilidade acadêmica foi a criação do Programa de Excelência Acadêmica

(Proex), lançado em 2011, com o intuito de estimular o padrão de qualidade dos PPGs com nota 6 ou 7, tanto aqueles pertencentes às instituições públicas quanto os pertencentes às instituições privadas. E, para tanto, os programas selecionados recebem uma dotação orçamentária, a ser utilizada em função de prioridades estabelecidas pelos próprios programas, nas diversas modalidades de apoio concedidas pela Capes, como: concessão de bolsas de estudo; recursos de custeio e fomento para investimento em laboratórios; recursos de custeio para elaboração de dissertações e teses; recursos para passagens, eventos, publicações, entre outros. Além disso, as bolsas de estudo concedidas no âmbito do Proex são gerenciadas pelas próprias coordenações dos PPGs, que assumem a responsabilidade pela seleção e o acompanhamento dos bolsistas de acordo com as orientações da Capes (BRASIL, 2017a).

Tabela 11 – Distribuição de bolsas de doutorado e pós-doutorado no exterior por país de destino – 2016 (continua)

País Ano Base: 2016	Doutorado Pleno	Doutorado Sanduíche	Pós-Doutorado
Alemanha	179	136	45
Angola	-	2	-
Argentina	11	36	2
Austrália	57	50	9
Bélgica	21	28	7
Cabo Verde	-	11	-
Canadá	97	102	31
Chile	3	5	2
Colômbia	2	-	1
Costa Rica	-	3	-
Cuba	-	5	-
Dinamarca	36	25	-
Egito	-	1	2
Espanha	160	222	-
Estados Unidos	426	595	56
Finlândia	3	6	154
França	173	343	-
Holanda	47	57	100
Irlanda	40	8	12

Tabela 11 – Distribuição de bolsas de doutorado e pós-doutorado no exterior por país de destino – 2016 (conclusão)

País Ano Base: 2016	Doutorado Pleno	Doutorado Sanduíche	Pós-Doutorado
Itália	59	77	2
Japão	2	5	-
Malta	-	1	28
Moçambique	-	10	2
México	1	19	-
Noruega	-	8	-
Nova Zelândia	3	3	6
Polónia	1	3	2
Portugal	462	269	-
Reino Unido	400	144	-
Suécia	17	24	89
Suíça	11	24	1
Sérvia	-	1	74
Timor-Leste	-	2	-
Uruguaí	-	4	4
África Do Sul	-	2	5
Áustria	6	13	-

Fonte: elaborada pelo autor com dados da plataforma GeoCapes (2019).

De acordo com Baeta (2018), a Capes investe fundamentalmente em bolsas e mobilidade, financiando bolsistas de diferentes naturezas, como doutorado, pós-doutorado e mestrado, além de conceder bolsas para atração de professores e estudantes estrangeiros, apoiando missões de trabalho, de pesquisa e de ensino, e também eventos.

Nessa direção, Thiesen (2019) observa que a mobilidade estudantil e de docentes vem demonstrando forte expansão nos índices de emissão de estudantes ao exterior na última década, destacando a implantação do programa Ciência sem Fronteiras (como tratamos em outro ponto desta tese) e as diversas formas de intercâmbio. Registrando um forte movimento estatal no Brasil nunca antes visto, o Programa favoreceu a mobilidade estudantil, notadamente para países desenvolvidos. Mas destacando também a posição periférica da América Latina em geral e do Brasil em particular, especialmente em relação à discrepância entre o número de estudantes que enviam ao exterior em contraste com os que recebem.

Um exemplo interessante de ação da Capes na questão da mobilidade acadêmica é o acordo com a Comissão Fulbright,¹² que promove intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e americanos desde 1957. Uma parceria que propiciou a mais de 3,5 mil pesquisadores brasileiros a possibilidade de desenvolver suas pesquisas em instituições dos Estados Unidos, além de viabilizar a vinda de pelo menos 3 mil norte-americanos para o Brasil (BRASIL, 2020).

O Programa Institucional de Internacionalização, conhecido como Capes PrInt, tem por objetivos: fomentar a construção, implementação e consolidação dos planos estratégicos de internacionalização das instituições selecionadas, em função de áreas do conhecimento priorizadas; estimular a formação de redes de pesquisas internacionais, a fim de aprimorar a qualidade da produção acadêmica da pós-graduação; ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação; promover a mobilidade de docentes e discentes para o exterior, especialmente em doutorados e pós-doutorados, bem como do exterior para o Brasil, por meio de PPGs *stricto sensu* com cooperação internacional; fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional; e promover a integração com outras ações de fomento da Capes ao esforço de internacionalização (PROGRAMA..., 2020).

Dentre os diversos itens financiáveis pelo Programa Capes Print, destacamos, no Quadro 15, as modalidades de bolsas de estudos disponibilizadas, tanto na perspectiva da mobilidade ativa quanto na perspectiva da mobilidade passiva:

¹² O Programa de Intercâmbio Educacional e Cultural do Governo dos Estados Unidos da América foi criado em 1946, por uma lei de iniciativa do Senador J. William Fulbright, e tem como principal objetivo ampliar o entendimento entre os EUA e outros países. Presente no Brasil desde 1957, é representado e administrado por uma organização internacional vinculada aos governos do Brasil e dos EUA. Oferta bolsas de estudos para o intercâmbio de estudantes de pós-graduação, professores e pesquisadores. Disponível em: <https://fulbright.org.br/comissao/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

Quadro 15 – Bolsas de estudos financiáveis pelo Programa Capes – Print

Bolsas de estudos	
Bolsas no exterior	Bolsas no país
<ul style="list-style-type: none"> • Doutorado sanduíche; • Professor visitante júnior; • Professor visitante sênior; • Capacitação em cursos de curta duração ou <i>summer/winter schools</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jovem talento; • Professor visitante; • Pós-doutorado.

Fonte: BOLSAS... ([202-?]).

Defendemos que o Programa Capes Print é muito significativo para a pós-graduação brasileira. Como demonstra a pesquisa com os estudantes que será apresentada mais adiante nesta tese, sendo o investimento mais visível e associado com a internacionalização do órgão, especialmente em função das possibilidades inerentes ao Programa, como mobilidade acadêmica e estágios de pesquisa no exterior.

Ainda que haja discussões relacionadas às condicionantes de acesso ao Programa, como a questão da língua estrangeira e o próprio regimento que as universidades utilizam, inegavelmente o Capes – Print é importante e significativo.

3.3 INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA

Na perspectiva de Oliveira e Freitas (2016), a internacionalização da educação oferece inúmeras possibilidades para desenvolver a cooperação entre as universidades, como colaboração científica, tecnológica ou cultural, equipes conjuntas de pesquisa, diplomas compartilhados, acolhimento mútuo de alunos na graduação e na pós-graduação e mobilidade de docentes, o que demonstra a complexidade do processo de internacionalização de IES, que compreende um conjunto amplo de políticas, estratégias, ações, além de diversos atores institucionais.

Dentre as várias possibilidades que podem ser adotadas por pesquisadores e instituições para experienciar a internacionalização da educação, uma das principais diz respeito à ‘internacionalização em casa’, conceito interessante, que vem ganhando atenção atualmente.

Nesse sentido, Robson (2017) considera que a internacionalização vem se tornando uma prioridade para muitas universidades ao redor do mundo, por ser considerada uma alternativa estratégica para aprimorar a qualidade dos seus processos educativos, por meio de parcerias estratégicas, redes de pesquisas e novas iniciativas de ensino, além da troca e produção de conhecimento. No entanto, a autora observa que, em geral, a internacionalização da Educação Superior se concentra quase que exclusivamente na mobilidade de estudantes e docentes, com a intenção de melhorar suas perspectivas internacionais e capacidades interculturais.

Todavia, Robson (2017) argumenta também que, para que as universidades se tornem verdadeiramente 'internacionais', elas devem começar a mudança 'em casa', realizando uma revisão nas suas práticas atuais de internacionalização que envolva educadores, estudantes, desenvolvimento de pessoal, suas unidades de serviço, além dos ocupantes de posições de liderança, o que lhes permitiria se orientar em direção a novos valores e a uma abordagem ética para a internacionalização.

Nessa mesma direção, Barreto (2019) considera importante destacar que, enquanto a *internationalization crossborder* (internacionalização externa) abrange as atividades de indução da internacionalização, com ênfase na mobilidade estudantil, além da projeção institucional no cenário mundial, da criação de *campi* em outros países e de parcerias interinstitucionais, por sua vez, a *internationalization at home* (internacionalização em casa) prevê a elaboração de estratégias para o fomento da internacionalização na universidade, no próprio *campus*, tais como o estímulo à dimensão intercultural e internacional no processo de ensino-aprendizagem, adequando o currículo a partir de uma perspectiva comparativa de âmbito internacional; incentivo à vinda de estudantes, docentes e pesquisadores estrangeiros; e ainda a oferta de atividades extracurriculares de extensão e pesquisa.

No entanto, Morosini (2016) pondera que, apesar de a internacionalização em casa não se concentrar na questão da mobilidade, não significa que este processo seja menos importante, pois, para a promoção da internacionalização em uma instituição, outras estratégias internas podem ser adotadas. Não se deve perder de vista é que o objetivo é promover aprendizagens mais ricas e qualificadas para os estudantes locais, bem como constituir redes colaborativas para docentes (com

membros internos e externos), uma nova consciência social e uma aprendizagem intercultural para os membros da comunidade no entorno da instituição.

Morosini (2016) sugere ainda a utilização da internet e de espaços educacionais virtuais compartilhados, citando como exemplo as plataformas Moodle e MOOCS, pois estas ferramentas podem se tornar potentes espaços de troca entre membros de distintas regiões ou países. Mas a autora ressalta que, apesar de inovadora e aparentemente exigir menos recursos, ainda sim é importante investir nesta modalidade de internacionalização, visto que se fará necessária a criação de espaços tecnológicos para que este tipo de processo funcione, bem como investimentos na formação de pessoal e disponibilidade de tempo para a atuação dos pesquisadores na construção e consolidação de novas redes de pesquisa.

Duran Jimenez (2019) compartilha dessa mesma perspectiva, com a ressalva de que a internacionalização em casa não substitui as experiências e os aprendizados trazidos pela experiência da mobilidade física. Não obstante isso, a autora afirma que, de fato, a internacionalização em casa é uma opção possível para estudantes que não dispõem de condições (financeiras ou pessoais) para saírem do seu país, abrindo novas possibilidades para esses estudantes se relacionarem com outros contextos, outros sujeitos e outras culturas, por meio da tecnologia digital.

Na perspectiva de Duran Jimenez (2019), a internacionalização em casa é uma alternativa atual e emergente à estratégia dominante de mobilidade acadêmica internacional de estudantes como forma de internacionalização da Educação Superior. A internacionalização em casa é um campo amplo, que não pode ser reduzido ou desconsiderado; ao contrário, precisa ser valorizada e trabalhada, já que o currículo é apenas uma parte do processo educacional – fundamental, mas, ainda assim, apenas uma parte. Nesse sentido, a autora considera que a internacionalização em casa é a integração proposital entre as dimensões internacional e intercultural do currículo formal e também do currículo informal para todos os estudantes dentro do seu próprio contexto local.

Em linha com os autores citados anteriormente, entendemos que a internacionalização em casa não se contrapõe a outras estratégias do processo de internacionalização, especialmente à questão da mobilidade docente e discente ativa, às visitas institucionais e mesmo aos encontros entre pesquisadores de diferentes instituições, pois essas são ações importantes em um processo de internacionalização. Todavia, a internacionalização em casa é uma alternativa

interessante e viável, especialmente quando existem fatores limitantes ou mesmo impeditivos da mobilidade de estudantes e professores para outras regiões, por razões econômicas, familiares ou mesmo sociais, pois conta com mecanismos de comunicação digital e plataformas que permitem o compartilhamento e a interação em projetos de pesquisa em ambientes virtuais, além, é claro, da valiosa oportunidade de conhecer e aprender com pesquisadores estrangeiros que estejam porventura em sua instituição.

Em vista do exposto, é importante que os PPGs (objeto da presente pesquisa) promovam ações para favorecer essas trocas de experiência, por meio de atividades acadêmicas como oficinas, seminários e reuniões de pesquisadores, visando estimular o interculturalismo entre os pesquisadores.

Thiesen (2019, p. 6) afirma que as pesquisas sobre *estudos e experiências internacionais em casa* apresentam, entre suas motivações, a “[...] valorização da dimensão internacional do capital cultural, a rentabilidade dos investimentos culturais ligados ao internacional e às possibilidades de inserção profissional e social dos sujeitos, além da importância do capital linguístico”. O autor também considera que os países em que os estudantes desfrutam dessa experiência enxergam o contato com estrangeiros ou com a cultura de outras nações, especialmente as mais desenvolvidas, como um sinal de excelência, o que acaba por lhes proporcionar ganhos sociais e simbólicos, expressos em disposições que diferenciam seus portadores daqueles que permanecem confinados somente ao nacional. As experiências das chamadas escolas internacionais, o incremento no número de intercâmbios, a mobilidade estudantil, além das experiências de graduação e pós-graduação parcialmente feitas no estrangeiro também são bastante significativas, atraindo a atenção de inúmeros pesquisadores.

Thiesen (2019) defende os movimentos de internacionalização argumentando em favor de uma internacionalização curricular alternativa, que seja legitimamente voltada para a melhoria da qualidade e a resolução de problemas concretos das realidades locais, com vista aos efetivos interesses de desenvolvimento e autonomia dos indivíduos, posicionamento com o qual concordamos, especialmente no tempo atual, em razão dos efeitos nefastos que a pandemia do Coronavírus vem infligindo aos países e sociedades menos desenvolvidos.

3.4 EFEITOS INERENTES AO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Para pensar em efeitos esperados ou resultados a serem alcançados a partir do processo de internacionalização, entendemos que uma regra básica é a existência de objetivos e metas iniciais, que precisam ser construídos com o conhecimento do contexto e da realidade do programa, antes de se iniciar a implementação do processo de internacionalização. Porque, para pensar em mudanças, primeiro temos que saber exatamente o que queremos mudar e por que seria necessária a mudança.

Sobre essa questão, recorremos a Barreto (2019), que considera a existência de quatro grupos de motivações para a internacionalização em uma IES: as **socioculturais**, que se referem à identidade cultural, ao desenvolvimento coletivo e social; as **políticas**, que congregam os assuntos que dizem respeito às relações institucionais internacionais; as **econômicas**, que são as questões relacionadas ao crescimento econômico e da competitividade; e as **acadêmicas**, de fomento à dimensão internacional do ensino, da pesquisa, da extensão, da reputação e do prestígio da instituição, bem como à melhoria da qualidade do ensino e a um currículo acadêmico internacional.

Silva, Schetinger e Rocha Neto (2018) consideram que, do ponto de vista acadêmico, a internacionalização pode ser vista como ferramenta para o desenvolvimento da educação, da ciência e da tecnologia, por meio da colaboração e da troca de experiências com pesquisadores estrangeiros, especialmente na questão da produção científica, nos estágios de pesquisa em universidades estrangeiras, na participação em congressos internacionais, na orientação de mestrandos e doutorandos e também no âmbito discente, por meio da concessão de bolsas de estudos e estágios no exterior, em programas de mestrado e doutorado.

De forma mais detalhada, no Quadro 16, a seguir, sintetizamos com mais propriedade as motivações que impulsionam a internacionalização nas IES:

Quadro 16 – Motivações para a internacionalização institucional

Motivações	Motivações existentes	Motivações emergentes
Sociocultural	Identidade nacional e cultural	Nível nacional
		Desenvolvimento de recursos humanos
	Compreensão intercultural	Alianças estratégicas
	Formação de cidadania	Geração de renda/ intercâmbios comerciais
	Desenvolvimento social e vizinhança	Construção da nação/ consolidação de um modelo
Desenvolvimento sociocultural e compreensão mútua		
Político	Política exterior	Nível institucional
	Segurança Nacional	Imagem e reputação internacional
	Cooperação Técnica	
	Paz e compreensão mútua	Melhoria da qualidade
	Identidade nacional	Padrões internacionais
	Identidade regional	
Econômico	Crescimento econômico e competitividade mercado de trabalho	Geração de renda
	Incentivos financeiros	
Acadêmico	Aumento de perspectivas acadêmicas	Desenvolvimento dos estudantes e de pessoal
	Amadurecimento institucional	
	Notoriedade e prestígio	Alianças estratégicas
	Melhoria da qualidade	
	Padrões acadêmicos Internacionais	Produção de conhecimento
	Dimensão internacional da pesquisa e do ensino	

Fonte: adaptado de Barreto (2019, p. 35).

Podemos considerar ainda que a cooperação acadêmica internacional interinstitucional pode resultar em uma real cooperação e, conseqüentemente, em benefícios mútuos para as instituições parceiras. Entretanto, nesse ponto Silva, Schetinger e Rocha Neto (2018) advertem-nos sobre a necessidade de comprometimento, planejamento, objetivos e cumprimento das atividades dentro dos

prazos de execução, além da avaliação das ações propostas e executadas por parte dos atores que irão protagonizar o processo de internacionalização.

Nessa mesma direção, Barreto (2018) pondera que os efeitos do processo de internacionalização, sobretudo a vivência internacional, devem trazer novos conhecimentos, capazes de enriquecer a formação acadêmica, o currículo e o crescimento pessoal dos envolvidos, a despeito dos variados entraves burocráticos para realizar a experiência no exterior e no momento do reingresso às universidades de origem. Quanto a esse ponto, os autores ressaltam a necessidade de conscientização, por parte das universidades, sobre a importância de melhorar a formação acadêmica e profissional do seu corpo docente, em uma perspectiva globalizada, interconectada e multicultural.

Do ponto de vista estratégico, recorremos a Miura (2006), autora que sustenta a existência de dois tipos distintos e complementares de estratégias: as **programáticas**, que compreendem os programas acadêmicos, as atividades relacionadas à pesquisa e as atividades extracurriculares, e **organizacionais**, que compreendem a governança, as operações e os recursos humanos e financeiros. Ambas são extremamente importantes e têm como objetivo dar sustentabilidade ao processo de internacionalização.

A fim de ilustrar e caracterizar o sentido e a importância da elaboração de estratégias programáticas e organizacionais, apresentamos, no Quadro 17, a seguir, os suportes necessários a cada um dos modelos descritos:

Quadro 17 – Estratégias programáticas e organizacionais: suporte necessário para a internacionalização (continua)

Estratégias programáticas	Estratégias organizacionais
<p style="text-align: center;">Programas acadêmicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobilidade discente; - Mobilidade docente; - Dimensão internacional do currículo; - Estudos temáticos; - Estágio/pesquisa no exterior; - Programas de duplo diploma; - Aprendizagem intercultural; - Professores e pesquisadores visitantes. 	<p style="text-align: center;">Governança</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compromisso expresso pela liderança; - Envolvimento ativo do corpo docente e discente; - Motivações e objetivos para internacionalização bem articulados; - Reconhecimento da dimensão internacional na missão, no planejamento e nos documentos de política.

Quadro 17 – Estratégias programáticas e organizacionais: suporte necessário para a internacionalização (conclusão)

Estratégias programáticas	Estratégias organizacionais
<p>Atividades relacionadas à pesquisa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Área e centros temáticos; - Projetos de pesquisa conjunta; - Conferências e seminários internacionais; - Artigos e trabalhos publicados; - Acordos e convênios internacionais de pesquisa; - Programas de intercâmbio para pesquisa. 	<p>Operações</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integradas ao planejamento, ao orçamento e aos sistemas de revisão de qualidade em nível institucional e colegiado; - Estruturas organizacionais apropriadas, com sistemas formais e informais adequados para comunicação; - Equilíbrio entre centralização e descentralização na gestão da internacionalização; - Apoio financeiro adequado e sistemas de alocação de recursos.
<p>Atividades extracurriculares</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clubes e associações de estudantes; - Eventos internacionais/interculturais; - Ligação entre grupos étnicos e culturais da comunidade; - Programas e grupos de pesquisas. 	<p>Recursos humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Processos de seleção que valorizem a experiência internacional; - Políticas de recompensa e promoção para reforçar contribuições de professores e funcionários; - Atividades de desenvolvimento profissional dos professores e funcionários; - Apoio para apresentação de trabalhos em eventos internacionais.

Fonte: adaptado de Knight (2004) e Miura (2006).

Miura (2006) considera as iniciativas organizacionais e programáticas adotadas no nível institucional por uma perspectiva estratégica, ou seja, uma abordagem planejada e integrada às mudanças que decorrem do crescimento e da complexidade do processo de internacionalização do ensino, ainda que diferentes estratégias programáticas e organizacionais possam ser adotadas em função das motivações e dos objetivos da internacionalização de cada IES.

Outra questão interessante, relacionada com uma das áreas básicas da Internacionalização, despertou a atenção de Hall (2004), que buscava compreender os benefícios que poderiam ser obtidos por meio das redes de conexões e a que custo: como as conexões globais poderiam ser utilizadas para oferecer benefícios para as universidades em seu contexto local e quais seriam os riscos para ambos os lados?

Para tentar responder a essa questão, recorreremos a Schwartzman (2003), que pontua a responsabilidade de cada país em empenhar-se suficientemente para

que a internacionalização beneficie a Educação Superior local, usando a experiência internacional para desenvolver as capacidades internas e, desse modo, desenvolver ligações com tecnologias mais avançadas e centros de pesquisa.

No entanto, Schwartzman (2003) adverte que, caso isso não ocorra, a internacionalização pode ser um caminho para o *brain drain* (evasão de cérebros), o que pode ser ainda mais prejudicial quando os próprios países financiam com recursos públicos a educação prévia e fornecem as bolsas de estudos que viabilizam a mobilidade internacional de estudantes/professores que irão levar a outros países os conhecimentos e as habilidades adquiridos ao longo do seu processo de formação.

Ainda de acordo com Schwartzman (2003), há inúmeros *benefícios e riscos* decorrentes de um processo de internacionalização. Dentre os *benefícios*, o autor destaca: novos padrões, metodologias, materiais e práticas de ensino, que oferecem aos discentes experiências de aprendizagem e oportunidades a que eles não teriam acesso sem esta experiência da internacionalização.

No entanto, o autor também menciona os *riscos* a que se submetem muitas instituições ao buscarem controlar a qualidade dos seus cursos em função de credenciais adicionais que lhes outorguem *status* e prestígio, ainda que, na verdade, possam se revelar credenciais vazias, tema tratado em capítulo anterior desta tese.

Na questão dos *obstáculos* à internacionalização, Miura (2006) observa que a maioria se refere a fatores relacionados aos *aspectos organizacionais* das instituições, como: deficiências em políticas e planos estratégicos, estruturas inadequadas para as atividades de relações internacionais, orçamento, acompanhamento das atividades de internacionalização, corpo administrativo para atender às demandas da internacionalização, entre outros.

Nesse sentido, defendemos a necessidade de um engajamento institucional, estrutural e coletivo na construção de um modelo e de uma proposta de Internacionalização que se adequem à necessidade e à realidade de cada instituição.

Com relação à produção do conhecimento, Thiesen (2019) destaca o aumento dos índices de produção de pesquisa e da quantidade de PPGs que vêm alcançando níveis internacionais, bem como o incremento no número de profissionais docentes com formação no exterior, ou mesmo com experiências do tipo sanduíche. O autor também valoriza a produção conjunta de conhecimento em

pesquisa, além da difusão, da colaboração e do impacto internacional das pesquisas brasileiras e seus efeitos sobre as possibilidades de ampliação da projeção da ciência brasileira no meio científico internacional. Todavia, existem obstáculos linguísticos e barreiras culturais para se alcançar maior reconhecimento, que precisam ser enfrentados com mais vigor, método e estratégia.

4 MÉTODOS E METODOLOGIAS

Este capítulo traz as escolhas e os caminhos que irão validar os conceitos, as ideias e as teorias levantadas ao longo desta tese pela perspectiva dos sujeitos que participam dos PPGs: alunos e professores que desempenham funções de liderança nos programas, a fim de conhecer a realidade dos programas, por meio de uma pesquisa de campo que se norteia por métodos e metodologias científicas adequadas, é essencial para o alcance dos objetivos desse trabalho.

4.1 A METODOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A metodologia, na visão de Minayo (2000) é descrita como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Nesse sentido, a metodologia se ocupa com a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência.

Ainda na perspectiva de Minayo (2000), a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o potencial criativo do investigador. E, enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia devem caminhar juntas, inseparavelmente ligadas. Nesse sentido, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado e capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.

Minayo (2000) observa que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

De forma complementar, André (2006) destaca a importância de inserir os trabalhos de pesquisa em um quadro teórico que evidencie sua contribuição ao conhecimento já disponível; de garantir que eles atendam a critérios de relevância científica e social, especialmente aqueles engajados na prática social; de que tenham um objeto bem definido, e que os objetivos ou questões sejam claramente formulados; de que sua metodologia seja adequada aos seus objetivos; e de que

sua análise seja densa e fundamentada, evidenciando o avanço do conhecimento em relação ao já conhecido ou sabido.

4.2 PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A história da pesquisa educacional no Brasil é relativamente curta, como observa André (2006). Não obstante, a autora reconhece o crescimento da produção científica na área, de forma substancial e diversificada, a ponto de permitir um olhar crítico sobre seus avanços e suas perspectivas.

Atualmente, a organização conceitual e institucional do espaço da pesquisa em educação e sua articulação com outras áreas do conhecimento vêm se tornando mais necessário, segundo Gatti (2012), em função do contexto das tensões de ordem científica e das práticas profissionais a ela associadas, o que instaura o risco de dispersividade e, conseqüentemente, de desconsideração para com os demais campos nas ciências humanas e sociais com os quais se confronta e, ao mesmo, aos quais se interliga.

Segundo Gatti (2012), foram muitos os desafios à pesquisa em educação nas últimas décadas, nas quais problemas socioculturais se renovaram, abalando as crenças sobre o movimento social, o papel da educação e os modos de formação humana. A autora considera que existe uma ânsia em compreender processos e situações, que, para o pesquisador atento e crítico, estão à margem ou mesmo além do modelo de explicações usual.

O estudo do cotidiano escolar, mesmo sob variadas inspirações, tem alcançado um papel importante na pesquisa em educação, mostrando não só o rotineiro, mas também as alternativas trilhadas, as simbologias criadas, as linguagens e os conflitos de lógicas construídas em condições sociais díspares, desvelando alternativas de convivência e aprendizagens que constroem professores e alunos e as possíveis brechas abertas na padronização das rotinas escolares (GATTI, 2012).

Contudo, Gatti (2012) observa, no movimento de produção de trabalhos em educação, que, nos últimos anos, surgiram novas aproximações problematizadoras, que abriram um leque de temas para as investigações. E essa diversidade de enfoques impõe a necessidade de se intensificar o diálogo entre os grupos de pesquisadores, para clarear as interfaces e contradições entre as diferentes

perspectivas. Nesse ponto, a autora entende se tratar de um novo passo, não para a construção de um consenso hegemônico, mas sim para balizar os limites dos conhecimentos elaborados e suas intersecções.

4.3 ABORDAGEM DE PESQUISA

O presente estudo se baseia em um projeto qualitativo e exploratório, que requer deste pesquisador a exploração de conceitos, políticas e ações de internacionalização (RUBIN-OLIVEIRA; WIELEWICKI, 2019). Nesse sentido, adotamos a premissa de Minayo (2000) de que a realidade é composta por camadas, e a tarefa do pesquisador consiste em buscar aprender além do visível, penetrando em outros níveis de interação entre os indivíduos, o que torna a realidade social altamente complexa.

Consideramos a pesquisa qualitativa a abordagem mais adequada para este trabalho, em função da possibilidade que nos confere para explorar e entender melhor o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a uma determinada problemática (CRESWELL, 2010), concepção esta muito próxima à de Silveira e Córdova (2009), que afirmam que a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade cuja quantificação não é possível, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. De igual modo, Boaventura (2014) observa que a pesquisa qualitativa é uma fonte direta de dados no ambiente natural, além de ser uma pesquisa descritiva, em que os investigadores se interessam mais pelo processo do que pelos resultados, valorizando os significados dos dados. Neste ponto, coloca-se a pretensão da presente proposta de pesquisa, qual seja, compreender a dinâmica da evolução do processo de internacionalização em programas de pós-graduação em educação de universidades brasileiras e argentinas no contexto atual e seus efeitos sobre desenvolvimento científico dessas instituições.

Tal estudo contém reflexões e informações que esclarecem como o modelo de internacionalização na pós-graduação adotado por Brasil e Argentina contribui para o processo de desenvolvimento científico de suas instituições universitárias.

Conforme assevera Minayo (2011), a pesquisa qualitativa procura investigar a realidade humano-social pela similaridade e completude na diversidade, valorizando e destacando o que é fundamental e singular, bem como superando o aspecto

puramente classificatório e hierárquico da diferença. A autora esclarece que a pesquisa qualitativa não se opõe à pesquisa quantitativa, visto que quantidade é propriedade e parte da matéria.

4.4 MÉTODO

Com a intenção de conhecer como o fenômeno da internacionalização ocorre e é percebido por alunos e dirigentes de PPGs em educação brasileiros e argentinos, optamos por dois níveis de análise para as entrevistas.

Apoiamo-nos na reflexão de Bardin (2016), que pondera sobre o paradoxo com o qual os analistas de entrevistas se deparam, quando, de um lado, confrontam-se com um conjunto de entrevistas representativas de um determinado grupo e, de outro, com pessoas em sua unicidade, o que leva a autora a se questionar: como preservar a opinião particular do indivíduo enquanto se faz a síntese da totalidade das respostas do grupo? Ou ainda: “[...] como utilizar a singularidade individual para alcançar o social?” (BARDIN, 2016, p. 94).

Bardin (2016) propõe então uma solução: utilizar dois níveis de análise, em duas fases sucessivas e imbricadas, a fim de que uma enriqueça a outra, o que nos levou à decisão de adotar dois modelos de método de análise de entrevistas nesta pesquisa: a Análise de Conteúdo e a Análise Contrastiva.

A estratégia usada consistiu em gravar as entrevistas em áudio e, em seguida, analisá-las individualmente, por meio da técnica de Análise de Conteúdo, e coletivamente, por meio da técnica da Análise Contrastiva.

Utilizamos a metodologia de Análise de Conteúdo para capturar a essência e a singularidade nas respostas dos entrevistados a partir das perguntas semiestruturadas que lhes apresentamos, visto que a técnica de Análise de Conteúdo permite a utilização de um arcabouço formal de procedimentos de coletas de dados, para a sistematização de atributos qualitativos, que possibilita ao pesquisador a interpretação dos resultados obtidos, relacionando-os ao próprio contexto de produção do documento e aos objetivos do indivíduo ou organização/instituição que o elaborou. Nesse aspecto, destaca-se a assertiva de Bardin (2010, p. 45), que considera que a técnica de Análise de Conteúdo “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”.

Bardin (2016) observa ainda que a Análise de Conteúdo apresenta, em linhas gerais, os seguintes objetivos: a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura, para além do que estava apenas aparente inicialmente, permitindo ao investigador municiar-se de instrumentos de análise que, metodologicamente, conduzem a duas orientações básicas: a verificação prudente e a interpretação adequada.

Para tanto, a autora esclarece que a Análise de Conteúdo consiste em um “[...] conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 44), ainda que ela mesma admita não serem suficientes para abarcar todas especificidades e potencialidades do instrumento.

Ainda segundo Bardin (2016), as diferentes fases de operacionalização da técnica de Análise de Conteúdo, como parte de um processo de investigação, organizam-se em torno de três polos cronológicos, a saber:

- 1) A fase da pré-análise: trata-se de uma fase de organização propriamente dita, na qual são sistematizadas as ideias iniciais e definidas as estratégias que irão guiar a operacionalização da investigação;
- 2) A exploração do material: consiste na aplicação sistemática das estratégias de investigação tomadas na fase anterior. Trata-se de uma etapa de operacionalização da codificação, decomposição ou enumeração, dependendo das formulações anteriores;
- 3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: nesta fase, os resultados brutos da investigação são tratados de maneira a se tornarem significativos e válidos. Nesta etapa, o analista pode propor inferências e interpretações em função dos objetivos previstos na pesquisa.

Dessa forma, podemos entender como ocorrem e quais são os efeitos do processo de internacionalização nos PPGs em educação a partir da percepção dos sujeitos envolvidos: os estudantes, os professores e a coordenação dos programas selecionados para a presente pesquisa.

Para a próxima etapa da análise, que envolve a totalidades das respostas dos entrevistados, fizemos a opção metodológica pela pesquisa contrastiva, visto que ela se configura como a opção estratégica mais adequada para a pesquisa em tela. Entendemos que o contraste oferece visibilidade à unidade e às suas respectivas

partes, sobretudo às suas contradições, admitindo-as como pertencentes e pertinentes à unidade, e não como excertos a serem suprimidos (LEIRO *et al.*, 2020).

A esta pesquisa importa assinalar que as variações de sentidos, práticas culturais e perspectivas científicas internalizadas pelos sujeitos que estão nos quatro programas de pós-graduação selecionados foram analisadas de modo contrastivo, e não comparativo, visto que, pelo contraste, podemos evidenciar diferenças e semelhanças, sem necessariamente compará-las, como asseveram Gomes, Goulart e Pereira (2018).

Os autores observam ainda que a perspectiva contrastiva, que também é interpretativa, requer a análise das relações entre linguagem/discursos e culturas, conscientes e inconscientes. Em nosso caso, daquelas produzidas no interior das universidades brasileiras e argentinas em que se encontram os PPGs selecionados, a fim de que compreendamos os pontos de vista dos sujeitos/pessoas dessas diferentes culturas de forma ética e com o devido o respeito às diferenças culturais.

A pesquisa contrastiva, segundo Leiro *et al.* (2020), enfatiza os diferentes pontos de vista do objeto, considerando o seu movimento e percurso histórico. E, desse modo, amplia a sua abrangência, tornando-a mais concreta e real, mas sem eleger um aspecto em detrimento do outro. Nessa perspectiva, a harmonia se encontra exatamente no contraditório, pois os pontos de vistas se complementam.

Santos, Baade e Silva (2017) consideram positiva a possibilidade de os estudos revelarem as forças e as ações que produzem diferentes efeitos em sistemas educativos distintos, destacando seu valor na análise das causas que determinam o desenvolvimento desses sistemas, contrastando as diferenças, os motivos subjacentes e, por último, o estudo das soluções tentadas.

Conforme Leiro *et al.* (2020), para ir além da ideia de pesquisa comparada, a pesquisa contrastiva se apoia em distintas epistemologias de pesquisa, que se sustentam na noção de contraste, vinculada às categorias **totalidade**, **contradição** e **mediação**, tendo a perspectiva dialética como lógica central, para abordar problemas do conhecimento, da história e da própria realidade.

Com o intuito de sintetizar a compreensão de contraste na perspectiva da dialética, em articulação com suas três categorias nucleares, apresentamos o Quadro 18, a seguir:

Quadro 18 – Categorias nucleares que compõe a perspectiva do contraste pela lente da dialética

Categorias	Características
Totalidade	Esta categoria diz respeito a um complexo de múltiplas totalidades específicas e determinantes umas das outras, que constituem a totalidade concreta e macroscópica, o que requer a análise de cada um desses complexos na pesquisa contrastiva.
Contradição	Esta categoria se coloca como produtora da dinamicidade, do movimento e da contínua transformação de cada uma das partes e de todas as totalidades.
Mediação	Esta categoria permite a análise dos fenômenos, conduzindo à construção dos conceitos, à abstração e às determinações simples. Uma vez feita essa elaboração teórica, em direção oposta, a mediação favorece a síntese, a partir da qual a teoria será apresentada aos objetos, entendidos como portadores de totalidades de determinações.

Fonte: Leiro *et al.* (2020).

Leiro *et al.* (2020) observam que não se pode conhecer o todo por meio de suas partes em separado, já que o todo é mais do que apenas a soma de suas partes. Portanto, nenhum fato ou objeto pode ser apreendido isoladamente, fora do seu contexto e suas relações interacionais.

O mesmo autor observa ainda que a pesquisa contrastiva consiste em um meio para “[...] captar a realidade sem lhe subtrair a objetividade e a singularidade, que a constituem em uma totalidade própria” (LEIRO *et al.*, 2020, p. 14), dialogando com outras perspectivas de pesquisa, mas com o compromisso de não reduzir ou encapsular a realidade.

Quanto à natureza da pesquisa, optamos pelo método de pesquisa exploratória, com o intuito de realizar levantamentos bibliográficos e de publicações científicas relacionadas com a questão da internacionalização na pós-graduação em universidades brasileiras e argentinas, e os seus respectivos indicadores de produtividade científica ao longo dos últimos anos, a fim de avaliarmos os possíveis efeitos que o processo de internacionalização possa ter causado ao desenvolvimento dessas instituições.

Nesse aspecto, buscamos amparo teórico na assertiva de Gil (2010), que observa que as pesquisas exploratórias têm o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema a ser investigado, a fim de torná-lo mais explícito ou até mesmo viabilizar a construção de hipóteses acerca do objeto pesquisado.

4.5 PROCEDIMENTOS

Na perspectiva assumida nesta tese, consideramos fundamental conhecer a opinião, o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, aqueles que vivenciam a realidade, o dia a dia dos PPGs que iremos investigar: discentes e docentes que atuam na gestão dos programas selecionados.

Tal metodologia, inicialmente, demandava a construção de material empírico, o que exigia a estadia deste pesquisador nos espaços das instituições selecionadas (no Brasil e na Argentina), promovendo uma imersão em suas distintas realidades, esforço inviabilizado pela pandemia do Coronavírus, que nos obrigou a buscar por uma outra estratégia, que possibilitasse as interações virtuais com os indivíduos participantes dos Programas.

Para tanto, planejamos a realização de entrevistas semiestruturadas com discentes e gestores de quatro PPGs em Educação, dos quais dois pertencem a duas universidades públicas brasileiras, e os outros dois pertencem a duas universidades públicas argentinas. Cabendo aqui destacar, que esse procedimento de pesquisa de campo, apenas se iniciou após a etapa da qualificação, em que os procedimentos a serem adotados, foram apresentados e aprovados.

Os contatos foram feitos inicialmente através das respectivas secretarias acadêmicas de cada programa, que mediou o contato com docentes e discentes. Cabendo aqui relatar as dificuldades de comunicação ocasionadas pela pandemia do Coronavírus, com suspensões de aulas e atividades remotas, nos programas selecionados. A própria seleção dos discentes, acabou ocorrendo por meio de chamada aos interessados, pelas secretárias acadêmicas ou em alguns casos, por docentes dos programas que se dispuseram a colaborar com a viabilização desta pesquisa, aos quais, desde já, manifesto minha gratidão.

As IES em questão, encontram-se localizadas em diferentes regiões de ambos os países e possuem vários acordos ou convênios de cooperação científica internacional. As informações e os dados foram coletados com o intuito de identificar e contrastar aspectos do processo de internacionalização em curso em cada um dos programas citados.

Na elaboração do roteiro das entrevistas, consideramos a assertiva de Minayo (2007, p. 191) de que este “[...] deve ser construído de forma que permita flexibilidade nas *conversas* e a absorver novos temas e questões trazidas pelo

interlocutor como sendo de sua estrutura de relevância” (grifo da autora). Destarte, buscamos elaborar o roteiro com o intuito de entrevistar os indivíduos selecionados, dirigindo-lhes algumas perguntas norteadoras: como você percebe a existência do processo de Internacionalização neste Programa de Pós-Graduação? Como você avalia os efeitos da internacionalização no processo de formação de um Programa de Pós-Graduação? Como você avalia a influência e a importância da Internacionalização nas questões científicas e culturais relacionadas com a vida cotidiana da pós-graduação? Você já se beneficiou de alguma ação ou projeto de política pública relacionada com a internacionalização na pós-graduação?

Sobre as instituições e os programas selecionados, optamos pela UFBA, instituição com trajetória histórica e significativas contribuições à educação, ao estado da Bahia e ao Brasil, na qual este pesquisador cursa o doutorado do PPGE. Como segunda opção, escolhemos a UFPR, por possuir um programa de doutorado em educação bem avaliado pela Capes, com nota 6 na última quadrienal, o que indica elevado grau de internacionalização. Ambas as instituições se enquadraram em nosso critério de escolha: universidades públicas, de diferentes regiões do nosso país, que mantenham acordos de cooperação ou convênios internacionais com universidades argentinas.

As duas universidades argentinas escolhidas foram a Universidade de Buenos Aires (UBA) e a Universidade Nacional de Córdoba (UNC), ambas instituições públicas com programas de doutorado em educação muito bem avaliados pela Coneau (nota A) e posicionadas entre as três melhores IES daquele país, de acordo com diversos *rankings* internacionais, além de manterem acordos de cooperação internacional com universidades brasileiras, atendendo ao critério da reciprocidade.

4.6 PROTOCOLO DE PESQUISA

Os cuidados com a realização de uma pesquisa precisam ser planejados previamente, e a elaboração de um minucioso protocolo de pesquisa é importante e necessária na etapa de planejamento da pesquisa. Nesse sentido, Freitas e Jabbour (2011) observam que a credibilidade de uma pesquisa está diretamente relacionada com a adoção de critérios rigorosos de metodologia; neste aspecto, a utilização de um protocolo é essencial para garantir a confiabilidade da pesquisa, além de servir

como fonte de orientação ao pesquisador durante a coleta de dados. Também merecem atenção os procedimentos e as regras gerais a serem usados nos processos de coleta de dados e evidências. Os autores ressaltam ainda que o núcleo do protocolo de pesquisa são as questões que serão utilizadas nas entrevistas.

O protocolo de pesquisa é importante porque se configura em um instrumento capaz de orientar e conduzir as ações do pesquisador, além de aumentar a confiabilidade do seu trabalho, o que encontra amparo na assertiva de Yin (2005), que também menciona a questão da confiabilidade que o protocolo permite ao processo de coleta de dados para a pesquisa. Nesse sentido, Freitas e Jabbour (2011) destacam que o protocolo funciona como um instrumento de *checklist* para o pesquisador, como um roteiro a ser seguido, a fim de levantar todos os aspectos propostos na pesquisa.

Mozzato e Grzybovski (2011) destacam ainda a importância da pré-análise como a fase em que se organiza o material a ser analisado, com o intuito de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. A segunda fase se constitui na exploração do material, e vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase em que se realiza a descrição analítica, que diz respeito ao *corpus* (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo mais aprofundado, orientado pelas hipóteses formuladas e pelos referenciais teóricos. E por fim, a terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados obtidos, à inferência e à interpretação.

Esses elementos ajudam a manter o processo de coleta de dados dentro de formatos apropriados e reduzem a probabilidade de o pesquisador ter de retornar ao local em que a pesquisa foi realizada, bem como orientam a escrita do relatório da pesquisa, elaborado após a coleta e análise dos dados.

Destacamos que, no processo de realização da pesquisa, consideramos algumas práticas sugeridas por Minayo (2007), como: a apresentação; a menção ao interesse da pesquisa; a apresentação de credenciais institucionais; a explicação das motivações da pesquisa; a justificativa da escolha dos entrevistados; a garantia do anonimato e do sigilo sobre os dados; além de uma conversa preliminar.

Antes da aplicação das entrevistas, experimentamos diversas entrevistas-piloto, a fim de testar a eficiência e eficácia do instrumento de coleta de dados, tanto do ponto de vista da tecnologia utilizada quanto pela compreensão exata das

questões elaboradas. Nessa etapa, pedimos o auxílio voluntário a doutorandos de outros programas de doutorado, que não fazem parte do grupo de programas/instituições selecionados para esta pesquisa.

Em seguida, entrevistamos os(as) dirigentes e alunos(as) dos programas selecionados, utilizando perguntas semiestruturadas personalizadas para cada tipo de participante. As entrevistas foram realizadas em formato virtual, com a utilização do aplicativo Google Meet e gravação do áudio pelo aplicativo 'Gravador de Voz', da Samsung. Preliminarmente, solicitamos a todos os participantes (coordenadores e alunos) a autorização para esse procedimento.

5 INTERNACIONALIZAÇÃO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS E ARGENTINAS

A fim de conhecer os efeitos que, de fato, o processo de internacionalização da Educação Superior causou na realidade dos PPGs, selecionamos alguns programas e suas respectivas instituições, que apresentamos a seguir.

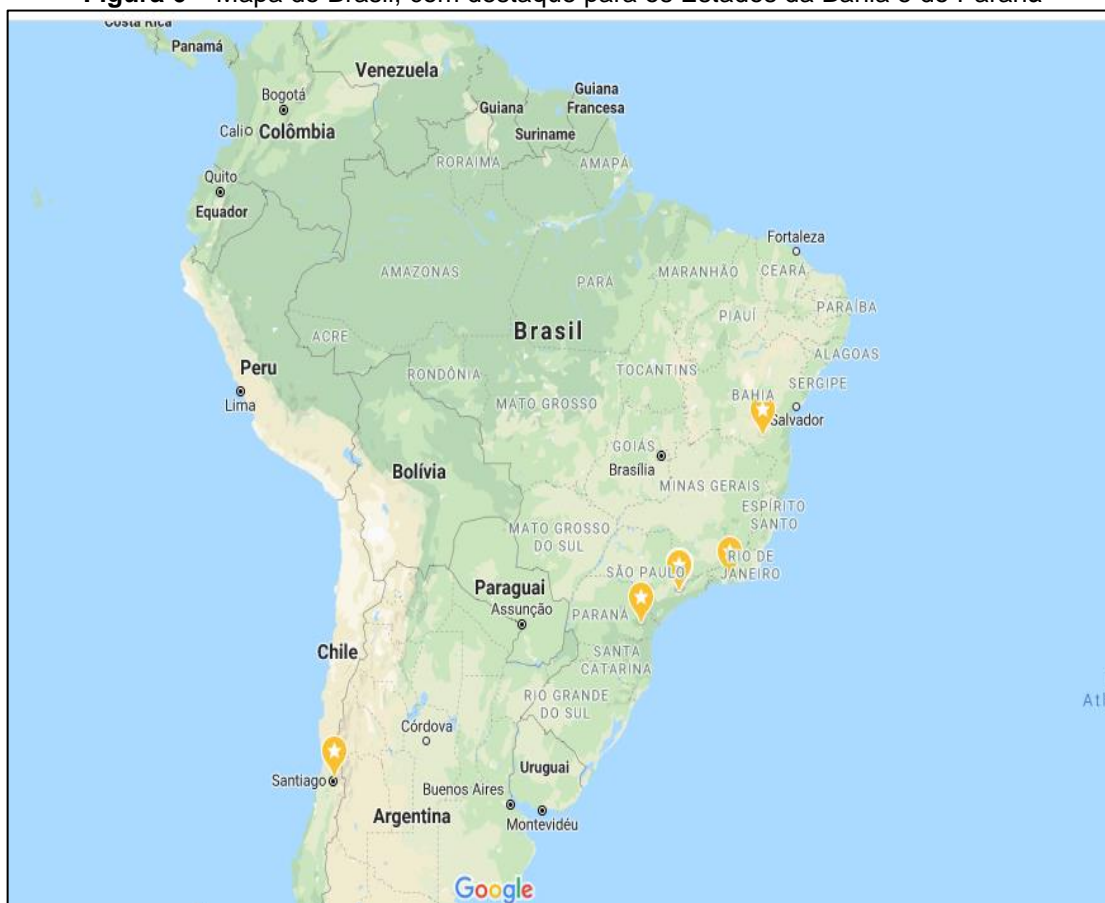
Figura 5 – Mapa da Argentina com províncias de Buenos Aires e Córdoba



Fonte: Google Maps.

De acordo com o Instituto Nacional de Estadística y Censos da República da Argentina (Indec), a Cidade Autônoma de Buenos Aires, capital da Argentina, possuía uma população estimada em 3.075.646 no ano de 2020. Já a província de Buenos Aires, que se encontra ao seu redor, contava com uma população estimada em 17.541.141 habitantes. A cidade de Córdoba, distante 695 km de Buenos Aires, contava com uma população estimada em 1.453.684 habitantes; e a província de Córdoba, com uma população de 3.760.450.

Figura 6 – Mapa do Brasil, com destaque para os Estados da Bahia e do Paraná



Fonte: Google Maps.

O estado da Bahia é o quarto mais populoso do Brasil e encontra-se situado na Região Nordeste do país, possui uma população estimada em 14.873.064 pessoas, tendo a cidade de Salvador como capital, que possui uma população estimada em 2.872.347 pessoas (IBGE, 2019).

A cerca de 2.380 km de distância da Bahia, encontra-se o estado do Paraná, na Região Sul do Brasil, cuja população é estimada em 11.433.957 pessoas, tendo como capital a cidade de Curitiba, cidade mais populosa do Sul do Brasil, com uma população estimada em 1.933.105 pessoas (IBGE, 2019).

5.1 UNIVERSIDADES SELECIONADAS PARA A PESQUISA

Optamos por apresentar inicialmente as universidades selecionadas para a pesquisa.

5.1.1 Universidade Federal da Bahia - UFBA

A UFBA, instituição de enorme importância para o estado da Bahia e para todo o povo brasileiro, começou sua história em 18 de fevereiro de 1808, com a criação da Escola de Cirurgia da Bahia, primeiro curso universitário do Brasil, por iniciativa do Príncipe Regente Dom João VI. Ainda no século XIX, incorporou o curso de Farmácia em 1832, e o de Odontologia em 1864, a Academia de Belas Artes em 1877, o curso de Direito em 1891, e a Escola Politécnica em 1896. No século seguinte, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1941 (UFBA, 2019).

Figura 7 – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia



Fonte: acervo particular do autor (2021).

Figura 8 – Faculdade de Medicina da Bahia em 1900



Fonte: Faculdade de Medicina da Bahia, Terreiro de Jesus, Salvador.
Capturado em 11 dez. 2002. Disponível na Internet <http://www.medicina.ufba.br>

Inicialmente com o nome de Universidade da Bahia, no ano de 1950, a instituição passou pelo processo de federalização, transformando-se na atual UFBA. A instituição está diretamente ligada ao processo de amadurecimento e desenvolvimento do estado da Bahia (MIRANDA, 2013).

A UFBA está sediada na cidade de Salvador, mas também possui unidades nas cidades de Camaçari, Barreiras e Vitória da Conquista. A Universidade oferece mais de uma centena de cursos de graduação, além de dezenas de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (UFBA, 2019).

Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, atualmente em vigor, a UFBA trata a Internacionalização como um objetivo estratégico e se propõe a ampliar suas relações institucionais e acadêmicas com outras instituições de fora do país, por meio da ampliação de oportunidades de formação profissional e projetos de intercâmbio, inclusive na produção de novos conhecimentos e produtos tecnológicos inovadores (UFBA, 2017).

Quadro 19 – Objetivo Estratégico 4 – Internacionalização – UFBA

	Diretrizes estratégicas	Descrição sintética das ações
1	Ampliar intercâmbios e acordos de cooperação, incrementando a mobilidade de docentes, pesquisadores e estudantes da UFBA com outros países.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estimular o intercâmbio com centros de pesquisa mais consolidados, cuidando para buscar um equilíbrio nas relações Sul-Norte e Sul-Sul e ênfase nas relações com os países lusófonos e da América Latina; 2. Confeccionar e aumentar o número de <i>sites</i> e materiais de divulgação da UFBA em línguas estrangeiras; 3. Intensificar a divulgação da UFBA junto às embaixadas estrangeiras sediadas no Brasil; 4. Divulgar a UFBA junto a outras IES nacionais e estrangeiras, bem como estabelecer convênios e acordos de cooperação com outras IES; 5. Reforçar e requalificar o papel do Centro de Estudos Afro-Orientais (Ceao); 6. Ampliar as relações com os países de língua portuguesa da África e Oriente.
2	Disseminar a competência em línguas estrangeiras entre alunos e docentes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apoiar o desenvolvimento da proficiência em língua estrangeira.
3	Ampliar a internacionalização da produção científica e dos Programas de Pós-Graduação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. A Universidade deve visar à aproximação do conjunto da sua pesquisa e pós-graduação aos padrões internacionais de qualidade; 2. A UFBA deve consolidar o seu Programa de Professores Visitantes, voltado ao fortalecimento da pós-graduação; 3. O apoio à revisão e tradução de trabalhos para língua estrangeira deve ter continuidade, bem como o apoio ao desenvolvimento da proficiência em língua estrangeira; 4. A UFBA deve apoiar o pagamento de taxas de publicação em revistas altamente qualificadas.

Fonte: elaborado pelo autor a partir do PDI UFBA 2018-2022 (UFBA, 2017).

No aspecto da comunicação institucional relacionada à Internacionalização, destacamos inicialmente que o *site* da UFBA¹³ não oferece a opção de outros idiomas para o acesso daqueles que não dominam o idioma português, o que, a nosso ver, merecia uma correção imediata, com opções de outros idiomas, sobretudo inglês e espanhol.

A partir da página inicial, é possível acessar uma página sobre cooperação internacional, agora com a opção de idiomas em português ou inglês, sob a responsabilidade de sua Assessoria para Assuntos Internacionais (AAI), com ícones

¹³ Cf.: <https://ufba.br/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

que direcionam a informações sobre: as universidades parceiras, intercâmbio estudantil, mobilidade docente, modelos de cooperação, informações gerais, galeria de fotos e dados sobre a UFBA.

Figura 9 – Site Universidade Federal da Bahia



Fonte: UFBA (2020).

De acordo com o exposto em seu *site*,¹⁴ a AAI da UFBA entende os múltiplos aspectos da interação internacional e busca facilitar o acesso de sua comunidade às oportunidades de mobilidade acadêmica para Instituições de Ensino e Pesquisa no exterior com que mantêm diversos acordos de cooperação acadêmica internacional.

A AAI/UFBA também prospecta e promove convênios de cooperação, com o objetivo de formalizar intercâmbios discente e docente, estágios para o seu pessoal técnico-administrativo, além de desenvolver outras atividades de natureza técnico-científica, em consonância com as leis e instruções normativas a que se submetem as instituições parceiras conveniadas.

Em termos de objetivos, a AAI/UFBA se propõe a:

- Induzir e promover a internacionalização discente, docente e técnica em instituições estrangeiras, por meio de intercâmbios, cursos, eventos, bolsas de estudos e estágios (remunerados ou não);

¹⁴ Assessoria para Assuntos Internacionais da Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://bit.ly/3BEbW0m>. Acesso em: 20 mar. 2020.

- Viabilizar, em parceria com outros setores da Universidade, a concretização de acordos de cooperação bilaterais ou multilaterais com IES estrangeiras;
- Prospectar, implementar e acompanhar acordos, convênios e programas interuniversitários internacionais;
- Gerenciar programas de intercâmbio acadêmico entre a UFBA e as universidades estrangeiras e vice-versa;
- Divulgar oportunidades acadêmicas internacionais para as comunidades interna e externa à UFBA;
- Realizar missões de pesquisa em IES estrangeiras;
- Recepcionar missões de IES estrangeiras.

Em vista dos objetivos elencados e das ações executadas em convênios e acordos de cooperação internacionais com instituições e entidades, fica claro o empenho da UFBA em buscar a internacionalização sob uma perspectiva institucional.

5.1.2 Universidade Federal do Paraná – UFPR

A UFPR é uma importante IES situada no estado do Paraná. De acordo com informações contidas em seu próprio *site* (UFPR, 2019), sua história de lutas e conquistas se inicia no longínquo ano de 1912, embora tenha efetivamente começado a funcionar apenas no ano seguinte, como instituição particular.

Figura 10 – Fachada do Prédio Histórico da UFPR



Fonte: acervo particular do autor (2019).

Seus primeiros cursos foram: Ciências Jurídicas e Sociais; Engenharia; Medicina e Cirurgia; Comércio; Odontologia; Farmácia e Obstetrícia (UFPR, 2019).

Todavia, no ano de 1915, a Universidade enfrentou seu primeiro grande desafio, após a promulgação de uma lei federal, proposta por Carlos Maximiliano, então ministro da Justiça, que impedia o funcionamento de universidades em cidades com menos de cem mil habitantes. Como a cidade de Curitiba ainda não alcançava essa população naquele momento, a UFPR foi diretamente afetada por essa norma, que forçava a prescrição da Universidade (MOREIRA, 2013).

Figura 11 – UFPR e Praça Santos Andrade 1926



Fonte: Fonte: Arquivo Histórico UFPR. <https://www.ufpr.br/portalfufpr/historico-2/> (2021).

Na época, a estratégia adotada para adequar-se à lei e continuar seu funcionamento foi desmembrar a Instituição em diversas faculdades autônomas, cada qual reconhecida individualmente pelo governo. Daí em diante, por mais de 30 anos, buscaram-se alternativas para restaurar a Universidade, o que só viria a ocorrer no fim da década de 1940, quando as faculdades existentes, acrescidas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foram reunidas como a Universidade do Paraná (UFPR, 2019).

No ano de 1946, iniciou-se uma nova empreitada, desta vez pela federalização, que mobilizou a comunidade, a imprensa e as lideranças do Estado.

E, em 1950, a instituição passou a chamar-se Universidade Federal do Paraná, uma instituição pública e gratuita, que, ao longo do tempo, consolidou-se como referência no Ensino Superior para o estado do Paraná e também para o Brasil (UFPR, 2019).

Com o passar dos anos, a UFPR vem demonstrando sua importância e compromisso com a sociedade paranaense, por meio de dezenas de cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, que oferece gratuitamente.

Além dos *campi* em Curitiba, a Universidade também está presente no interior e no litoral do estado, tendo papel ativo no desenvolvimento socioeconômico e na qualidade de vida do povo paranaense, por meio do acesso à Educação Superior e de atividades desempenhadas pela comunidade acadêmica em prol da sociedade do Paraná e do Brasil (UFPR, 2019).

A criação da Agência UFPR Internacional (AUI), em 2017, sinalizou a importância dada ao tema internacionalização na instituição, tido como necessário para atingir excelência em seus Programas de Graduação e de Pós-Graduação, os quais contam com ações de internacionalização que abarcam desde a mobilidade acadêmica até a cooperação internacional (UFPR, 2017b).

Em sintonia com as orientações do MEC, com vistas a colocar a UFPR em posição de relevância no cenário internacional, nas diversas áreas do conhecimento, a AUI elaborou Metas de Internacionalização, em conjunto com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG), ambas unidades institucionais responsáveis pela execução das ações de internacionalização e pela proposição de atividades, projetos e programas estratégicos da Universidade (UFPR, 2017b).

O Plano de Internacionalização da UFPR se baseia em seus programas de cooperação internacional, mobilidade acadêmica e políticas linguísticas, bem como em suas metas de internacionalização, conforme transcrevemos no Quadro 20, a seguir:

Quadro 20 – Plano de Internacionalização da UFPR para o quadriênio 2017-2021 (continua)

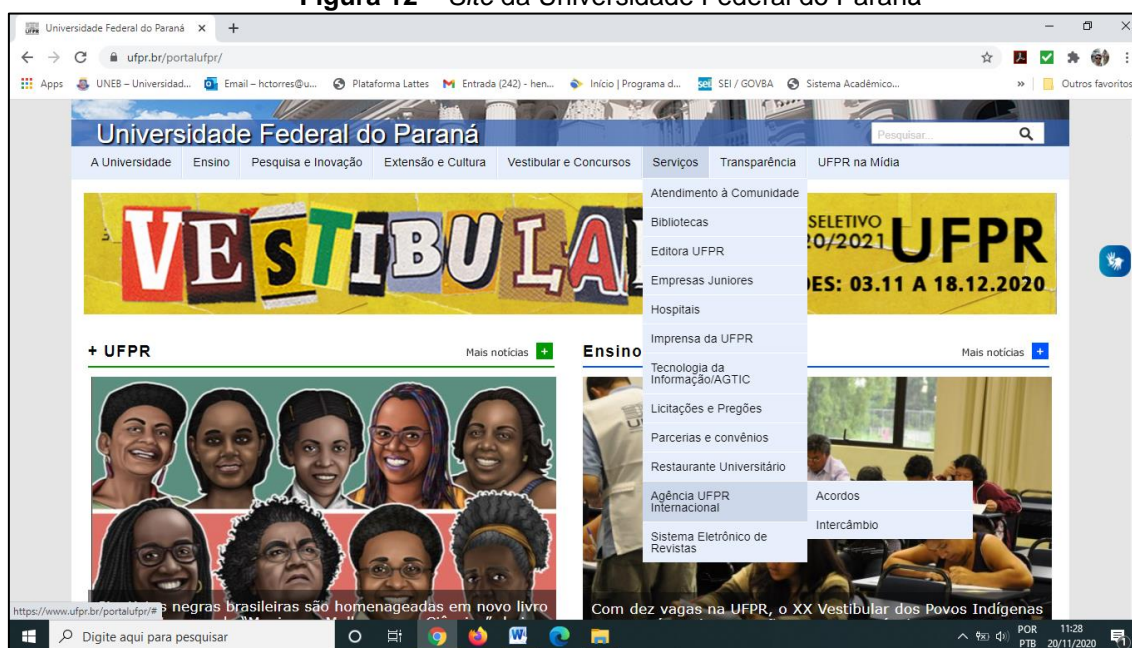
Ação estratégica	Detalhamento
Atração de recursos humanos internacionais altamente capacitados	<ul style="list-style-type: none"> • Implantação do Programa Internacional de Pós-Doutorado (PIPD), que visa atrair jovens doutores do exterior, com comprovada competência para atuar no ensino, na pesquisa, na extensão e na inovação no País; • Modificação das resoluções para atração de professores visitantes internacionais.
Captação de recursos de editais nacionais e internacionais para cooperação internacional	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitação do quadro docente para participação em editais internacionais; • Prospecção de programas e chamadas internacionais adequadas para as vocações da UFPR por parte da Coordenação de Cooperação Internacional da AUI.
Mobilidade acadêmica internacional	<ul style="list-style-type: none"> • Doutorado-sanduíche internacional; • Pós-doutorados em centros de pesquisa de excelência; • Estágios e visitas técnicas ao exterior; • Acordos para cotutela de teses com Programas de Pós-Graduação internacionais; • Mobilidade eventual para participação em conferências e visitas técnicas.
Políticas linguísticas para a excelência científica	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar e apoiar o desenvolvimento de competências na produção e publicação – em língua portuguesa e em línguas estrangeiras – de textos científicos e apresentações acadêmicas para seminários internacionais; • Capacitação de docentes e discentes para processos de ensino e aprendizado em língua estrangeira, ampliação do leque de disciplinas ofertadas em inglês, dentre outras línguas estrangeiras; • Produção de conteúdo didático multimídia em diversos idiomas (Educação a Distância – EaD – e divulgação científica em múltiplas línguas); • Incentivo à publicação e auxílio na revisão de artigos para submissão em periódicos internacionais de impacto.
Parcerias Institucionais	<ul style="list-style-type: none"> • Promover e facilitar a institucionalização dos acordos de colaboração internacional, desburocratizando-os e diminuindo o tempo de sua avaliação jurídica; • Planejar e definir estratégias futuras de cooperação internacional em maior escopo, envolvendo diversos pesquisadores e Programas de Pós-Graduação em áreas temáticas afins, garantindo assim transversalidade na pesquisa.
Envolvimento do corpo discente nas publicações qualificadas dos programas	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar as coautorias dos discentes da pós-graduação nos artigos publicados.

Quadro 20 – Plano de Internacionalização da UFPR para o quadriênio 2017-2021 (conclusão)

Ação estratégica	Detalhamento
Aumento da participação dos alunos de graduação em grupos de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Aporte de bolsas para que os alunos sejam inseridos em atividades de pesquisa.
Inserção, nas grades curriculares, de disciplinas transversais de formação científico-metodológica	<ul style="list-style-type: none"> • Oferta de disciplinas com caráter científico-metodológicas e instrumentais comuns.
Incentivo ao uso de estratégias de EaD	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de cursos na plataforma edX; • Oferta de disciplinas em regime EAD – nacional e exterior.

Fonte: elaborado pelo autor a partir do PDI UFPR 2017-2021 (UFPR, 2017b).

Na questão da comunicação institucional, o *site* da UFPR¹⁵ apresenta a mesma dificuldade para estrangeiros que o *site* da UFBA, pois também não oferta aos visitantes a opção de outros idiomas diferentes do português.

Figura 12 – Site da Universidade Federal do Paraná

Fonte: UFPR (2020a).

Por meio do ícone 'serviços', em sua página inicial, o *site* oferece acesso à página da AUI,¹⁶ com a opção de idioma em português ou inglês, oferecendo, de forma objetiva, informações sobre cooperação internacional, mobilidade acadêmica

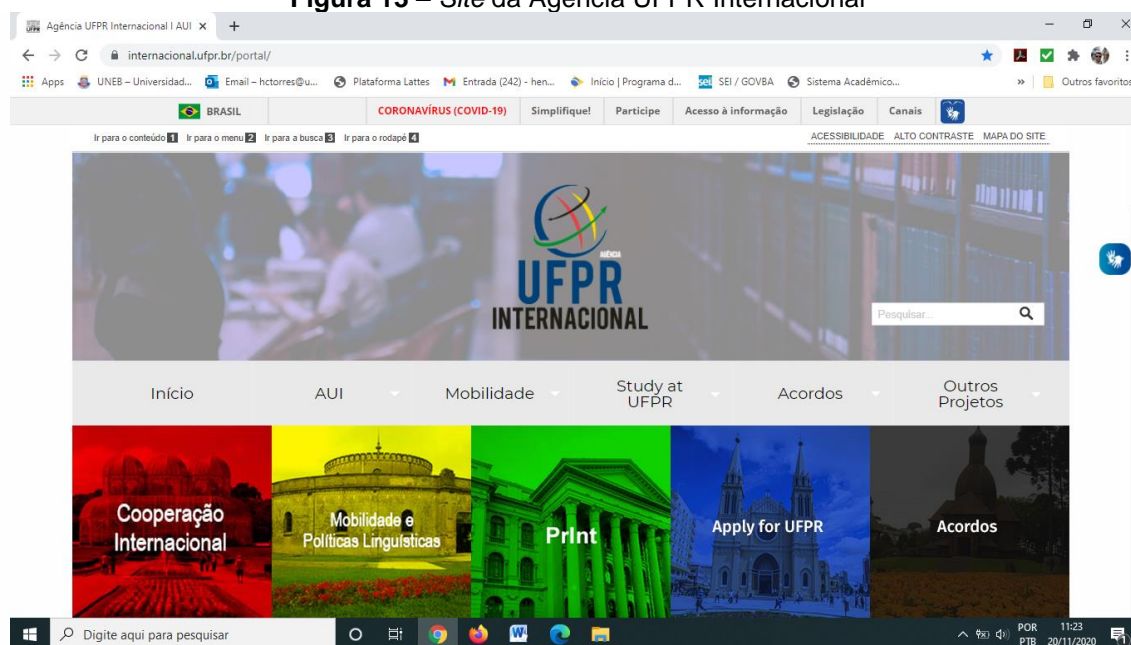
¹⁵ Cf.: <https://www.ufpr.br/portalfpr/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

¹⁶ Cf.: <https://internacional.ufpr.br/portalfpr/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

internacional, políticas linguísticas, programas Erasmus+ e Capes PrInt, além dos acordos internacionais vigentes.

Ainda segundo o seu site institucional,¹⁷ a AUI tem como missão elaborar e publicar editais de mobilidade discente e docente (saída ou entrada), acolher e orientar institucionalmente os intercambistas, implementar e coordenar ações institucionais com vistas a diminuir as barreiras linguísticas, aperfeiçoar a proficiência de discentes e docentes para atividades acadêmicas em língua estrangeira e organizar atividades acadêmicas relativas à internacionalização em casa.

Figura 13 – Site da Agência UFPR Internacional



Fonte: Agência UFPR Internacional (UFPR, 2020b).

Para a realização de acordos de cooperação internacional, o processo se inicia quando um professor ou uma professora da UFPR, em parceria com um de seus pares de uma universidade estrangeira, começam a negociação de um Acordo de Cooperação, que pode ser específico (para um único projeto), ou ainda um acordo guarda-chuva (que permite mobilidade e pesquisa em todos os níveis acadêmicos), com uma duração máxima de até cinco anos. Em seguida, a proposta passa pela aprovação do Colegiado (do PPG ou curso de graduação e de respectivo Setor, ou mesmo por aprovação *ad referendum*), e o professor interessado redige

¹⁷ Agência UFPR Internacional da Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://bit.ly/3nQFmmU>. Acesso em: 20 mar. 2020.

uma breve fundamentação acerca do interesse no acordo. Em seguida, o processo tramita pelo Sistema Eletrônico de Informações (SEI), e a AUI providencia sua análise jurídica e a assinatura pelo reitor. O processo dura em média dez dias.

Para os acordos de *cotutela*, o orientador e o/a estudante de pós-graduação (mestrado e doutorado) iniciam o processo diretamente na Coordenação do PPG, atendendo às exigências da Resolução nº 12, de 26 de maio de 2017 (UFPR, 2017a), de iniciativa do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe). Quando a cotutela é formalizada, o estudante cursa uma parte do curso na UFPR, e a outra na instituição estrangeira (IE). A pesquisa é supervisionada por dois orientadores (UFPR/IE) e defendida diante de uma banca composta por representantes de ambas as instituições. Em caso de aprovação, são emitidos um diploma de cada instituição.

Na questão da *dupla diplomação*, um professor ou uma professora da UFPR, em parceria com um de seus pares da universidade de interesse, iniciam uma negociação de Acordo de Cooperação específico, com vistas à dupla diplomação, o que permite ao estudante de graduação obter um diploma de cada instituição. O acordo deve mencionar detalhes das respectivas cargas horárias a serem cursadas em ambas as universidades, estabelecendo os pré-requisitos de participação e o fluxo de estudantes. A proposta deve necessariamente passar pela aprovação do Colegiado do Curso e do Setor. Cabe a AUI apoiar a elaboração de tal acordo e providenciar a sua assinatura, bem como dar orientações e operacionalizar as atividades oriundas dele.

Quanto ao *Programa de Professor Visitante*, a Coordenação do PPG submete a candidatura de professor visitante ao Comitê Gestor do Programa (UFPR, 2017b), que analisa a demanda segundo critérios de produção científica do convidado. Uma vez aprovada a solicitação, a AUI envia carta-convite ao docente e o informa dos procedimentos para obtenção de Visto de Trabalho, dando suporte à sua posterior contratação na UFPR.

Em suas ações, a UFPR demonstra interesse real pela internacionalização, e a AUI oferece estrutura e serviços orientados nessa direção.

5.1.3 Universidade Nacional de Córdoba – UNC

A origem da UNC remonta ao século XVII, quando os jesuítas, que chegaram à região de Córdoba no ano de 1599, instalaram o Colégio Máximo, em 1610, no qual os religiosos da ordem recebiam aulas de filosofia e teologia (MOREIRA, 2013).

Figura 14 – Universidade Nacional de Córdoba



Fonte: www.unc.edu.ar/ (2017).

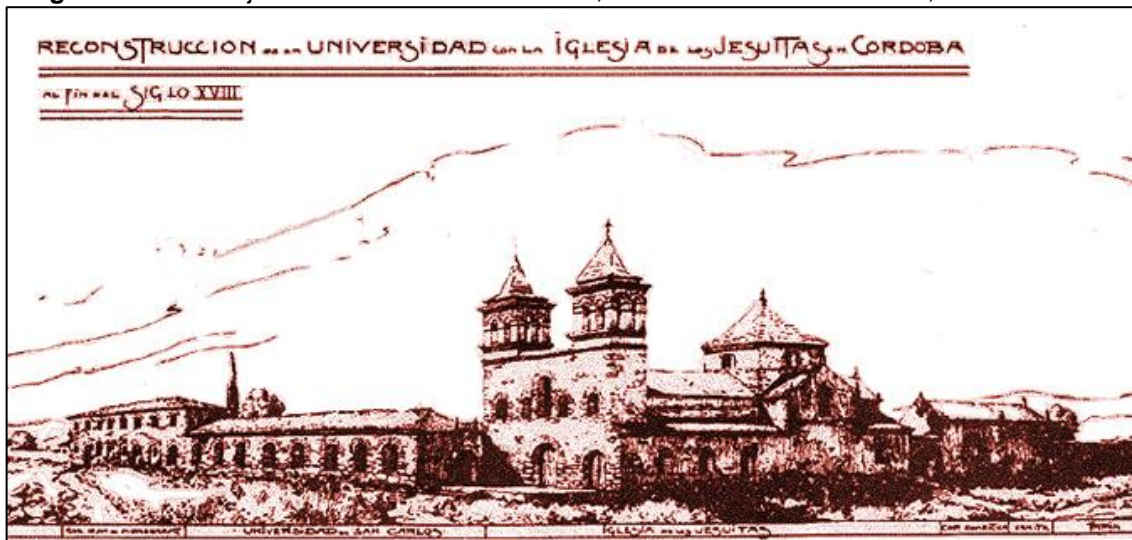
Em 1613, embora não estivesse autorizado a conceder graus, iniciaram-se os estudos superiores de Latim, Artes e Teologia no Colégio Máximo de Córdoba (MOREIRA, 2013). Em 8 de agosto de 1621, o Papa Gregório XV concedeu ao Colégio Maior o poder de conferir grau acadêmico em Artes e Teologia, o que foi ratificado pelo monarca Felipe IV, por meio do Decreto Real de 2 de fevereiro de 1622 (UNC, 2019; CATANI; AZEVEDO, 2012).

Em meados de abril daquele ano, o documento chegou a Córdoba e ao Inspetor da Companhia, Pedro de Oñate, que declarou inaugurada a Universidade, cujos títulos, a partir de então, passaram a ser oficialmente válidos.

Com a expulsão dos Jesuítas em 1767, a instituição passou a ser controlada por membros da ordem Franciscana e, em 1795, a oferecer o curso de Direito, além dos cursos de Artes e Teologia. No ano de 1800, a universidade teve seu nome alterado para Real Universidad de San Carlos y Nuestra Señora Montserrat. Em 1820, com a consolidação do processo de independência política da Argentina, a UNC passou à jurisdição da província de Córdoba, sendo posteriormente nacionalizada em 1858 (SOBREVILA, 2011).

Com o nascimento da UNC, conhecida como Casa de Trejo, começou a história do Ensino Superior na República Argentina (UNC, 2019).

Figura 15 – Bloco jesuíta da cidade de Córdoba, onde ficava a universidade, no século XVIII



Fonte: www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/origenes (2012).

A UNC tem uma população estudantil de aproximadamente 136 mil estudantes. Distribuída entre a Cidade Universitária e o centro histórico de Córdoba, a UNC tem 15 faculdades, 2 escolas secundárias e 145 centros e institutos de pesquisa, que oferecem cursos de graduação e pós-graduação de reconhecida qualidade (UNC, 2019).

Quanto à comunicação institucional, destacamos inicialmente que, assim como as universidades brasileiras pesquisadas, o *site* da Universidade Nacional de Córdoba oferece a opção pelo idioma inglês, além do idioma local, que, no caso, é o espanhol, o que nos faz acreditar que essa falta de opção de outros idiomas venha a ser um fator de dificuldades para estudantes estrangeiros.

Na questão do acesso às informações sobre internacionalização, o *site* da Universidade apresenta o ícone '*Internacionales*' bem posicionado em sua tela inicial, que conduz à Secretária de Relações Internacionais, um fator de facilitação para estrangeiros, como pode ser observado na imagem do *site* da instituição, que reproduzimos a seguir:

Figura 16 – Site da Universidade Nacional de Córdoba



Fonte: UNC (2020).

A Subsecretaria de Relaciones Internacionales (PRI)¹⁸ tem como missão, a criação de espaços de articulação da UNC com os diversos atores internacionais, através da promoção de projetos de cooperação com instituições de ensino superior, redes acadêmico-científicas e organizações regionais e multilaterais, com dois objetivos principais: Inserir produtivamente a UNC no processo de internacionalização do ensino superior, e oferecer a UNC como centro acadêmico de excelência para alunos estrangeiros de graduação e pós-graduação que desejem cursar estudos parciais ou integrais (UNC, 2020).

Para alcançar esses objetivos, a Universidade, por meio da sua Subsecretaria de Relaciones Internacionales, se propõe as seguintes metas:

- Promover uma cultura acadêmica que redirecione a comunidade universitária para novos modos de atuação na cooperação internacional;
- Aumentar o intercâmbio e a mobilidade estudantil, de graduação e pós-graduação, por meio de bolsas e programas especiais;
- Incentivar a participação de professores em programas acadêmicos internacionais e redes de ensino e pesquisa;

¹⁸ Subsecretaría de Relaciones Internacionales (PRI) da Universidade Nacional de Córdoba. Disponível em: <https://www.unc.edu.ar/internacionales/sobre-la-pri>. Acesso em: 20 mar. 2020.

- Promover acordos interinstitucionais em áreas estratégicas para o desenvolvimento de novos programas que articulem a universidade com o desenvolvimento local e nacional;
- Fortalecer os vínculos acadêmicos com as redes regionais de Ensino Superior, para a integração latino-americana;
- Readequar as regras e regulamentos relativos a estudantes internacionais;
- Lançar um Programa Especial para Estudantes Internacionais, de incumbência da Prosecretaría de Relaciones Internacionales Programa de Español y Cultura Latinoamericana (Pecla), com cursos de língua espanhola e cultura latino-americana e argentina;
- Promover a UNC como centro de excelência para a formação permanente de diplomados internacionais que prosseguem a formação em áreas específicas;
- Aconselhar potenciais alunos a se inscreverem na UNC, com acompanhamento e certificação pela PRI;
- Trabalhar em articulação com as diferentes unidades acadêmicas da UNC, para canalizar novos alunos internacionais.

Para cumprir esses objetivos, a PRI se propõe a estabelecer um elo entre as delegações estrangeiras e a comunidade acadêmica da UNC, fomentando novos acordos e fortalecendo os inúmeros acordos existentes (UNC, 2020).

De acordo com a professora Alicia Acin, integrante do Comitê Académico do Doutorado em Ciências da Educação da Universidade Nacional de Córdoba, em entrevista concedida a este pesquisador no dia 4 de agosto de 2021, por meio de videoconferência, no âmbito do Programa Binacional de Centros Associados de Pós-Graduação Brasil/Argentina (CAPG - BA), foram realizadas 22 missões de estudo Brasil-Argentina e 18 missões Argentina-Brasil, das quais participaram alunos de doutorado, além de 22 missões de trabalho Brasil-Argentina e 20 missões Argentina-Brasil, que envolveram professores.

Ainda segundo a professora Alicia, esse projeto permitiu a construção de uma rede de investigadores (com três projetos) e o desenvolvimento de um projeto comum de investigação em gestão da educação e formação, com perfil voltado para análise comparativa. E, além disso, os professores realizaram conferências, seminários, encontros docentes e encontro de alunos de doutorado, que culminaram na publicação de dois livros, além de inúmeros artigos em revistas e capítulos de

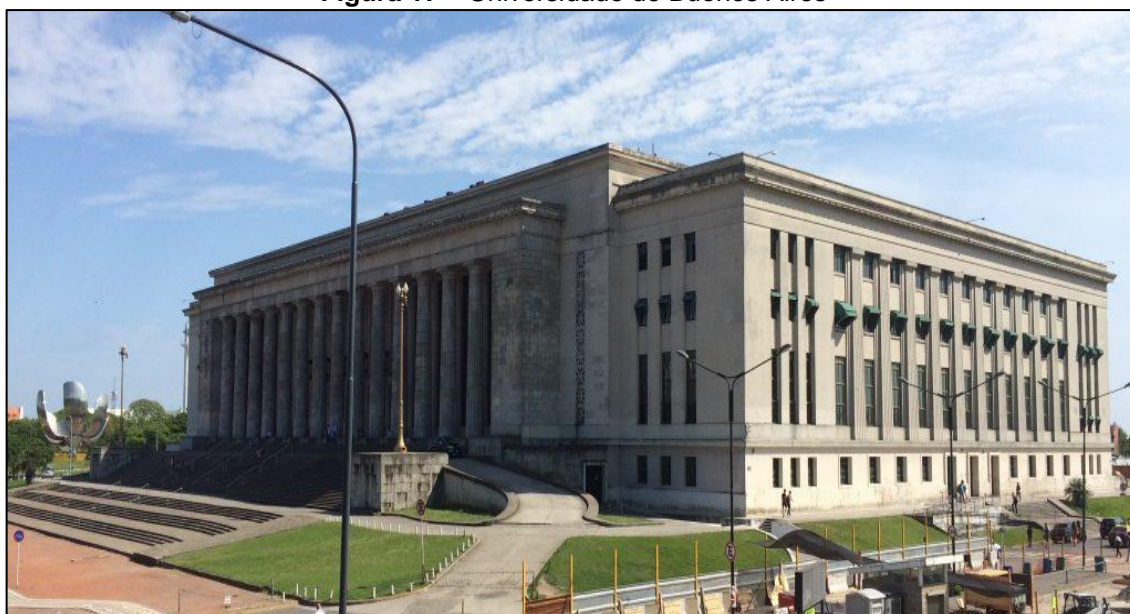
livros. Em outro período, ainda foram realizadas duas missões de estudo Brasil-Argentina e doze missões de trabalho, com a publicação de um *e-book*.

De acordo com a docente argentina, o Programa Erasmus Mundus - Argentina Move on Education (2011-2014) contou com um consórcio de seis universidades argentinas, dentre as quais a UNC, com cinco universidades europeias. Esse projeto previu 60% de suas bolsas de estudo para as universidades integrantes do referido consórcio e 40% para as universidades que não o integraram. Ao longo do projeto, cinco alunos do doutorado em ciências da educação da UNC obtiveram bolsas de estágios em investigação de seis meses em universidades europeias, um professor obteve uma bolsa de pós-doutoramento, também de seis meses, o professor responsável pela gestão obteve uma bolsa de financiamento de um mês, e três docentes (dentre os quais a própria professora Alicia) obtiveram bolsas integrais com a duração de dois anos e três meses, para a realização do doutoramento na Universidade de Barcelona e na Universidade de Lisboa. Ao total, foram 44 ofertas de mobilidades, o que permitiu à UNC uma elevada participação em eventos científicos, em diferentes universidades europeias, com apresentação de trabalhos, e os bolsistas foram convidados a ministrar conferências e seminários nos respectivos grupos de investigação das universidades anfitriãs. Além disso, publicações foram feitas em coautoria com membros dos grupos de pesquisa que hospedaram os bolsistas, que, em alguns casos, incorporaram colegas argentinos como membros de grupos de pesquisas.

5.1.4 Universidade de Buenos Aires – UBA

A UBA iniciou suas atividades no ano de 1816, mas sua fundação oficial ocorreria apenas em 1821, ainda que já houvesse solicitações recorrentes das autoridades políticas e clericais platenses desde o ano de 1771 (CATANI; AZEVEDO, 2012).

Figura 17 – Universidade de Buenos Aires



Fonte: www.buenosaireseducacional.com (2019).

O decreto do governo da província que criou a Universidade de Buenos Aires data de 9 de agosto de 1821, e sua inauguração foi formalizada com um ato solene na Igreja de San Ignacio, no dia 12 do mesmo mês. Apesar das condições precárias em que realizou suas atividades inicialmente, a Universidade desempenhou um papel central na socialização das classes dominantes de Buenos Aires durante várias décadas do século XIX, e o seu crescente número de graduados atestava essa importância (UBA, 2019).

No ano de 1861, com a nomeação de Juan M. Gutiérrez como reitor, a Universidade inicia seu processo de libertação da influência eclesiástica, com o desenvolvimento de estudos científicos, no sentido moderno. A principal inovação dessa etapa foi a criação de um novo Departamento de Ciências Exatas, composto por três áreas principais: Matemática Pura, Matemática Aplicada e História Natural (UBA, 2019).

Figura 18 – Quadro da Inauguração formal da UBA em 1821, na Igreja de San Ignacio



Fonte: UBA (2017).

Outro momento marcante na trajetória histórica da UBA ocorreu nos anos de 1880, com a sua nacionalização, logo após a federalização da cidade de Buenos Aires (UBA, 2019).

No início do novo milênio, a Universidade continua a se deparar com desafios e problemas, alguns deles novos, como a alta taxa de evasão escolar. Mas, com quase 20% do total de matrículas universitárias do país, a UBA continua a desempenhar um papel fundamental na vida pública da Argentina. Embora o sistema universitário tenha se diversificado consideravelmente nos últimos anos, graças ao crescimento de novas IES, a UBA ainda desempenha um papel central, com sua longa história e prestígio consolidados ao longo do tempo (UBA, 2019).

No que tange à comunicação institucional relacionada com a Internacionalização, de partida, destacamos no *site* da UBA¹⁹ existe a opção pelos idiomas inglês, português e mandarim, além do seu idioma natural, o espanhol, o que facilita significativamente a comunicação com estudantes e pesquisadores estrangeiros.

¹⁹ Cf.: <http://www.uba.ar/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

Merece destaque ainda o acesso facilitado e intuitivo à página da sua Secretaria de Relações Internacionais,²⁰ por meio do ícone ‘Internacionales’, cuja posição é destacada no *site* inicial, que, assim como a página institucional, mantém a opções pelos idiomas elencados no parágrafo anterior.

Figura 19 – Site da Universidade de Buenos Aires



Fonte: UBA (2020a).

Segundo descrito no site, por meio da sua Secretaria de Relações Internacionais, a UBA tem buscado desenvolver uma política de internacionalização abrangente, utilizando como estratégias: a cooperação com instituições internacionais de Ensino Superior de excelência acadêmica e, ao mesmo tempo, uma eficiente gestão de programas de intercâmbio e mobilidade de alunos de graduação e pós-graduação, professores e pesquisadores, além de apoiar a participação de sua comunidade acadêmica em feiras universitárias internacionais; a promoção de programas de bolsas e projetos internacionais; e a cooperação acadêmica, por meio dos Centros Franco-Argentino, Alemão-Argentino e Confúcio.

A preocupação em fortalecer o processo de internacionalização na UBA também pode ser observada na Resolução RESCS-2019-1938-E-UBA-REC:

²⁰ Cf.: <http://www.uba.ar/internacionales/contenido.php?id=350>. Acesso em: 20 mar. 2020.

Que el proceso de internacionalización de la educación superior y las crecientes relaciones que se establecen entre la Universidad de Buenos Aires e importantes Universidades extranjeras son un instrumento fundamental para el desarrollo de la cooperación técnica y científica. (UBA, 2019).

Figura 20 – Site da UBA Internacional



Fonte: UBA (2020b).

5.2 OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM QUESTÃO

A seguir, apresentamos os PPGs que selecionamos para a pesquisa. Cabe-nos destacar que, em todos eles, o foco foi o curso de doutorado.

5.2.1 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFBA

O PPGEd da UFBA, criado no ano de 1971, com o objetivo inicial de formar os docentes da Faculdade de Educação (Faced) no mestrado, contou com a colaboração de diversos professores estrangeiros visitantes, todos vinculados ao projeto Unesco/BRA/70/10 e, no ano de 1972, obteve a colaboração do Conselho Britânico (UFBA, 2019).

Com a evolução do programa ao passar dos anos, na década de 1980, começou o processo de planejamento do Curso de Doutorado em Educação, implantado no ano de 1992 e reconhecido pela Capes em 1995 (UFBA, 2019).

Atualmente, o programa se estrutura a partir de cinco linhas de pesquisa, a saber: Currículo e (In)formação; Linguagens, Subjetivações e *Práxis* Pedagógica; Política e Gestão da Educação; Educação, Cultura Corporal e Lazer; Educação e Diversidade (UFBA, 2019).

As áreas de concentração do curso são: Educação, Sociedade e *Práxis* Pedagógica. Recebeu a nota 5 na última avaliação quadrienal da Capes, no ano de 2018 (BRASIL, 2020a). Seu corpo docente conta, atualmente, com 45 professores permanentes.

Também vale destacar a existência de 26 grupos de pesquisas relacionados com o programa.

5.2.2 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPR foi criado no ano de 1974 e instalado em 1975, após a autorização do CFE. Foi o primeiro PPG nesta área em todo o estado do Paraná e, inicialmente, oferecia apenas o mestrado, permanecendo assim até o ano de 2001, quando foi criado o Curso de Doutorado, credenciado pela Capes no ano de 2002 (UFPR, 2019).

No ano de 2015, o PPPGE/UFPR promoveu um ajuste curricular em sua grade de disciplinas eletivas e passou a contar com quatro linhas de pesquisa, a saber: História e Historiografia da Educação; Políticas Educacionais; Cultura, Escola e Ensino; Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Em 2016, foi criada mais uma linha de pesquisa, Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social; e em 2017, a linha de pesquisa Processos Psicológicos em Contextos Educacionais (UFPR, 2019).

A partir da Avaliação Quadrienal, que elevou o conceito Capes do Programa à nota 6, o Colegiado vem repensando a organização do Programa em novas linhas de pesquisa, de acordo com sua característica histórica de possuir um amplo escopo de temas de investigação, que possam conciliar, ao mesmo tempo, um Programa de excelência acadêmica e de forte inclusão social e educacional, o que pode ser percebido pelo crescimento, em quantidade e qualidade, da produção bibliográfica dos pesquisadores do Programa, bem como pela inserção de alunos e professores em redes de pesquisa nacionais e internacionais (UFPR, 2019).

Atualmente, o corpo docente permanente do programa é composto por 77 professores, além de outros 9 professores colaboradores.

5.2.3 Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação – UNC

Apesar de seus vários séculos de existência, apenas em 1953 a UNC constituiu sua Faculdade de Filosofia e Humanidades (FFyH) e começou a trabalhar com seus cursos de Filosofia, Letras, História e Pedagogia. Posteriormente, criou o Departamento de Psicologia e Pedagogia; e em 1968, o doutorado em Ciências da Educação (ARGENTINA, 2018).

O curso tem como objetivo promover um campo de treinamento e produção de conhecimento científico na área da educação a partir de perspectivas multidisciplinares, o que constitui um auxílio relevante para os problemas socioculturais, regionais, nacionais e latino-americanos, além de contribuir com a pesquisa para a formulação e implementação de políticas e projetos educacionais relacionados a: espaços rurais, educação de adultos, marginalidade social, necessidades especiais, formação contínua de professores, gestão e organização de instituições de ensino, novas tecnologias na educação, entre outros (UNC, 2019).

5.2.5 Doutorado em Ciências da Educação – UBA

O doutorado em Ciências da Educação é um programa acadêmico vinculado à Faculdade de Filosofia e Letras da UBA e voltado à formação e capacitação de pesquisadores na área de Educação. Inclui linhas de pesquisa em Epistemologia; Problemas Sociais e Culturais na Educação; Problemas Linguísticos na Educação; Análise Institucional e Organizacional na Educação; Problemas Teóricos e Filosóficos da Educação; História e Política da Educação; Didática Geral e Didática Especial (UBA, 2019).

O doutorado em Ciências da Educação da UBA iniciou suas atividades no ano de 1969, na Cidade Autônoma de Buenos Aires, na modalidade presencial e em caráter contínuo. Atualmente, foi avaliado com o conceito A pela Coneau, por meio da Resolução nº 1.159/2013 (UBA, [2013]).

5.3 A PERSPECTIVA DOS DIRIGENTES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Esta etapa envolveu docentes que, no momento da realização das entrevistas, respondiam pela função de coordenação/direção ou eram membros das equipes de gestão dos quatro PPGs selecionados, os quais foram contatados e convidados a participar por meio de um *e-mail* de apresentação da pesquisa, de seus objetivos (Apêndice C), do pesquisador e de seu orientador.

A título de informação, destacamos aqui que, no momento da realização das entrevistas, todos os quatro PPGs eram liderados por mulheres, tanto em funções de coordenação, como no caso dos programas de universidades brasileiras, quanto em cargos de direção e liderança, como no caso dos programas argentinos.

As entrevistas com as docentes dirigentes dos PPGs selecionados para esta pesquisa ocorreram entre os dias 2 de junho e 4 de agosto de 2021, por meio de videoconferência, com o auxílio do aplicativo Google Meet.

As entrevistas com as dirigentes dos PPGs das universidades argentinas foram concedidas em espanhol e, posteriormente, traduzidas livremente por este pesquisador.

Para os fins desta pesquisa, busquei capturar e reproduzir, a essência do que foi respondido pelos entrevistados, em relação às perguntas semiestruturadas previamente apresentadas.

Para preservar o anonimato dos entrevistados, utilizamos a sigla da universidade seguida da letra P, para indicar professor. E a ordem de apresentação das respostas das entrevistas segue o critério da temporalidade: começamos com o PPG da UBA, seguido pelo programa da UFPR, pelo programa da UFBA e, concluindo com o programa da UNC.

A primeira pergunta da entrevista foi: como vocês trabalham para fomentar o projeto e as ações de internacionalização neste Programa de Doutorado?

UNC-P afirmou que, há 3 anos, a Universidade possui uma estratégia institucional para promover a internacionalização, sobretudo medindo sua participação em *rankings* internacionais, com diferentes iniciativas centrais. Todavia, não possui um plano de internacionalização; tem estratégias direcionadas principalmente para mobilidade de pessoas. E cada uma de suas faculdades possui dinâmicas próprias de internacionalização, como a Faculdade de Filosofia e Letras,

à qual o doutorado em Ciências da Educação está vinculado, que possui uma visão latino-americanista da internacionalização, ainda que, em função de algumas disciplinas como Filosofia e Ciências Sociais, conduzam a um vínculo com países europeus, como França e Alemanha, até mesmo na realização de doutorados sanduiches.

Ainda que não haja um plano concreto, com objetivos claros de internacionalização, o doutorado em Ciências da Educação acaba por fazer ações nesse sentido, muitas vezes impulsionado pelos vínculos e redes internacionais de seus docentes, que se iniciaram desde os tempos da Ditadura Militar argentina, durante a qual muitos professores que trabalham no Programa foram exilados em países como México e Brasil, onde acabaram construindo relações com acadêmicos desses países.

Convênios entre a Capes e a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) permite intercâmbios entre Brasil e Argentina. Os vínculos com o Brasil são fortes, especialmente em função das redes acadêmicas, fomentadas muitas vezes com a realização de eventos e congressos. Nesse sentido, Brasil, Colômbia e México são referências importantes em pedagogia crítica, e muitas parcerias se formam para a construção de conhecimentos.

Há importantes referências e ligações a partir da obra de Paulo Freire. Existe um esforço institucional em fomentar a discussão de temáticas relacionadas com a internacionalização, para estimular o interesse e o envolvimento de professores e alunos na internacionalização.

E os investigadores mais jovens acabam participando e se envolvendo nas redes de cooperação científica com pesquisadores brasileiros e mexicanos, formadas pelos pesquisadores mais experientes ao longo dos anos.

Para **UFPR-P**, o seu programa tem uma longa tradição em se preocupar e trabalhar pela internacionalização. Anteriormente, esse processo se dava pela utilização das redes de relações de pesquisas dos docentes do Programa, além da participação em eventos internacionais, porém, com o incremento da nota de avaliação do programa junto à Capes, essa questão ganhou nova importância, e o Programa passou a sistematizar e a apoiar de forma mais consistente essas ações, em função dos novos recursos de financiamento com que passou a contar após a nova classificação: recursos do Proex para publicação de artigos dos professores no exterior; política de financiamento de participação em eventos internacionais; apoio

aos estudantes de doutorado para apresentar trabalhos no exterior; apoio à vinda de professores de universidades estrangeiras em bancas de qualificação e defesa; apoio e incentivo à participação dos estudantes em doutorados sanduíches.

Todavia, a partir da implementação do Programa Capes Print, tornou-se um pouco mais difícil o acesso dos estudantes, notadamente em função da exigência de proficiência no idioma inglês.

De acordo com **UFBA-P**, existe um projeto de internacionalização no âmbito do colegiado, que contempla diversas ações, como doutorados sanduíches, intercâmbios e pontes de pesquisa com pesquisadores de outros países. Cita inclusive a presença de uma doutoranda do Programa em intercâmbio em uma universidade francesa por ocasião da entrevista, para além de outros intercâmbios com universidades portuguesas e argentinas. Na UFBA, existe estímulo para que os professores estabeleçam relações com pesquisadores de outros países.

Outro aspecto a ser mencionado é o incentivo à vinda de estudantes estrangeiros para o Programa, por meio de vagas específicas nos editais de seleção. Inclusive, a Universidade já estabeleceu projetos em cotutelas com universidades francesas e portuguesas.

UFBA-P destaca que, com uma história de 50 anos de existência, o PPGEd/UFBA já vem buscando as relações internacionais há bastante tempo, especialmente com a vinda de professores estrangeiros para o curso ao longo dos anos.

Recentemente, o Programa foi contemplado em edital da Capes para internacionalização em áreas temáticas e vem trabalhando em parceria com outros PPGs da própria universidade, com foco na internacionalização, por meio do Programa Capes Print.

Uma característica importante da UFBA é a prática de fomentar a internacionalização nas mais diversas áreas do conhecimento, como a área das humanidades, por exemplo, e não apenas em áreas tecnológicas, como se observa em outras instituições.

UFBA-P cita ainda, a existência de mesas temáticas internacionais em eventos promovidos pelo Programa, como o Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (Epen), que, no ano de 2020, foi organizado pelo PPGEd/UFBA, com a participação de pesquisadores e estudantes de instituições estrangeiras, ainda que

virtualmente, em função da pandemia, mas com a apresentação de trabalhos de pesquisa.

Também observa que, entre as diversas linhas que compõem o programa, existem vários projetos e ações relacionadas com a internacionalização.

UNC-P assevera que não ousaria dizer que existe um projeto de internacionalização no doutorado em Ciências da Educação da UNC, mas sim a promoção de ações de mobilidade acadêmica, intercâmbios, estadias de pesquisa e participação em eventos científicos no exterior, visto que constituem valiosas oportunidades de formação acadêmica para alunos de doutorado.

Nesse sentido, destaca três grandes projetos: o CAPG-BA, mais especificamente o Projeto Associado entre o doutorado em Educação da Unicamp e o doutorado em Ciências da Educação da UNC; o Programa Erasmus Mundus - Argentina Move on Education (2011-2014); e o convênio entre o Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) da Universidade e Centro de Pesquisa e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav), do México, atualmente em processo de renovação, que vem promovendo encontros acadêmicos entre IES, dentre as quais a UNC, desde a década de 1990.

A segunda pergunta foi: em um Programa de Pós-Graduação, como você avalia os efeitos da internacionalização nos processos de construção de novos conhecimentos e tecnologias contemporâneas?

Para **UBA-P**, a valoração positiva do Programa, inclusive durante a pandemia, demonstrou que não se constroem conhecimentos isolados. E, para os estudantes, é uma chance de terem experiências internacionais com construção coletiva de novos conhecimentos.

A pandemia demonstrou que, para além da mobilidade, existem outras possibilidades positivas em um processo de internacionalização com produção de conhecimentos, participação em redes de pesquisa e cursos em conjunto.

Mesmo com as barreiras idiomáticas, a experiência é importante, já que é possível estabelecer diálogo com a junção entre os dois idiomas (português e espanhol), em uma espécie de 'portunhol'.

Para **UFPR-P**, a possibilidade de dialogar com o mundo por meio da pesquisa é fundamental para a produção de conhecimento relevante. E, do ponto de vista das pesquisas, esse diálogo internacional é muito interessante, pois ajuda bastante no

processo de refinamento dos instrumentos e modelos interpretativos, tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista metodológico.

O momento de pandemia pelo qual estamos passando vem demonstrando que problemas de desigualdade social ocorrem globalmente, e é importante poder dialogar com pesquisadores de outros países, para entender como eles estão lidando com essas problemáticas e aprender com essas trocas de experiências, especialmente no campo das Ciências Humanas.

UFBA-P acredita que esse contato é essencial para o programa. Inclusive, cita que, em pesquisa interna com egressos e estudantes do curso de 2019, foi identificado um forte interesse por parte dos estudantes pela internacionalização, sobretudo em questões de intercâmbios, de relações internacionais em pesquisas, além dos doutorados sanduíches em outras instituições no exterior.

Pensando nesse aspecto, o programa busca incentivar a participação dos estudantes em eventos internacionais, inclusive com apoio financeiro. A Internacionalização é realmente muito significativa e soma muito ao programa.

UNC-P entende que a promoção de ações de intercâmbio e as estadias de estágio em doutorados de outras universidades são muito importantes em termos acadêmicos, pois favorecem o conhecimento de outras perspectivas, o fortalecimento dos laços com pesquisadores desses países e, eventualmente, a realização de algumas atividades em conjunto.

A terceira pergunta foi: na sua perspectiva, em que medida as relações internacionais de trocas, cooperação e convivência, inerentes a um processo de Internacionalização, repercutem nos aspectos de aprendizagem e amadurecimento dos indivíduos que participam de um PPG?

UBA-P entende que as trocas são significativas para a superação das limitações locais, também chamadas 'paroquiais', expandindo a visão e as perspectivas, além de permitir que os alunos conheçam outras realidades.

Os alunos de Buenos Aires, quando têm a oportunidades de dialogar com estudantes de outros lugares, como São Paulo, beneficiam-se significativamente; melhoram a compreensão, o autoconhecimento e o próprio repertório acadêmico. Isso gera mais confiança e auxilia a construção de conhecimentos, com a discussão de temas em comum à América Latina, o que expande os horizontes, para além de aspectos mercantis.

Para **UFPR-P**, a experiência de viver em outra instituição e outra realidade cultural traz junto a si uma valiosa contribuição, em função do desafio de entender como se trabalha e se pesquisa coletivamente em outros contextos. E, para um investigador que está começando a carreira, essa experiência é muito valiosa.

Produzir ciência de maneira mais global, mas buscando combater a globalização hegemônica, faz com que pensemos o mundo de um ponto de vista diferente, sem nos atermos apenas ao nosso próprio lugar. E, para tanto, os processos de mobilidade acadêmica são fundamentais.

Em uma dimensão de pesquisa em Ciências Humanas, a imersão cultural é fundamental, tanto do ponto de vista institucional quanto do ponto de vista da vida cotidiana, para que se possam enxergar as nuances das relações sociais, o que é muito relevante para pesquisas no campo da educação.

Em um programa de doutorado, é fundamental estimular experiências de mobilidade que permitam a imersão cultural, elemento necessária à formação de investigadores de ponta. **UFBA-P** acredita que essa imersão é inestimável para os estudantes, pois as aprendizagens são muito significativas e diferenciadas.

A convivência e a interação com os estudantes e professores de outros países, além do contexto local, também são muito positivas.

Entender e se adaptar à realidade de outras instituições, além conhecer as perspectivas e a forma de se fazer pesquisa em outro contexto, são desafios importantes, que trazem consigo diversos benefícios.

Experiências com estudantes do programa em estágios de pesquisas, em universidades francesas e portuguesas que se depararam com a necessidade de mediar diferentes interpretações em suas pesquisas, serviram de exemplo para reforçar a crença no valor dessas experiências internacionais.

UNC-P observa que é importante e muito significativo conhecer e estabelecer relações com pessoas de culturas, realidades e línguas diferentes.

A quarta pergunta foi: este Programa se beneficia de alguma ação ou projeto de política pública nacional relacionada com a internacionalização na pós-graduação?

UBA-P acredita que há políticas públicas, sim, mas não sabe afirmar com certeza, pois muitas destas políticas foram descontinuadas, nos últimos anos, pelo governo central. Sabe que a Faculdade de Ciências Sociais da Universidade possui

convênios com o Ministério de Relações Sociais para PPGs em parceria com o Brasil, mas não tem certeza se ainda estão em vigor.

UFPR-P afirma que existem bolsas de demanda social para doutorados sanduíches no exterior e bolsas que os pesquisadores conseguem captar em editais públicos, para mobilidade em eventos, com apoio financeiro para apresentação de trabalhos no exterior.

Também informa que o Programa Capes Print tem apoiado de forma mais intensa as ações de internacionalização, inclusive com bolsas para missões internacionais, a fim de que os professores passem um tempo em outras instituições no exterior.

UFBA-P avalia o Capes Print como um projeto importante, do qual poucas instituições se beneficiaram em âmbito nacional – uma delas foi a UFBA –, e cita o benefício de alguns projetos de pós-doutorado com bolsas contempladas pelo CNPq, Além de uma parceria com a OEA, que possibilitou a presença de vários alunos estrangeiros no programa.

Para **UNC-P**, o Programa CAPG-BA, citado anteriormente, é um exemplo, assim como o Programa Erasmus Mundus Move on Education, voltado para professores universitários que não tinham o título de doutor, reconhecendo estudos de mestrado como parte da formação de doutorado, de modo que o tempo foi inteiramente dedicado à realização de uma tese.

Nesse sentido, foi uma política pública do Ministério da Educação da Nação clara, orientada a fazer com professores universitários com mestrado tivessem a oportunidade de realizar suas teses de doutorado, enriquecendo assim a formação do corpo docente, a pesquisa e o doutorado em si.

Da categoria bolsa integral, participaram dois professores e um graduado, o qual, atualmente, também é professor da Faced/UFBA. E, entre todas as universidades argentinas, éramos 12 professores com bolsa integral que tiveram a oportunidade de concluir o doutorado em tempo recorde.

Também foi importante o Convênio de Colaboração nº 21/2012, firmado entre a Universidade Nacional de Córdoba e a Secretaria de Políticas Universitárias do Ministério da Educação da Nação para a formação de uma Assessoria Técnico-Operacional, com o objetivo de gerir as ações do Núcleo de Estudos e Pesquisas na Educação Superior do Mercosul.

Esse convênio deu origem a diversos editais de pesquisa, à formação de redes de pesquisa e à publicação da Revista Integración y Conocimiento, do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior do Mercosul.

5.4 A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

As entrevistas com estudantes de doutorado dos PPGs selecionados envolveram cinco estudantes de cada programa, perfazendo um total de vinte indivíduos.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 10 de junho e 30 de julho de 2021, em formato virtual, com o auxílio do aplicativo Google Meet.

Assim como as entrevistas com os docentes, o ponto de partida para o convite aos estudantes foram as secretárias acadêmicas dos programas, que, a partir de um contato inicial deste pesquisador, indicaram estudantes e também recém-egressos dos programas, que mesmo em meio a um cenário de suspensão de aulas e atividades administrativas em suas respectivas universidades, se dispuseram generosamente, a participar das entrevistas.

Para trazer os relatos das entrevistas e preservar o anonimato dos entrevistados, optamos por organizar as entrevistas por universidade, identificando cada participantes com letras correspondentes às siglas das instituições e um número correspondente à ordem temporal das entrevistas.

Cabe aqui informar, que as falas que trazemos a seguir, são capturas do que foi dito oralmente pelos entrevistados, naquilo que responde ao que indagamos, por meio das perguntas semiestruturadas.

A primeira pergunta foi: quais projetos e ações você identificaria como parte de um processo de internacionalização em seu Programa de Pós-Graduação?

UBA-01 não percebe ações específicas de internacionalização em seu PPG, no entanto percebe que a universidade conta com ações institucionais nesse sentido, como as ações de financiamento para estágios no exterior, com vistas a trazer especialistas internacionais para cursos e atividades de formação.

O próprio pós-graduando se beneficiou de experiências de estágio e escola doutoral no exterior, na Espanha e na Holanda. Todavia, entende que o programa

em si oferece poucas oportunidades de internacionalização. Na sua percepção, no que tange aos projetos e às ações de internacionalização, seu PPG deixa que os estudantes encontrem seus próprios meios de participar de atividades e projetos específicos de internacionalização. No entanto, acredita que tal situação tem relação com a própria dinâmica institucional da UBA, que, em razão de seu tamanho e de sua complexidade, além do grande número de PPGs, acaba criando regras que limitam as possibilidades de realização dos programas. Nesse sentido, percebe que inúmeras ações fogem à dinâmica dos programas, em função da centralização na gestão institucional.

UBA-02 identifica ações de mobilidade e convênios em seu PPG. Destaca que as ações de mobilidade envolvem docentes, discentes e egressos. Além disso, afirma que existem convênios com Brasil, Colômbia e México, Alemanha, Espanha e Itália, que permitem ao aluno cursar parte ou mesmo todo o doutorado em universidades desses países. Do mesmo modo, está ciente da existência de bolsas para mobilidade durante períodos curtos ou longos, que podem ser pequenos estágios, determinados semestres ou mesmo anos de curso. E também observa a existência de seminários internacionais em parceria com outras universidades.

UBA-03 citou ações de mobilidade com oferta de bolsas para intercâmbio em diversos países latino-americanos ou europeus que possuem convênios com a UBA. E destacou a presença de professores e alunos de outros países em intercâmbios e nos seminários interdisciplinares que cursou ao longo do seu programa.

Para **UBA-04**, existem vários alunos de outros países, como Brasil, Uruguai, Colômbia e outros, além da oportunidade de realizar estágios de pesquisa em outros países da região ou da Europa.

UBA-05 disse que ele mesmo se sente parte do processo de internacionalização, visto que é colombiano e está cursando o doutorado na UBA com uma bolsa de apoio financeiro. E percebe uma circulação permanente de professores de outros países, que oferecem seminários interdisciplinares muito valiosos. Além disso, afirma que é muito comum encontrar colegas de diversos países da região em mobilidade acadêmica, sobretudo do Brasil, da Argentina e do México, que, em sua visão, são epicentros acadêmicos da América Latina.

UFPR-01 já se deparou com profissionais de universidades estrangeiras, que vêm à sua instituição para palestras ou cursos. Percebe o interesse dos docentes do programa em se relacionar e atrair pesquisadores do exterior até o programa, bem

como o estímulo dos professores do programa, para que os discentes possam ter a experiência de conhecer e realizar pesquisas em universidades do exterior. Acha que essa experiência de intercâmbio é benéfica para ambos os lados, todavia se preocupa um pouco com a intensa dedicação do programa à questão da internacionalização, pois não sabe se olhar tanto para o exterior realmente é o melhor caminho.

UFPR-02 percebe que o programa vem se destacando na área da internacionalização, e a própria Capes reconheceu isso, a ponto de melhorar sua avaliação.

Na UFPR, afirma que existem projetos que oferecem oportunidades de internacionalização aos estudantes, como mobilidade acadêmica, estágios ou doutorado sanduíche em parceria com universidades do exterior, incluindo instituições americanas e europeias. Outra ação que destaca, tanto para os docentes quanto os discentes, é a oferta de auxílio para revisão e tradução de publicações internacionais. Menciona também a presença de estudantes estrangeiros no programa, ainda que não saiba se estes estudantes publicam suas pesquisas no Brasil ou em seus próprios países.

UFPR-03 afirma que conhece apenas a existência do Programa Capes Print, porque lhe foi apresentado no início do seu doutorado. Além disso, também percebe a presença de alunos do exterior, como Angola e outros países africanos, todavia não sabe se eles participam ou não de algum projeto ou ação de internacionalização.

UFPR-04 cita inicialmente o Programa Capes Print e a possibilidade de doutorado sanduíche. Também menciona a presença de professores visitantes de outros países, a exemplo de um professor de uma universidade americana que veio à Universidade duas vezes, por meio do convênio com a Capes, e criou a possibilidade de compartilhamento de publicações em artigos internacionais.

Entende que as ferramentas de mídia e comunicação vêm contribuindo com o processo de cooperação internacional com discentes em mobilidade de universidades do exterior, além da possibilidade de desenvolvimento de ferramentas tecnológicas relacionadas com ensino, em parceria com pesquisadores de universidades estrangeiras.

UFPR-05 afirma desconhecer a existência de ações de internacionalização em seu programa, a não ser uma palestra com professores da Alemanha, que

contou com a intermediação de intérpretes, realizada em função da relação de cooperação em pesquisa de uma professora do Programa com pesquisadores de uma universidade alemã. Ingressou com o interesse em um doutorado sanduíche em uma universidade de Portugal, mas, em função da pandemia, não foi possível.

Diz que, em sua turma de doutorado em Educação, não havia nenhum estudante ou professor estrangeiro em mobilidade, mas tem conhecimento da presença de alunos estrangeiros em outros programas da Universidade, mas não no seu.

UFBA-01, na condição de pessoa estrangeira, não identifica muitas ações de internacionalização no âmbito do Programa em si, mas destaca que boa parte de seu relacionamento com a Universidade se deu muito mais no âmbito da AAI. Mesmo assim, destaca a existência de um convênio internacional da Faced com a OEA, que permitiu a vinda de vários alunos de outros países da América Latina para o Programa, desde o ano de 2015.

Menciona como muita positiva a existência de uma disciplina ministrada em espanhol, por ocasião da presença de uma professora visitante argentina, todavia não sabe essa opção de disciplina em espanhol continua existindo. E, para além das opções de abertura para alunos de outros países, principalmente em função da concessão de bolsas de fomento, não percebe outras ações de internacionalização em curso no Programa.

Na percepção de **UFBA-02**, a Universidade oferece diversas oportunidades relacionadas com a internacionalização, mas não tem a mesma percepção no que diz respeito ao seu Programa, que, em sua visão, não apresenta ações sistematizadas ou organizadas de internacionalização. **UFBA-02** acredita que as ações de internacionalização existentes em seu Programa, como mobilidade de alunos e professores, doutorados sanduíches ou estágios internacionais, decorrem de iniciativas e articulações individuais de professores e alunos.

Relata ainda que ela mesma teve a experiência de estagiar em um país europeu financiada pelo Programa Capes Print, mas que enfrentou diversas dificuldades de comunicação e operacionalização em seu processo no âmbito do programa. No entanto, percebeu que, em outros programas, da mesma universidade, essas questões eram tratadas de forma diferente e mais eficiente.

UFBA-03 alega não ter conhecimento sobre nenhum projeto específico sobre internacionalização no âmbito do PPG de que participa. E, quanto às ações, a mais

perceptível, em sua visão, é a mobilidade discente de alunos estrangeiros. Inclusive, em seu próprio grupo de pesquisa, teve a oportunidade de conviver com uma colega cubana em mobilidade, o que foi muito positivo, em sua opinião.

Também se recorda que, em sua turma, havia colegas estrangeiras, de alguns países da América Latina, que traziam consigo a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a cultura de seus respectivos países. E relata ainda a presença de um professor de uma universidade da Dinamarca em uma palestra de abertura de um semestre letivo.

UFBA-03 também teve a oportunidade de conviver, ainda que remotamente, com um professor de uma universidade francesa em seu grupo de pesquisa, devido a relações construídas por sua orientadora e uma colega do grupo, que havia feito um estágio de pesquisa na França.

UFBA-04 desconhece a existência de um projeto de internacionalização no Programa. Inclusive, em função da sua pesquisa, nutria o desejo de realizar uma viagem a outro país, para conhecer de perto outro sistema educacional. Nesse sentido, afirmou que seria muito bom obter algum tipo de apoio financeiro por parte do programa. No entanto, em razão da pandemia, esse projeto acabou sendo abortado.

De toda forma, pensa que poderia haver uma melhora na estratégia de comunicação por parte do Programa, a fim de que todos os estudantes soubessem efetivamente de que existe a possibilidade de conseguir apoio para a realização de suas pesquisas em outros países. Também defende que o Programa deveria realizar uma apresentação aos estudantes das possibilidades de internacionalização e dos caminhos e ações que deveriam adotar para conseguirem apoio e financiamento.

UFBA-05 percebe algumas ações em curso, mas não um projeto específico de internacionalização no âmbito do Programa de que participa, até porque não buscou investigar se existia alguma iniciativa nesse sentido.

Relata que, na construção da sua pesquisa, nutria interesse em realizar um estágio em uma universidade portuguesa, o que, em função da pandemia, acabou tornando-se inviável. Não obstante, percebe algumas ações de apoio à mobilidade dos doutorandos em universidades do exterior, e até cita o exemplo de uma colega de turma, que obteve apoio para um estágio em uma universidade espanhola.

Destaca alguns casos de professores do Programa que passaram um tempo em pesquisas no exterior e também a vinda de professores de outras nacionalidades, que também passaram um tempo contribuindo com o PPGEd/UFBA.

UFBA-05 também afirma que vem observando um número cada vez maior de estudantes internacionais no Programa, como colombianos, equatorianos, angolanos, entre outras nacionalidades, se comparado ao momento em que cursou o mestrado, nesse mesmo Programa, em anos anteriores. E acha isso muito positivo.

UNC-01 teve a possibilidade de realizar parte do curso no exterior, em uma instância doutoral em Lisboa, com apoio acadêmico do curso, mesmo não sendo uma exigência do Programa. Acredita que o Coneau incentiva a prática da internacionalização e percebe um movimento de incentivo a publicações em periódicos internacionais, preferencialmente em outros idiomas, notadamente o inglês.

UNC-02 percebe a existência de várias ações internacionais, como missões de estudo, visitas de docentes e discentes para seminários e cursos, particularmente a partir de convênios internacionais firmados com universidades de diversos países, notadamente com o Brasil, além da parceria com universidades de outros países. Também destaca a oferta de bolsas de fomento à internacionalização, especialmente para o Brasil. Todavia, observa que a pandemia do Coronavírus dificultou bastante essas parcerias ultimamente.

UNC-03 reconhece ao menos duas ações concretas de internacionalização em seu Programa. No caso, os convênios e vínculos efetivos de mobilidade docente e discente com diversas universidades de outros países, e os convênios com o núcleo de investigação do Mercosul, que produzem conhecimentos e experiências internacionais, prevendo, inclusive, a produção de uma revista internacional de investigação em PPGs.

Também destaca a parceria com a Unicamp, com apoio da Capes, para levar e trazer professores e estudantes para Campinas e Buenos Aires. E reconhece a existência e a importância do Programa Erasmus Mundus, que permitiu a vários de seus colegas estudar em universidades europeias. Além disso, destaca a efetividade de doutorados sanduíches em cotutela com universidades espanholas e portuguesas.

UNC-04 afirma que pôde observar diferentes propostas de ações de mobilidade acadêmica em seu PPG, com destaque para o CAPG-BA. Também destaca o Convênio com o Erasmus Mundus e o Núcleo de Investigação em Educação Superior do Mercosul, além da possibilidade de financiamento de bolsas para apresentação de trabalhos científicos a diferentes países da América Latina, até mesmo para egressos do curso.

UNC-05 afirma que teve a oportunidade de participar de seminários com professores estrangeiros e também destaca a estrutura aberta do Programa, que oferece a possibilidade de moldar a formação com seminários de pesquisa, de acordo com o interesse do próprio doutorando.

Destaca a existência de convênios de mobilidade docente e discente com universidades estrangeiras com e uma oferta acadêmica com a presença de diversos estudantes estrangeiros em mobilidade. Relata ainda que participou de equipes de pesquisa com linhas de investigação que convergem à internacionalização e de um programa de mobilidade acadêmica em uma universidade da Espanha.

A segunda pergunta feita aos doutorandos foi: em um Programa de Pós-Graduação, como você avalia os efeitos da internacionalização nos processos de construção de novos conhecimentos e tecnologias contemporâneas?

UBA-01 avalia como muito importante, especialmente no desenvolvimento de práticas científicas e de investigação. Acredita que as relações com docentes e discentes de outros lugares ajudam a superar a visão local, expandindo horizontes. No entanto, adverte que é preciso ter cautela para não se deixar dominar por conceitos internacionais, desconsiderando as perspectivas locais. Afirma que é necessário ter equilíbrio, contextualizando-os com as dinâmicas regionais de investigação. Não obstante, reconhece a importância da relação internacional em ciência e pesquisa para a expansão dos campos do conhecimento, especialmente em determinados campos, que ainda não contam com muito conhecimento acumulado regionalmente. Em vista disso, acha muito valioso manter contato com pesquisas de países mais avançados em determinadas áreas do conhecimento científico.

UBA-01 ressalta a importância de não perdermos de vista os processos de dominação que os países mais avançados exercem sobre os menos desenvolvidos

científica e economicamente, que, com menos tradição no campo científico, muitas vezes, adotam posturas mais submissas nessas relações.

Por fim, entende a importância da produção de conhecimento em relações regionais de internacionalização, sem, no entanto, ignorar ou desmerecer oportunidades de relações com países europeus ou mesmo da América do Norte, desde que seja uma relação construtiva.

UBA-02 reconhece um efeito positivo, central. Em sua opinião, o conhecimento vai se tornando pontual, específico, setorizado, e a Internacionalização permite-nos pensar na totalidade dos fenômenos. Destaca a possibilidade de analisar o que está sendo desenvolvido em outros países, bem como os feitos tecnológicos positivos, com transferência de conhecimento, e o fato de poder pensar em conjunto com outros pesquisadores. Cita como um dos reflexos positivos desse tipo de iniciativa, o processo de regionalização por meio de intercâmbios com outros países latino-americanos, mesmo pensando na totalidade dos fenômenos. Acha importante ver como se relaciona com as questões da região, para a melhora da sociedade.

Ela mesma trocou experiências com uma colega pesquisadora do México, o que julga ter sido bastante importante e valioso para a expansão dos seus conhecimentos.

Cooperação e convivência com efeitos positivos e cooperativos complementam os currículos, ao seu ver. Porém, ressalva que os projetos não devem ser exclusivamente mercadistas, sem quaisquer aspectos positivos para a sociedade, especialmente para a região.

UBA-03 entende que é importante e fundamental para o desenvolvimento de novos conhecimentos. Também destaca os muitos intercâmbios de seminários e projetos específicos de pesquisa, assim como a troca de conhecimento e a possibilidade de conhecer a perspectiva de outros países, de outros investigadores e outras equipes de pesquisas, criando laços pessoais com outros pesquisadores, para construção de novos conhecimentos em uma perspectiva continental. Além de novas relações de cooperação com outros grupos de pesquisa.

UBA-04 entende ser muito positivo para melhorar a produção de conhecimento, ressaltando que a convivência com colegas de outros países favorece a produção acadêmica e a compreensão das problemáticas de pesquisas com foco regional. Do mesmo modo, menciona como benefícios a compreensão da

realidade de mais de um país, a ampliação da concepção do papel de pesquisador e o auxílio na compreensão da realidade e das necessidades latino-americanas, citando como exemplo alguns colegas colombianos, que tratavam de questões bélicas, em função da realidade enfrentada por eles em seu país, o que não era algo comum para ela.

Em sua opinião, essa iniciativa nos permite pensar a partir de outras problemáticas sociais, relativas a outros países, bem como compreender a produção do conhecimento em outros lugares, não apenas na América Latina, mas também em outras regiões, como a Europa.

UBA-05 acredita que é de suma importância, visto que vivemos em um tempo de globalização da produção, do conhecimento e da tecnologia. Afirma que os processos de internacionalização contribuem para a procura do estado da arte em diversas pesquisas, o que é muito importante para os pesquisadores.

UFPR-01, como estudante, avalia de forma positiva as oportunidades que surgem, tanto no que diz respeito às publicações científicas em periódicos ou livros estrangeiros quanto no que tange à possibilidade de conhecer pessoalmente autores reconhecidamente importantes em determinados campos do conhecimento.

Acredita que conhecer e dialogar com esses autores estrangeiros, além de ouvir diretamente deles como construíram determinadas teorias e conduziram determinadas pesquisas, é algo muito valioso. Especialmente pela chance de dirigir a eles algumas perguntas sobre suas motivações e os pensamentos que os subsidiaram na elaboração de suas teorias, e sobre o que estaria nas entrelinhas das suas publicações, mas que, de outro modo, não lhe seria possível conhecer.

UFPR-02 acredita que a internacionalização proporciona uma experiência ímpar para aqueles que participam direta ou indiretamente dela, como estudantes e professores, além de ser importante na construção de um conhecimento coletivo, se pensarmos em uma perspectiva mais ampla, global, e não apenas local.

Entende a educação na perspectiva da solidariedade humana, frisando que a internacionalização permite isso diretamente. Afirma que as pesquisas se tornam mais efetivas e complexas a partir do contato com outras tecnologias, teorias e realidades. E que um verdadeiro intercâmbio de conhecimentos se faz necessário em prol de melhorias para a sociedade em geral.

UFPR-03 acha extremamente relevante tanto receber e conviver com colegas do exterior quanto ir pessoalmente estudar em outros países, pela troca de

conhecimentos e de cultura acadêmica envolvidos. Do mesmo modo, enfatiza a importância de conhecer outros modos de se organizar e estudar, além dos referenciais teóricos adotados por colegas de outros países, algo que julga muito positivo e bem-vindo. No entanto, reconhece que sua percepção está baseada apenas na experiência de dois colegas do exterior com quem teve contato no doutorado.

UFPR-04 acha sensacional, porque nos faz sair da zona de conforto e pensar a partir de outro ponto de vista, já que podemos conhecer o que se passa em outras realidades. E isso, em sua visão, permite-nos questionar o que funciona ou não funciona em nosso país ou em outros países. Por isso, acha valioso poder conhecer e entender as diferenças, bem como analisar os sistemas educacionais daqui e de outros lugares.

UFPR-05 acredita que, cientificamente, ganha-se bastante quando se compartilham vivências e culturas com diferenças significativas em termos de políticas públicas. E isso traz muitos benefícios.

UFBA-01 acha muito positivo e, para exemplificar, relata uma experiência existente em seu grupo de pesquisa, no qual os estudantes estrangeiros compartilham relatos e experiências, apresentando para os demais membros como se dão os processos educacionais e sociais de seus respectivos países. Entende que isso trouxe mais abertura para a pesquisa sobre a realidade de outros países, avaliando a experiência como algo muito rico e interessante.

Também relata a experiência positiva com a criação de pequenos vídeos com esses relatos de pesquisas de alunos estrangeiros sobre a realidade de seus respectivos países. E ainda menciona perceber a existência de diversos alunos estrangeiros em outros programas da universidade, mas que sente falta de mais articulação com esses alunos estrangeiros dos outros programas da universidade.

UFBA-02 entende como vital, pois, em sua avaliação, se a universidade ou o programa se encerra em si mesmo, acaba por perder seu sentido. É preciso se articular com os pares, local e internacionalmente, para que surjam outros debates, outras realidades, outras formas de enxergar o que se sabe.

Ainda que entenda que o conhecimento deve estar a serviço da sociedade, julga necessário expandir as perspectivas. Em sua visão, não se pode ficar restrito apenas aos livros, é preciso participar de diálogos colaborativos em eventos e redes de pesquisa, para ampliar os horizontes e enriquecer o aprendizado. Vê no diálogo

internacional um meio eficiente de se manter atualizado e relevante em um cenário de constantes mudanças.

UFBA-03 acha inegável a importância da internacionalização para a construção de conhecimentos científicos. E acredita que a cooperação científica internacional ajuda a completar lacunas de conhecimento, como se fosse um grande quebra-cabeça, em que os pesquisadores, em diálogo e colaboração, vão encontrando as peças que faltam para completar o jogo.

Em um mundo cada vez mais conectado, compreende que a internacionalização é um passo importante para a divulgação científica, a construção de conhecimento, o compartilhamento de ideias e propostas, além do desenvolvimento de pesquisas em conjunto. E, nesse sentido, entende que a internacionalização é muito positiva em todas as áreas do conhecimento.

UFBA-04 julga a iniciativa muito importante. De primeira classe. E pondera que os estudos teóricos podem ser complementados com uma formação integrada e multicultural, que se reflete tanto em pesquisa quanto na extensão. Em sua opinião, é enriquecedor conhecer outros contextos e outras problemáticas, bem como se experimentar nessas situações. Mas adverte sobre a necessidade de preparação por parte do Programa, para que o estudante possa vivenciar adequadamente uma experiência no exterior, até porque, em seu julgamento, a graduação não prepara os estudantes para a internacionalização.

UFBA-05 acredita que contribui muito, em função do intercâmbio de diálogo, que nos permite conhecer aspectos da realidade de outros lugares. E isso enriquece muito o processo de aprendizado, na sua visão. Entende que traz muitos ganhos ao programa, com o conhecimento compartilhado de pesquisas e experiências da nossa realidade em interação com outras realidades. Traz outra potência para o programa. E ajuda até mesmo na organização de eventos de caráter internacional, em razão do diálogo facilitado com instituições de outros países, que permitem a interação com pesquisadores de outros países.

UNC-01 acredita que intercâmbios contribuem muito, como ele mesmo pôde experienciar. Na sua opinião, seu Programa tem tradição em diálogos internacionais, que são muito positivos, pois apresentam outras realidades, como o sistema de ensino de Portugal. Conforme sua avaliação, a experiência nos permite aprender mais e contrastar outras realidades com a realidade de nosso país, o que nos ajuda a desenvolver novas competências, novas habilidades. Também julga que os

rankings internacionais podem orientar pontos de melhoria para sua universidade e próprio doutorado.

UNC-02 entende como necessários e positivos os vínculos existentes entre pessoas e instituições, e entre instituições e programas. Em sua avaliação, a formação de redes de pesquisa com outros pesquisadores é muito importante e amplia horizontes.

Acredita que a tecnologia favorece muito essas relações, bem como que as pesquisas precisam dar conta do que ocorre, do que se está pesquisando em outras partes do mundo, para além das fronteiras dos nossos países.

UNC-03 avalia como muito positiva e necessária. E ressalta que, na avaliação dos PPGS argentinos, não existe a mesma exigência de internacionalização como no caso brasileiro. Ainda que seja bem-vinda e recomendada, não vê a internacionalização como uma questão determinante em processos de avaliação de cursos.

Reconhece que, em termos qualitativos, é fundamental manter relações com pesquisadores e programas de universidades de outras partes do mundo. E acredita que, em cada área do conhecimento, existem centros de excelência, portanto acha interessante observar, acompanhar e se articular com pesquisadores de outros lugares.

UNC-04 acredita ser uma experiência muito importante, que possibilita a superação das limitações técnicas e científicas de instituições ou mesmo de países. E, nesse sentido, acha que a internacionalização possibilita aos alunos e professores um grande enriquecimento individual, como o acesso à produção científica de outras instituições, ao conhecimento de outras metodologias e às realidades de outras regiões.

Sua experiência pessoal de mobilidade acadêmica na Unicamp lhe permitiu aprender bastante sobre métodos de trabalho e produção, visões e compreensões de mundo distintas da sua realidade, o que acredita ser de grande valor.

UNC-05 avalia como altamente positivos os efeitos do processo de internacionalização na formação acadêmica de um pesquisador, de um professor universitário. E, no contexto atual da pandemia do coronavírus, entende que os pesquisadores podem se utilizar de recursos tecnológicos para acessar fontes de conhecimento de outras regiões do planeta. Essas ferramentas, pondera, são cada

vez mais necessárias e enriquecedoras, pois permitem que nos aproximemos de outras fontes de conhecimento e da produção científica de outros centros.

Entende que novas demandas exigem dos pesquisadores cada vez mais produções e publicações em âmbito internacional, e a utilização de novas tecnologias pode contribuir nesse sentido.

Destaca ainda outros aspectos interessantes: com o auxílio da tecnologia, a internacionalização ajuda a superar limitações técnicas em condições trabalho de determinadas regiões, a formação de novos pesquisadores e a produção de novos conhecimentos.

A terceira pergunta foi: na sua perspectiva, em que medida as relações internacionais de trocas, cooperação e convivência, inerentes a um processo de Internacionalização, repercutem nos aspectos de aprendizagem e no amadurecimento dos indivíduos que participam de um programa de pós-graduação?

UBA-01 acha importante as relações com outras realidades, pois ajudam a desenvolver a personalidade do investigador, abrindo a mente a novos horizontes, novos conhecimentos, novas dinâmicas. Entende que são muito valiosos esses contatos e relações com pessoas de outros países.

Em termos de cooperação com pares acadêmicos, julga se tratar de um aspecto muito significativo. Especialmente quando participa de equipes e projetos de pesquisas internacionais. O aprendizado adquirido com essas experiências de convivência internacional, em sua avaliação, é muito valioso, inclusive do ponto de vista profissional. É muito significativo expandir os horizontes com outras perspectivas internacionais, em sua opinião. Todavia, preocupa-se com a obsessão das universidades em participar de *rankings* internacionais, que agregam pouco do ponto de vista da comunidade local.

Preocupa-se ainda com o fato de que muitas pesquisas produzidas em parcerias internacionais não se interessam por possibilidades reais de mudança locais, pois se direcionam para problemáticas que não se relacionam com a realidade local, e sim com demandas internacionais.

UBA-02 acredita que conhecer e compreender a cultura de outros lugares melhora a aprendizagem cognitiva. O desafio de cooperar, internalizar, e compreender os problemas de outros, segundo sua avaliação, leva a necessidade de pensar em um currículo coletivo.

Do mesmo modo, julga que o intercâmbio cultural é uma boa oportunidade para conhecer melhor similitudes e distanciamentos com outros países, além de ajudar na articulação do acesso ao conhecimento, na produção do conhecimento em cooperação regional e também na democratização do conhecimento.

Pensa que deveria haver mais seminários interdisciplinares com foco na realidade latino-americana, para que fosse possível construir conhecimento com parcerias regionais, a fim de enfrentar os desafios da globalização.

UBA-03 Acredita que sim, ainda que não tenha podido ir a outros países em intercâmbio. Menciona diversos colegas que puderam fazer estágios em outros países e aproveitaram estas oportunidades para melhorar como pessoas e se desenvolverem.

Em vista disso, julga a iniciativa importante para ganhar novas experiências, mas ressalva que essas oportunidades devem ser fomentadas pelo PPG. Não obstante, acredita que também isso depende das condições pessoais e da disposição de cada um para participar de tais experiências.

Sair de nosso próprio contexto, em sua visão, é uma experiência valiosa, que nos põe em contato com novas realidades. Embora a pandemia tenha impossibilitado as viagens e intercâmbios neste momento, acredita ser um fator importante, rico e valioso, que repercute sobremaneira no desenvolvimento profissional. Portanto, aconselha a quem puder que vivencie essas experiências.

Na perspectiva de **UBA-04**, a construção de uma trajetória acadêmica sofre influências de sua ligação com problemáticas e realidades sociais distintas, faz pensar a partir de diferentes perspectivas, pois a produção de conhecimento pode estar ligada a diversos objetivos, como problemáticas sociais ou ambições meramente produtivas, mas, de qualquer forma, a experiência conecta pesquisadores com realidades muito diversas.

Para **UBA-05**, sua própria experiência particular de mobilidade lhe permite afirmar a importância do contato com outras culturas, outras realidades e outras formas de se fazer pesquisas. Acha enriquecedor compartilhar pontos de vista com colegas de outros países e perceber como eles trabalham e desenvolvem seus processos de investigação.

UFPR-01 entende que repercute de forma intensa e gradativa. E acha que o seu Programa, em razão de sua história e tradição, busca o refinamento científico constantemente, e isso traz mudanças que saltam aos olhos. Por essa razão, tem

percebido mudanças significativas no seu Programa ao longo do tempo, visto que ela cursou o seu mestrado no mesmo Programa e, desde então, observa mudanças interessantes do ponto de vista metodológico, que estão claramente relacionadas com o que acontece no exterior.

UFPR-02 acredita que repercute positivamente, pois um indivíduo que participa de uma experiência de mobilidade acadêmica tem a oportunidade de vivenciar outras culturas e processos de convivência, que o levam a repensar seus próprios conceitos e valores. Acha que esses aprendizados repercutem para vida toda, seja na *práxis* laboral docente, seja em publicações científicas, tanto que ela mesma tem muito interesse em conhecer a realidade de outros países, especialmente o Canadá.

UFPR-03 acha que ter contato com diferentes culturas é enriquecedor e contribui muito para o processo de ensino-aprendizagem. Percebe que algumas dificuldades encontradas em nossa realidade também ocorrem com colegas de outros países, de forma bastante semelhante, como a articulação entre conceitos ou os pontos de vista distintos entre diversos autores. Acha interessante ver como eles lidam com essas questões. Acha enriquecedor para ambos os lados.

Para **UFPR-04**, a convivência e a cooperação com os outros, inerentes a qualquer processo de internacionalização, aumentam nossa sensibilidade e autocrítica e nos ajudam a melhorar. Diferentes metodologias de ensino, oriundas de outros países, agregam valor à nossa aprendizagem, o que, em sua percepção, leva-nos ao amadurecimento e nos faz repensar em nossos próprios valores e nos preconceitos que criamos ao longo da vida, pois, de repente, diferentes horizontes se abrem a nós, com novas perspectivas.

Relatou-nos uma experiência pessoal, quando participou de um evento internacional no estado do Texas, nos Estados Unidos. Sente que isso mudou positivamente seu jeito de pensar e encarar os problemas do dia a dia. Nesse sentido, acredita que é importante conhecer uma visão diferente, conhecer outras perspectivas.

UFPR-05 acredita que a internacionalização permite mudanças importantes no ponto de vista dos indivíduos, a partir das experiências, das vivências, dos contatos com culturas diferentes. Muda a aprendizagem, mas não apenas isso: também a amplia e transforma.

UFBA-01 pensa que repercutem muito. A partir da sua própria experiência internacional, observa que houve uma grande mudança em sua vida, tanto em termos individuais quanto em termos profissionais, e até mesmo enquanto mulher.

Acredita que a oportunidade de interagir com pessoas de diversos países, durante os anos de mestrado e doutorado aqui no Brasil, mudou profundamente sua vida, a ponto de achar que era uma pessoa bastante diferente do que é hoje, em função da riqueza dessa experiência. Além do convívio com os colegas e elementos de culturas diferentes, também menciona a oportunidade de contato com outros autores, anteriormente desconhecidos por ela. E acha maravilhosa essa oportunidade de troca de conhecimentos.

UFBA-02 partiu de seu lugar de vivência em uma experiência internacional, durante a qual estabeleceu relações de pesquisa com pesquisadores de outro país e, ao mesmo tempo, beneficiou-se das relações de diálogo e cooperação que seu orientador no doutorado mantém com pesquisadores estrangeiros. Em vista disso, sente-se confortável para defender a importância e a riqueza de uma experiência de internacionalização.

Entende que a oportunidade contribuiu para aumentar seu repertório de conhecimentos e pesquisas, em razão do contato com outros autores, antes desconhecidos por ela, mas que acabaram por lhe trazer mudanças em outros aspectos, especialmente em função das trocas culturais.

A título de exemplo, cita como foi interessante conhecer o próprio funcionamento de outra universidade ou mesmo de grupos de pesquisa e ver como eles se articulam, organizam-se e atuam em cenários de cooperação em pesquisas, o que, inclusive, fortalece os laços entre países, com colaborações recíprocas em diálogos científicos e políticos.

Na perspectiva de **UFBA-03**, a internacionalização é boa não só para o aluno estrangeiro que vem para o Brasil mas também para aqueles que vão a outros países. Toma como exemplo a convivência com uma colega de um outro país da América Latina, que lhe trouxe muitas coisas desconhecias sobre a realidade do país em que morava. Inclusive, na questão da comida e da cultura.

Da mesma forma, cita o convívio com outra colega de um país da América Central, e o quanto aprendeu com esse convívio. Acredita que essa experiência é muito válida, que agrega muito e o faz repensar sua própria trajetória pessoal.

UFBA-04 pensa que um programa de doutorado deveria preparar o aluno em uma perspectiva de 'cidadão do mundo', com um olhar para a pesquisa mais amplo, e não restrito a um contexto regional. Nesse viés, julga que poderia haver uma integração entre conteúdos de diversas pesquisas e cita como exemplo sua expectativa pessoal de conhecer a realidade de uma escola para alunos de altas habilidades em uma cidade do México, que é uma referência nesse sentido. Mesmo tendo conseguido conhecer o currículo e entrevistar de forma virtual os professores daquela escola, acredita que a experiência da vivência, do olhar de perto seria muito mais significativa, assim como as possibilidades de troca em pesquisas com estudantes e pesquisadores daquele país.

Defende, por esse motivo, a necessidade de uma apresentação das possibilidades de internacionalização por parte do Programa, logo no início do curso, de forma a integrar o planejamento das pesquisas dos estudantes desde o começo. Porque, para alunos como ela, que trabalham com a Educação Básica, essas informações relacionadas à internacionalização não são familiares. Entende que faz doutorado não apenas para si, pois tem um compromisso social, e a internacionalização poderia aumentar sua própria capacidade de contribuição com a sociedade.

UFBA-05, a princípio, destaca o valor do intercâmbio cultural que a convivência com pesquisadores de outros indivíduos oferece. E acredita que dialogar com pares de outros países traz novas referências e novos olhares. Que os diálogos informais com esses indivíduos de outros lugares são muito significativos. Portanto, afirma que conhecer outras realidades, por meio do olhar de indivíduos do exterior, é muito positivo e traz ganhos para o Programa e para os estudantes.

Mesmo que não tenha vivido a experiência internacional, a possibilidade de conhecer e conviver com colegas do exterior tem sido um aspecto marcante e enriquecedor em seu Programa.

UNC-01 entende que a internacionalização permite uma formação cultural mais ampla e positiva; e os intercâmbios, o conhecimento de outras realidades, o que é significativo para transformar a percepção de mundo dos alunos.

Percebe que, em outras regiões, como na Europa, os movimentos de mobilidade acadêmica são mais dinâmicos e comuns do que na América Latina. Na instância doutoral que fez em Portugal, conviveu com pessoas de diversas partes do mundo, inclusive do Brasil, e achou muito positiva essa experiência.

UNC-02 acredita que a experiência da internacionalização é muito transformadora e, ao mesmo tempo, traz uma grande mudança pessoal. Na experiência de mobilidade em uma universidade na Espanha, ao longo de sete meses, passou por experiências enriquecedoras e transformadoras em seu modo de ver e refletir a educação.

Acredita que se conectar com outros espaços, outras culturas, outras realidades é uma experiência maravilhosa. E, portanto, defende a validade desta experiência junto a seus próprios alunos.

UNC-03 entende que é sumamente importante, tanto do ponto de vista institucional quanto do ponto de vista da formação pessoal. Acredita que enriquece a produção de conhecimentos e a pesquisa, além do próprio trabalho docente. Tanto em termos de atuação quanto em termos de aprendizagem de novos conteúdos.

É da opinião de que produzir conhecimento coletivamente supera a produção de conhecimento individual e enriquece cada um dos membros que participam da experiência internacional.

Também acredita na importância da experiência cultural e no quanto ela pode enriquecer os participantes. Nesse sentido, valoriza a convivência democrática entre os participantes de um processo de internacionalização, que, para ela, constitui-se em uma aprendizagem permanente e muito valiosa.

UNC-04 crê que a possibilidade de conhecer outras realidades, como ele mesmo experimentou, enriquece culturalmente o indivíduo. Portanto, essa possibilidade de conhecer outras realidades, histórias e culturas, para ele, é muito significativa.

Entende que um indivíduo que passa por uma experiência de intercâmbio experimenta um processo enriquecedor, que lhe faculta a oportunidade de observar a realidade e interpretar como se dá o acesso ao conhecimento em outras realidades, afirmando que é muito valioso poder conhecer o estilo de vida e de trabalho dos indivíduos em outras realidades.

Para **UNC-05**, em sua percepção pessoal, a experiência de mobilidade que vivenciou na Espanha, onde conviveu com estudantes de outros países, mostrou-se muito enriquecedora e produtiva, fazendo com que ela ampliasse seus pontos de vistas sobre diversas temáticas.

Entende que essa experiência internacional ampliou sua perspectiva em relação ao foco de suas pesquisas, voltadas à juventude rural, desenvolvendo sua

linha analítica de trabalho por meio dos diversos seminários internacionais a que teve acesso.

Sentiu que havia um campo novo de conhecimento se abrindo para ela. Uma nova realidade, com perspectivas que nunca conhecera na Argentina. Os quatro meses que passou em uma universidade espanhola, em um processo de imersão nos estudos, foi algo totalmente diferente do que já havia experimentado, algo muito enriquecedor, tanto do ponto de vista acadêmico quanto do ponto de vista pessoal.

Afirma que foi uma experiência marcante e definitiva, que a fez pensar mais sobre sua própria vida e sobre o mundo.

A quarta e última pergunta feita, foi: você já se beneficiou de alguma ação ou projeto de política pública nacional que se relacionasse com a internacionalização na pós-graduação?

UBA-01 participou de experiências internacionais de estágio e escola doutoral no exterior, com financiamento público. Também participa de redes de pesquisa internacionais com financiamento público, ainda que nenhuma dessas oportunidades tenha relação com seu PPG, mas sim com a Universidade em si.

A Universidade tem inúmeros programas e consórcios internacionais a ofertar aos alunos, com financiamento para participação em atividades em outros países da América. Porém, não sabe dizer quantas pessoas conseguem se beneficiar dessas oportunidades no doutorado.

Ressalta que, quando esteve na Holanda, enfrentou dificuldades financeiras devido à diferença no custo de vida com seu país de origem, a Argentina.

UBA-02 tinha a expectativa de participar de um estágio na Unicamp, mas a pandemia a impediu, assim como também inviabilizou oportunidades de mobilidade em universidades mexicanas ou costa-riquenhas.

UBA-03 não se beneficiou de políticas públicas e também não observa muitas políticas públicas para incentivar a internacionalização. Acha que se direcionam mais para outras áreas de conhecimento. Observa diversas oportunidades em fundações privadas, mas percebe que a pandemia vem atrapalhando essas possibilidades.

UBA-04 teve uma instância de investigação em Barcelona com apoio financeiro. E também foi à Alemanha para desenvolver sua pesquisa com apoio financeiro do governo da Argentina.

UBA-05 obteve bolsa de financiamento em função de políticas públicas de internacionalização por parte do governo argentino, a partir de tratados bilaterais firmados entre Argentina e Colômbia, seu país de origem.

UFPR-01 não sabe dizer se teve ou não algum tipo de benefício, de forma indireta, por parte de alguma ação ou política pública relacionada com a Internacionalização. Mas, de forma direta, entende que não obteve nenhum benefício.

UFPR-02, de forma direta, afirma que não obteve nenhum benefício de ação ou política pública, mas acredita que indiretamente obteve benefícios, a partir do contato com professores que foram beneficiados com essas políticas e tiveram a oportunidade de realizar estágios no exterior e depois trazer um pouco dessa experiência para suas aulas.

UFPR-03, até o presente momento, não se beneficiou de nenhuma ação de política pública relacionada com a internacionalização. Todavia, tem a expectativa de realizar, ao longo do doutorado, um estágio em alguma universidade no exterior, mas, em função da pandemia, ainda não fez nenhuma tentativa para viabilizar a realização deste projeto. Acredita que ainda possa ser possível, visto que teria tempo disponível em seu doutorado para aguardar mais um pouco pelo fim da pandemia e o retorno a um cenário de normalidade.

UFPR-04 está tentando conseguir uma bolsa do Programa Capes Print. Chegou a ser selecionada no ano anterior, mas ainda está aguardando a liberação para ir ao Canadá em um estágio de pesquisa, em função das questões relacionadas com a pandemia do Coronavírus. Isso a levou, inclusive, a solicitar ao Programa a prorrogação do término do seu tempo de doutorado, para poder participar deste estágio, mas entende que o número de bolsas disponíveis é muito baixo, pois percebe que poucas pessoas no seu Programa vêm conseguindo, em função do alto nível de exigência que passou a ser adotado, notadamente na questão da língua inglesa.

UFPR-05 não se beneficiou de nenhuma ação de política pública relacionada com a internacionalização. E, apesar de ter sido bolsista Capes durante o mestrado, não havia nenhuma relação com a internacionalização. Durante o doutorado, planejou concorrer a uma bolsa Capes Print para um estágio no exterior, no ano de 2020, mas, em virtude da pandemia, não foi possível.

UFBA-01 afirma que, durante a realização do seu mestrado, no mesmo Programa, beneficiou-se do convênio entre a OEA e a Universidade, mas, atualmente, no doutorado, recebe uma bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb), uma ação de política pública no âmbito do estado da Bahia, e não do governo federal.

UFBA-02 recebeu uma bolsa do Programa Capes Print – um programa direcionado a ações de internacionalização – para custear seu estágio de pesquisa em uma universidade espanhola. Entende que foi uma oportunidade e uma experiência muito importante em sua formação científica, todavia pondera que o número de bolsas disponibilizadas pelo programa do governo federal poderia ser ampliado, pois atende a um número bastante reduzido de pesquisadores.

UFBA-03 afirma que, diretamente, não obteve nenhum benefício de política pública relacionada com a pós-graduação. Mas entende que, indiretamente, beneficiou-se do convívio com colegas estrangeiros no âmbito do seu programa.

Já **UFBA-04** é categórica em afirmar que não se beneficiou de nenhum tipo de apoio ou política pública relacionada com a internacionalização em sua experiência na pós-graduação.

Quanto a **UFBA-05**, este participante afirma que não obteve nenhum tipo de benefício direto com políticas públicas nacionais relacionadas com a internacionalização. No entanto, entende que, indiretamente, beneficiou-se do convívio com colegas estrangeiros em processo de mobilidade no seu programa, ainda que não saiba se houve incentivo do governo brasileiro para a vinda desses colegas do exterior.

UNC-01 afirma que não se beneficiou diretamente com políticas públicas de internacionalização. Em sua instância doutoral em Portugal, as despesas foram custeadas por ele mesmo. Ainda que tenha conseguido financiamento em forma de bolsa por parte da universidade, o benefício não era direcionado especificamente à internacionalização, e, portanto os três meses em que permaneceu em Lisboa foram arcados por ele. Todavia, percebe que acabou havendo apoio indireto para essa experiência, ainda que de forma não específica.

UNC-02 acredita que, indiretamente, beneficiou-se de uma política pública, mas da sua universidade, por meio de uma associação internacional de cooperação de pós-graduação. Mas assegura que não foi um financiamento público do governo de seu país.

Em outras oportunidades, fora do doutorado, beneficiou-se de um fundo do Mercosul, chamado Mercosul Educativo.

UNC-03 afirma que se beneficiou de políticas públicas universitárias de internacionalização. E, por meio da Secretaria Nacional de Educação, pôde integrar e participar de uma rede internacional de investigadores formada por paraguaios, brasileiros, uruguaios e argentinos. Nesse contexto, participou da produção de dois livros com publicações dos pesquisadores citados anteriormente.

UNC-04 acredita ter se beneficiado de alguma forma, em razão de sua participação no Núcleo de Investigação em Educação Superior do Mercosul, em cujo âmbito existe um comitê de trabalho com os países integrantes do Mercosul, ainda que a pandemia do Coronavírus esteja limitando a possibilidade de realização de eventos presenciais.

Também informa que se beneficiou de uma bolsa de financiamento de pesquisa que lhe permitiu realizar o processo de mobilidade acadêmica na Unicamp. Todavia, esse aporte partiu de sua universidade, e não de algum apoio do governo da Argentina.

UNC-05 afirma que não obteve nenhum tipo de apoio direto de políticas públicas nacionais da Argentina, mas entende que, indiretamente, beneficiou-se de alguma forma, por poder cursar um doutorado gratuitamente em uma universidade argentina, ainda que sua experiência de internacionalização não tenha contado com apoio financeiro do governo argentino.

5.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

De partida, vale destacar que a realização das entrevistas, a despeito de não ter sido realizada conforme o desejo original deste pesquisador, ou seja, presencialmente, com a oportunidade de conhecer os contextos de cada Programa, acabou por se mostrar extremamente positiva e importante para o desenvolvimento desta pesquisa.

Os diálogos, realizados de forma virtual e mediados por um aplicativo de videochamada, foram agradáveis e enriquecedores.

Para além do tempo de gravação, que envolvia as perguntas semiestruturadas, previamente elaboradas e compartilhadas com os entrevistados,

foi possível estabelecer diálogos sobre contextos e trajetórias, realidades e expectativas dos entrevistados, que contribuíram muito para a compreensão do fenômeno da internacionalização em sua interação com a realidade dos PPGs.

Entendo que também merece destaque o intento das entrevistas em verificar a relação entre expectativa e realidade na questão do que os participantes acreditam que os programas oferecem, em termos de projetos e ações de internacionalização, e o que é percebido pelos estudantes em relação a esse ponto.

A estrutura das perguntas feitas aos dirigentes dos programas e aos estudantes dos programas são similares e, ao mesmo tempo, distintas. De um lado, buscavam saber o que era feito e, de outro, o que era percebido.

Quanto aos doutorandos que participaram das entrevistas, cumpre-nos informar que três deles haviam concluído recentemente o curso de doutorado, sendo, portanto, egressos, mas com memória e conhecimento suficientes sobre os seus respectivos programas para participarem desta etapa. Outros dois indivíduos são alunos estrangeiros.

Por fim, entendemos ser importante, neste ponto, registrar a generosidade e a cordialidade de todos os entrevistados, tanto docentes quanto discentes, que, sem exceção, contribuíram significativamente com esta pesquisa.

5.6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

O conjunto das entrevistas realizadas com estudantes e docentes dos programas selecionados para esta pesquisa representa, para esta análise, a categoria da *totalidade*, visto que nos oportuniza conhecer uma visão macro das opiniões, das percepções, das expectativas e das experiências dos envolvidos nesse universo, que, em alguma medida, é representativo dos PPGs em Educação e de sua interação com o fenômeno da internacionalização.

Quanto à categoria da *contradição*, nesta pesquisa, ela manifesta-se a partir das perspectivas, opiniões e percepções dos envolvidos em direções opostas, em vários momentos distintos, dentro dos mesmos grupos de entrevistados, como será possível perceber no processo de análise das entrevistas que apresentamos a seguir.

Nesse sentido, com intuito de chamar a atenção para o que poderá ser percebido na sequência do texto, adiantamos aqui que as contradições não serão notadas apenas quando tratarmos de grupos distintos, como docentes e discentes. Ela será percebida em vários momentos e em indivíduos do mesmo programa; em alguns casos, até mesmos entre os pertencentes à mesma turma de doutorandos.

A *contradição* é interessante porque nos leva à necessária reflexão sobre distintos pontos de vistas e ainda nos mostra que, muitas vezes, existe uma diferença entre expectativa e realidade, entre o que se oferece e o que se percebe – ou mesmo se materializa – entre os estudantes.

E a categoria da *mediação* oferece-nos a oportunidade do aprendizado, a partir da análise das relações, das conexões e contradições, construindo novas compreensões e formando novos conceitos e teorias. Conforme Leiro *et al.* (2020), a etapa da mediação favorece o processo de síntese, a partir do qual a teoria será apresentada aos objetos, entendidos aqui como portadores de totalidades de determinações. Nesse sentido, a categoria *mediação* configura-se como essencial ao processo investigativo, uma vez que, nela, processa-se e articula-se a compreensão da *totalidade*.

Iniciando agora o processo de análise das entrevistas, vamos à primeira pergunta feita aos dirigentes dos PPGs: como vocês trabalham para fomentar o projeto e as ações de internacionalização neste Programa de Doutorado? Enquanto aos estudantes de doutorado foi indagado: quais projetos e ações você identificaria como parte de um processo de internacionalização em seu Programa de Pós-Graduação?

Em ambos os casos, estávamos tratando de ações e projetos associados à internacionalização, porém a perspectiva dos entrevistados era diferente, e esse era justamente o nosso propósito, a distinção entre expectativa e realidade, entre o que se tem e aquilo que é percebido pelos doutorandos.

Nessa primeira questão, destacam-se, no processo de análise das respostas dos dirigentes dos programas, as afirmações sobre a existência de projetos detalhados de internacionalização no âmbito dos PPGs brasileiros e, de outro lado, a inexistência de projetos específicos de internacionalização no âmbito dos programas argentinos investigados.

Possivelmente, as respostas diferentes a essas situações se dão em função dos distintos critérios de avaliação externa dos programas. No caso argentino, a

Coneau indaga se existe uma política explícita de acordos com entidades estatais e privadas, nacionais e internacionais, para o desenvolvimento das atividades. E em caso afirmativo, o próprio programa deve informar se considera que o grau de desenvolvimento e implementação é adequado (ARGENTINA, 2011a).

No caso brasileiro, a Capes busca observar, no processo de avaliação dos programas, as ações, os *projetos* e os resultados que indicam o nível de internacionalização das atividades do programa, para além dos intercâmbios internacionais, utilizando-se de um conjunto de indicadores nessa avaliação (SOBRE..., 2014). Ou seja, presume-se como necessária, e não opcional, a existência de um projeto de internacionalização no âmbito dos programas.

Todavia, quando cruzamos a afirmação dos programas brasileiros sobre a existência de um projeto de internacionalização com as respostas dos estudantes, chama-nos a atenção que nenhum dos dez estudantes entrevistados (cinco de cada programa) tenha conhecimento sobre a existência de algum projeto de internacionalização no âmbito dos seus programas. Três deles, inclusive, desconhecem quaisquer ações de internacionalização no âmbito de seus programas, enquanto os demais conhecem algumas ações de internacionalização, notadamente as ações de mobilidade acadêmica de discentes e docentes.

Essa situação se repete nas entrevistas com os estudantes argentinos, que além de não saberem da existência de um projeto de internacionalização, em sua maioria, notam ações de mobilidade docente e discente. Um dos entrevistados não percebe nenhuma ação de internacionalização por parte dos programas. No entanto, creditam às suas respectivas universidades, e não aos programas, a existência de ações em projetos de internacionalização, situação que também se repete no caso dos entrevistados brasileiros, que afirmaram desconhecer quaisquer ações de internacionalização em seus programas.

Todavia, diversos estudantes identificam ações relacionadas com a internacionalização, como a presença de estudantes e docentes estrangeiros, mobilidade acadêmica (dos próprios entrevistados ou de colegas), relações de cooperação em pesquisa com pesquisadores de universidades estrangeiras, doutorados sanduíches, estágios de pesquisa em instituições no exterior e até mesmo a oferta de disciplinas em outros idiomas.

A nosso ver, um problema nesta manifesta contradição entre estudantes e dirigentes, ou mesmo entre os próprios estudantes, está relacionado com a questão

da comunicação entre programas e estudantes, como afirmam objetivamente três dos entrevistados, além de outros cinco, que utilizam as palavras ‘não sabe’, e de outros dois, que utilizam a palavra ‘desconhece’, quando questionados sobre a existência de ações ou projetos de internacionalização.

Uma possibilidade concreta de melhoria nessa questão é apontada na resposta de um dos entrevistados, que “[...] *defende que o programa deveria realizar uma apresentação aos estudantes das possibilidades de internacionalização, e os caminhos e ações que deveriam adotar para conseguir apoio e financiamento*”.

Em nossa análise, essa seria uma possibilidade interessante, ainda que insuficiente, para essa dificuldade de comunicação apontada pelos estudantes, pois entendemos que deveria haver outras ações concretas, como, por exemplo, a criação de mecanismos de comunicação interna que dedicassem espaço e atenção à internacionalização e às suas possibilidades; a promoção de oficinas e diálogos com estudantes ou professores que já tiveram experiências de mobilidade acadêmicas; além dos setores técnicos das próprias instituições que se dedicam à internacionalização.

Também apoiamos nosso entendimento sobre essas possibilidades nas respostas de estudantes que afirmaram ter realizado estágios em universidades estrangeiras, inclusive com apoio financeiro de políticas públicas ou convênios institucionais, mediados por suas universidades, mas que enfrentaram dificuldades burocráticas e operacionais inesperadas ou desnecessárias no âmbito dos seus programas, as quais não percebiam em outros programas das mesmas universidades.

Um outro aspecto, levantado ainda na primeira questão, diz respeito aos *rankings* internacionais, tema abordado em três entrevistas, duas delas com estudantes e a outra com um docente de programas argentinos. Na entrevista com o docente, foi afirmado claramente que a participação institucional em *rankings* internacionais é vista como um referencial de qualidade em sua instituição, opinião corroborada por um discente pertencente ao mesmo PPG, que acredita que os *rankings* internacionais podem orientar pontos de melhoria para sua universidade e para o próprio doutorado. No entanto, outro entrevistado discente afirma que se preocupa com a obsessão das universidades em participar de *rankings* internacionais, o que, em sua perspectiva, agrega pouco do ponto de vista da comunidade local.

Essa é uma discussão interessante, que trouxemos em outro capítulo desta tese, sobre as motivações que direcionam diversas universidades aos *rankings* internacionais, os quais funcionam como uma espécie de propaganda ou selo de qualidade das universidades, ampliando ou diminuindo a reputação internacional das IES. Entretanto, Piccin e Finardi (2019) chamam a atenção para o fato de que esses *rankings* internacionais foram assimilados e naturalizados de tal forma no contexto das universidades latinas e caribenhas que não houve tempo nem espaço para reflexões acerca de seu papel e relevância para a sociedade.

Destarte, a discussão é atual e interessante, com pontos de argumentação favoráveis e críticos, que merecem atenção e reflexão, assim como fizemos no segundo capítulo desta tese.

Com a **segunda questão**, a mesma para dirigentes e estudantes, buscamos saber: em um Programa de Pós-Graduação, como você avalia os efeitos da Internacionalização, nos processos de construção de novos conhecimentos e tecnologias contemporâneas? Na sua estruturação, intentamos conhecer a percepção desses dois grupos sobre a relevância da internacionalização na construção de novos conhecimentos e tecnologias.

Na análise das respostas obtidas, tanto dos docentes, que representavam os programas, quanto para os discentes destes mesmos programas, encontramos uma convergência de opiniões, que em sua totalidade, afirmaram reconhecer a importância e o valor da internacionalização nos processos de construção de novos conhecimentos, em especial, a partir das experiências proporcionadas pelas atividades de mobilidade acadêmica, quanto pela cooperação científica com pesquisadores de universidades estrangeiras.

Diversas respostas de estudantes corroboram nossa análise, como alguns pequenos trechos que destacamos a seguir: *“ajuda a superar a visão local, expandindo horizontes”, “possibilita analisar o que está sendo desenvolvido em outros países”, “as pesquisas se tornam mais efetivas e complexas, a partir do contato com outras tecnologias, teorias e realidades”, “a cooperação científica internacional ajuda a completar lacunas de conhecimento, como se fosse um grande quebra-cabeça, em que os pesquisadores, em diálogo e colaboração, vão encontrando as peças que faltam para completar o jogo” e a “experiência pessoal de mobilidade acadêmica lhe permitiu aprender bastante sobre métodos de trabalho e produção, visões e compreensões de mundo distintas da sua realidade”*.

Na mesma direção, os docentes representantes dos programas apresentam em suas respostas argumentos semelhantes aos dos estudantes, como, por exemplo: “*o diálogo internacional, além de muito interessante, ajuda a produzir conhecimento relevante e a refinar instrumentos e modelos interpretativos, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico*”, e ainda “*ações de intercâmbio e estadias de estágio em doutorados de outras universidades são muito importantes em termos acadêmicos, pois favorecem o conhecimento de outras perspectivas, o fortalecimento dos laços com pesquisadores desses países e, eventualmente, a realização de algumas atividades em conjunto*”. Uma das respostas lembra o momento que vivemos atualmente: “*inclusive a própria pandemia demonstrou que não se constroem conhecimentos isolados*”.

De fato, essa menção ao problema global atual da pandemia do coronavírus trouxe-nos a oportunidade de perceber como a cooperação científica internacional é importante. Universidades, grandes laboratórios farmacêuticos e outras instituições de pesquisas estabeleceram parcerias produtivas e bem-sucedidas no desenvolvimento de vacinas e medicamentos para o enfrentamento da pandemia, fazendo com que os prazos fossem encurtados, as pesquisas fossem potencializadas pelas colaborações de nível global e os resultados fossem alcançados em níveis jamais vistos até então.

A terceira questão dirigida aos participantes foi: na sua perspectiva, em que medida as relações internacionais de trocas, cooperação e convivência, inerentes a um processo de internacionalização, repercutem nos aspectos de aprendizagem e no amadurecimento dos indivíduos que participam de um Programa de Pós-Graduação? Assim como na questão anterior, fez-se a mesma pergunta para dirigentes e estudantes.

E, do mesmo modo, as falas dos docentes encontram convergência em sua totalidade, visto o caráter positivo da internacionalização na transformação pessoal dos indivíduos que vivenciam a experiência da mobilidade acadêmica, como podemos depreender de algumas falas, como: “*melhora a compreensão e o autoconhecimento, gera mais confiança, melhora a construção de conhecimentos, com a discussão de temas em comum à nossa região latino-americana*”; “*entender e se adaptar à realidade de outras instituições, além das perspectivas e da forma de se fazer pesquisa em outro contexto, é um desafio importante que traz consigo diversos benefícios*”; e ainda “*em uma dimensão de pesquisas em ciências*

humanas, a imersão cultural é fundamental, tanto do ponto de vista institucional quanto do ponto de vista da vida cotidiana, para que se possam enxergar nuances de relações sociais, o que é muito relevante para pesquisas no campo da educação”.

Da mesma forma, no caso das entrevistas com os estudantes, houve convergência no reconhecimento do valor que as relações internacionais de troca, cooperação e convivência, inerentes a um processo de internacionalização, agregam aos aspectos de aprendizagem e amadurecimento dos indivíduos que participam dessas experiências.

Esse entendimento é amplamente referendado em diversas falas, de todos os programas, como trazemos a seguir: *“a relação com outras realidades ajuda a desenvolver a personalidade do investigador. Abrir a mente a novos horizontes, novos conhecimentos, novas dinâmicas”;* *“melhora a aprendizagem cognitiva conhecer e compreender a cultura de outros lugares”;* *“é importante, rico e valioso, e repercute muitíssimo”;* *“é bom e fundamental adquirir essas experiências”;* *“é enriquecedor compartilhar pontos de vista com colegas de outros países e perceber como eles trabalham e desenvolvem seus processos de investigação”;* *“repercute positivamente, pois um indivíduo que participa de uma experiência de mobilidade acadêmica tem a oportunidade de vivenciar outras culturas e processos de convivência, que o levam a repensar seus próprios conceitos e valores”;* *“ter contato com diferenças culturais é enriquecedor e contribui muito com o processo de ensino aprendizagem. Aumenta nossa sensibilidade e autocrítica e nos ajuda a melhorar”;* *“muda a aprendizagem, mas não apenas isso: também a amplia e transforma”;* *“acredito que dialogar com pares de outros países traz novas referências e novos olhares”;* *“permite uma formação cultural mais ampla e positiva. E os intercâmbios permitem o conhecimento de outras realidades, o que é significativo para transformar a percepção do mundo”;* *“se conectar com outros espaços, outras culturas, outras realidades é uma experiência maravilhosa”;* *“acredito que enriquece a produção de conhecimento e a própria pesquisa, além do próprio trabalho docente. Tanto em termos de forma de atuação quanto também de aprendizagem de novos conteúdos”;* *“um indivíduo que passa por uma experiência de intercâmbio passa por um processo de enriquecimento, com a oportunidade de observação da realidade e interpretação de como se dá o processo de acesso ao conhecimento em outras realidades, o que é muito valioso”.*

Essas falas ganham ainda mais força quando ditas em forma de depoimentos por quem vivenciou a experiência da mobilidade internacional, como, por exemplo: *“a oportunidade de interagir com pessoas de diversos países durante os anos de mestrado e doutorado aqui no Brasil mudou profundamente sua vida, a ponto de achar que era uma pessoa bastante diferente do que é hoje, em função da riqueza dessa experiência”*; *“contribuiu para aumentar seu repertório de conhecimento e pesquisa, com o contato com outros autores, antes desconhecidos por ela, mas que acabaram também por trazer mudanças em outros aspectos do indivíduo, especialmente em função das trocas culturais”*; *“sentiu que havia um campo novo de conhecimento se abrindo para ela. Uma nova realidade, com perspectivas que não havia tido contato em sua realidade na argentina”*; e, por fim, *“foi uma experiência marcante e definitiva, que a fez pensar mais sobre a própria vida e o mundo”*.

Essas falas respaldam o entendimento de Knight (2020) de que uma característica determinante da internacionalização da Educação Superior é a sua constituição como um processo de mudança, ao longo do qual o pesquisador precisa se adaptar para responder aos principais problemas e demandas colocadas, quer em uma perspectiva regional, quer em uma perspectiva global.

A quarta questão trouxe para os dirigentes dos programas a seguinte indagação: este Programa se beneficia de alguma ação ou projeto de política pública nacional relacionada com a internacionalização na pós-graduação? Enquanto aos estudantes foi indagado: você já se beneficiou de alguma ação ou projeto de política pública nacional que se relacionasse com a internacionalização na pós-graduação?

Novamente, buscamos conhecer se existe um encontro entre percepção e realidade, se os estudantes percebem e se beneficiam das possibilidades disponíveis a eles em termos de políticas públicas de incentivo à internacionalização.

Nas respostas dos dirigentes dos programas, percebemos que existem políticas públicas de apoio à internacionalização, que são disponibilizadas aos estudantes e professores dos programas.

Os programas brasileiros se beneficiam com o atual Programa Capes Print, disponibilizado pela Capes, que financia diversos projetos de mobilidade acadêmica, além de alguns editais para bolsas de pós-doutorado por parte do CNPq, ainda que este número de bolsas tenha se reduzido bastante ao longo dos últimos anos. Como demonstramos no segundo capítulo desta tese, com dados oficiais da própria

Capes, alguns programas de apoio financeiros, ainda existem, mesmo com cortes frequentes de investimentos.

Também foram mencionadas pelos dirigentes as parcerias com a OEA, que possibilitaram a vinda de vários alunos estrangeiros para os programas brasileiros.

No caso dos programas argentinos, uma das entrevistadas afirmou que a Faculdade de Ciências Sociais da universidade em que seu programa está inserido possui convênios com o Ministério de Relações Sociais para Programas de Pós-Graduação, inclusive para parcerias com o Brasil, e acredita que existem outras mais, todavia não tem certeza, pois muitas destas políticas foram descontinuadas nos últimos anos pelo governo central.

Outro programa argentino também afirma a existência de programas e políticas públicas por parte do governo, a exemplo do CAPG - BA, além de um convênio de colaboração entre a UNC e a Secretaria de Políticas Universitárias, órgão do Ministério da Educação da Nação, para a formação de uma Assessoria Técnico-Operacional para gerir as ações do Núcleo de Estudos e Pesquisas na Educação Superior do Mercosul.

O cruzamento entre as respostas dos estudantes e dos docentes representantes dos programas gera contradições evidentes quando comparadas as expectativas e a realidade. Basta-nos observar o quantitativo de alunos que afirmam terem recebido algum tipo de benefício gerado por alguma política pública nacional destinada à internacionalização.

Entre os estudantes argentinos da UBA, dois afirmaram ter recebido apoio para mobilidade acadêmica no exterior, e um deles acredita que tal apoio vem exclusivamente da sua universidade, sem nenhum tipo de relação com seu programa, apesar de seu vínculo acadêmico se dar a partir do programa. Enquanto o outro, estrangeiro, entende que se beneficiou de tratados internacionais entre seu país de origem, a Colômbia, e o governo argentino.

Porém, dois estudantes afirmaram que não receberam nenhum benefício de políticas públicas nacionais, ainda que um deles acredite que possivelmente isso se deva à pandemia.

Ainda tratando das entrevistas dos estudantes argentinos, olhamos agora para o caso dos estudantes do doutorado em Ciências da Educação da UNC. Dois entrevistados afirmaram que se beneficiaram de uma política pública relacionada com um núcleo de investigação do Mercosul, que, nesse caso, contou com apoio

financeiro da Secretaria Nacional de Educação do governo argentino, ao passo que os outros três entrevistados afirmaram não ter recebido nenhum tipo de benefício de política pública relacionada com a internacionalização.

Analisando as entrevistas dos estudantes brasileiros, neste primeiro momento, os estudantes do PPGE/UFPR, observamos em suas respostas que quatro deles afirmaram não ter obtido nenhum tipo de benefício de política pública associada com a internacionalização, enquanto um dos entrevistados ainda aguarda a liberação de uma bolsa para estágio em uma universidade estrangeira, que se encontra suspensa momentaneamente em função da pandemia, mesmo tendo sido aprovado na seleção do Programa Capes Print desde o ano de 2020.

No caso dos estudantes do PPGE/UFBA, um dos entrevistados afirmou que recebera o benefício de uma bolsa do Programa Capes Print para realizar seu estágio de pesquisa em uma universidade espanhola, enquanto outro estudante estrangeiro que estuda no programa afirmou que recebe apoio financeiro, mas de uma fundação estadual de pesquisa, a Fapesb, ao passo que os outros três afirmaram que não obtiveram nenhum benefício de política pública relacionada com a internacionalização.

A análise dessas respostas demonstra que os estudantes têm dificuldades para obter apoio financeiro para uma experiência de internacionalização, tanto por parte dos programas brasileiros quanto por parte dos programas argentinos. A ampla maioria dos alunos não obteve nenhum tipo de benefício de política pública de apoio à internacionalização, apesar de demonstrarem interesse nessa experiência.

Dos dez estudantes argentinos entrevistados, apenas quatro, o que representa 40% do total, obtiveram apoio. No caso dos entrevistados brasileiros, esse dado foi ainda pior, pois apenas um dos entrevistados obteve apoio concreto, por meio do Programa Capes Print, enquanto o outro, apesar de selecionado desde o ano anterior, ainda estava em processo de espera da liberação das bolsas de financiamento para viajar, ao passo que os demais, que representam 80% dos entrevistados, não foram beneficiados por quaisquer políticas públicas nacionais de apoio a internacionalização. O que entendemos como efeito do desinvestimento em ciência e pesquisa por parte do governo atual, assim como também, consequência das restrições impostas pela atual pandemia do coronavírus.

É interessante notar que, em suas entrevistas, os representantes dos programas afirmam a existência de mais de uma opção de programa de apoio à internacionalização, porém há uma evidente contradição entre o que se oferece e o que se materializa enquanto benefício para os estudantes entrevistados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na elaboração desta tese, tratamos de três categorias que julgamos essenciais ao nosso intento, qual sejam: as universidades, a pós-graduação e a internacionalização. E, ao longo desse processo, além da conceituação e contextualização necessárias a este desafio, buscamos estabelecer relações e conexões entre essas categorias.

A universidade é uma instituição fundamental para a sociedade, que exerce um papel de inquestionável importância, como agente de transformação da realidade, nos aspectos educacionais, sociais, políticos, tecnológicos e econômicos de uma sociedade, alicerçada em sua composição primordial, sobre os pilares da pesquisa, do ensino e da extensão.

Historicamente, as universidades se constituíram em instituições que preservam e alimentam uma dimensão internacional, tanto pelo sentido da ciência quanto pelas iniciativas práticas de intercâmbio institucional e mobilidade docente e discente, que, com o passar do tempo, beneficiaram-se da modernização dos meios de transporte e de comunicação, especialmente a internet de banda larga.

Os processos históricos de instalação das instituições universitárias em território brasileiro e argentino apresentam um contraste temporal marcante, com quase três séculos de diferença, o que, em boa medida, explica-se pelo interesse das coroas portuguesa e espanhola na existência de universidades em suas respectivas colônias.

Outro assunto significativamente relevante tratado nesta tese diz respeito aos *rankings* universitários internacionais e ao desejo das instituições em serem reconhecidas como *World Class Universitys*, que, em português, significa Universidades de Excelência ou de Classe Mundial.

Algumas características comuns a essas instituições, segundo Thiengo, Bianchetti e De Mari (2018), são: o alto nível de Internacionalização (com atração de talentos); o investimento alto e diversificado; a gestão eficiente e flexível; além de interação e transferência de tecnologia com o setor produtivo (inovação), entre outras.

No entanto, Knight (2020) destaca a obsessão atual de muitas universidades, em todo o mundo, com a consolidação da sua marca em uma perspectiva global, notadamente por meio de ranqueamentos internacionais ou mesmo regionais. Em

vista disso, a autora questiona: isso faz mesmo sentido em processo de Internacionalização da Educação Superior ou estaria mais relacionado a uma estratégia de *marketing* global?

Essa dúvida também é levantada por Pilatti e Cechin (2018), que consideram que a utilização dos *rankings* como instrumentos avaliativos em escala mundial pode vir a nivelar universidades de diferentes continentes, realidades distintas e modos particulares de conceber a finalidade da educação.

Sobre o percurso histórico da pós-graduação no Brasil e na Argentina, em ambos os países, ainda que com características próprias, a pós-graduação é um processo histórico relativamente novo, que se encontra em fase de expansão, autoavaliação e aprimoramento.

No caso brasileiro, a pós-graduação é o lócus especial da produção científica e da internacionalização da Educação Superior, como observa Morosini (2011). Porém, alerta a autora, as políticas nacionais de Ciência e Tecnologia vigentes no País fazem com que a internacionalização da Educação Superior brasileira assuma um *modelo periférico*, no qual a internacionalização está focada na pós-graduação, e não na universidade como um todo.

Na questão da participação brasileira e argentina na produção científica mundial, ainda há muito o que fazer até que a produção científica dos dois países cresça em perspectiva global. Nesse sentido, defendemos a necessidade de maior investimento financeiro por parte dos governos, bem como de políticas educacionais mais eficientes e maior fomento à internacionalização da Educação Superior. Ações que, em conjunto, poderiam contribuir para a melhoria da posição brasileira e argentina no cenário da produção científica internacional.

Em nosso entendimento, a dinâmica que conduz ao processo de internacionalização, muitas vezes, inicia-se de maneira informal, não planejada, por meio dos contatos ocasionais entre pesquisadores em eventos científicos, ou ainda pelas relações que se formam por intermédio das redes de pesquisa. A partir desses contatos iniciais, os pesquisadores identificam convergências de natureza científica, o que, por vezes, os conduz a participações conjuntas em projetos de pesquisa e à cooperação científica. E, nesse ponto, é importante buscar uma forma de institucionalização.

Defendemos que o processo de internacionalização das instituições necessita de uma etapa de institucionalização das relações de pesquisas existentes entre os

seus pesquisadores e os grupos de pesquisas que trabalham com parcerias internacionais, a fim de que possam organizar, catalogar e socializar essas atividades relacionadas com internacionalização, para que essas parcerias não permaneçam na informalidade e passem a contar com o apoio e suporte da instituição.

Existem várias possibilidades para a internacionalização da educação se desenvolver em um processo de cooperação institucional com universidades estrangeiras, como a colaboração científica, tecnológica ou cultural; as parcerias em pesquisa; os diplomas compartilhados; o acolhimento de alunos na graduação e pós-graduação entre diferentes instituições; além da mobilidade de docentes, que demonstram que o processo de internacionalização de IES compreende um conjunto amplo de políticas, estratégias, ações e atores, como asseveram Oliveira e Freitas (2016).

O conceito de internacionalização, cunhado por Knight (2005), pode ser definido como um processo que busca a integração das dimensões internacional e intercultural com as funções da educação, configurando-se como um processo de mudança, que necessita ser adaptado para atender às necessidades e aos interesses de cada uma das instituições envolvidas. Nesse viés, a cooperação e o respeito são dois aspectos inerentes a qualquer processo de internacionalização.

Apesar da amplitude e das possibilidades de um processo de internacionalização, sua face mais conhecida é a mobilidade acadêmica. Ainda que não seja um fenômeno novo, a mobilidade acadêmica vem se constituindo em uma categoria de estudo significativamente relevante neste início de século. Corroborando esse entendimento, Oliveira e Freitas (2016) destacam o importante papel da mobilidade acadêmica internacional como impulsionadora de novos projetos acadêmicos e profissionais, especialmente em Programas de Pós-Graduação.

Todavia, existem enormes desigualdades entre os países nessas relações de mobilidade acadêmica universitária, como destacam Piccin e Finardi (2019), na perspectiva do conceito de internacionalização ativa, que se dá quando os países atraem mais acadêmicos estrangeiros do que aqueles na perspectiva da internacionalização passiva, que enviam mais acadêmicos ao exterior do que recebem.

Claro que esse ponto suscita reflexões sobre os benefícios advindos de um processo de internacionalização ativa, notadamente nos Estados Unidos da América, o país que atrai o maior número de estudantes estrangeiros, e, de outro lado, a China, o país que envia o maior número de estudantes e pesquisadores a outros países, um exemplo de internacionalização passiva.

Ao nosso ver, ambos os modelos apresentam oportunidades de aprendizado, pois é possível aprender com os que vão e retornam, assim como com os que vêm passar um tempo estudando e pesquisando, que, ao retornar, deixam um pouco de si. Mas, para tanto, é indispensável criar estratégias para captar e socializar esse conhecimento.

Nessa direção, a chamada internacionalização em casa vem despertando o interesse de instituições e pesquisadores de várias partes do mundo, especialmente nesse contexto atual de pandemia. Em função da segurança, da comodidade e do baixo custo, passou a ser considerada uma alternativa estratégica para aprimorar a qualidade dos processos educativos, por meio de parcerias estratégicas, redes de pesquisas e novas iniciativas de ensino, além da troca e produção de conhecimento.

Duran Jimenez (2019) ressalta que a internacionalização em casa não substitui as experiências e os aprendizados da mobilidade física, mas, de fato, é uma opção possível para os estudantes que não dispõem de condições (financeiras ou pessoais) de sair dos seus locais de origem poderem se relacionar com outros contextos, outros sujeitos e outras culturas, por meio da tecnologia digital.

As entrevistas que realizamos com os docentes e os estudantes dos programas selecionados nos trouxeram achados interessantes, que reforçaram e ampliaram nossa compreensão sobre a internacionalização da educação.

Foi significativo e interessante perceber a convergência entre as opiniões de professores e estudantes dos quatro programas investigados, que, em sua totalidade, afirmaram reconhecer a importância e o valor da internacionalização nos processos de construção de novos conhecimentos, em especial a partir das experiências proporcionadas pelas atividades de mobilidade acadêmica e pela cooperação científica com pesquisadores de universidades estrangeiras.

Da mesma forma, também avaliamos como muito positivo perceber convergência nas falas dos docentes e discentes sobre o valor que as relações internacionais de trocas, cooperação e convivência, inerentes a um processo de

Internacionalização, agregam aos aspectos de aprendizagem e amadurecimento dos indivíduos que participam dessas experiências.

Por fim, percebemos, nas entrevistas, a existência de dificuldades para obter apoio financeiro para uma experiência de internacionalização por parte dos estudantes, tanto nos programas brasileiros quanto nos argentinos, visto que a ampla maioria dos alunos relatou que não obteve nenhum tipo de benefício de política pública de apoio à internacionalização, apesar de, em sua maioria, eles demonstrarem interesse na experiência de mobilidade acadêmica internacional.

Ao final desta tese, constatamos a importância e o valor de um processo de internacionalização, para o desenvolvimento da própria educação e ciência, além da superação de dificuldades de se fazer pesquisa, em função de contextos e realidades desiguais, ao passo que entendemos como necessário, a continuidade de pesquisas sobre essa importante temática, com estudos complementares a este que realizamos.

REFERÊNCIAS

200 anos de história. **Universidade de Buenos Aires**, Buenos Aires, [200-?]. Disponível em: <https://bit.ly/3EipcJM>. Acesso em: 12 set. 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em Educação: desafios contemporâneos. **Pesquisa em educação ambiental**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 43-57, 2006. DOI: <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol1.n1.p43-57>. Disponível em: <https://bit.ly/314eVCA>. Acesso em: 23 set. 2019.

ARGENTINA: Gastos em I&D (investigação e desenvolvimento). **The Global Economy**, [S. l.], 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3nEhdjq>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ARGENTINA. Ley nº 24.521. Ley de Educación Superior. Disposiciones preliminares. Educación Superior. Educación superior no universitaria. Educación superior universitaria. Disposiciones complementarias y transitorias. **Siteal**, [s. n.], 20 jul. 1995. Disponível em: <https://bit.ly/3mNheZE>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. **Resolución nº 382/2011a**. Criterios y procedimientos para la evaluación externa. Ministerio de Educación de la República Argentina, Buenos Aires, 22 jun. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3mmVJZ7>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Resolución 160/2011b. Apruébense los estándares y criterios a considerar en los procesos de acreditación de Carreras de Posgrado. **Gobierno de la República Argentina**, Buenos Aires, 1º dez. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3whLUyC>. Acesso em: 30 mar. 2020.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. **Evaluación institucional**: criterios y procedimientos para la evaluación externa. -1. ed. ampl. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Coneau, 2016.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. **Posgrados acreditados de la República Argentina**: edición 2019. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Coneau, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3mf4YdH>. Acesso em: 30 jul. 2019.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. **Sistema de Consulta de Estadísticas Universitarias**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, [201-?]. Disponível em: <https://bit.ly/3BrT7xn>. Acesso em: 29 jul. 2019.

AVALIAÇÃO Quadrienal 2017-2020. **MEC**, Brasília, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3EZK2hn>. Acesso em: 20 out. 2020.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. Educação Superior, Internacionalização e Circulação de Ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 273-291, mar. 2013. DOI:

<https://doi.org/10.5216/ia.v38i2.26103>. Disponível em: <https://bit.ly/3vNxdn0>. Acesso em: 16 jul. 2020.

BAETA, Abílio. Esforço de Internacionalização precisa ser apoiado. Entrevista. **Portal da Capes**, Brasília, 5 out. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3Bg6dh1>. Acesso em: 19 março 2019.

BARBOSA, Wilton Dias; PORTILHO, Isaque Elias. As Políticas Externas de Argentina e Brasil durante seus regimes militares: uma abordagem comparativa. **Relações Internacionais**, Lisboa, n. 51, p. 107-123, set. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3bapeXr>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, PT: Edições 70, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. reimpr. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Cláudia Regina Muniz. **Estudo no Exterior Durante a Graduação: implicações acadêmicas e profissionais**. 2019. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3Ch6KAr>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BARREYRO, Gladys Beatriz; LAGORIA, Silvana Lorena. Acreditação da Educação Superior na América Latina: os casos da Argentina e do Brasil no contexto do Mercosul. **Cadernos PROLAM**, São Paulo, Ano 9, v. 1, p. 7-27, 2010. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2010.82391>. Disponível em: <https://bit.ly/3Ch6WQb>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BARTELL, Marvin. Internationalization of universities: A university culture-based framework. **Higher Education**, Manitoba, n. 45, p. 37-42, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3nv0tuJ>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BATTESTIN, Cláudia; MUNHOZ, Benjamin Panduro; COSTA, Miguel Ângelo Silva da. Redes Intelectuais, internacionalização e regionalização acadêmica: uma abordagem a partir do contexto latino-americano. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 1, p. 11-21, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v24i1.6988>. Disponível em: <https://bit.ly/3jDFe8Z>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BOAVENTURA, Edivaldo. **Metodologia da Pesquisa**: monografia, dissertação, tese. 1. ed. 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2014.

BOLSAS e Auxílios Internacionais. **MEC**, Brasília, ([202-?]). Disponível em: <https://bit.ly/3BUQ1C7>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965**. Definição dos Cursos de Pós-graduação. Brasília, DF, 1965. Disponível em: <https://bit.ly/3EjzV6O>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020**. Brasília,

DF: Capes, 2010. v 1. Disponível em: <https://bit.ly/3Ciqcgd>. Acesso em: 21 maio 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência Sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 7, 14 dez. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2ZmX89l>. Acesso em 16 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 3, de 22 de junho de 2016a. Dispõe sobre normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Edição: 119, Seção 1, p. 9, 23 jun. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2YkRN1G>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Ciência Sem Fronteiras**. Brasília, 2016b. Disponível em: <https://bit.ly/3BeazoP>. Acesso em: 26 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área 2016 – Educação**. Brasília: MEC, 2016c. Disponível em: <https://bit.ly/3CZt3Li>. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2017**. Brasília: MEC, 2017a. v. 2. Disponível em: <https://bit.ly/3wsUDyo>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Excelência Acadêmica (Proex)**. Brasília, 2017b. Disponível em: <https://bit.ly/3vMN45h>. Acesso em: 26 de abril 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Cadastro e-MEC. Brasília, 2019a. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 29 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **[2017 a 2020] Sucupira**: Coleta de Dados, Programas de Pós-Graduação stricto sensu no Brasil. Brasília: [s. n.], 2019b. Disponível em: <https://bit.ly/3bcMrbC>. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plataforma Sucupira**: cursos avaliados e reconhecidos. Brasília, 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3pEehpq>. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sobre a quadrienal**. Brasília, 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3GjWI4d>. Acesso em: 1º ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orçamento - Evolução em reais. Ministério da Educação, Brasília, 2020c. Disponível em: <https://bit.ly/3ED8sNs>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASILEIROS iniciam doutorado virtual nos EUA. **Ministério da Educação**, Brasília, 28 ago. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3mbq9gK>. Acesso em: 31 ago. 2020.

CANTERLE, Nilsa Maria Guarda; FAVARETTO, Fabio. Proposta de um Modelo referencial de gestão de indicadores de qualidade na instituição universitária. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 393-412, jul./set. 2008. DOI: <https://bit.ly/3vLJqse>. Disponível em: <https://bit.ly/2ZnfNln>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CARMO, Erinaldo Ferreira; Z Aidan Filho, Michel; Miyachi, Clovis Tatsumi. Sistemas educacionais Sul-americanos: um estudo comparado entre Argentina, Brasil e Chile. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 4, n. 10, p. 84-102, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3bgMHpO>. Acesso em: 16 abr. 2020.

CATANI, Afrânio Mendes; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. O Sistema Universitário Argentino: um contraditório campo de reformas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27. Caxambu: 2005. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2005. p. 18. Disponível em: <https://bit.ly/3Bhg7iq>. Acesso em: 28 abr. 2020.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>. Disponível em: <https://bit.ly/3birWKp>. Acesso em: 20 mar. 2020.

COMO estudar na UBA? **Buenos Aires Educacional**, Buenos Aires, 13 jun. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3nYinqf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DURAN JIMENEZ, Georgina Ivett. **Perspectiva de Internacionalización en Casa e Interculturalidad Crítica Como Proceso de Globalización Contra Hegemonía Potenciada por las TIC**: caso em red. 2019. 485 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3meBmgk>. Acesso em: 20 mar. 2020.

EUROPEAN COMMISSION. **The Erasmus Impact Study**: effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions. Luxembourg: Office of the European Union, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3jD4DQ7>. Acesso em: 9 set. 2019.

FACULDADE de Educação da UFBA. **WIKIMÁPIA**, [S. l.], 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3bHl4p5>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FAGUNDES, Caterine; LUCE, Maria Beatriz; SILVEIRA, Paloma Dias. A qualidade da mobilidade de estudantes de graduação no “Ciências sem Fronteiras”. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 904-927, out./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701446>. Disponível em: <https://bit.ly/2ZITxYL>. Acesso em: 15 ago. 2019.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. v. 1.

FONTES, Sebastian Gerardo. El Crecimiento de Los Posgrados en Educación en Argentina. Notas acerca de la estructura de la oferta y las políticas de evaluación. **Avaliação**, Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 859-900, nov. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2Zn1VqK>. Acesso em: 25 de junho de 2020.

FREITAS, Antônio Alberto da Silva Monteiro de. **Avaliação da educação superior: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal**. 2010. 277 f. Tese (Doutorado Em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3pEj4Y7>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FREITAS, Wesley R. S.; JABBOUR, Charbel J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 7-22, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3Efp6T5>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://bit.ly/3BhtG1k>. Acesso em: 16 set. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 1-2, dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300010>. Disponível em: <https://bit.ly/3b8G1dA>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GEOCAPES. Sistema de Informações Georreferenciadas. Banco de dados. **Capes**, Brasília, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3bK1qKc>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; GOULART, Maria Inês Mafra; PEREIRA, Marcelo Ricardo. Psicologia, psicanálise e educação: contrastes culturais e acadêmicos entre Brasil e Angola. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 457-466, dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018032948>. Disponível em: <https://bit.ly/312tUwS>. Acesso em: 14 out. 2020.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 373 - 397, jul. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3mdUGu7>. Acesso em: 24 jun. 2020.

HALL, M. **The importance of internationalization for higher education**. Cape Town: IEASA, 2004.

HISTÓRIA e missão. **MEC**, Brasília, 1º nov. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3CYaXcz>. Acesso em: 20 mar. 2020.

HORTALE, Virginia Alonso; KOIFMAN, Lilian. Programas de Postgrado en Salud Pública en Argentina y Brasil: orígenes históricos y tendencias recientes de los procesos de evaluación de la calidad. **Interface: Comunic., Saúde, Educ.**, v. 11, n. 21, p. 119-30, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3md2sof>. Acesso em 29 abr. 2020.

INTERCAMBIOS entre Europa y América Latina para la internacionalización de posgrados. **Ministerio de Educación de Argentina**, [S. l.], 10 jul. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3vMilzS>. Acesso em: 16 jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. [S. l.], [201-?]. Disponível em: <https://bit.ly/3becaAh>. Acesso em: 10 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS DA REPUBLICA DA ARGENTINA. **Projeções e estimativas**. Buenos Aires, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3jEbKrl>. Acesso em: 17 jun. 2020.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

KNIGHT, Jane. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 5-31, mar. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3mfF9Kn>. Acesso em: 20 mar. 2020.

KNIGHT, Jane. Un modelo de internacionalización: respuestas a nuevas realidades y retos. *In: ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Educação Superior em América Latina: la dimensión internacional*. Bogotá, 2005. Cap. 1, p. 1-38.

KNIGHT, Jane. Internationalisation: Key concepts and elements. *In: EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. Internationalisation of European Higher Education*. Berlin: Raabe, 2010.

KNIGHT, Jane. Cinco Verdades a Respeito da Internacionalização. **Revista Ensino Superior**, Campinas, 6 nov. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3nvcyAb>. Acesso em: 1º set. 2017.

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da Educação Superior: conceitos, tendências e desafios**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2020.

KRAWCZYK, Nora Rut. The Policies of Internationalization of the Universities in Brazil: the Case of the Regionalization of the Mercosur. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n° 4, p. 41-52, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2ZnQXBe>. Acesso em: 12 ago. 2020.

LAUS, Sonia Pereira. **A Internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2012. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3Gq4nOo>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LEIRO, Augusto Cesar Rios *et al.* **Pesquisa contrastiva pela lente da dialética.** Pesquisa matricial desenvolvida no âmbito dos grupos de pesquisa Mel/UFBA e Fecom/Uneb. Salvador, 2020. (Mimeo).

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fábio Betioli. **Internacionalização da Educação Superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento.** São Paulo: Alameda, 2011.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. O Sistema de Educação Superior Mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 583-610, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000300004>. Disponível em: <https://bit.ly/3mhUQAE>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LOPES, J. Leite. **A universidade no Brasil: evolução e ação social.** **Revista Adusp**, São Paulo, p. 75-79, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3EjpnEs>. Acesso em 18 fev. 2020.

LUCE, Maria Beatriz; FAGUNDES, Caterine Vila; GONZÁLEZ MEDIEL, Olga. Internacionalização da Educação Superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação**, Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 317-339, maio/jul. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200002>. Disponível em: <https://bit.ly/3bdDajq>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.**, [S. l.], v. 17, supl. 3, p. 4-6, 2002. ISSN 1678-2674. Disponível em: <https://bit.ly/3mduwYE>. Acesso em: 18 fev. 2020.

MAUES, Olgaíses Cabral. Higher Education in The Perspective of International Bodies. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 13-30, maio/jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66009>. Disponível em: <https://bit.ly/2XPUw2W>. Acesso em: 5 ago. 2019.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 15-23, fev. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3CgKyXh>. Acesso em: 24 set 2019.

MERCADO COMUM DO SUL. **Estructura orgánica y plan de acción 2001 – 2005 del Sector Educativo del Mercosur, Bolivia y Chile.** Montevideo, 20 jul. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3CYaXcz>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa social em saúde.** Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MIRANDA, José Alberto Antunes de; STALLIVIERI, Luciane. Para uma política pública de Internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 589-613, nov. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3beA9zj>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MIRANDA, Marta Rosa Farias de Almeida. **Investimentos públicos diretos em educação superior na Bahia**: um estudo de caso sobre o sistema estadual de educação superior da Bahia. 2013. 229f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

MIURA, Irene Kazumi. **O Processo de Internacionalização da Universidade de São Paulo**: um estudo em três áreas de conhecimento. 2006. Tese (Livre Docência em Recursos Humanos) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006. DOI: 10.11606/T.96.2006.tde-03102006-135941. Disponível em: <https://bit.ly/3GnLifw>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MOREIRA, João Flavio de Castro. **As políticas de expansão e privatização do Ensino Superior no Brasil e Argentina (1989-2009)**. 2013. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3bbwHFA>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MORITZ, Gilberto; PEREIRA, Mauricio; MORITZ, Mariana; MACCARI, Emerson. A Pós-Graduação Brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. **Future Studies Research Journal: Trends and Strategies**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 3-34, 2013. DOI:10.24023/FutureJournal/2175-5825/2013.v5i2.136. Disponível em: <https://bit.ly/3mdBM6Q>. Acesso em: 24 jun. 2020.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da Educação Superior: conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200008>. Disponível em: <https://bit.ly/3bj9UHX>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização na Produção do Conhecimento em IES Brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 93-112, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100005>. Disponível em: <https://bit.ly/3bdsllO>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da Educação Superior em contextos emergentes: uma análise das perspectivas internacional, nacional e institucional. FRANCO, Maria Estela Dal Pai; ZITKOSKI, Jaime J.; KIELING, Sérgio R. **Educação Superior em contextos emergentes**. Porto Alegre: PUC-RS, 2016. p. 61-80.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do. Internacionalização da Educação Superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698155071>. Disponível em: <https://bit.ly/3bePakW>. Acesso em: 24 maio 2018.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3GmanYr>. Acesso em: 20 mar. 2020.

OLIVEIRA, Adriana Leonidas de; FREITAS, Maria Ester de. Motivações Para Mobilidade Acadêmica Internacional: a visão de alunos e professores universitários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 217-246, set. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3bdt8Po>. Acesso em: 24 jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Global Flow of Tertiary-Level Students. **Institute for Statistics**, [S. l.], 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3CjtqQK>. Acesso em: 20 mar. 2020.

O QUE é o Programa Erasmus Mundus? **Programa Erasmus Mundus**, [S. l.], [201-?]. Disponível em: <https://bit.ly/3ntwYJY>. Acesso em: 9 set. 2019.

O QUE É O SETOR Educacional do Mercosul, **Mercosul Educacional**, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3Cj7JQD>. Acesso em: 16 abr. 2020.

PAIVA, Flavia Melville; BRITO, Silvia Helena Andrade de. O Papel da Avaliação CAPES no Processo de Internacionalização da Pós-Graduação em Educação no Brasil (2010-2016). **Avaliação**, Sorocaba, v. 24, n. 2, p. 493-512, out. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3BeYDmH>. Acesso em: 7 abr. 2020.

PEREIRA, Pablo; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Professor cosmopolita. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 694-711, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8658308>. Disponível em: <https://bit.ly/3BgB2IH>. Acesso em: 16 set. 2020.

PICCIN, Gabriela Freire Oliveira; FINARDI, Kyria Rebeca. A internacionalização a partir de diferentes *loci* de enunciação: as concepções de sujeitos praticantes do currículo profissional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 1, p. 313-340, 17 abr. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3mek0QM>. Acesso em: 4 mar. 2020.

PILATTI, Luiz Alberto; CECHIN, Marizete Righi. Perfil das universidades brasileiras de e com potencial de classe mundial. **Avaliação**, Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 75-103, abr. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3pFH0dM>. Acesso em: 30 jul. 2019.

PIMENTA, Lídia Boaventura. **Processo decisório da universidade multicampi**: dinâmica dos conselhos superiores e órgãos de execução. 2007. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3ny3nij>. Acesos em: 20 mar. 2020.

PLATAFORMA SUCUPIRA. Banco de dados sobre trabalhos acadêmicos brasileiros. **Capes**, Brasília, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3pEehpq>. Acesso em: 20 mar. 2020.

POSTIGLIONE, Gerard A.; ALTBACH, Philip G. Professor: the key to internationalization. **International Higher Education**, Chestnut Hill. n. 73, Fall 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3mgkHJy>. Acesso em: 16 set. 2020.

PRIMEIRA Faculdade do Brasil completou 204 anos. **Mega Arquivo**, [S. l.], 4 set. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3BKpxmz>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PROGRAMA Institucional de Internacionalização – Capes – Print. **MEC**, Brasília, 19 set. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2YscoRL>. Acesso em: 20 out. 2020.

PROLO, Ivor; VIEIRA, Rosilene Carla; LIMA, Manolita Correia; LEAL, Fernanda Geremias. Internacionalização das universidades brasileiras: contribuições do Programa Ciência sem Fronteiras. **Administração: Ensino e Pesquisa**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 319-361, maio 2019. ISSN 2358-0917. DOI: <https://doi.org/10.13058/raep.2019.v20n2.1330>. Disponível em: <https://bit.ly/3Gzs2vZ>. Acesso em: 16 jun. 2020.

PUCCI, Bruno. A dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades. **Revista e-Curriculum**, v. 8, n. 1, o. 1-24, abr. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3pCOPRc>. Acesso em: 22 set. 2018.

RAMÍREZ, Beatriz. ¿Internacionalizar? ¿Por qué? ¿Para qué? La internacionalización en las universidades argentinas. **Revista Debate Universitario**, Buenos Aires. v. 6, n. 10, p. 71-87, maio 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3CjraJ4>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RAMOS, Milena Yumi. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e161579, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3Cig0Ey>. Acesso em 13 set. 2019.

ROBL, Fabiane. **Quo vadis Educação Superior da Colômbia?** Expansão, Acreditação e Internacionalização. 2015. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3Gn2CkU>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ROBSON, Sue. Internationalization at home: internationalizing the university experience of staff and students. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 368-374, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2ZoOF5z>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RODRIGUES FILHO, José Alberto; AGUILAR, Luis Enrique. Origem e desenvolvimento da Pós-Graduação na Argentina, Brasil e Paraguai. Ensaio comparativo. LAMFRI, Nora Z. (Coord.). **Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay**: aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la educación superior. 1. ed. Córdoba: Encuentro Grupo Editor, 2016.

ROMUALDO, Cláudio. O Ensino Superior e o cenário do curso de Administração no Brasil: uma análise crítica. **Revista Empreendedorismo, Gestão e Negócios**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 105-123, fev. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3vNJZS8>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RUBIN-OLIVEIRA, Marlize; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. Concepts, policies and actions of internationalization of Higher Education: reflections on the expertise of a North American University. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, e240032, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2ZmmHaa>. Acesso em: 22 ago. 2019.

SALDAÑA, Paulo. Sob Bolsonaro, gasto do MEC com investimento é o menor desde 2010. **Folha de São Paulo**, 14 fev. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3o5mmkR>. Acesso em: 18 fev. 2021.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do Ensino Superior brasileiro: 1808-1990**. São Paulo: Nupes/USP, 1991. (Documento de Trabalho Nupes nº 8/91).

SANDERSON, Gavin. A Foundation for the Internationalization of the academic self. **Journal of Studies in International Education**, Standford, v. 12. n. 3, p. 276-307, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315307299420>. Disponível em: <https://bit.ly/3nzIXqF>. Acesso em: 16 set. 2020.

SANTOS, Adelcio Machado dos; BAADE, Joel Haroldo; SILVA, Everaldo da. Educação comparada: relevância epistemológica e operacional. **Educação em Revista**, Marília, v. 18, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3pEZkn6>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SANTOS, Jane Lucia Silva; FREITAS JÚNIOR, Olival de Gusmão; VARVAKIS, Gregório; BARBIRATO, Joao Carlos Cordeiro. Modelo de planejamento estratégico em uma universidade pública brasileira: desenvolvimento e implementação na Universidade Federal de Alagoas. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9. 2009, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2009. Não paginado. Disponível em: <https://bit.ly/3vTIJOH>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SCHWARTZMAN, S. Quality, Standards and Globalization in Higher education. Conference of the International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), Conference Centre, Dublin Castle, 2003.

SCIMAGO JOURNAL & COUNTRY RANK (SJR). Granada: SJR, 2019. Disponível em: <http://www.scimagojr.com/countryrank.php>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SERIKAWA, Leonardo Kazuo dos Santos; MOURA, Leides Barroso Azevedo. Cultura Avaliativa: o impulso dado pelo Mercosul para a consolidação dos sistemas de avaliação sul-americanos. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 38, n. 4, p. 405-413, oct./dec. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2ZrfRjm>. Acesso em: 13 out. 2020.

SILVA, Régis H. dos Reis. A Educação especial no âmbito da pós-graduação em educação no Brasil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 22. 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2010. p. 1-7. Disponível em: <https://bit.ly/3nt3Na0>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, Stella Maris Wolff da; ROCHA NETO, Ivan; SCHETINGER, Maria Rosa Chitolina. O Processo de Internacionalização da Pós-Graduação Stricto Sensu Brasileira. **Contexto & Educação**, Ijuí, Ano 33, n. 105, p. 341-364, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3CmVKIa>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 33-44.

SOBRE a Avaliação. **MEC**, Brasília, 1º abr. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3wtEYyH>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SOBREVILA, Marcelo Antonio. **La Educación Técnica Argentina**. [S. l.]: Academia Nacional de Educación, [20-1?]. Disponível em: <https://bit.ly/2ZqZvYl>. Acesso em: 14 mai. 2020.

SOUZA, José Geraldo de. Evolução Histórica da Universidade Brasileira: Abordagens preliminares. **Revista da Faculdade de Educação**, Campinas, V. 1, n. 1, p. 42-58, ago. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3jEdDVr>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SOUZA, Juliana de Fátima. **Itinerários da internacionalização da Educação Superior brasileira no Âmbito da América Latina e Caribe**. 2018. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3vN4hv5>. Acesso em: 20 mar. 2020.

STALLIVIERI, Luciane. Compreendendo a internacionalização da educação superior. **Revista de Educação do Cogeime**, Ano 26, n. 50, jan.-jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v26n50p15-36>. Disponível em: <https://bit.ly/3mfAXdy>. Acesso em: 27 fev. 2020.

TABORGA Ana López Paz; OREGIONI María Soledad; ABBA, Julueta. **La Internacionalización de la Universidad en Argentina a principios del siglo XXI: desde una ?orientación exógena? hacia uma ?orientación endógena? El Papel de la Universidad en el Desarrollo**. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3vKmXvA>. Acesso em: 20 mar. 2020.

THIENGO, L. C.; BIANCHETTI, L.; MARI, C. L. Obsessão pela Excelência. Universidade de Classe Mundial no Brasil? **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 3, p. 716-745, set./dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3Cu6Ep6>. Acesso em: 5 jul. 2019.

THIESEN, Juarez da Silva. Estratégias de Internacionalização da Educação e do Currículo: Das universidades aos territórios da Educação Básica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, p. 58, maio 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3jYxuPl>. Acesso em: 22 set. 2020.

UNC to Allocate 540 Million for Its Institutional Strengthening. **UNC**, Córdoba, [2017?]. Disponível em: <https://bit.ly/3CPjUVx>. Acesso em: 20 mar. 2020.

UNIVERSIDAD de Córdoba (Argentina). **La enciclopedia de ciencias y tecnologías en Argentina**, [S. l.], 5 nov. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3F1X1PJ>. Acesso em: 20 mar. 2020.

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES. **Resolução** EXP-UBA: 19.416/2011. Buenos Aires: UBA, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3mghoC5>. Acesso em: 10 maio 2021.

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES. Doutorado em Ciências da Educação. **Apresentação**. Buenos Aires, [2013]. Disponível em: <https://bit.ly/30UjgrO>. Acesso em: 12 set. 2019.

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES. **Informe Institucional**. Buenos Aires, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3mK7hFK>. Acesso em: 20 mar. 2020.

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES. Consejo Superior. Resolução RESCS-2019-1938-E-UBA-REC. **Buenos Aires**, 19 nov. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3BMgzFA>. Acesso em: 20 mar. 2020.

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES. **Página Institucional**. Buenos Aires, 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3q5WyHV>. Acesso em: 20 mar. 2020.

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES. **UBA Internacional**. Página Institucional. Buenos Aires, 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3EPiqueu>. Acesso em: 20 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018–2022**. Salvador: UFBA, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3CjLkTt>. Acesso em: 21 maio 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Página Institucional. Salvador, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3q82VKT>. Acesso em: 20 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Histórico**. Salvador, [2019]. Disponível em: <https://bit.ly/30SuNYD>. Acesso em: 23 ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 12, de 26 de maio de 2017**. Estabelece normas gerais únicas de Acordo de Cotutela na Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017a. Disponível em: <https://bit.ly/3o1IHZA>. Acesso em: 20 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2017 – 2021**. Curitiba: UFPR, 2017b. Disponível em: <https://bit.ly/3jF9Oit>. Acesso em: 26 mai. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Histórico e Contextualização**. Curitiba, [201-]. Disponível em: <https://bit.ly/3jE76di>. Acesso em: 6 set. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Página Institucional. Curitiba, 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3COqyLY>. Acesso em: 20 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Agência UFPR Internacional. Página Institucional. Curitiba, 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3COqyLY>. Acesso em: 20 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Apresentação**. Curitiba, [201-?]. Disponível em: <https://bit.ly/3jDCLvw>. Acesso em: 23 ago. 2019.

UNIVERSIDADE NACIONAL DE CÓRDOBA. **Origens**. Córdoba, [201?]. Disponível em: <https://bit.ly/3be0EVI>. Acesso em: 23 ago. 2019.

UNIVERSIDADE NACIONAL DE CÓRDOBA. Secretaria de Pós-Graduação. **Doutorado em Ciências da Educação**. Córdoba, [2018]. Disponível em: <https://bit.ly/3jDrRpr>. Acesso em: 23 ago. 2019.

UNIVERSIDADE NACIONAL DE CÓRDOBA. Página Institucional. Córdoba, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3k79IWM>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Instituto de Estatística. **Fluxo global de estudantes de nível terciário**. 2019. [S. l.], [201-?]. Disponível em: <https://bit.ly/3CjtqQK>. Acesso em: 2 maio 2019.

VOIGT, Ana Clara Carvalho Machuca. Modelo de Mobilidade Estudantil no Setor Educativo do Mercosul: eurocentrista ou latino-americanista? **Revista EIXO**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 88-97, jul./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.19123/eixo.v5i2.314>. Disponível em: <https://bit.ly/3bcGPxV>. Acesso em: 15 set. 2019.

WIT, Hans de; HUNTER, Fiona. Internationalisation in higher education: future directions. *In*: WIT, Hans de *et al.* (ed.). *Internationalisation of Higher Education*. Brussels: European Parliament's Committee on Culture and Education, 2015. p. 273-288.

WOLFF DA SILVA, Stella Maris; CHITOLINA SCHETINGER, Maria Rosa; ROCHA NETO, Ivan. O Processo de Internacionalização da Pós-Graduação Stricto Sensu Brasileira. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 33, n. 105, p. 341-364, 26 jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2018.105.341-364>. Disponível em: <https://bit.ly/3GosNI8>. Acesso em 22 mar. 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – MODELO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES TIPO DE REGISTRO: GRAVAÇÃO EM ÁUDIO

Perguntas:

1. Como você percebe a existência da internacionalização neste Programa de Pós-Graduação?
2. Como você avalia os efeitos da internacionalização nos processos de formação de um Programa de Pós-Graduação?
3. Na sua perspectiva, como a Internacionalização repercute nos aspectos científicos e culturais relacionados com a vida cotidiana da pós-graduação?
4. Você já se beneficiou de alguma ação ou projeto de política pública nacional relacionada com a internacionalização na pós-graduação?

APÊNDICE B – MODELO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES – TIPO DE REGISTRO: GRAVAÇÃO EM ÁUDIO

Perguntas:

1. Como você trabalha para fomentar a internacionalização neste Programa de Pós-Graduação?
2. Como você avalia os efeitos da internacionalização nos processos de formação de um Programa de Pós-Graduação?
3. Na sua perspectiva, como a internacionalização repercute nos aspectos científicos e culturais relacionados com a vida cotidiana da pós-graduação?
4. Este programa se beneficia de alguma ação ou projeto de política pública nacional relacionada com a internacionalização na pós-graduação?

APÊNDICE C – MODELO DE E-MAIL DE APRESENTAÇÃO AOS DIRIGENTES DE PROGRAMAS

Estimado(a) Sr(a). _____ (nome dirigente)

Meu nome é Henderson, sou doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob a orientação do Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro, do Programa de Pós-Graduação em Educação da referida Universidade, onde desenvolvo a pesquisa intitulada **Internacionalização na pós-graduação em educação: experiência brasileira e argentina em questão**.

Trabalho com duas universidades brasileiras (UFBA e UFPR) e duas universidades argentinas (UBA e UNC). A pesquisa tem como categorias centrais: universidade, pós-graduação e internacionalização da educação. E caracteriza os desafios e a evolução do processo de internacionalização dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil e na Argentina, bem como pontua cuidados estratégicos a serem observados por ambos os países.

Desde o ano passado, aguardo por uma oportunidade de visitar as universidades e realizar as entrevistas de forma presencial, todavia o momento trágico que vivemos, especialmente aqui no Brasil, em virtude da pandemia, tornou inviável para mim permanecer esperando por mais tempo para a realização das entrevistas. Sendo assim, optei por realizar essas entrevistas em um formato virtual, por videoconferência, utilizando o aplicativo Google Meet.

Dessa forma, gostaria de contar com a autorização e ajuda do programa para a realização das entrevistas com um dirigente deste doutorado e cinco doutorandos do (nome do programa), com intuito de conhecer a percepção destes sobre os efeitos do processo de internacionalização na pós-graduação.

Com a concordância dos participantes, a entrevista será gravada em áudio e realizada a partir de questões semiestruturadas, elaboradas por este pesquisador.

Cordialmente

Henderson Carvalho Torres
Doutorando em Educação – PPGE/UFBA

Telefone: (55) 73 99974-8100 - E-mail: hendersontorres2@gmail.com

ANEXO A – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO – CAPES – PRINT

Tipo de Programa

Projeto Institucional

Objetivo

Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas; Estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação; Ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas; Promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a programas de pós-graduação stricto sensu com cooperação internacional; Fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional; e Integrar outras ações de fomento da Capes ao esforço de internacionalização.

Itens Financiáveis

- Auxílio para Missões de Trabalho no Exterior;
- Recursos para Manutenção de Projetos;
- Bolsas no Exterior:
 - Doutorado Sanduíche;
 - Professor Visitante Junior (antigo pós-doutorado com vínculo empregatício);
 - Professor Visitante Sênior (antigo estágio sênior no exterior);
 - Capacitação em cursos de curta duração ou “*summer/winter schools*”.
- Bolsas no País:
 - Jovem Talento;
 - Professor Visitante;
 - Pós-Doutorado.

Duração dos Projetos

Até 4 anos com início a partir de novembro de 2018.

Parcerias

- Parceria inédita concede bolsas para doutorandos alemães no Brasil: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8818-em-parceria-inedita-daad-concede-bolsas-para-doutorandos-alemaes-no-brasil>.
- Parceria entre Capes e MITACS amplia colaboração entre instituições do Brasil e do Canadá: <http://capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8880-parceria-entre-capes-e-mitacs-amplia-colaboracao-entre-instituicoes-do-brasil-e-do-canada>.

Disponível em: <https://www.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/capes-print>.