

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARCIO GIUSTI TREVISOL

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA: OS SENTIDOS E
INTENCIONALIDADES DA INTERNACIONALIZAÇÃO NO
PNPG (2011-2020)**

Passo Fundo

2020

MARCIO GIUSTI TREVISOL

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA
SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: OS SENTIDOS E
INTENCIONALIDADES DA INTERNACIONALIZAÇÃO
NO PNPG (2011-2020)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da Universidade
de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do
grau de doutor em Educação, sob a orientação do
Prof. Dr. Altair Alberto Fávero e Coorientadora:
Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Passo Fundo

2020

Dedico este trabalho a minha esposa, Camila Hardt Trevisol, que ao longo deste período esteve ao meu lado compartilhado momentos de angústia, incertezas, certezas e felicidades. Também gostaria de dedicar os resultados da pesquisa ao meu filho, Lorenzo Hardt Trevisol, como um significado simbólico para que nunca esqueça que o maior patrimônio da humanidade e para sua vida é a educação de qualidade.

CIP – Catalogação na Publicação

T814e Trevisol, Marcio Giusti
A educação superior no contexto da sociedade contemporânea [recurso eletrônico]: os sentidos e intencionalidades da internacionalização no PNPG (2011-2020) / Marcio Giusti Trevisol. – 2020.
2MB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2020.

1. Ensino superior. 2. Internacionalização. 3. Solidariedade.
4. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). 5. Mercantilização.
I. Fávero, Altair Alberto, orientador. II. Almeida, Maria de Lourdes Pinto de, coorientadora. III. Título.

CDU: 378

AGRADECIMENTOS

Foram muitas as pessoas e instituições que contribuíram de forma decisiva para a consolidação do Doutorado. Por isso, neste momento, gostaria de agradecer de forma muito especial algumas pessoas e instituições que foram fundamentais nesse percurso, as quais eu não poderia deixar de lembrar. No nível institucional, agradeço à Unoesc, na pessoa do Magnífico Reitor Professor Doutor Aristides Cimadon, que não mediu esforços para me fornecer bases materiais e imateriais para a realização do Doutorado. Sem o apoio institucional dificilmente teria condições de consolidar essa etapa de estudos. Agradeço a Universidade de Passo Fundo (UPF), que me acolheu e forneceu o apoio necessário para o desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, não poderia deixar de mencionar a importância do Doutorado em Educação da UPF (e todo o seu corpo docente, discente e técnico), a linha de pesquisa Políticas Educacionais, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior (GEPES), a Rede Iberoamericana de Estudos e Pesquisa em Políticas e Processos de Educação Superior (RIEPPES) Unoesc/Unicamp e o Grupo de pesquisa Mídia, Comunicação e Sociedade.

De forma muito carinhosa gostaria de agradecer a minha turma de Doutorado 2017/1, que contribuiu de forma excepcional para o processo de doutoramento. Especialmente, preciso lembrar dos amigos que consolidei nesse caminho, Evandro Consaltér, Raquel Fortunato e Zenaide Schmitz. No mesmo sentido, preciso lembrar de duas pessoas marcantes e fundamentais, mas não palavras e frases que possam responder à altura de tudo que elas significam para minha trajetória no Doutorado. Essas duas pessoas são Regiano Bregalda e Junior Bufon Centenaro, já estou com saudades de nossas longas conversas superprodutivas e regadas a uma boa e gelada cerveja – noites de muito aprendizado, risadas e alegrias.

Ao meu amigo, companheiro e parceiro Rogério Augusto Bilibio. Você é um grande amigo com quem partilho e compartilho histórias, experiências e vivências. Meu companheiro de Doutorado e de trabalho. Você foi um dos grandes responsáveis para minha vinda ao Doutorado. Bendita hora que você foi até minha sala e me convidou para fazer a prova de seleção. Obrigado, você vai permanecer no meu coração.

E por fim, de modo muito carinhoso, gostaria de agradecer aos meus orientadores, Professor Altair Alberto Fávero e Professora Maria de Lourdes Pinto de Almeida. Acredito que a música do Roberto Carlos sintetiza o meu sentimento, “Eu tenho tanto pra lhe falar, mas palavras não sei dizer, como é grande meu amor por vocês.” À Professora Malu: gostaria de registrar a primeira vez que conversamos e de imediato você me convidou para fazer o doutorado. Naquela manhã, em um curso de formação de professores em um município de Santa Catarina, nasceu para mim uma grande amizade, regada a respeito, companheirismo e admiração. Ao Professor Altair: agradeço por cada palavra, oportunidade e experiências formativas únicas. Sempre lhe admirei, desde o momento em que nos conhecemos nos findados anos 2000 na Pós-graduação de Metodologia do Ensino de Filosofia da UPF. Obrigado a vocês pelos ensinamentos e pelo privilégio de dividir e compartilhar com vocês a minha vida.

Obrigado a todos!

“A marca ideológica do desinteresse e da autonomia na busca da verdade fez com que o prestígio se concentrasse na investigação pura, fundamental ou básica e que incluísse nesta as humanidades e as ciências sociais. Daí a dicotomia entre teoria e prática e a prioridade absoluta da primeira.” (SANTOS, 2010, p. 199).

RESUMO

A pesquisa buscou compreender os sentidos e intencionalidades do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) (2011-2020) com relação à internacionalização do Ensino Superior. O problema investigativo consiste em tematizar o seguinte: Quais são os interesses e intencionalidades presentes no Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2014) no que tange aos aspectos da internacionalização? A pesquisa alicerça-se sobre o objetivo de analisar os sentidos e intencionalidades da internacionalização no Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020), tomando como base as categorias de análise, a saber, internacionalização como cooperação solidária e cooperativa, internacionalização mercantilizada, internacionalização para a formação da cidadania universal e internacionalização neoliberal e globalização. Trata-se de uma pesquisa documental e caracterizada como analítica, com método histórico e metodologia dialética. O objeto da pesquisa é o Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020). A partir dos dados coletados, é possível aferir que o documento apresenta intencionalidades e interesses ligados aos aspectos da economia da acumulação flexível e tem ampla sintonia com os pressupostos neoliberais e mercantis. A presença desses interesses e princípios organizacionais no V Plano Nacional de Pós-graduação dificulta uma perspectiva de internacionalização ligada aos aspectos de solidariedade e de cooperação que poderia contribuir para a formação de uma cidadania universal. O IV Plano, ao atribuir maior ênfase para as áreas estratégicas para o desenvolvimento do País, ameaça as humanidades e estabelece como padrão uma concepção de educação superior utilitarista baseada na objetividade de resultados quantificáveis e financeiramente viáveis para o modo produtivo de acumulação flexível. Tal condição coloca em risco a internacionalização do ensino superior como perspectiva solidária, cooperativa, democrática e de bem público.

Palavras-chaves: Internacionalização, Mercantilização, Solidariedade, Ensino Superior.

ABSTRACT

The research developed aimed to understand the meanings and intentionalities of the National Postgraduate Plan (NPP) (2011-2020) in relation to the internationalization of Higher Education. The investigative problem is to point out: what are the interests and intentionalities present in the National Postgraduate Plan (2011-2014) regarding the aspects of internationalization? The research is based on the objective of pointing out the meanings and intentionalities of internationalization in the National Post-graduation Plan (2011-2020), based on the categories of analysis, namely, internationalization as cooperative and supportive cooperation, mercantiled internationalization, internationalization for the formation of universal citizenship, and neoliberal internationalization and globalization. It is a documentary research and characterized as analytical, with historical method and dialectic methodology. The universe of the research is the National Postgraduate Plan (2011-2020). From the data collected and the analysis, it is possible to ascertain that the document presents intentionalities and interests linked to the aspects of the economy of flexible accumulation and has a broad agreement with the neoliberal and mercantile assumptions. The presence of these interests and organizational principles in the NPP (2010) hinders a perception of internationalization linked to the aspects of solidarity and cooperation that could contribute to the formation of a universal citizenship. In addition to these elements, it is important to point out that the NPP (2010), by placing greater emphasis on strategic areas for the development of the country, endangers the humanities and establishes as a standard a concept of utilitarian higher education based on the objectivity of quantifiable and financially viable results for the productive mode of flexible accumulation. This condition puts at risk the internationalization of higher education as a perspective of solidarity, cooperation, democracy, and public good.

Keywords: Internationalization. Mercantilization. Solidarity. Higher Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo entre modelo de organização fordista e de acumulação flexível...	44
Quadro 2 – <i>Perspectivas de internacionalización en el contexto de las instituciones de educación superior</i>	90
Quadro 3 – Pesquisares, autores e o significado de internacionalização	95
Quadro 4 – Internacionalização como face da solidariedade acadêmica	105
Quadro 5 – Motivações e justificativas para a internacionalização	106
Quadro 6 – Razões da internacionalização em nível nacional e institucional	107
Quadro 7 – Eixos de influências nas políticas educacionais de internacionalização do ensino superior.....	114
Quadro 8 – Tarefas da educação superior para o século XXI.....	117
Quadro 9 – Missões e funções da educação superior no século XXI	118
Quadro 10 – Balanço dos alcances da Conferência Mundial sobre Educação Superior (1998) ..	124
Quadro 11 – Internacionalização, perspectivas e apontamentos.....	131
Quadro 12 – Cronologia do Processo de Bolonha	140
Quadro 13 – Descrição das categorias de análise	180
Quadro 14 – Elementos de internacionalização presentes no PNPG (1986).....	201
Quadro 15 – Categoria internacionalização neoliberal e globalização	209
Quadro 16 – Internacionalização mercantil	211
Quadro 17 – Internacionalização e cidadania universal.....	213
Quadro 18 – Sugestão de modalidade de internacionalização do PNPG (BRASIL, 2010)...	219

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1 – Relação entre local e global para a formação da cidadania universal.....	185
Figura 1 – Institucionalização da Pós-graduação	194
Figura 2 – Planos Nacionais de Pós-graduação.....	195

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CMES	Conferência Mundial de Educación Superior
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CsF	Programa Ciência sem Fronteiras
DOU	Diário Oficial da União
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAUBAI	Fórum das Associações das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FOPROP	Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das Instituições de Ensino Superior Brasileiras
GATS	Acordo Geral sobre Comércio de Serviços
GIEPES	Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior de Educação
IES	Instituições de Educação Superior
ISI	Institute for Scientific Information
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organizações para a Cooperação e Desenvolvimento econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PgU	Programa Universitário
Pnaes	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-graduação
PPG	Programa de Pós-graduação
PPGEEd	Programa de Pós-graduação em Educação

Prouni	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIEPPES	Rede Iberoamericana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior
SNPG	Sistema Nacional de Pós-graduação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	TEMA PROPOSTO	15
1.2	PROBLEMA, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS	16
1.3	PERCURSO METODOLÓGICO	17
2	EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	21
2.1	CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO SUPERIOR	22
2.2	A ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E SUAS INFLUÊNCIAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	40
2.2.1	Racionalidade neoliberal e a acumulação flexível na educação	49
2.3	A UNIVERSIDADE E O ENSINO SUPERIOR PELO OLHAR HISTÓRICO: MODELOS E CONTEXTOS	57
2.4	A CRISE DA UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI: O DESABROCHAR DE UMA NOVA MISSÃO?	68
3	A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEUS DESAFIOS NO TERRITÓRIO IBERO-AMERICANO	84
3.1	DELIMITAÇÃO DO CAMPO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO	86
3.2	AS DIVERSAS FACES DA INTERNACIONALIZAÇÃO E SEUS DESAFIOS	100
3.3	INFLUÊNCIAS DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	113
3.4	O PROCESSO DE BOLONHA E A INTERNACIONALIZAÇÃO	133
4	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO NO BRASIL	145
4.1	Internacionalização do ensino superior entre 1988 e 1996	149
4.2	Políticas educacionais e internacionalização entre 1996 e 2010	151
4.3	Políticas educacionais e internacionalização entre 2010 e 2019	155
5	OBJETO DE PESQUISA, PERCURSO METODOLÓGICO E CATEGORIAS DE ANÁLISE	167
5.1	OBJETO DE ESTUDO – PNPG (2011-2020)	167
5.2	MÉTODO E METODOLOGIA DE PESQUISA	169

5.3	CATEGORIAS DE ANÁLISE E PESQUISA DOCUMENTAL	179
5.3.1	Categoria 1: Internacionalização solidária e cooperativa	181
5.3.2	Categoria 2: Internacionalização mercantil e competitiva	183
5.3.3	Categoria 3: Internacionalização e cidadania universal	185
5.3.4	Categoria 4: Internacionalização neoliberal e globalização	186
6	A INTERNACIONALIZAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO (2011-2020): DE QUAL PROJETO ESTAMOS FALANDO?....	189
6.1	A CAPES COMO PROMOTORA DA PÓS-GRADUAÇÃO E DA INTERNACIONALIZAÇÃO	190
6.2	A INTERNACIONALIZAÇÃO NOS PLANOS NACIONAIS ANTECEDENTES AO PNPG (2011-2020)	193
6.2.1	O I Plano Nacional de Pós-graduação e sua interface com a internacionalização	195
6.2.2	O II Plano Nacional de Pós-graduação e sua interface com a internacionalização	197
6.2.3	O III Plano Nacional de Pós-Graduação e sua interface com a internacionalização	199
6.2.4	O IV Plano Nacional de Pós-graduação e sua interface com a internacionalização	202
6.3	CONTEXTO, METAS E DIRETRIZES PARA A PÓS-GRADUAÇÃO NO PNPG (2011-2020).....	204
6.4	INTENCIONALIDADES E INTERESSES DA INTERNACIONALIZAÇÃO NO PNPG (BRASIL, 2010): ANÁLISE DE DADOS	209
6.4.1	Contexto das intencionalidades e interesses da internacionalização no PNPG (2011-2020)	214
6.5	DOS RELATÓRIOS DO PNPG (BRASIL, 2010): ORIENTAÇÕES PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO	233
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	244
	REFERÊNCIAS	252

1 INTRODUÇÃO

[...] diante da pergunta “O que ou quem atentaria contra os intelectuais críticos ou queria seu fim?”, seria oportuno perguntarmos: Que ou quem se vê questionando ou prejudicado por sua existência? E mais: O que ou quem se beneficiaria com a metamorfose dos intelectuais críticos em meros profissionais acadêmicos ou em intelectuais institucionais? (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015, p. 18).

A pesquisa está inserida no campo das políticas educacionais e possui como objetivo analisar a condição da universidade a partir da internacionalização do ensino superior, compreendendo como a internacionalização é tratada (sentido e intencionalidades) no Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG 2011-2020). A pesquisa nasceu e foi gestada no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade de Passo Fundo, RS, e vinculada à linha de pesquisa de Políticas Educacionais. Está articulada com o grupo de pesquisa GEPES/UPF/RS, que desenvolve estudos e pesquisas em educação superior, e com o Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior de Educação (GIEPES) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Juntamente com os grupos de pesquisa apresentados, a tese interliga-se com a Rede Iberoamericana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior (RIEPPES), cuja sede está no PPGEd da Universidade do Oeste de Santa Catarina e com o grupo de pesquisa Mídia, Comunicação e Sociedade.

A motivação que impulsionou a realização da pesquisa partiu de um diálogo entre questões de ordem pessoal com interesses do campo acadêmico e profissional de atuação. Desse modo, foram ponderadas como motivações: a) a inquietude frente às políticas educacionais, sobretudo as que tratam da educação superior; b) os diálogos com pesquisadores experientes na área do ensino superior; c) o interesse de compreender os meandros e intencionalidades das políticas em educação; d) as tensões estabelecidas no campo acadêmico entre os interesses do mercado e da sociedade global com os objetivos e a missão que a educação superior deve assumir e sustentar na sociedade contemporânea; e) a motivação de estudar, a partir do campo de trabalho, como as políticas de internacionalização da educação superior são estruturadas.

As respostas a essas motivações passam pelo entendimento do papel que a educação superior desempenha na contemporaneidade. As universidades, ao longo de sua história, estiveram ligadas à produção de conhecimento, que se constitui como valor simbólico por excelência da educação superior. Para Santos (2010), a marca ideológica da universidade, sobretudo no século XIX, foi a busca desinteressada pela verdade e pela autonomia de seus métodos e temas de investigação. Isso conferiu à universidade o lugar de legitimidade e de hegemonia no processo de construção de saberes frente à sociedade, não sendo desafiada por

outras instituições ou por outros discursos que cobrassem novos papéis e metas para o ensino superior. A marca ideológica, descrita por Santos (2010), entra em crise com as novas formas produtivas, mecanismos e dinamismos que se constituem nas sociedades complexas. A universidade como instituição é situada em um contexto histórico que de forma dialética coloca novos desafios e rumos que devem ser tomados.

Para Santos (2010, p. 187), a universidade é confrontada com uma situação complexa, pois, “por um lado, são lhe feitas exigências da sociedade, e outro lado, convive ao mesmo tempo com restrição de políticas de financiamento de suas atividades por parte do Estado.” As duas dimensões apontadas pelo autor são decorrentes das relações de disputa travadas nas instituições que compõem o sistema educativo. Por isso, o ensino superior contemporâneo defronta-se com sujeitos com interesses oriundos de outros campos – em especial, do mundo dos negócios, que frequentemente pressionam para que as universidades (e as políticas educacionais) adotem modelos de gestão, ensino, pesquisa e extensão que atendam a uma ideologia produtivista do campo empresarial.

Portanto, a motivação da pesquisa é proveniente da curiosidade de entender o ensino superior e sua organização a partir da dualidade entre os interesses de mercado e a manutenção de suas condições históricas de relevância social. É nesse contexto que o aprofundamento se realiza por meio da internacionalização. Não por acaso, a internacionalização é um dos aspectos do ensino superior que melhor traduzem sua condição contemporânea. Em minha condição pessoal e profissional de atuação em uma universidade comunitária, não poderia me furtar em pesquisar um tema de tamanha relevância à atualidade.

1.1 TEMA PROPOSTO

É nesse panorama que se insere o tema de pesquisa, a saber, internacionalização da pós-graduação, em específico no V Plano, suas intencionalidades e interesses. Qualquer tentativa de analisar a questão da internacionalização precisa, como pano de fundo, uma definição sobre em qual momento histórico se situa a discussão sobre as políticas de internacionalização do ensino superior. Notoriamente, a maioria dos pesquisadores da área concorda que a internacionalização é tão antiga quanto a própria universidade. Para Santos e Almeida Filho (2012), o conceito de internacionalização do século XXI reforça uma característica universitária que vem desde a Idade Média. A internacionalização, historicamente, é uma das características fundamentais das universidades, contudo seus contornos são diferentes na sociedade

globalizada que se estrutura, sobretudo, a partir das duas últimas décadas do século XX. A perspectiva da internacionalização se defronta com o dilema da educação superior, a saber, qual a identidade da internacionalização? Para quem e para que internacionalizar na sociedade do capitalismo globalizado?

As duas questões apresentadas expressam o desenho da educação superior e da pós-graduação. Em sentido específico, a internacionalização é um componente que reafirma seus compromissos com a pesquisa, com o ensino e a extensão, mas que, sobretudo, revela qual projeto de educação pretende consolidar. Por esse fato, a internacionalização se tornou uma condição de afirmação da missão da educação superior frente às contradições típicas do modelo de acumulação flexível. Em virtude de seu alcance e potencial, tanto em aspectos acadêmicos e científicos quanto nos aspectos econômicos de acumulação, a internacionalização passou a ser um dos campos que condensa, em sua estrutura, um projeto de sociedade e de nação.

Nessa dinâmica, pelo menos dois projetos de internacionalização do ensino superior são apresentados. Por um lado, segundo Santos e Almeida Filho (2012), o entendimento de que a internacionalização assume a condição de fortalecimento da pesquisa, do ensino e da extensão como indutora de desenvolvimento, de inclusão social e de sustentabilidade com a cultura. A outra face da internacionalização decorre da lógica e do poderio econômico que impôs, de acordo com Santos e Almeida Filho (2012, p. 53), “a compreensão da necessidade de colocar o saber a serviço da produção de riqueza, ou seja, da criação de condições proporcionadoras de bem-estar social e coletivo.” Esses dois projetos têm colonizado o debate público sobre as políticas de internacionalização. Eles estão presentes nas agendas de debate organizados por organismos internacionais como Unesco e OCDE, pelo poder público, por meio dos aparelhos de Estado como o MEC, ou, ainda, pelas instituições sociais, como congressos e seminários que ocorrem no interior das universidades.

1.2 PROBLEMA, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Entendendo a dinâmica do ensino superior, em especial a pós-graduação, o problema de pesquisa é assim desenhado: diante dos desafios da pós-graduação na sociedade contemporânea, quais os sentidos e intencionalidades da internacionalização no V Plano? O objetivo geral é analisar as abordagens, os sentidos e intencionalidades da internacionalização presentes no V Plano, tomando como base dois possíveis caminhos de entendimento, a saber, um voltado para os interesses de mercado numa perspectiva da competição mercadológica, e o

outro voltado para o fortalecimento da pesquisa, do ensino e da extensão como condição de fortalecimento da identidade da pós-graduação numa perspectiva da cooperação solidária.

Os objetivos específicos são: identificar a condição da internacionalização da pós-graduação no contexto da sociedade contemporânea; apresentar teorias e conceitos sobre a internacionalização do ensino superior produzidos por Altbach (2013), Knight (1994, 2004, 2012a, 2015), Stallivieri (2004, 2017), De Wit (2011a), Santos Filho (2018) e Morosini (2017, 2019); caracterizar os marcos históricos da internacionalização da educação superior a partir da Segunda Guerra até a atualidade; estabelecer um paralelo entre os interesses e intencionalidades da internacionalização presentes no V Plano com as abordagens teóricas apresentadas pelo pesquisadores da área; relacionar o destino da internacionalização para o quadriênio (2020-2024) a partir do Relatório (BRASIL, 2020a) produzido pela Comissão de Acompanhamento do V PLANO.

1.3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa é analítica com abordagem qualitativa. O método é histórico com metodologia dialética. As pesquisas que adotam o método histórico partem de uma análise contextual e histórica do fenômeno. Sua abordagem é organizada a partir de movimentos de conjunturas e refutações do contexto para chegar à materialidade. Qualquer processo que busque conhecer o fenômeno social deve partir da materialidade e da historicidade. A metodologia dialética permite a elaboração de categorias analíticas que garantem entender e explicar o movimento social inerente ao objeto estudado. Sinteticamente, as categorias de análise utilizadas a partir da metodologia dialética são derivadas de Netto (2011), a saber, totalidade, contradição e mediação.

As categorias de internacionalização, como cooperação solidária, internacionalização mercantil, internacionalização e cidadania universal e internacionalização neoliberal e globalização são decorrentes do método histórico e da metodologia dialética trianguladas com as teorias e os conceitos da internacionalização. As categorias são a base para analisar os dados coletados. De acordo com o objetivo de pesquisa, trata-se de uma coleta de dados documental com temporalidade definida. A análise de dados concentra-se no V Plano e, especificamente, nos elementos da internacionalização da pós-graduação tratados neste documento e que serão a base para as políticas educacionais durante os 10 anos em que o plano estiver em vigor, prorrogados por mais quatro anos, como proposto pelo Relatório (BRASIL, 2020a).

Como mencionado, o objeto da pesquisa é o V Plano que é resultado da trajetória de cinco planos anteriores. É a decorrência da tentativa do País em formatar e registrar, por meio de um plano, os caminhos e objetivos que a pós-graduação no Brasil deve trilhar. Os planos anteriores desembocam no V Plano, que emerge de um contexto histórico promissor para o País e, por consequência, para a pós-graduação.

O otimismo é justificado pelo crescimento do setor agrícola, pela descoberta do pré-sal, pela mudança da curva demográfica e pela mudança social, que tem implicações para uma nova classe de jovens esperançosos por produtos culturais e para o acesso ao ensino superior. É nesse contexto que o Plano Nacional é gestado. A elaboração do Plano traduz um sentimento e uma proposta delineada sobre um projeto político-social de nação que se entrelaça com outros segmentos sociais, em especial com o Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social para o País. Nesse panorama, constituem-se os sentidos, os objetivos, as intencionalidades e os interesses da internacionalização para os programas de pós-graduação no Brasil, que serão analisados por meio de uma pesquisa documental.

Dentro da perspectiva do problema e do objeto de investigação, a tese é organizada em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O segundo capítulo, *Educação Superior no contexto da sociedade contemporânea: desafios e perspectivas*, possui como objetivo primário situar e problematizar os desafios e perspectivas do ensino superior no século XXI, tomando como pano de fundo para a discussão a internacionalização. O capítulo é subdividido em: contextualizando e educação superior; a acumulação flexível e as suas influências no campo da educação superior; racionalidade neoliberal e a acumulação flexível na Educação; a universidade e o Ensino Superior pelo olhar histórico: modelos e contextos; a crise da Universidade e do Ensino Superior no século XX: o desabrochar de uma nova missão?

O terceiro capítulo, *Internacionalização da Educação Superior e seus desafios no território Ibero-americano*, possui como objetivo definir a internacionalização. Para tanto, é organizado em três eixos: no primeiro eixo é situada a internacionalização na sociedade contemporânea, passando pelo processo de Bolonha, pela Conferência sobre desafios da educação superior para o século XXI, da Unesco, e pelos documentos oficiais do Estado brasileiro; no segundo eixo são abordados os desafios da internacionalização para o ensino superior no século XXI; e no terceiro eixo são apresentados os autores e pesquisadores da área e suas contribuições para a discussão do sentidos e faces da internacionalização, bem como o marco histórico da internacionalização a partir da Segunda Guerra. As ponderações refinam e colocam o problema ao salientarem a posição da internacionalização em face aos interesses do

mundo corporativo do mercado e do capital de acumulação flexível versus a internacionalização como condição de solidariedade e de democratização do conhecimento para o bem comum.

No terceiro capítulo, *Políticas educacionais para a internacionalização no Brasil*, é abordada a historicidade da internacionalização no Brasil, sobretudo, destacando o percurso da Capes e a elaboração dos Planos Nacionais de Pós-graduação. A objetividade do capítulo está na busca pela localização da internacionalização nos Planos anteriores ao V Plano.

No quarto capítulo, *Universo da pesquisa, percurso metodológico e categorias de análise*, são abordadas as condições metodológicas. Para tanto, o capítulo é organizado em três eixos: no primeiro eixo é descrito o universo da pesquisa; no segundo eixo são apresentadas as características da pesquisa, seu método e a metodologia adotada para o estudo do V Plano; e no terceiro eixo são fundamentadas as categorias. As quatro categorias são, a saber: internacionalização como cooperação solidária e cooperativa, internacionalização mercantil, internacionalização como formação para a cidadania universal e internacionalização neoliberal e globalização.

O quinto capítulo, *A internacionalização do Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020)*, possui como objetivo analisar as intencionalidades e interesses a partir das categorias de análise, organizado em dois blocos. No primeiro bloco são abordados a condição do CNPQ, o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e os quatro planos antecedentes. Em todos os aspectos é situada a internacionalização da pós-graduação. No segundo bloco é trabalhado o contexto do V Plano e analisada a internacionalização na pós-graduação. Esses aspectos são transversalizados com os relatórios produzidos pela Comissão de acompanhamento do V Plano entre 2013 e 2020.

Portanto, com esta pesquisa é possível aferir que o Documento PNPG (BRASIL, 2010) e seus relatórios subsequentes expressam intencionalidades e interesses para a internacionalização da pós-graduação ligados aos preceitos do neoliberalismo e do empreendedorismo empresarial. Tal condição inviabiliza uma perspectiva da internacionalização solidária, cooperativa e de formação para uma cidadania universal. A definição de áreas estratégicas consideradas fundamentais para o desenvolvimento social e econômico do País coloca em ameaça a grande área das humanidades e dificulta políticas de internacionalização nos programas de pós-graduação, sobretudo os localizados no interior do País. As aberturas ao financiamento privado da pós-graduação são outro aspecto que evidencia a vocação do Documento para atender às prerrogativas da economia da acumulação flexível. Por fim, a condição da internacionalização do V Plano não favorece um projeto de nação

autônoma e que busque o fortalecimento de redes de pesquisa com os blocos regionais, sobretudo, vinculados aos países do Hemisfério Sul.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. (MÉSZÁROS, 2008).

A primeira parte da pesquisa é caracterizada pelo esforço de situar a Educação Superior no contexto da sociedade contemporânea. Parte-se da ideia de que qualquer interesse de discutir a internacionalização na Educação Superior deve passar prioritariamente pelo entendimento da sociedade contemporânea, sobretudo em seus aspectos produtivos. A sociedade contemporânea é marcada por uma organização social única, que modifica a forma do Estado e das instituições sociais e a própria subjetividade ao produzir valores e formas organizacionais não experimentadas em outros períodos históricos. Pluralidade, dinamismo, flexibilidade, tecnologia, informação, conflitos de classe, interesses mercantis, mercado consumidor, ciberespaço, movimentos migratórios, diversidade cultural, biotecnologia, movimentos sociais globais, meio ambiente, novas formas de trabalho e relacionamento, internet e tecnologias da informação são apenas alguns elementos que evidenciam a complexidade da contemporaneidade. É nesse universo complexo e materialmente constituído pelas formas produtivas que se insere a Educação Superior.

A complexidade da sociedade contemporânea será o pano de fundo para se discutir a crise do Ensino Superior no século XXI. O objetivo geral é pontuar como as novas formas de capital, as inovações e as transformações contemporâneas têm enfraquecido o papel consagrado da universidade como promotora de desenvolvimento social despretenso e de utilidade pública. Nessa perspectiva, a seção será dividida em quatro partes, a saber: a) na primeira parte situam-se as características da sociedade complexa tomando como base a literatura acadêmica produzida, em especial a posição teórico-epistemológica de Giddens (2002), Habermas (2002) e Lyotard (2018); b) na segunda parte liga-se o conceito de acumulação flexível proposto por Harvey (2016) aos impactos das políticas neoliberais para a educação e para o Ensino Superior; c) na terceira parte o objetivo é apresentar as diferentes missões e dilemas do Ensino Superior, a base conceitual para discutir o Ensino Superior será em Santos e Almeida Filho (2012); d) na quarta parte pontua-se a crise da universidade no século XXI a partir dos conceitos de Santos (2010). Essa abordagem permite apontar, mesmo que brevemente, que a internacionalização pode se constituir como uma das metas de fortalecimento da missão universitária na sociedade contemporânea.

Portanto, a primeira parte da tese cumpre com o objetivo de situar o Ensino Superior na sociedade contemporânea, elencando os elementos que colocam a universidade em crise quanto a sua missão histórica, e de apresentar a internacionalização como um componente universitário importante e fundamental para a solidificação do ensino superior no século XXI. A internacionalização é apresentada como uma possibilidade de garantir para a universidade o cumprimento da sua missão, que engloba o ensino, a pesquisa e a extensão.

2.1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO SUPERIOR

A sociedade moderna é resultado de transformações institucionais e organizacionais que tiveram início na Europa no final da Idade Média. Sociólogos clássicos como Durkheim, Weber e Marx se debruçaram em produzir um conjunto de conhecimentos capazes de explicar o fenômeno da modernidade, que é marcado pela urbanização, pelo trabalho assalariado, pela indústria, pelas revoluções e pelo nascimento do Estado Moderno. Contudo, as características da sociedade moderna, na sua gênese, foram dialeticamente se modificando e fazendo surgir novas formas institucionais e organizacionais. Para Cenci e Marcon (2016), há consciência que na atualidade estão sendo delineadas características novas ou mais agudas com relação a outras fases da modernidade. Os autores¹ colaboram na tarefa de caracterizar a sociedade contemporânea ao expressarem que a tecnologia, a globalização da economia, as mudanças na política e sua dependência frente aos interesses econômicos, a virtualização da vida, as mudanças no campo do trabalho, o reconhecimento da pluralidade, o enfraquecimento das autoridades tradicionais e das instituições, o surgimento de novos espaços de socialização, os movimentos migratórios, o crescimento e a legitimação do discurso homogêneo do capital financeiro, a mercantilização da vida e das instituições de ensino e a destruição de certas funções formais em todos os níveis são a expressão da organização contemporânea da sociedade.

É nesse horizonte que as teorias sociológicas e filosóficas produzem pesquisas com a intenção de decifrar e explicar o fenômeno da modernidade. Parece importante destacar, ao menos, três pesquisadores, a saber, Giddens (2002), Habermas (2002) e Lyotard (2018),² que

¹ É importante destacar que os autores, no capítulo *Sociedades complexas e desafios educativos: individualização, socialização e democracia*, publicado no livro *Questões atuais da educação: sociedade complexa, pensamento pós-metafísico, democracia e Formação Humana* (2016), utilizam o termo sociedades complexas para se referir às mudanças institucionais e organizacionais da sociedade nas últimas três décadas. Tomou-se a liberdade de utilizar o termo sociedade complexa para caracterizar a sociedade contemporânea.

² Respeitando o interesse e o objetivo da investigação não serão abordados os limites teóricos e epistemológicos das diferenças entre modernos e pós-modernos. A intenção é apresentar a contextualização da sociedade

produzem, cada um à sua maneira, um diagnóstico explicativo da forma como as sociedades contemporâneas se organizam.

Para Giddens (2002), a modernidade é organizada a partir de duas dimensões – o mundo industrializado e o capitalismo. O mundo industrializado é entendido pelo uso generalizado da força material e do maquinário, já o capitalismo é um sistema de produção de mercadorias que envolve tanto o mercado competitivo de produtos quanto a mercantilização da força de trabalho. As duas dimensões ocasionam na modernidade mudanças na natureza das instituições e o descolamento das relações sociais dos contextos sociais e sua rearticulação por meio de partes indeterminadas do espaço-tempo. Para Giddens (2002), esse fenômeno é denominado desencaixe, que é a chave para a imensa aceleração no distanciamento entre espaço e tempo trazido pela modernidade.

O autor utiliza o conceito de desencaixe para explicar as diversas mudanças ocorridas na sociedade moderna. Os sistemas de desencaixe são definidos por Giddens (2002) de duas formas – fichas simbólicas e sistemas especializados que, em conjunto, são chamados de sistemas abstratos. As fichas simbólicas são expressões e meios de trocas que possuem valor padrão e, por isso, são partilhados e intercambiáveis em diversos contextos. Um exemplo destacado pelo autor é o valor monetário – dinheiro que passa a solidificar a economia moderna sobre o princípio do lucro. Por outro lado, os sistemas especializados são resultados de conhecimento técnico que tem validade e legitimidade independentemente dos praticantes. Os sistemas especializados ganham relevância e penetrabilidade social na orientação das relações sociais e na própria formação do eu. As duas formas presentes na modernidade nascente garantem, segundo Giddens (2002), um sistema de confiança³ que garante certa coesão social, estabilidade e proteção a certos riscos próprios da sociedade pré-moderna. Por outro lado, os mecanismos de desencaixe geram novos perigos e riscos, tanto locais quanto globais.

A modernidade como ordem pós-tradicional, ao estruturar-se por meio dos mecanismos de desencaixe, modifica as categorias de espaço e tempo. A dinâmica, segundo Giddens (2002), da sociedade moderna leva ao conceito de reflexibilidade. A reflexibilidade se refere à suscetibilidade da maioria dos aspectos da atividade social e das relações materiais com a natureza, e também à revisão intensa à luz de novo conhecimento ou informação (GIDDENS,

contemporânea a partir de algumas vertentes teóricas aceitas e partilhadas na comunidade científica. A base epistemológica será em Harvey (2016) para as definições conceituais que serão utilizadas como marco científico-analítico da universidade no século XXI.

³ O conceito de confiança é central para Giddens (2002) para explicar como os dois tipos de mecanismos de desencaixe – fichas simbólicas e sistemas especializados – são nucleares para gerar coesão social em uma sociedade marcada pela diversidade e pela pluralidade. A crença e a confiança, na modernidade, que a especialização responde melhor à formação não especializada garante a coesão social em sociedades complexas.

2002, p. 26). O ideal iluminista da certeza da razão sobre o mito e o conhecimento mítico das sociedades pré-modernas são solapados com a incerteza que passa a orientar a produção do conhecimento científico. A reflexividade moderna desloca o conhecimento da certeza para a dúvida e a incerteza. As características modernas da separação de espaço e tempo e dos mecanismos de desencaixe e reflexividade institucional levam a uma nova forma de organização social e de formação da subjetividade.

Os três elementos configuram a globalização, que entra em confronto com modelos sociais tradicionais. Embora a globalização garanta certos laços globais, para Giddens (2002, p. 27), ela “[...] diz respeito à inserção entre presença e ausência, ao entrelaçamento de eventos e relações sociais ‘à distância’ com contextualidade locais.” Há uma complexidade dialética do local e do global que coloca os indivíduos e as relações sociais em constante mudança. A complexidade da globalização moderna coloca os indivíduos em constantes dúvidas e incertezas. A confiança cede lugar à desconfiança. Esse mosaico complexo da modernidade afeta todos os indivíduos e instituições por inúmeros sistemas abstratos que modificam as formas tradicionais. As modificações podem ser adensadas na consolidação de novas instituições socializadoras, pelas inovações tecnológicas, pelo declínio das autoridades de saber tradicionais e pelas mudanças nas categorias de espaço e tempo.

Para Cenci e Marcon (2016, p. 119), “a vida neste tipo de sociedade é marcada por discontinuidades, o que pode ser observado em relação às mudanças relativas ao tempo e espaço e na aceleração do ritmo de mudanças próprio das instituições modernas.” Esse fenômeno é observado pelas novas tecnologias, pelo desenvolvimento de redes comunicacionais e pelo mercado global. As novas estruturas trazidas pela globalização e pela tecnologia impõem um ritmo para as novas relações formativas, para o trabalho e para a educação.

O conceito de alta modernidade é empregado por Giddens (2002) para se referir a mudanças e transformações radicais ocorridas nas três últimas décadas. Segundo Giddens (2002, p. 32), o “reconhecimento de que a ciência e a tecnologia têm dois gumes, criando novos parâmetros de risco e perigo ao mesmo tempo em que oferecem possibilidades benéficas para a humanidade.” As promessas de certeza e confiabilidade dos sistemas de desencaixe, presentes no início da modernidade, consolidaram-se, e junto com eles conduziram uma sociedade que reconhece o risco e a incerteza como elementos fundantes das instituições e reguladores do comportamento social. A alta modernidade se organiza no movimento dual de reconhecer que

as inovações científicas e tecnológicas contribuíram para afastar perigos e riscos próprios das sociedades pré-modernas, mas causaram outros riscos de ordem local e global.

Para Giddens (2002, p. 33), a alta modernidade se caracteriza pela “aceitação do risco como risco, orientação que nos é mais ou menos imposta pelos sistemas abstratos da modernidade, é reconhecer que nenhum aspecto de nossas atividades segue um curso predestinado, e todos estão expostos a acontecimentos contingentes.” Viver na sociedade de risco significa assumir uma atitude calculista. Por isso, na alta modernidade, o futuro não consiste exatamente na perspectiva de eventos ainda por vir. Os futuros são, para Giddens (2002), reflexivamente organizados no presente em termos de fluxos crônicos de conhecimento nos ambientes sobre os quais tal conhecimento foi desenvolvido – o mesmíssimo processo que, de maneira aparentemente paradoxal, frequentemente confunde as expectativas que o conhecimento gera. O gerenciamento de risco é uma marca da modernidade. O risco torna-se o centro da flexibilidade no contexto do cálculo, da estimativa e da avaliação do risco.

Na modernidade reflexiva, o conhecimento para gerência de cálculo frente ao futuro é disponível e de fácil acessibilidade para todos os atores. A especialização, de acordo com Giddens (2002, p. 35), “é na realidade a chave para o caráter dos sistemas abstratos modernos.” Nesse sentido, o conhecimento especializado está disponível a todos os sujeitos, desde que tenha recursos, tempo e energia para adquiri-lo. A expansão dos sistemas abstratos e de alta especialização não cria condições estáveis, mas potencializa situações e novos eventos que desestabilizam a identidade do eu e reconfiguram as instituições sociais. Nesse sentido, para Giddens (2002), a alta modernidade é marcada por três formas, a saber, mecanismos de desencaixe, mudanças de espaço e tempo e a flexibilidade institucional que rompe com a tradição pré-moderna. A dinâmica entre local e global reconfigura a vida em sociedade e modifica as instituições formadoras. Ao definir a modernidade como complexa e marcada pelos mecanismos de desencaixe, de mudanças de espaço e tempo e de flexibilidade, Giddens (2002) não apresenta os motores materiais dessa mudança. O autor caracterizou o movimento da modernidade, modificou as instituições e fomentou novas formas de socialização, mas não apresentou substancialmente como os atores se posicionaram diante das novas lógicas de poder que foram sendo consolidadas.

Por outro lado, Habermas trabalha a dinâmica da sociedade contemporânea empregando o conceito de capitalismo tardio. Nas obras *O discurso filosófico da Modernidade* (2000) e *A crise de legitimidade no capitalismo tardio* (2002), fornece um diagnóstico a partir do conceito de crise decorrente do Estado liberal. A teoria da ação comunicativa pretende diagnosticar as

patologias da modernidade e apontar soluções para suas contradições advindas do desenvolvimento da razão instrumental. O alicerce habermasiano está no entendimento de que o desenvolvimento do capital acumulativo produziu novas formas de organização social. Nesse sentido, Habermas (2000, p. 5) pontua:

O conceito de modernização refere-se a um conjunto de processos acumulativos e de reforço mútuo: à formação de capital e mobilização de recursos; ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho; ao estabelecimento do poder político centralizado e à formação de identidades nacionais; à expansão dos direitos de participação política, das formas urbanas de vida e da formação escolar formal; à secularização de valores e normas⁴ etc.

Essa caracterização da modernidade é decorrente de crises. O conceito de crise é apresentado no início do livro *A crise de legitimidade no capitalismo tardio* (2002, p. 13), “conforme esta perspectiva sistêmica, as crises surgem quando a estrutura de um sistema social permite menores possibilidades para resolver o problema do que são necessárias para a contínua existência do sistema.” Segundo Mühl (2003, p. 78), “a crise, então, representa o desequilíbrio e a perturbação na estrutura de integração.” As crises de ordem econômica, ambiental, culturais, social, política e étnica são um entrave para a integração do organismo social. Em qualquer período social as crises estão presentes e proporcionaram mudanças sistêmicas.⁵ De acordo com

⁴ É importante esclarecer que não é a intenção da pesquisa desenvolver a tese problemática e conflituosa entre modernos e pós-modernos. Habermas (2002) tece críticas aos pós-modernos, sobretudo, porque o projeto de modernidade iluminista de emancipação não está acabado como defende o autor. Segundo Habermas (2002, p. 07), os pós-modernos “reclamam igualmente o fim do esclarecimento, ultrapassando o horizonte da tradição da razão, da qual a modernidade européia entendeu outrora fazer parte, e ficam o pé na pós-história. Mas, diferente da neoconservadora, a despedida anarquista dirige-se à modernidade como um todo.” Nesse sentido, Habermas não nega as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea advindas do progresso científico, tecnológico e econômico, mas pontua que a superação das suas contradições será possível por meio da emancipação. O projeto Habermasiano de superação das contradições da modernidade se consolidaria com a razão comunicativa.

⁵ Salienta-se a importância de registrar os conceitos de formação da sociedade e as três propriedades universais dos sistemas desenvolvidos por Habermas (2002) entre as páginas 19 e 20. Segundo Habermas (2002, p. 79), “formação de uma sociedade é, em dado momento, determinada por um princípio fundamental de organização que delimita no abstrato as possibilidades de alteração das situações sociais. Por princípios de organização eu entendo regulamentações altamente abstratas, brotando com propriedades emergentes em degraus evolucionistas improváveis e caracterizando, em cada nível, um novo estágio de desenvolvimento. Os princípios organizacionais limitam a capacidade de uma sociedade aprender sem perder sua identidade. Conforme esta definição, problemas de conduta podem ser efeito de crise se (e só se) não puderem ser resolvidos dentro do alcance de possibilidade que é circunscrito pelo princípio organizacional da sociedade. Princípios de organização deste tipo determinam, em primeiro lugar, o alcance da variação dos sistemas interpretativos que asseguram a identidade; e, finalmente, fixam os limites institucionais para a possível expansão da capacidade de condução.” Quanto aos elementos constitutivos dos sistemas sociais, Habermas (2002, p. 20) pontua três propriedades universais: “a) mudanças entre sistemas sociais e suas circunstâncias ocorrem na produção (apropriação da natureza externa) e na socialização (apropriação da natureza interior) por meio de meios de expressão que admitem a verdade e normas que tiveram necessidade de justificação, isto é, por meio de pretensões discursivas de validade [...]; b) manutenção de valores-metas de sistemas sociais é uma função da situação das forças de produção e do grau de autonomia sistêmica, mas a variação dos valores-metas é limitada por uma lógica de desenvolvimento e perspectivas do mundo, das quais os imperativos da integração do sistema não tem influência [...]; c) o nível de desenvolvimento de uma sociedade é determinado pela capacidade de aprendizado permitida institucionalmente,

Mühl (2003, p. 79), “Habermas concebe como crise a incapacidade da sociedade de resolver algum problema central sem romper com determinados moldes ou estruturas culturais e institucionais.”

Ao definir as três propriedades universais dos sistemas sociais, Habermas (2002) pontua como três formações sociais (primitiva, tradicional e liberal capitalista) se organizam e como eclodem crises em cada uma dessas formações. Na sociedade primitiva a organização social se fundava no grau de parentesco, e as crises provinham de formas externas, como guerras, conquistas, invasões e confrontos. Nas sociedades tradicionais, a organização social estava centrada na legitimidade e nas garantias provenientes de uma ordem política, em especial na organização social a partir do direito positivo e no poder das instituições de fundo religioso ou moral. A crise desse sistema social é proveniente de situações internas, como as disputas pelo poder de grupos ou por meio de questionamentos dos ordenamentos políticos. Um bom exemplo foram as revoluções modernas, que questionaram a legitimidade do poder dos monarcas e os privilégios dos nobres e religiosos frente às carências do restante da população. No sistema social capitalista-liberal, para Habermas (2002), a organização social é baseada no trabalho. Para Mühl (2003, p. 81), o “princípio organizativo passa a ser a relação capital-trabalho, em que o capital se funda no direito burguês e o trabalho se transforma em mercadoria, em bem de troca.” Nesse modelo, o Estado assume o papel e a função de manter e regular a economia. As crises são, de forma geral, provenientes de questões econômicas, sendo, muitas vezes, ampliadas por fatores de ordem política ou social. Para Habermas (2002), na sociedade liberal capitalista as crises sempre são de fundo econômico, mesmo que, por vezes, assumam uma configuração aparente de outras fontes, como políticas ou ideológicas. As crises cíclicas no capitalismo permitem que eclodam mudanças estruturais nos aspectos políticos e ideológicos e tragam, admiravelmente, esperanças e expectativas de mudanças, inclusive para o proletariado. As crises no sistema capitalista, de forma ideológica, assentam-se na crença que vão levar a revoluções sociais ou à conquista e ao fortalecimento de direitos, especialmente os de ordem trabalhista. A dominação, para Habermas (2002, p. 38), é “a política de classe. O sistema econômico assume tarefas de integrar a sociedade e fornecer coesão social.”

Esses elementos são próprios do capitalismo tardio ou avançado em que Habermas discute as crises desse modelo de sociedade contemporâneo a partir dos conceitos de sistema

em particular por questões práticas e teórico-técnicas, se não diferenciadas e de processos discursivos de aprendizagem podem ocorrer.”

econômico, sistema administrativo, sistema de legitimação e estrutura de classe. Segundo Habermas (2002, p. 47), o capitalismo tardio pode ser definido como:

A expressão “capitalismo organizado ou regulado pelo Estado” refere-se a duas espécies de fenômenos, ambas as quais podem ser atribuídas ao avançado estágio do processo de acumulação. Refere-se, por um lado, aos processos de concentração econômica – o surgimento de empresas nacionais e em seguidas multinacionais e a organização dos mercados para bens, capitais e trabalho. Por outro lado, refere-se ao fato que o Estado intervém no mercado quando cresce um hiato funcional.

Na estrutura do capitalismo avançado, o Estado assume as funções de organização, chefe e regulador do capital oligopolista, mantendo bases que impedem a efetivação plena do capitalismo competitivo. Esse modelo contemporâneo coloca o Estado sobre outras bases e com função diferente da assumida anteriormente na sociedade de ordem capital liberal. No capitalismo tardio, o Estado é provocado a ingressar na economia. Essa nova fase, para Habermas (2002), promoveu a aproximação entre a esfera política e a esfera econômica, que antes estavam separadas. Essa forma produz diversas crises, que podem ser sintetizadas nos seguintes pontos:

a) A crise de legitimidade que decorre da insuficiência dos aparatos ideológicos e institucionais do período do capitalismo liberal. No capitalismo tardio, e com a acessão do capital, o Estado precisa recorrer ao princípio legitimador da democracia formal. Habermas percebe esse movimento como preocupante e limitador da democracia como processo de participação ativa do cidadão na vida pública. Para Mühl (2003), a democracia formal se caracteriza por garantir os direitos do cidadão na esfera privada, mas exclui a sua participação ativa na vida pública. Ao indivíduo é assegurado o funcionamento do sistema e do Estado pela ação de planejamento e controle de tecnocratas. O ponto apresentado pelos autores refere-se à crescente ideologia técnico-científica que legitima a autoridade de especialistas e de técnicos na condução dos processos políticos. Ao cidadão, no capitalismo tardio, resta acatar as decisões e ser leal aos princípios do Estado. Esse processo, segundo Habermas (2002, p. 54), “leva a despolitização do cidadão” e pode ser condensado de duas formas: a primeira, privatismo cívico, isto é, a abstinência política combinada com uma orientação para a carreira, o lazer e o consumo que promove a expectativa de recompensas dentro do sistema; a segunda é a própria despolitização, que é legitimada pela teoria das elites.⁶ Somente os mais preparados, especializados e técnicos possuem a maturidade de participar e tomar as decisões na sociedade;

⁶ Para os teóricos, apenas uma elite política organizada é capaz de gerir uma sociedade, tornando-se fundamental para seu pleno funcionamento e desenvolvimento. Habermas (2002), ao citar a teoria das elites, faz uma

c) A crise do potencial revolucionário das classes. No capitalismo avançado, Habermas (2002, p. 53) pondera que “para evitar crises sistêmicas sociedades capitalistas avançadas evocam todas as suas forças da integração social no ponto do conflito estruturante mais provável afim de mantê-la o mais possível efetivamente latente.” Ao mesmo tempo, assim agindo, satisfazem as demandas políticas dos partidos trabalhistas reformistas. De acordo com Mühl (2003, p. 83), “a política incrementada pelo Estado – de negociar as tensões sociais de forma isolada, de dividir as classes sociais em grupos, de mascarar os conflitos de classe, de despolitizar os movimentos reivindicatórios – vem destruindo a identidades das classes sociais.” Contudo, embora o capitalismo tardio tenha uma preocupação sistêmica de resolver as crises de legitimação, sua atuação cria novas crises e novas necessidades que não consegue solucionar;

c) O risco ambiental é apontado por Habermas (2002) como uma condição de crise que pode não somente provocar o fim do modelo produtivo capitalista como também colocar em risco a própria sobrevivência humana.

Estou pensando aqui no distúrbio do equilíbrio ecológico, na violação dos requisitos consistentes do sistema de personalidade (alienação) e as tensões potencialmente explosivas nas relações internacionais. Com a crescente complexidade, o sistema da sociedade mundial transferiu seus limites para tão longe dentro do ambiente, que se defronta contra os limites da natureza; tanto externa como internamente, o equilíbrio ecológico designa o limite absoluto do crescimento. (HABERMAS, 2002, p. 57)

Para o autor, o crescimento do modo de produção, aliado aos padrões de consumo do capitalismo avançado, tem levado ao limite a disponibilidade de recursos naturais. De forma geral, Habermas (2002) problematiza que se a escalada do consumo e da produção no capitalismo tardio continuar, em algum momento, entrará em colapso, obrigando uma revisão e reformulação do modelo social.

d) A crise antropológica e a dificuldade de encontrar um princípio de socialização. No entender de Habermas (2002, p. 59), “vejo, contudo, uma limitação na espécie de socialização através da qual os sistemas sociais produzem até agora suas motivações de ação.” Os processos de socialização inerentes a um processo intersubjetivo são, no capitalismo tardio, substituídos por motivações sistêmicas. O equilíbrio antropológico menos palpável designa outro limite, que só pode ser ultrapassado ao preço da alteração da identidade sociocultural dos sistemas sociais.” A dificuldade de o capitalismo tardio criar instituições socializadoras capazes de produzir uma

referência a Schumpeter (1961). Indica-se, também, a leitura do pesquisador e cientista político Mosca (1992) para entender a teoria das elites.

motivação substancial em torno de referências de coesão social leva à instalação de uma crise de valores éticos e de identidade sociocultural. Por outro lado, Habermas (2002) entende que o capitalismo contemporâneo não consegue entregar, do ponto de vista moral, suas promessas e expectativas que criou em relação às sociedades tradicionais. Para Mühl (2003, p. 87):

Alguns componentes essenciais da ideologia burguesa, tais como o individualismo possessivo e a orientação para o lucro e o valor de troca, estão perdendo sua força legitimadora com as mudanças sociais que estão ocorrendo. A ideologia do lucro, baseada na ideia de que as recompensas sociais são distribuídas à base do lucro individual e que o mercado é um mecanismo justo de destinação dessas recompensas, está sendo negada por uma realidade que manifesta grande injustiças decorrentes do domínio do mercado.

Nesse sentido, as alternativas criadas pelo mercado para compensar as desigualdades sociais, como a educação e a formação para o trabalho, aparecem como insuficientes para resolver as demandas que o próprio modelo produtivo do capitalismo tardio criou. Além desses pontos salientados, Habermas (2002) apresenta em seu diagnóstico da modernidade, como crise de legitimação do modelo produtivo, o individualismo possessivo, o trabalho como valor de troca – a mercadoria, as ambiguidades que orientam a ciência, a arte e a moralidade, a ideologia técnica e científica como dominação instrumental e, por fim, as consequências perversas da colonização do mundo da vida⁷ pela racionalidade sistêmica.⁸

Para contrabalançar as posições de Giddens (2002) e Habermas (2000, 2002) com respeito à sociedade contemporânea, será apresentada a posição de Lyotard (2018). Embora se reconheçam as divisas conceituais entre os atores, a pretensão nesta pesquisa, longe de

⁷ O mundo da vida é compreendido como o lugar onde as interações humanas acontecem. A relação das ações sociais, que se constituem no mundo da vida, assume características de ação comunicativa. Para Rouanet (1999, p. 214-215) “[...] um processo interativo, linguisticamente mediado, pelo qual os indivíduos coordenam seus projetos de vida e organizam suas ligações recíprocas.” Segundo Habermas (1992, p. 70), “para alcançar o difícil conceito de mundo da vida (lebenswelt) racionalizado, ligaremos nesse momento com o conceito de racionalidade comunicativa e analisaremos as estruturas do mundo da vida que permite que os indivíduos e os grupos adotem orientações racionais de ação.” O mundo da vida possui, segundo Habermas, três componentes estruturais: cultura, sociedade e personalidade. A cultura está ligada ao estoque de saber da comunidade revelado por conteúdo semântico da tradição. Esse saber serve como base para interpretação necessária ao convívio social. A sociedade é composta de ordenamentos legítimos pelos quais os membros da comunidade regulam suas atividades (solidariedade). A personalidade é um conjunto de qualidades e competências de cada indivíduo que o qualifica para participar da vida social.

⁸ Habermas, ao propor o conceito de racionalidade sistêmica, recorre a Max Weber e, sobretudo, a Parsons e Luhmann, acrescentando uma crítica aos autores por desconsiderarem na teoria dos sistemas a presença da racionalidade comunicativa como canal de mudança social. A racionalidade sistêmica, segundo Habermas, é instrumental, dogmática e dominadora. Sua presença e consolidação no mundo da vida afasta a racionalidade comunicativa como expressão do conhecimento emancipado. Pelo desenvolvimento da racionalidade instrumental, cristaliza-se o mundo sistêmico que possui como mecanismo de comando e de controle a autorreprodução marcada pelo domínio de grupos economicamente ativos e dominantes. Pelo domínio material do capital, esses grupos colonizam os espaços de debate político e as instituições, retirando desses espaços a condição emancipada dos sujeitos – expressada pelo uso da linguagem.

filosoficamente discutir as diferenças entre modernos e pós-modernos, é produzir uma discussão sobre os diferentes diagnósticos que se tem da condição sociológica e filosófica da contemporaneidade que ajudam a entender e situar a universidade no século XXI. Em outras palavras, para discutir a internacionalização do ensino superior deve-se, prioritariamente, situar a universidade no contexto do final do século XX e início do século XXI.

A posição de Lyotard (2018), em grande parte, diferencia-se da posição assumida por Habermas (2002). Embora ambos se reconheçam como neomarxistas, Lyotard (2018) entende que na contemporaneidade os grandes discursos unificadores, definidos pelo autor como metanarrativas, perderam força, dando lugar a outras formas de discursos fragmentados, que, segundo o autor, encontram sua legitimidade no contexto da localidade. Essa posição difere da forma habermasiana que, embora tenha semelhanças no diagnóstico da contemporaneidade com Lyotard, ainda mantém a perspectiva do discurso da modernidade (projeto iluminista) como condição de emancipação sob o ponto de vista de uma pragmática universal. Habermas (2002) não compactua com o fim da modernidade e o início da pós-modernidade. Embora as discussões entre modernos e pós-modernos seja de suma importância e útil, todavia, para responder ao objeto deste estudo, aqui serão apresentadas apenas as principais considerações de cada pesquisador para o problema investigativo. Dessa forma, na sequência apresentam-se as ponderações de Lyotard (2018) sobre a modernidade.

Na introdução de sua obra, o autor apresenta os objetivos de cunhar o termo pós-modernidade para designar o conjunto de transformações sociais que estão ocorrendo a partir da metade do século XX. Para Lyotard (2018, p. 15), “este estudo tem por objeto a posição do saber nas sociedades mais desenvolvidas, decidiu-se chamá-la de pós-modernas.” O termo apresentado refere-se ao conjunto de mudanças que ocorreram nos discursos de legitimação das ciências, das artes e da literatura. Os grandes discursos, ou metadiscursos, não respondem aos desafios da sociedade pós-industrial. A incompletude dos discursos modernos entra em conflito com novas regras do jogo e grupos sociais, os quais não conseguem superar e colocar uma ordem legítima e universalizável.⁹ Dito de outra maneira, Lyotard (2018, p. 16) afirma que “considera-se pós-moderna a incredulidade em relação aos metarrelatos.” A função narrativa, na sociedade contemporânea, perdeu seus atores, os grandes heróis, os grandes perigos e os grandes objetivos. É nesse sentido que Lyotard (2018) entende o vazio da linguagem, dos critérios denotativos, prescritivos e descritivos da ciência, da arte e da literatura que passam a

⁹ A modernidade é denominada por Lyotard (2018) como metadiscorso, que recorre explicitamente a um grande relato, como a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador ou o desenvolvimento da riqueza para legitimar um sentido de verdade.

organizar um conjunto de saberes próprios, com validades pragmáticas e *sui generis*. A marca da pós-modernidade é a variável da instabilidade. Não se constroem discursos e saberes estáveis e seguros por longos períodos.¹⁰

A morte dos grandes relatos explicativos engendra, segundo Lyotard (2018), a valorização de pequenos relatos. Nesse contexto, o autor pergunta: com a morte dos metarrelatos, onde podemos encontrar a legitimidade para a produção do conhecimento? Para Schroesder e Abreu (2018), existe um paradoxo, por um lado, há as tentativas do sistema capitalista em transferir a legitimação para o critério de desempenho, poder e otimização de performances do sistema de eficácia; de outro, um apontamento otimista sobre a homogeneidade dos jogos de linguagens. Os princípios de eficácia e desempenho passam a ser as fontes de legitimação do poder e do discurso na pós-modernidade que objetivam o aumento do poder. A legitimação em matéria de justiça social e de verdade científica, para Lyotard (2018, p. XVI), “seria de otimizar as performances do sistema, sua eficácia.” A efetividade desse critério para todos os jogos de linguagens¹¹ não se realiza sem a produção de algum medo ou terror. Evidente que o próprio Lyotard (2018) reconhece que a lógica do melhor desempenho é inconsistente e contraditória, sobretudo, no campo econômico, que ao mesmo tempo em que requer menos trabalho (para baixar os custos de produção) e mais trabalho (para garantir atividade renumerada para a população desocupada), não produz um discurso salvador, unificador e capaz de enfrentar as contradições do sistema capitalista.

Nessa perspectiva, para abordar os temas de Lyotard (2018) essa análise foi dividida em duas partes. Na primeira parte são abordados os conceitos de saber nas sociedades informatizadas, a legitimação, a pragmática do saber narrativo e a pragmática do saber científico. Na segunda parte pontuam-se os conceitos de legitimação do saber, os relatos da legitimação do saber, a deslegitimação, a legitimação pelo desempenho e a legitimação pela

¹⁰ Para Lyotard (2018), essa é uma das características típicas da contemporaneidade, de uma sociedade menos baseada no estruturalismo ou teoria dos sistemas e mais nas partículas de linguagem. Existem muitos jogos de linguagem deferentes que rendem uma heterogeneidade de elementos significativos.

¹¹ Lyotard (2018) recupera a ideia de Wittgenstein (2000) para explicar as regras do jogo linguístico e expor sobre quem está autorizado a produzir um conjunto de saberes que serão aceitos como válidos e legítimos. O autor pretende apontar as fontes de legitimidade dos discursos sobre o saber que se consolidam na sociedade pós-industrial. Como a linguagem somente encontra sentido quando usada, os saberes segundo Lyotard (2018), também possuem sentido quando usados e praticados, mesmo que por consensos provisórios e parciais. O parâmetro da aceitabilidade é a performance, isto é, a eficácia que tem a teoria na geração de melhores resultados. Na sociedade pós-industrial, marcada pelo modelo produtivo capitalista, a legitimidade do saber encontra-se no retorno monetário que uma teoria ou descoberta científica pode trazer para a sociedade. Portanto, uma das variáveis para o reconhecimento de uma teoria, instituição ou descoberta está no reconhecimento de sua eficácia e desempenho no retorno de dividendos monetários.

paralogia. Esses pontos permitem compreender como o autor entende e pontua um diagnóstico para a sociedade contemporânea marcada por transformações de ordem pós-industrial.

Na primeira parte do livro *A condição pós-moderna* (2018), o autor enfatiza seu problema de fundo. De acordo com Rodrigues (2012), Lyotard oferece uma digressão sobre o conhecimento, sob os aspectos narrativo, científico, técnico e performativo, com a intencionalidade de apresentar razões que conduziram à deslegitimação do conhecimento na passagem da modernidade para a pós-modernidade. É nessa perspectiva que Lyotard (2018) pretende discutir a legitimidade do conhecimento na pós-modernidade. As questões: como validar o conhecimento? Quem valida? Com que legitimidade? Quais critérios de validação? permitem apontar as diferenças organizacionais entre a sociedade moderna e a pós-moderna.

A primeira constatação é que a explosão tecnológica típica da sociedade do século XX rompe com a forma das metanarrativas da modernidade, sobretudo do projeto iluminista ou das grandes explicações científico-teóricas. A perspectiva tecnológica influenciará o conhecimento enquanto discurso. Parece que a incidência dessas informações tecnológicas sobre o saber deve ser considerável (LYOTARD, 2018, p. 4). Segundo o próprio autor, o conhecimento será afetado em suas duas fusões: a pesquisa e a transmissão do conhecimento. A primeira será condenada, não por seu valor em si, mas pela performance e eficácia para o mundo produtivo. A segunda, em decorrência da multiplicação de máquinas de informação, afeta e afetará a circularização do conhecimento, deixando-o vazio e superficial.

Essa nova realidade pós-industrial consolida, segundo Lyotard (2018, p. 5), uma “relação entre fornecedores e usuários do conhecimento e o próprio conhecimento tende e tenderá a assumir a forma que os produtores e os consumidores de mercadorias têm com estas últimas, ou seja, a forma valor.” Nesse sentido, prossegue o autor, “o conhecimento deve agora ser encarado como uma espécie de mercadoria, produzida e comercializada, que confere poder àqueles a que produzem.” (LYOTARD, 2018, p. 5). A mercantilização do conhecimento, segundo Rodrigues (2012, p. 164), “altera, portanto, substancialmente o papel do conhecimento nas sociedades pós-modernas, originando novas formas de poder, novas questões de direitos e outros problemas diretamente relacionados à essa condição.” Em especial, destaca-se, a partir de Lyotard, o monopólio do saber nos países desenvolvidos, que a ciência e seu progresso são na sociedade pós-industrial o motor produtivo dos Estados, que o núcleo de disputa pelo poder mundial se centrará na geração de saber e que o saber será a mercadoria na era pós-industrial.

O segundo aspecto da análise de Lyotard refere-se à legitimação/delegitimação do saber. As questões de legitimidade do conhecimento, coloca-se, assim, segundo Rodrigues

(2012), lado a lado com a questão da identificação do conhecimento com o poder. O saber, de acordo com Lyotard (2018, p. 36), “é aquilo que torna alguém capaz de proferir bons enunciados denotativos, mas também bons enunciados prescritivos e avaliativos.” Por essa razão, o ator utiliza-se dos jogos de linguagem para sustentar que a legitimidade do saber depende das regras e esquemas de funcionamento previamente definido pela comunidade científica. O autor pontua como fato problemático nas sociedades pós-industriais a pluralidade de fontes de saber que dificultam a formalização e a aceitabilidade de formas de saber consagradas na comunidade científica (e de possibilidade de universalização). Os grandes relatos, para Lyotard (2018), perderam credibilidade, perderam sua capacidade de unificação em torno de certos jogos linguísticos, especulativos e denotativos da comunidade científica. As explicações científicas se encontram em um estado de crise de identidade e legitimação.

A deslegitimação do saber na pós-modernidade é pontuada, pelo autor, a partir de duas situações – o desenvolvimento do capitalismo e o crescente progresso tecnológico. Em ambas as situações, o saber como metanarrativa explicativa é colocado em questionamento em suas qualidades e características próprias. A crise do saber científico é decorrente, para Lyotard (2018, p. 71), “da erosão interna do princípio de legitimidade do saber. Essa erosão opera no jogo especulativo, é ela que, ao afrouxar a trama enciclopédica na qual cada ciência devia encontrar seu lugar, deixa-as se emanciparem.” No campo da pós-modernidade, várias modificações nas delimitações clássicas da ciência dão lugar a novas formas de organização do saber – disciplinas desaparecem, os limites das ciências se cruzam, fazendo aparecer novos conhecimentos, a hierarquia especulativa dos conhecimentos é substituída pela horizontalidade, faculdades se tornam institutos, e, por sua vez, as universidades perdem sua função de legitimação especulativa.

Em outro processo, refere-se à deslegitimação do dispositivo de emancipação – *Aufklärung* –, que também possui um poder interno de erosão. Como todo o discurso científico não pode ser considerado verdadeiro, pois tudo são jogos de linguagem, então também o discurso de emancipação não pode ser considerado verdadeiro, na medida em que é guiado pelo saber científico. Segundo Lyotard (2018, p. 72),

entre um enunciado de valor cognitivo e um enunciado prescritivo de valor prático, a diferença é de pertinência, portanto de competência. Não prova que, se um enunciado que descreve uma realidade é verdadeiro, o enunciado prescritivo, que terá necessariamente por efeito modifica-la, seja justo.

A divisão entre razão cognitiva e prática entra em confronto com a tentativa de legitimação do discurso científico na pós-modernidade. Como ambas são jogos de linguagens, com regras e características próprias, passam a ser equivalentes a outros discursos sociais e de saberes.

Assim, é possível apontar, a partir de Lyotard, algumas implicações da legitimação dos metarrelatos, a saber: a ciência não pode legitimar a si própria; a diversidade de jogos de linguagens anula os sujeitos e torna a linguagem o vínculo social; o fracasso filosófico da tentativa de legitimar o discurso de emancipação; a fragmentação do saber que levou à mudança do sábio para o cientista; o aparecimento do pessimismo, visto que não é possível dominar os diversos jogos de linguagem; a fundamentação do conhecimento válido a partir de sua eficácia e retorno.

Outro aspecto importante da obra de Lyotard (2018) que será importante para o objeto deste estudo se refere à compreensão da pesquisa e do ensino a partir da legitimação pelo desempenho. Em ambas as situações o autor coloca que a validade do conhecimento está no seu desempenho e eficácia diretamente ligados à técnica e à aplicabilidade prática. No campo da pesquisa, novos jogos de linguagem e novos lances de validade passam a ser utilizados para legitimar a pesquisa. Não se trata mais dos metadiscursos legitimadores da idade clássica e moderna que se fundamentavam pela busca da verdade universal e pelo valor em si mesmo do conhecimento. O princípio de uma metalinguagem é substituído na pós-modernidade, segundo Lyotard (2018), pelo da pluralidade de sistemas formais e axiológicos capazes de argumentar enunciados denotativos, sendo esses sistemas descritos numa linguagem universal, mas não consistente. A pesquisa como campo de conhecimento se depara com a questão da prova, isto é, a verificação da prova é uma condição básica para a aceitação de um enunciado científico pela comunidade de experts. Pelo menos, esse é o movimento que orientou a pesquisa e a produção de conhecimento até a era pós-industrial. O problema que se coloca, na pós-modernidade, é sobre os critérios da prova (verificabilidade), haja vista que, com pluralidade de possibilidades de conhecimento e o reconhecimento de que esses conhecimentos não são consistentes, quais são as bases que justificam e legitimam o discurso científico na pós-modernidade?

A legitimidade do conhecimento, portanto, é reconhecida pela técnica. Por técnica, Lyotard (2018, p. 80) entende como o princípio da otimização das performances: “aumento do output (informações ou modificações obtidas), diminuição do input (energia dependida) para obtê-las.” São esses, pois, os jogos cuja pertinência não é nem o verdadeiro, nem o justo, nem

o belo, etc., mas o eficiente: um lance técnico é bom quando é bem-sucedido e/ou quando ele despende menos que outro.

Essa necessidade de administrar a prova a partir do princípio da otimização da performance coloca o conhecimento sobre o julgamento da pragmática utilitarista, que gradativamente ocupa o lugar dos saberes tradicionais ou revelados. A prova do conhecimento se estrutura sobre outros jogos de linguagem e outras prerrogativas de prova. Para Lyotard (2018, p. 81), “portanto, nada de prova e de verificação de enunciados, e nada de verdade, sem dinheiro.” Os jogos de linguagem científica vão se tornando jogos de ricos, nos quais quem tem mais força econômica tende a ter mais chances de razão. Em outras palavras, a pesquisa na pós-modernidade se sustenta a partir da equação entre riqueza, eficiência e verdade.

A técnica incorporada no saber científico na pós-modernidade potencializou a relação promíscua entre conhecimento e mais-valia. Um dispositivo técnico, como pontuado por Lyotard (2018, p. 81), “exige um investimento; mas visto que otimiza a *performance* à qual é aplicado, pode assim otimizar a mais-valia que resulta desta melhor *performance*.” Desse modo, basta que a mais-valia seja efetivada, ou seja, que o produto seja vendido. A pesquisa, como mais-valia, torna-se uma força de produção que assegura a circulação do capital. A conjunção orgânica da técnica com o lucro precede a sua junção com a ciência.

É nesse sentido que Lyotard (2018) pontua certas condições de legitimação da pesquisa na sociedade contemporânea; a) no capitalismo pós-industrial o financiamento da pesquisa passa pelos imperativos de desempenho, comercialização e aplicação prática/utilitarista; b) pela criação de fundações privadas, mistas ou estatais que financiam pesquisas de longo prazo com a intenção de obter uma inovação decisiva e rentável; c) os Estados também assumem a postura de financiamento de pesquisas aplicadas que tenham como objetivo o retorno financeiro e competitivo; d) a legitimação da pesquisa está na técnica, cujo critério é a eficiência comercial; e) o critério do bom desempenho, aliado à performance das pesquisas, é o requisito básico para o financiamento das pesquisas. Nesse cenário, a legitimação da pesquisa científica está no poder da técnica e no alcance monetário. Quanto mais eficiente for uma pesquisa sobre os aspectos financeiros, maior será sua condição de receber recursos públicos ou privados.

A legitimação pelo princípio do desempenho também será o pano de fundo que Lyotard utiliza para entender o ensino. O autor parte de uma discussão sociológica e filosófica sobre o ensino superior e seus objetivos na sociedade pós-moderna. Assim, Lyotard (2018, p. 89) descreve a deslegitimação da universidade.

No contexto da deslegitimação, as universidades e as instituições de ensino superior são de agora em diante solicitadas a formar competências, e não mais ideais; tantos médicos, tantos professores de tal ou qual disciplina, tantos engenheiros, administradores, etc. A transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições.

O autor pontua duas mudanças no ensino universitário na pós-modernidade. A primeira refere-se à missão da universidade. Os ideais universitários na modernidade, que tinham relação direta com o projeto civilizatório baseado na emancipação, perderam força, dando lugar a uma missão universitária que opera pelos interesses de mercado e segundo os interesses da demanda. A segunda é o perfil do estudante na pós-modernidade. Os estudantes que ingressam na universidade contemporânea, de forma geral, não são mais apenas de elites econômicas, mas essencialmente filhos de “operários”.

A mudança no perfil do estudante, aliada ao projeto de sociedade capitalista, levou e forçou as universidades a transformarem sua missão e sua significação. Segundo Lyotard (2018), a universidade passa a ter a função de profissionalização de jovens para o mercado de trabalho. O ensino, sobretudo o superior, é legitimado pelo princípio de desempenho para o mundo do trabalho, isto é, uma boa universidade deve organizar currículos e modelos de ensino que atendam às necessidades de empregabilidade. Esse tipo de organização se revela, para Lyotard (2018, p. 91), como um grande problema, na medida em que “o saber não tem mais seu fim em si mesmo como realização da ideia ou como emancipação dos homens, sua transmissão escapa à responsabilidade exclusiva dos mestres e dos estudantes.” Os ideais universitários se restringem à profissionalização, adotando-se um ponto de vista estritamente funcional.

Os apontamentos sobre as compressões da sociedade contemporânea a partir dos autores Giddens (2002), Habermas (2002) e Lyotard (2018) permitem tecer algumas características que influenciam a Educação Superior do século XXI. O entendimento entre autores e pesquisadores é de que as sociedades contemporâneas, marcadas por grandes transformações, têm trazido grandes implicações para o campo das instituições, sobretudo para a educação. Uma análise adequada precisa superar as visões deterministas e reducionistas – como as explicações neoliberais –, que são incapazes de considerar as múltiplas variáveis e contradições presentes na atualidade. Para tanto, serão pontuadas as características (dessa complexidade) a partir dos autores supracitados, seguindo a ordem alfabética. Dentre as características, salientam-se:

- a) a tecnologia, a informação e o desenvolvimento dos meios de comunicação. É um consenso entre pesquisadores que essas três dimensões alteram as formas de vida e a compreensão da sociedade. Autores como Castells (1999), Thompson (1998) e Lèvi (1999) tratam dessas questões e fundamentam explicações que dão conta de esclarecer como esses elementos modificam as estruturas sociais;
- b) mudanças das categorias de espaço e tempo. Nas sociedades contemporâneas o dinamismo, a rapidez e a flexibilidade impõem uma lógica global que modifica as relações pessoais e as institucionais. Para Cenci e Marcon (2016, p. 119), “a vida neste tipo de sociedade é marcada por descontinuidades, o que pode ser observado em relação às mudanças relativas ao tempo e espaço e na aceleração no ritmo de mudanças próprias às instituições modernas.” Essas mudanças garantem a perpetuação da lógica global de produção e a consolidação do discurso neoliberal que prima pelo produtivismo rápido, dinâmico e flexível na educação superior;
- c) o surgimento de novas instituições socializadoras que se estabelecem em consonância com instituições tradicionais, como a família e a escola. Em especial, destacam-se os estudos de Elias (1994), Giddens (2002) e Bauman (2001), que observam que na atualidade as identidades tendem a ser híbridas e mais deslocadas dos vínculos sociais tradicionais. Com a pluralidade de instituições socializadoras surge o problema da identidade social, ou melhor, de sua construção social. Nas sociedades tradicionais, para se utilizar de Giddens (2002), era formada pela coletividade, já na sociedade contemporânea, a formação da identidade é um processo que passa pela individualização, intersubjetiva e incessante, que acontece concomitante às instituições socializadoras tradicionais. No campo educativo, especialmente no Ensino Superior, é perceptível a concorrência da universidade com outras instituições formadoras;
- d) o trabalho na sociedade contemporânea ganha novos contornos e significados. A lógica do capital global proporcionou uma morfologia do trabalho quando comparado a décadas anteriores. O trabalho produtivo no modelo neoliberal precisa ser eficiente, flexível, com menos tempo e sem lugar definido. Essa condição contemporânea do trabalho modifica as relações intersubjetivas entre os sujeitos e, conseqüentemente, fornece novos padrões de organização e funcionalidade para as demais instituições. É importante destacar os estudos realizados por Sennett (2011) e Ricardo Antunes (2015), que pontuam as mudanças do trabalho a partir da lógica

produtiva neoliberal e da flexibilização do tempo. No campo do ensino superior, essa lógica coloca o trabalho docente sobre bases trabalhistas que, muitas vezes, inviabilizam um projeto pedagógico de longo prazo nas instituições, sobretudo de ordem privada e comunitária. O fim da segurança do trabalho docente, aliado à flexibilização profissional, tem colocado o Ensino Superior em crise;

- e) enfraquecimento do Estado-Nação frente ao processo de globalização do mercado e do capital financeiro. Os Estados enfraquecidos politicamente não conseguem garantir os direitos humanos e superar pautas históricas como a miséria. A política de globalização influencia de forma mais incisiva os países emergentes. Para Bauman (2001), no modelo atual de globalização parece haver pouca esperança de resgatar os serviços de certeza, segurança e garantias do Estado. A liberdade política do Estado é invadida e corroída pela invasão dos poderes globais. A dependência de pautas globais, formuladas a partir de imperativos econômicos, coloca o Estado-Nação em uma “camisa de força” que impede a elaboração e o desenvolvimento de um projeto social baseado na justiça social. No cenário da educação, o Estado fragilizado pela ideologia neoliberal tende a diminuir as fontes de financiamento público. O destaque no Brasil é a diminuição do financiamento para áreas das humanidades e para a pesquisa;
- f) a homogeneização do discurso neoliberal, sobretudo, nas sociedades ocidentais. Segundo Cenci e Marcon (2016, p. 113), “a hegemonia de um discurso neoliberal que atribui um poder absoluto às forças do mercado e da tecnociência.” Essa lógica produtiva e de vida tem influenciado e definido não somente o modo produtivo, mas também a elaboração de políticas públicas, a organização das instituições e a própria subjetividade. Nesse sentido, as transformações e mudanças pontuadas nessa primeira parte se encontram e se sustentam sob a ótica do neoliberalismo. É possível afirmar que os autores Habermas (2002), Giddens (2002) e Lyotard (2018) possuem o neoliberalismo como ponto comum de suas análises. Isso significa dizer que as motivações organizacionais e as transformações sociais obedecem a uma regra básica do neoliberalismo – o lucro.

O ponto (f) será nossa base para analisar como o modelo neoliberal tem influenciado a educação e, sobretudo, o Ensino Superior. Nossa compreensão do modelo neoliberal atuando na universidade será a partir do conceito de acumulação flexível desenvolvido por Harvey

(2016). O ensino superior, ao adotar os princípios neoliberais na sua organização, assume compromissos que não fazem parte de sua missão histórica. Em outras palavras, a entrada dos princípios neoliberais nas universidades destitui seu status de produtora de conhecimento para a coletividade para se tornar, em muitos casos, uma instituição que funciona para gerar lucro e manter o discurso homogêneo neoliberal, mesmo que isso custe comprometer a democracia e a justiça social. Essa discussão será aprofundada no próximo subcapítulo.

2.2 A ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E SUAS INFLUÊNCIAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para iniciar as preposições quanto à acumulação flexível, utilizar-se-á o artigo *Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo produtivo de produção capitalista* (2009). Nesse artigo, Ricardo Antunes reconstrói a educação nas diferentes formas produtivas dentro do capitalismo. Para o autor, existem três formas produtivas do capitalismo – a primeira forma de organização produtiva ligada à primeira revolução industrial e analisada por Marx e Engels, a segunda ligada às transformações produtivas do capitalismo no século XX, e a terceira, aos modos produtivos do final do século XX, denominado modelo toyotista de produção.

A passagem do modelo produtivo fordista para o modelo de acumulação flexível no modo de produção capitalista se deu de modo lento e gradativo. Para Harvey (2016, p. 121), “pode-se assumir como início simbólico do fordismo no ano de 1914, pois neste ano Henry Ford introduziu o dia do trabalhador de oito horas e cinco dólares para recompensar os trabalhadores da linha automática de montagens de carros.” Segundo o autor, Ford tinha algo especial era sua visão, seu reconhecimento de que a produção em massa significava consumo em massa. Era um novo sistema de produção da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. A sociedade de produção fordista lança novas formas organizativas que romperam com o modelo clássico de produção anteriormente analisado por Marx e Engles.

Desse modo, Antunes (2009) apresenta que uma contribuição decisiva de Marx é a constatação de que o trabalho, no capitalismo, acaba assumido a forma de trabalho alienado ou estranhamento. O trabalho é estranhamento, segundo o autor, na medida em que o estranhamento expressa a dimensão de negatividade sempre presente no processo de produção

capitalista, no qual o produto do trabalho não pertence ao seu criador. O diagnóstico do trabalho como alienação é encontrado nos *Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844* e nos *Manuscritos de 1844*. Os estudos de Marx e Engels são importantes e apresentaram como a sociedade moderna se organiza a partir da mão de obra salariada. No entanto, o trabalho como forma de organização social, a partir do século XX, ganha novos significados sociais. Para Antunes (2009), um dos traços que permaneceu do trabalho do século XIX para o trabalho do século XX foi o conceito de alienação. No restante, a organização em torno do trabalho vai trazer novas relações sociais e novas formas de produção.

O modo fordista/tylorista do início do século XX organiza-se a partir de novos princípios produtivos, como apontado por Harvey (2016, p. 122):

Ford acreditava que o novo tipo de sociedade poderia ser construído simplesmente com a aplicação adequada ao poder corporativo. O propósito de oito horas e cinco dólares só em parte era obrigar o trabalhador a adquirir a disciplina necessária à operação do sistema de linhas de montagem de alta produtividade.

Nesse sentido, a alta produtividade em larga escala somente teria sentido com o consumo em larga escala. Para tal, Ford, ao instituir aos trabalhadores tempo livre e renda, garantiu e legitimou o consumo em massa. O novo trabalhador deverá ser um consumidor em massa.¹² Agora os trabalhadores dispõem de tempo livre e dinheiro para consumir os produtos industrializados. Veja-se que o modelo de produção fordista garante duas situações novas e importantes para o capitalismo contemporânea – a primeira é a domesticação do trabalhador pela linha de montagem, e a segunda é a criação de um novo tipo de sujeito consumidor. Em ambas as situações permanece a alienação e o estranhamento apontados por Marx, mas o fordista, ao ampliar o modelo produtivo, institui novas bases de organização das instituições e da própria subjetividade.

Embora Ford tivesse grande otimismo e crença no poder cooperativo e na formulação do novo trabalhador, não foi capaz de derrotar a depressão em 1929. Como outros empresários, Ford também sofreu as consequências da crise do liberalismo e a falência do ideário do Estado mínimo. A recuperação do modelo fordista está ligada às políticas adotadas pelo Estado de Bem-Estar Social, com o *New Deal* de Roosevelt e com as políticas elaboradas por Keynes.

¹² Segundo Harvey (2016), “mas isso presumia que os trabalhadores soubessem como gastar seu dinheiro ‘adequadamente’. Por isso, em 1916, Ford enviou um exército de assistentes sociais aos lares dos trabalhadores ‘privilegiados’ (em larga medida imigrantes) para ter certeza de que o novo homem da produção de massa tinha o tipo certo de probidade moral, de vida familiar e de capacidade de consumo prudente (isto é, não alcoólico) e racional para responder às necessidades e expectativas da corporação.”

Esse contexto, segundo Harvey (2016), obrigou três mudanças significativas na produção para garantir a manutenção do sistema capitalista. A primeira foi enfrentar a diminuição de mão de obra imigrante. O fordismo baseado na automação tecnológica, hierarquização do trabalho e simplificação do fluxo horizontal não conseguia responder satisfatoriamente à rotatividade de trabalhadores e à falta dos emigrantes no campo do trabalho entre as duas grandes guerras. A segunda foi recuperar a presença do Estado na sociedade e na economia. O Estado, antes diminuído pelo liberalismo clássico, agora é conclamado a intervir na sociedade a fim de garantir a sobrevivência do capitalismo. Foi necessário conceber um novo modo de regulamentação para atender aos requisitos fordistas. Foi a crise que obrigou o liberalismo a voltar para os poderes do Estado como caminho para a salvação.

Para Harvey (2016, p. 124),

é nesse contexto confuso que temos de compreender as tentativas altamente diversificadas em diferentes nações-Estados de chegar a arranjos políticos, institucionais e sociais que pudessem acomodar a crônica incapacidade do capitalismo de regular as condições essenciais de sua própria reprodução.

O problema do uso dos poderes do Estado foi resolvido somente depois de 1945. O pós-guerra se mostra um terreno fértil para o retorno dos ideários liberais na produção.

O fordismo pós-guerra mergulhou em um crescimento fenomenal, mas que dependeu de uma série de compromissos e reposicionamentos por parte dos principais atores dos processos de desenvolvimento capitalista. Harvey (2016) define os atores e seus novos papéis. O Estado teve de assumir novos papéis e construir novos poderes institucionais. O capital corporativo precisou ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha da lucratividade. O trabalho organizado teve de assumir novos papéis e ficções relativos ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção. Ligado a esse equilíbrio para o sucesso do modelo produtivo fordista, Harvey (2016, p. 125) lembra outra variável que se refere à “derrota dos movimentos operários que surgiram no período pós-guerra.” O sucesso do fordismo estava ligado ao papel do Estado, ao trabalho organizado, à produção em massa por meio da linha de montagem, do consumo em massa e do enfraquecimento dos movimentos operários, ao sucesso do keynesianismo e ao tempo linear e rígido da produção. Em outras palavras, o modelo produtivo fordista/tylorista organizava a sociedade a partir da definição clara de tempo e espaço.

No entanto, mesmo com um aparente sucesso, o fordismo não conseguiu vencer suas próprias contradições, sobretudo entre 1965 e 1973. Para Harvey (2016), essas dificuldades

podem ser resumidas em uma única palavra: rigidez. O autor destaca que “havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam a flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercado de consumo invariantes.” (HARVEY, 2016, p. 135). A forte rigidez que impedia o aumento da produção de capital era expressa no mercado, na alocação, nos contratos de trabalho, nas políticas protetivas do Estado e nos novos movimentos sociais e operários que imprimiam greves e, por isso, tornavam inviável o progresso. A rigidez foi tomada como a grande causa da estagnação do crescimento econômico a partir da década de 1970 e, aliada à crise do petróleo, levou à recessão.

Nos anos seguintes a 1970 a economia precisava superar o fordismo e garantir uma outra forma produtiva mais efetiva e eficaz. Como já mencionado, as políticas neoliberais passam a ser implantadas e são um enfretamento ao modelo fordista de produção. A nova forma de acumulação de capital deve estar baseada na flexibilidade. Para Harvey (2016, p. 14), “a acumulação flexível é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.”

Nesse sentido, a sociedade baseada na acumulação flexível se caracteriza pelo surgimento de novos setores produtivos, novas formas de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados, novas formas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. O trabalho organizado do modelo fordista foi solapado pelo trabalho flexível. Esse sistema de produção flexível é apontado por Harvey (2016) como uma forma que “permite uma aceleração do ritmo da inovação do produto, ao lado da exploração de nichos de mercado altamente especializados e de pequena escala - ao mesmo tempo que dependeram dela.” A aceleração do tempo de produção, definida pelo autor como “tempo de giro”,¹³ garante, por meio da tecnologia, maior exploração do mercado consumidor e maior produtividade para atender à demanda de consumidores. É preciso que a produção seja *just-in-time*. A flexibilidade permite uma ligação direta entre produção e consumidor, reduzindo o tempo de produção e os estoques e garantindo

¹³ Harvey (2016) adverte sobre alguns aspectos importante dessa nova forma produtiva. Para o autor, a acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, a busca por garantir um consumo baseado nas ondas fugazes dos desejos e pela mobilização da conquista de novos consumidores. Nesse contexto, a propaganda cresce exponencialmente ao produzir o sentido do consumo. Uma das ferramentas da acumulação flexível é construir narrativas de consumo, sobretudo, por meio dos meios de comunicação de massa. Mesmo a estética, pontua Harvey, que era relativamente estável no modernismo fordista, cedeu lugar à efemeridade, ao espetáculo, à moda e à mercantilização das formas simbólicas. Nesse sentido, a acumulação flexível não modifica somente as estruturas produtivas da indústria, mas cria um novo *ethos* social, que estabelece novos princípios comportamentais para instituições e para a própria subjetividade dos sujeitos.

o atendimento da demanda. Esse modo de acumulação flexível vai se acentuar com as formas organizacionais do toyotismo.

No modelo de acumulação flexível o conhecimento se torna uma moeda valiosa. Atento a essa condição, Harvey (2016) pontua, entre as páginas 150 e 151, como o conhecimento ganha relevância monetária. Para tanto, serão reproduzidos os principais conceitos pontuados pelo autor nessas páginas. O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta pela competitividade. Mas no modelo de acumulação flexível o conhecimento científico e técnico é potencializado na arena de disputa entre países e corporações privadas. O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob a condição de que sejam organizadas em bases competitivas. As universidades e os centros de pesquisa passam a competir. A produção organizada de conhecimento passou por notável expansão nas últimas décadas, ao mesmo tempo que assumiu cada vez mais um cunho comercial. O autor finaliza sua análise exemplificando essa tendência com o crescimento de centros de pesquisa de alta tecnologia, como o Vale do Silício, a Rota 128 MIT-Boston e várias universidades,¹⁴ que buscam destaque na formação de prêmios Nobel. Conhecimento, tecnologia da informação e globalização tornaram-se o tripé que contribuiu para o surgimento de grandes conglomerados comerciais que se tornaram transnacionais e, em muitos casos, comprometeram o Estado Social. O Quadro 1 demonstra as transformações em alguns aspectos do modelo fordista e do modelo de acumulação flexível.

Quadro 1 – Comparativo entre modelo de organização fordista e de acumulação flexível

Organização no modelo Fordista	Organização do modelo de acumulação flexível – produção <i>just-in-time</i>
O processo de produção	
Produção em massa, homogêneo, uniforme e padronizado	Produção em pequenos lotes, flexível e com uma grande variedade de produtos
Grandes estoques e inventários. Teste de qualidade <i>ex-post</i>	Sem estoques, controle de qualidade integrada ao processo produtivo
Produção a longo prazo	Redução de tempo e maximização do tempo produtivo
Voltada para recursos	Voltada para a demanda
Produção vertical (poucos casos de produção horizontal)	Produção vertical e baseada na subcontratação – serviços terceirizados
Redução de custos por meio do controle dos salários	Redução de custos pela tecnologia e robótica. Formas flexíveis de aprendizagens
Componentes do campo do trabalho	
O trabalhador de única tarefa	Múltiplas tarefas realizadas pelo trabalhador
Salário de acordo com a função e com a categoria	Pagamento pessoal e por meio de bonificações. As metas são tomadas como critérios de renda
Alto grau de especialização de tarefas	Eliminação da marcação de tarefas

¹⁴ Para entender essa dinâmica competitiva nas universidades indica-se a pesquisa da autora Lara Carlette Thiengo e publicada no livro *Universidade de Classe Mundial ou o fim da universidade como universitas?* (2019).

Pouco ou nenhum treinamento no trabalho	Longo treinamento para o trabalho. Muitos cursos de formação prática
Organização vertical do trabalho	Organização mais horizontal do trabalho
Nenhuma experiência de aprendizagem	Aprendizagem no trabalho
Disciplina rígida no trabalho. Controle sobre o trabalhador. Ênfase na redução da responsabilidade do trabalhador	Ênfase na corresponsabilidade do trabalhador. O trabalhador é visto como colaborador, e não empregado
Nenhuma segurança no trabalho	Grande segurança no emprego para trabalhadores centrais. Nenhuma segurança e condições precária para trabalhadores periféricos, sobretudo os trabalhadores terceirizados ou com contratos temporários
Espaço	
Especialização funcional e espacial	Agregação e aglomeração espaciais
Divisão espacial do trabalho	Integração espacial
Homogeneização dos mercados regionais de trabalho	Diversificação do mercado de trabalho
Distribuição em escala mundial de componentes e subcomponentes	Proximidade espacial de firmas verticalmente quase integradas.
Estado	
Regulamentação e controle	Desregulamentação/Estado fiscalizador
Rigidez política e manutenção de garantias	Flexibilidade e abertura política e econômica para grupos privados
Negociação coletiva	Divisão/individualização, negociações locais por empresa
Base de organização política a partir dos preceitos do Estado de Bem-Estar Social	Privatização, enxugamento das funções do Estado, diminuição da seguridade social
Estabilidade internacional por meio de acordos multilaterais	Desestabilização internacional, tensões geopolíticas, influência de grupos internacionais
Centralização	Descentralização e aglutinação da competição
Estado “subsidiador”	Estado empreendedor
Intervenção indireta no mercado por meio de políticas de preço e renda	Intervenção direta no mercado por meio da privatização ou da aquisição
Ideologia	
Consumo de massa de bens duráveis, padronizados	Consumo de massa individual e de produtos descartáveis ou de pouca durabilidade. Crescimento da indústria da mídia
Modernismo	Pós-modernismo
Totalidade/reforma estrutural	Especificidade/adaptação
Socialização	Individualização. Sociedade do espetáculo

Fonte: Harvey (2016, p. 167-169).

O Quadro 1 representa a passagem do modelo produtivo fordista para o modelo produtivo de acumulação flexível. Ao formalizar o modelo produtivista de acumulação flexível uma série de mudanças sociais passaram a se concretizar, dentre elas transformação do papel do Estado, instituição do consumo por meio do desejo, mudanças nas regras trabalhistas, novas formas de organização institucional, legitimação da ideologia da competência, nova estética, tecnologia da informação, individualização e economia do saber, etc. Essas são algumas mudanças ocasionadas pelo modelo de acumulação flexível.

Embora, numa primeira impressão, o Quadro 1 indique um sentido de ruptura, na prática a passagem de um modelo a outro modificou os processos organizacionais e comportamentais,

mas manteve intacto o núcleo do capitalismo. Nas análises de Harvey (2016), há três características essenciais que definem a forma como o modo capitalista de produção influencia diretamente na organização das instituições, sobretudo as educacionais, como a universidade: crescimento, exploração do trabalho e dinamismo. Discorrer-se-á brevemente sobre cada uma delas.

A primeira caracteriza, segundo o autor, que o capitalismo é orientado para o crescimento. Isso significa dizer que o capitalismo precisa buscar o crescimento mesmo que isso cause consequências nas áreas sociais, políticas ou ecológicas.

A segunda é a exploração do trabalho que, como característica do modelo de acumulação flexível, conserva na sua estrutura a exploração. O capitalismo está fundado, em suma, numa relação de classe entre capital e trabalho. De acordo com Harvey (2016, p. 166), “como controle do trabalho é essencial para o lucro capitalista, a dinâmica da luta de classes pelo controle do trabalho e pelo salário de mercado é fundamental para a trajetória do desenvolvimento capitalista.” Nesse sentido, os trabalhos intelectuais como o trabalho manual se tornam forças lucrativas. Na sociedade contemporânea, marcada pela acumulação flexível, o trabalho intelectual passar a ser julgado e valorizado pelo retorno monetário. Qualquer tipo de trabalho que não tenha retorno pragmático para o mundo financeiro é considerado desnecessário, descartável e inútil. A pesquisadora Nussbaum (2015) denuncia as consequências perversas da valorização demasiada das áreas potencialmente mais eficazes economicamente em comparação às áreas formativas das humanidades e das artes. Em sociedades que consideram o lucro e a competitividade, as áreas de pesquisa e formação ligadas às humanidades e às artes não fazem mais sentido. Segundo Nussbaum (2015), o cerceamento de uma educação integral vai levar a uma crise civilizatória. Uma das contradições do modelo de produção flexível é por um lado vender uma ideologia de livre mercado, flexibilidade, concorrência e competitividade para o crescimento econômico e, por outro lado, não entregar uma melhora na condição de vida da população. Aliada a essa contradição, a ideologia da acumulação flexível não consegue fornecer bases sólidas de valores sociais que possam garantir certa coesão social a partir de referenciais de convívio humano. A proposta de entregar apenas desenvolvimento econômico e progresso é pequeno diante da complexidade contemporânea.

A dinamicidade é a terceira característica do capitalismo. Para Harvey (2016, p. 169), “as mudanças organizacionais e tecnológicas também têm papel-chave na modificação da dinâmica da luta de classes, movida por ambos os lados, no domínio dos mercados de trabalho e do controle do trabalho.” A dinâmica do capitalismo é reafirmada com a ideologia do progresso.

Quanto mais se produz inovação e tecnologia no modelo de produção flexível, mais formas de controle e exploração do trabalho são implantadas. As formas de controle são manifestadas na tecnologia de vigilância do trabalhador, e a exploração, na precarização do trabalho – diminuição dos direitos trabalhistas, formas flexíveis de trabalho, individualização do trabalhador, etc. A dinâmica da inovação do capitalismo perpetua sua lógica nuclear de manter o controle e a exploração para o lucro e a acumulação de capital. Em seu livro *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços digitais*, Antunes (2018) realiza uma análise dos novos postos de trabalho, bem como suas relações de classe, surgidos a partir da intensificação da tecnologia digital. O autor destaca que a crescente ideologia tecnológica que sustenta a mudança em favor da melhoria da qualidade de vida, de maiores oportunidades, de mais justiça social e de democratização do acesso aos recursos sociais (conhecimento, economia, política, liberdade, consumo, etc.), na prática, está gerando a precarização do trabalho e uma subclasse de trabalhadores chamados infoproletários. Essa relação de trabalho também se expressa na organização das instituições educacionais. Dentre as várias situações, as instituições educacionais motivadas pela ideologia tecnológica estão implantando recursos virtuais. Em muitos casos, implementar esses recursos tecnológicos como os “salvadores” precariza o trabalho docente.¹⁵ O professor que até então era ente imbuído de poderes legítimos da criatividade, racionalidade e intelectualidade, na era digital se torna um reproduzidor, controlador, vigia e restrito, muitas vezes, a plataformas digitais no processo de ensino.

A tecnologia possibilitou o desenvolvimento de novos processos produtivos que afastaram as contradições e as limitações do capitalismo e garantiram sua continuidade por meio da acumulação flexível. Um dos núcleos importantes do capitalismo contemporâneo, apontado por Harvey (2016), é a flexibilidade. No entendimento do autor, três posições estão surgindo que asseguram a nova fase do capitalismo.

A primeira posição é de que as novas tecnologias, segundo Harvey (2016, p. 178), abrem a possibilidade de uma reconstrução das relações de trabalho e dos sistemas de produção de bens sociais, econômicos e geográficos inteiramente distintos. Isso permite compreender as novas formas de postos de trabalho que se estruturam na sociedade contemporânea baseados na

¹⁵ No campo educacional esse fenômeno já é observado por pesquisadores, que o denominam Uberização do trabalho docente. Esse fenômeno é conhecido e amplamente estudado na área educacional. Para conhecimento desse fenômeno destaca-se o artigo de Venco (2018), que pesquisa sobre a uberização dos docentes paulistas. Na mesma linha, vários blogs, reportagens e notícias divulgadas nas redes comunicacionais apontam para esse fenômeno que se introduz na educação por vias tecnológicas. O jornal *Extraclasse* exemplifica essa condição a partir da reportagem *Contratação Uberizada de professores por aplicativo já é realidade* (CONTRATAÇÃO..., 2020), na qual destaca que na iminência de falta de professores (titulares/efetivos) é possível contratar professores temporários a partir de uma plataforma digital, sem vínculo pedagógico e trabalhista.

flexibilidade. Sennett (2011) emprega o conceito de especialização flexível para traduzir a transformação do modelo de produção e de organização social do fordismo para a sociedade de acumulação flexível. Para Sennett (2011, p. 57),

a especialização flexível, serve a alta tecnologia; graças ao computador, é fácil reprogramar e configurar as máquinas industriais. O ingrediente de mais forte sabor nesse processo produtivo é a disposição de deixar as mutantes demandas de mundo externo determinarem a estrutura das instituições.

Os apontamentos do autor traduzem o modelo de acumulação flexível ao mencionar que a tecnologia permite que as instituições produtivas se adaptem rapidamente às demandas de consumo. Nesse sentido, cabe a pergunta de como a educação e, sobretudo, a universidade estão se organizando como instituições – qual finalidade e qual missão estão assumindo na era da acumulação flexível? Diante da inquietação, é possível perceber que as instituições de ensino estão incorporando a lógica da flexibilidade e rapidez formativa em seus processos para atender a certas demandas sociais, ou aos “consumidores” de diploma, ou para ampliar seus lucros e enfrentar a “concorrência”.

A segunda posição apontada por Harvey (2016) coloca a flexibilidade como um conceito altamente poderoso que legitima um conjunto de práticas políticas (principalmente reacionárias e contrárias ao trabalhador). A descoberta da força de trabalho flexível é parte de uma ofensiva ideológica que pretende justificar os ganhos de capital na implantação dessas novas formas de trabalho. Sennett (2011), nesse sentido, pondera que um dos motivos para essa superficialidade degradante é a desorganização do tempo. No modelo produtivo fordista não existe a ideia de tempo como trajetória, rotina de longo prazo. Os processos produtivos e também formativos se organizam na lógica do curto espaço de tempo, altamente flexibilizados, sem rotina e que gradativamente se centram em uma ética da individualidade. No entender de Fávero, Trevisol e Bilibio (2018), a adoção da lógica da acumulação flexível no campo educacional consolidou um processo de enxugamento e flexibilização de currículos sob os holofotes da ideologia da máxima eficiência. A ideia de uma formação acadêmica de curto espaço atende à prerrogativa e à dinâmica da sociedade capitalista, mas inviabiliza aspectos formativos baseados em uma formação integral densa e de qualidade que proporcione uma educação baseada na pesquisa, na reflexibilidade e na extensão.

A terceira posição aponta como a tecnologia se torna hegemônica na passagem do fordismo para a acumulação flexível. Para Harvey (2016, p. 179), “as tecnologias e formas organizacionais flexíveis não se tornaram hegemônicas em toda a parte – mas o fordismo que

a precedeu também não.” O autor evidencia que existem redutos nos quais nem o fordismo nem a ideia de acumulação flexível se instauraram. Existem formas produtivas artesanais ou redutos de natureza produtiva diversa da lógica capitalista. Contudo, Harvey (2016) pontua que a lógica da tecnologia tem contornos globais e, ao se efetivar, enfraquece a sindicalização, as lutas da esquerda e os movimentos trabalhistas. A desvalorização da força de trabalho sempre foi a resposta instintiva dos capitalistas à queda de lucros (HARVEY, 2016, p. 179). A lógica homogênea da tecnologia na sociedade da acumulação flexível tem levado à precarização do trabalho. Para Antunes (2018), a flexibilidade, ou a flexibilização, constitui hoje uma espécie de síntese ordenada dos múltiplos fatores que fundamentam as alterações na sociabilidade do capitalismo contemporâneo.

Novas formas e postos de trabalho são organizados, as leis trabalhistas são enxugadas, há o enfraquecimento dos sindicatos, etc. Vale destacar, a partir de Antunes (2018), a nova categoria de trabalhadores contemporâneos, denominados infoproletários. Essa nova classe de trabalhadores atua na prestação de serviços (com aparente autonomia) por meio da tecnologia (sem ela não existe atividade laboral desses trabalhadores – eles só existem pela tecnologia), porém guardam as mesmas relações de exploração de seu trabalho, desprovido do controle e da gestão do seu labor e que vem crescendo de maneira exponencial, desde que o capitalismo fez deslanchar a chamada era das mudanças tecnológicas-informacionais-digitais. A categorização definida por Antunes (2018) permite apontar um flanco de análise sobre o trabalho docente no Ensino Superior. A absorção da tecnologia tem, em muitos casos, levado o professor, antes admitido como intelectual criativo e pensante na universidade, a se tornar um infoproletário da educação – reproduzindo e organizando o ensino a partir de plataformas digitais. Embora um tema bastante instigante e relevante, não será aqui abordado, dado o objeto e o problema da tese.

2.2.1 Racionalidade neoliberal e a acumulação flexível na educação

O neoliberalismo não atua apenas na destruição de programas de regulamentação das instituições, mas produz a própria existência, isto é, forma a subjetividade e define como os indivíduos vão se comportar e se relacionar socialmente. O neoliberalismo é o resultado do processo de acumulação flexível descrito por Harvey (2016). Os autores Dardot e Laval apontam conceitos importantes que serão utilizados como base para iniciar a discussão a

respeito de como o neoliberalismo ancorado no modelo produtivo de acumulação flexível tem produzido uma nova racionalidade social que atinge as instituições sociais.

O conceito de governabilidade empregado por Dardot e Laval (2016) é decorrente de estudos e pesquisas produzidos por Michel Foucault (2008) no livro *Nascimento da Biopolítica*. Nessa obra, o autor pretende lançar uma análise do liberalismo e do neoliberalismo não como teorias econômicas, mas como práticas de governo de si. A originalidade está no fato de entender o neoliberalismo como racionalidade normativa que define orientações políticas do Estado e do mercado, mas que também atua na normatização da conduta pessoal. De acordo com Foucault (2008), consiste em definir a moldura mais racional no interior da qual os indivíduos se dedicarão a suas atividades consoante seus planos pessoais. Nesse aspecto apresentado, a governabilidade está ligada a uma atividade social, e não à institucionalização coercitiva do Estado. Então, a governabilidade é de si mesmo, e não do Estado. A aceitação normativa da racionalidade neoliberal como estilo de vida impõe regras e técnicas de convivência sobre si mesmo e sobre os outros. Para Dardot e Laval (2016), governar é conduzir a conduta dos homens, desde que se especifique que essa conduta é tanto aquela que se tem para consigo mesmo quanto aquela que se tem para com os outros.

A tomada da noção do neoliberalismo pelo viés político da governabilidade permite compreender como os princípios do neoliberalismo são aceitos e legitimados nas instituições e na subjetividade como razão de mundo. Por via de regra, essa compreensão permite, em primeiro lugar, entender que os princípios de concorrência e competitividade colonizaram a vida social em todas as esferas, tecendo novas formas de ser e de se comportar. A concorrência e a competitividade passam a ser um tipo de *ethos* organizacional do modo de produção flexível. Dardot e Laval (2016) pontuam que os próprios Estados, ao adotarem políticas intervencionistas para enfrentar as crises, definem o princípio da concorrência generalizada como forma de superação das dificuldades, sejam elas sociais, sejam financeiras.

Na cultura da produção flexível, a concorrência e a competitividade tornam-se o motor social de comportamento para os sujeitos e a base de políticas institucionalizadas nos Estados como forma de competir regional e mundialmente. Em segundo lugar, a via da reflexão política permite compreender que é uma mesma lógica normativa que rege as relações de poder e as maneiras de governar em níveis e domínios muito diferentes da vida econômica, política e social (DARDOT; LAVAL, 2016). O fato é que a normatividade da governabilidade neoliberal está em todos os campos sociais. Para Almeida e Trevisol (2019), na produção e acumulação flexível a eficácia é relacionada com processos produtivos mais rápidos, dinâmicos e de curto

espaço de tempo. Nas instituições escolares a lógica da eficácia interliga-se com a reformulação de currículos, formatação de sistemas de avaliação externa e premiações, implementação de recursos tecnológicos e a introdução do “mantra da inovação”.

O modelo de produção toyotista trouxe uma perspectiva e um discurso de um trabalho mais flexível nos setores de produção, enfatizando o trabalho em equipe, porém a regulação desse modelo aliado ao local e mercado de trabalho deu-se muito mais a favor do empresário do que dos trabalhadores. No que diz respeito à questão de qualificação, o toyotismo toma como base a sua estrutura de flexibilização dos trabalhadores. O objetivo é transformá-los em profissionais polivalentes, “trabalhadores multifuncionais”. No taylorismo-fordismo, a preocupação central era destruir o saber do trabalhador pela via de especialização; o método japonês trabalha segundo o princípio da desespecialização, polivalência operária e intensificação do trabalho. O trabalho é desenvolvido com base no princípio do “tempo partilhado”, isto é, o tempo de trabalho é determinado pela eficácia do trabalhador individual em seu posto de trabalho (ALVES, 2006).

Isso explicaria os motivos de aceitação do neoliberalismo mesmo quando este provoca crises e retrocessos à democracia e às conquistas sociais. Para Dardot e Laval (2016), o dispositivo de eficácia permite a aceitação e a legitimação de uma razão baseada na concorrência e na competitividade que aniquila e corrói qualquer pretensão democrática de coletividade e de espaços comuns. É preciso pensar e implementar estratégias, tipos de educação da mente, de controle do corpo, de organização do trabalho, de moradia, de descanso e de lazer, que seriam a forma institucional de um novo ideal de humano.

O dispositivo de eficácia apontado por Dardot e Laval (2016) favoreceu a produção de mentes e corpos aptos a funcionar de acordo com a lógica de produção e o consumo do mundo capitalista. A nova normatividade das sociedades capitalistas se concretizou na vida cotidiana na fabricação do homem eficaz, útil, dócil ao trabalho e disposto ao consumo. Segundo Dardot e Laval (2016), o princípio de utilidade como discurso homogeneizante, permanente e penetrante em todas as esferas sociais está aniquilando a pluralidade do sujeito e conduzindo o sistema educacional para a adoção de lógicas mercantilizadas que aniquilam as perspectivas de uma formação integral dos alunos. A formatação dos currículos educacionais, atendendo à racionalidade do neoliberalismo, vem atuando na formação do homem-empresa.

A partir de então, diversas técnicas contribuem para a fabricação desse novo sujeito unitário, que chamaremos indiferentemente de “sujeito empresarial”, “sujeito neoliberal” ou simplesmente neossujeito. Não estamos mais falando das antigas disciplinas que se destinavam, pela coerção, a adestrar os corpos e a dobrar os espíritos

para torná-los mais dóceis – metodologia institucional que se encontrava em crise havia muito tempo. Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que exige que ele cumpra. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

Os apontamentos dos autores permitem compreender que a formação do homem passa a ser sustentada sob o ideal de um homem ativo, não como propunha o iluminismo ou os Frankfurtianos, mas como um sujeito-empresa que é responsável unicamente pelo seu sucesso ou fracasso.

A racionalidade neoliberal calcada nos valores de concorrência e competitividade permite apontar: a) que a escola, ao adotar a razão de mundo neoliberal, tornou-se empresa e assegura a formação de uma geração que adota seus princípios como valores culturais; b) que os atores que compõem a escola – pais, alunos e professores – adotam como prática e discurso uma nova relação com o saber (CHARLOT, 2000), isto é, a escola é vista como campo formativo para o sucesso no trabalho; c) que os ideais de uma educação republicana, exposta e desenvolvida por Durkheim no livro *Educação e Sociologia* (2007), dão lugar a uma educação restrita, enxuta e homogênea que reprime experiências formativas além daquelas propostas pelo utilitarismo econômico; d) que as experiências formativas na escola não consideram a democracia como valor ao propor uma lógica formativa baseada no individualismo, na competitividade e na concorrência.

A tese é que as transformações do modelo produtivo fordista para o modelo de produção de acumulação flexível (HARVEY, 2016) se consolidaram pelas mudanças das categorias de espaço e tempo e estão alinhavadas aos interesses do mercado produtivo. Para o modelo empresarial global, a produção deve ser eficiente, com menos tempo, maior flexibilidade e maior rentabilidade. Essa condição social tem influenciado o ensino superior, que tem se preocupado em atender à demanda social.

A lógica do capital global de acumulação flexível proporcionou uma morfologia do trabalho quando comparado a décadas anteriores. O trabalho produtivo no modelo neoliberal precisa ser eficiente, flexível, com menos tempo e sem lugar definido. Essa condição contemporânea do trabalho modifica as relações intersubjetivas entre os sujeitos e, conseqüentemente, fornece novos padrões de organização e funcionalidade para as demais instituições sociais. Nesse sentido, qualquer tentativa de discutir a organização do ensino superior nas sociedades modernas deve preocupar-se com a questão do modelo produtivo. Sennett (2011), na obra *A corrosão do caráter; consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*, fornece um diagnóstico da contemporaneidade ao refletir as mudanças do trabalho

e das relações sociais a partir de duas gerações – pai e filho. No processo produtivo, o pai situa-se historicamente no processo produtivo do fordismo, que é marcado pelo tempo linear. Já o filho (Enrico) é um trabalhador do modelo Toyotista (acumulação flexível), marcado pela flexibilização do tempo, pelo dinamismo e pela rapidez, pela tecnologia e pela globalização. Em ambos os casos, a partir do modelo produtivo que cada um está envolvido se constroem valores para as instituições e para a subjetividade pessoal. No modelo produtivo Toyotista-neoliberal impera a flexibilização do tempo como garantia de produtividade e competência.

Uma maneira de compreender como os elementos do regime flexível se juntam está na organização do tempo no local de trabalho. [...] Se o flexitempo é a recompensa do empregado, também podem o domínio íntimo da instituição. [...] O trabalho é fisicamente descentralizado, o poder sobre o trabalhador mais direto. Trabalhar em casa é a ilha última do novo regime. (SENNETT, 2011, p. 68).

A ideia da flexibilização do tempo pode parecer agradável e sedutora, contudo esconde um discurso de controle e dominação do trabalhador. Os conceitos de fluidez, volatilidade e flexibilidade trazidos pelo mundo produtivo do capital se consagram como homogêneos e passam a orientar a organização de instituições tradicionais. Segundo Sennett (2011, p. 21), “parece não haver mais longo prazo.” A imediatez torna-se o critério capaz de julgar o todo. Segundo Sennett (2011), o curto prazo coloca em questão a possibilidade de subsistência de “laços fortes” em detrimento de “laços fracos”. Como dizem os pesquisadores sobre essas questões, o capital ficou impaciente. A projeção de curto prazo impede a construção de relações de amizade, confiança, lealdade e da própria carreira profissional. Nesse mesmo processo, o campo educativo superior adotou tais políticas educativas ao flexibilizar o tempo formativo dos estudantes e operar o enxugamento de currículos apoiados na ideologia da máxima eficiência.

A lógica de enxugamento do ensino superior está adequada ao conceito de “empresa enxuta”. Segundo Antunes (2015), a nova fase do capitalismo, sob a era da “empresa enxuta” da empresa toyotista, que favorece a consolidação de um discurso de competência e produtividade com menos tempo, acaba por invadir o campo universitário. A nova morfologia do trabalho “caracteriza-se pela ampliação do contingente de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, *part-time*, que exercem trabalhos temporários, entre tantas outras formas assemelhadas de informalização do trabalho, que proliferam em todas as partes do mundo.” (ANTUNES, 2015, p. 17).

Nesse contexto, o ensino superior é marcado por uma forte influência da ideologia neoliberal e pelo modelo de acumulação flexível. É bastante comum perceber o enxugamento e a flexibilização dos cursos superiores com a prerrogativa de torná-los atraentes para os

estudantes e sustentáveis do ponto de vista financeiro. A lógica da organização das instituições de ensino superior a partir do modelo de produção flexível é explicada por Ricardo Antunes (2009) no artigo *Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo produtivo de produção capitalista*.

As duas formas produtivas que interessam aqui são a fordista/taylorista e a acumulação flexível. Na análise de Antunes (2009, p. 30), na forma produtiva taylorista/fordista “a educação é formal, parcelar e hierarquizada. Um tipo de educação que a ideia de *Homo sapiens* é substituída pela ideia de homo fazer.” Essa ideia é perfeitamente observada nos currículos, no saber especializado das disciplinas, nas escolas e nas universidades técnico-profissionalizantes. Nesse modelo opera uma organização educacional marcada pelo tempo linear, pela presença do aluno, pela especialização e pela formação de alunos dóceis para o mercado de trabalho. É o que Antunes (2009, p. 31) denomina “pragmática da especialização fragmentada”. Nesse tipo de educação impera a lógica produtiva taylorista/fordista, em que o tempo e o espaço formativos são bem definidos.

A segunda forma produtiva que influencia diretamente a educação superior é característica das sociedades contemporâneas que “denominaremos doravante de acumulação flexível, volátil, financeirizada e liofilizada.” (ANTUNES, 2009, p. 31). Essas são as características do modelo produtivo toyotista (ou do modelo de acumulação flexível).

Segundo Antunes (2009), no modo produtivo toyotista a educação também deve ser ágil, flexível e enxuta. Observa-se que até universidades passaram a ser chamadas de corporativas como ambientes empresariais, inclusive com muitas atividades puramente pragmáticas e pontuais para o mundo do trabalho. A flexibilidade do mundo produtivo é visualizada, de acordo com Antunes (2009), no ensino superior na expansão de cursos flexíveis, de curto prazo, enxutos e rápidos. O real significado dos cursos superiores é diluído em um sentido puramente mercadológico.

Você fala para alguns milhões e não tem mais o contato presencial. É na verdade uma pragmática flexível para uma sociedade liofilizada (Parêntese: como liofilização não é um termo das ciências sociais, uma explicação rápida. Na química, liofilizar, significa um processo de temperatura baixa, secar, reduzir as substâncias vivas. O leite em pó é um leite liofilizado. Então você seca a substância viva). (ANTUNES, 2009, p. 31).

O conceito de liofilização utilizado pelo autor parece fundamental para traduzir as implicações das transformações das categorias do espaço e tempo e o que estão ocasionando no ensino superior. Uma educação superior marcada pela liofilização se traduz por modelos de

curto prazo, de produção em massa de estudantes, de enxugamento que gradativamente retira a substância crítica e emancipatória dos cursos superiores. Tomando esse quadro, é possível perguntar: quais as implicações da adoção desse modelo educativo no ensino superior para o futuro da sociedade?

Em seu livro *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*, Martha Nussbaum (2015) fornece alguns apontamentos para responder a essa pergunta quando realiza um importante debate sobre a importância das humanidades e das artes para a manutenção e a consolidação da democracia. Na análise da autora, está em curso um visível crescimento de estruturas educacionais que privilegiam as conquistas econômicas, como o crescimento do produto interno bruto (PIB) em detrimento de uma educação voltada para a formação nas ciências humanas que prima pelo reconhecimento, respeito, inclusão, sensibilidade, ética, autonomia, criticidade, etc. Entre esses dois polos, os discursos a favor de uma educação técnica para o mercado têm ganhado força. As consequências são a retirada ou a diminuição das áreas e dos componentes das ciências humanas no ensino superior. Nas palavras de Nussbaum (2015, p. 3),

[...] estamos em meio a uma crise de enormes proporções e de grave significado global. Não, não me refiro à crise econômica global que começou em 2008. Pelo menos naquela época todos sabiam que estavam diante de uma crise, e muitos líderes mundiais agitaram de forma rápida e desesperada para encontrar soluções. Não, refiro-me a uma crise que, como um câncer, passe em grande parte despercebida; uma crise que, no longo prazo, provavelmente será muito mais prejudicial para o futuro dos governos democráticos: uma crise da educação.

A preocupação levantada pela autora é decorrente de políticas educacionais que regulam a estruturação dos modelos educacionais que primam pela necessidade única de promover o desenvolvimento econômico dos países. O ponto de encontro entre Martha Nussbaum e Ricardo Antunes se dá na perspectiva de que a educação baseada na lógica de mercado promove o enxugamento e a flexibilização do ensino, reconfigurando as categorias de tempo e espaço formativo.

Obcecados pelo PIB, os países – e seus sistemas de educação – estão descartando, de forma imprudente, competências indispensáveis para manter viva a democracia. Se a tendência prosseguir, todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros. É disso que depende a democracia. (NUSSBAUM, 2015, p. 4).

O enxugamento e a flexibilização do ensino superior colocam, dentre os vários problemas, a crise da manutenção dos ideais democráticos. A proposta de um ensino superior marcado pelo modelo produtivo de alto rendimento levou Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 21) a pontuar a crise da universidade contemporânea como “a eliminação da produção e divulgação livre de conhecimento crítico; e a de pôr a universidade a serviços de projetos modernizadores, autoritários, abrindo ao setor privado a produção do bem público.” Visto dessa forma, com o modelo produtivo global as universidades públicas se virão obrigadas a concorrer com modelos universitários organizados exclusivamente por interesses de mercado. Por outro lado, universidades consolidadas, como, por exemplo, as comunitárias, passaram a ser pressionadas para aderir à lógica universitária imposta por grandes grupos econômicos que passaram a investir no campo educativo. A desregulação e a livre iniciativa de mercado proposta pelo neoliberalismo acabaram por contaminar a organização e as políticas educacionais do ensino fundamental e, sobretudo, do ensino superior.

A condição de aceleração do tempo e espaço formativo no ensino superior agrada a ideologia neoliberal. Não se trata de uma proposta pedagógica consistente, ao contrário, atua como condição mercadológica de aumento de lucro de instituições e grupos e do próprio Estado.

De fato, o que poderíamos chamar de aspectos humanistas da ciência humanas – o aspecto construtivo e criativo, e as perspectivas de um raciocínio crítico rigoroso – também está perdendo terreno, já que os países preferem correr atrás do lucro de curto prazo por meio do aperfeiçoamento das competências lucrativas e extremamente práticas adequadas à geração de lucro. (NUSSBAUM, 2015, p. 4).

O fato de uma educação de curto prazo cerceia uma formação que contemple outras competências. A busca pela competitividade no ensino superior desencadeia um processo de enxugamento de áreas fundamentais para a manutenção e a consolidação da democracia e para a consolidação de uma cultura mundial generosa, capaz de tratar, de maneira construtiva, os problemas que aparecem no linear do século.

Essas competências estão ligadas às humanidades e às artes: a capacidade de pensar criticamente; a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais como um “cidadão do mundo”; e, por fim, a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que os outros se encontram. (NUSSBAUM, 2015, p. 8).

O desenvolvimento de um modelo de ensino baseado na perspectiva de mercado impõe não somente uma padronização, mas reduz gradativamente as humanidades da formação educacional.

No contexto do modo de produção flexibilidade, a educação e, sobretudo, a universidade entram em crise. O gatilho da crise é sua identidade histórica (conceito que será discutido na subseção 2.4). Na sociedade contemporânea, o modelo de produção neoliberal tem levado a universidade a assumir objetivos e comportamentos antagônicos com sua missão e identidade de produção, conhecimento desprezioso e compromisso social/coletivo e para o bem público. São esses elementos contraditórios que compõem o campo da Universidade que serão discutidos na próxima subseção.

2.3 A UNIVERSIDADE E O ENSINO SUPERIOR PELO OLHAR HISTÓRICO: MODELOS E CONTEXTOS

Ao longo de sua trajetória, a universidade e o ensino superior foram assumindo papéis e missões condizentes com seu contexto. Na contemporaneidade, a universidade e o ensino superior encontram-se frente a um desafio. Por um lado, manter a universidade e o ensino superior como um espaço de produção de conhecimento científico, desprezido de pressões externas, com forte apelo à relevância social e à utilidade pública. Por outro lado, no modo de produção capitalista contemporâneo, marcado pelos ideários da acumulação flexível, pressiona a universidade e o ensino superior a produzirem um “tipo” de conhecimento prático-utilitário que garanta o desenvolvimento econômico e assegure a competitividade.

Autores e pesquisadores como Santos (2010), Bianchetti e Sguissardi (2017), entre outros, apresentam argumentos sólidos para explicar como a educação e, sobretudo, a universidade e o ensino superior estão se relacionado com os objetivos e interesses do mercado produtivo da acumulação flexível. Ao adotar essa perceptiva, a intenção nesta pesquisa é apresentar as missões e os dilemas que a universidade foi assumindo ao longo de sua história e como chegou à contemporaneidade.¹⁶

Para iniciar, é preciso conceituar o sentido de universidade. Para Santos (2010, p. 65), “[...] no século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer um destes, há ensino superior, não há universidade.” Para Fávero, Trevisol e Bilibio (2018), a posição apresentada pelo autor permite pensar duas condições. A primeira provoca a pensar o que é a universidade. A segunda responde a primeira ao categorizar que o reconhecimento e a legitimidade da universidade estão na articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

¹⁶ Os estudos apontados pelos autores serão aprofundados no decorrer da tese.

A qualificação da universidade a partir do tripé pesquisa, extensão e ensino está presente na Constituição Federal, no seu artigo 217, que pontua: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 1988).

A definição de universidade, bem como de missão, descrita na Constituição Federal de 1988, é reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define:

Art. 52º. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional [...] (BRASIL, 1996, p. 18-19).

A universidade brasileira se assenta sobre o pressuposto de sua autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial. De acordo com Nunes, Pereira e Pinho (2017), em razão de a universidade brasileira estar vinculada aos órgãos governamentais, essa autonomia, de certa forma, torna-se parcial em face às regulamentações nem sempre adequadas ao cumprimento da responsabilidade social da universidade. Os autores pontuam o cerne da questão. Embora bem delimitado do ponto de vista jurídico, na prática de sua atuação nem sempre consegue responder adequadamente ao que preconizam os documentos oficiais. Uma das explicações dessa dificuldade está na presença de diversos interesses de grupos distintos no espaço universitário. Para Vieira Pinto (1994, p. 19),

A universidade é uma peça do dispositivo geral de domínio pelo qual a classe dominante exerce o controle social, particularmente no terreno ideológico, sobre a totalidade do país. Se tal é a essência da universidade, dede logo se vê que o problema de sua reforma é político e não pedagógico. Esse último aspecto existente, é claro, mas se mostra secundário, pois só se apresentará na forma em que pode e deve ser resolvido, depois que tiver sido decidido politicamente o destino da universidade e sua participação no projeto de transformação social empreendido para comunidade.

O autor pondera a dificuldade de encontrar uma definição da universidade, sobretudo quando se pensa nos seus aspectos pedagógicos. Os interesses de ordem política e os diversos grupos que atuam no interior do campo universitário dificultam a chegada a um consenso sobre as finalidades e missões da universidade. Sobre essa condição, Frigotto (2008) esclarece que as análises sobre a educação devem ser aprendidas a partir das relações sociais, e, portanto, é fundamental entender as bases históricas. Do mesmo modo, a universidade é resultado de um processo histórico marcado por constantes disputas. A disputa ocorre na perspectiva de articular

as concepções e a organização dos processos e dos conteúdos educativos ligados aos interesses de classe.

Essa dificuldade de definição da universidade é partilhada por Wolf (1993, p. 25), ao expressar que

as universidades foram criadas por todos os tipos de motivos: para preservar uma velha fé, para granjear prosélitos para uma nova fé, para treinar trabalhadores habilitados, para melhorar o padrão das profissões, para expandir as fronteiras do conhecimento e mesmo para educar os jovens.

Diante dessa dificuldade de definição de um modelo único de universidade, e entendendo a polissemia de formatos universitários, optou-se por trabalhar as missões que a universidade assumiu ao longo de sua história. Para concretizar esse trabalho, tomou-se como base os autores Santos e Almeida Filho (2012), Wolf (1993) e Bianchetti e Sguissardi (2017), além de autores paralelos a essa discussão, como Chauí (2001), Dias Sobrinho (1999, 2018) e Ristoff (1999).

As primeiras universidades remontam à Europa Medieval. No modelo de universidade medieval, o ensino era organizado em duas frentes: a *lactio* e a *disputatio*. Na *lactio*, apenas o mestre tinha direito de expressar o conhecimento, isto é, o mestre detinha o poder da palavra. Nessa frente, eram lidos textos de autores clássicos que passavam a ser comentados pelo mestre. Na segunda frente, denominada *disputatio*, organizava-se uma livre discussão entre o mestre e o discípulo. As teses apontadas nas obras clássicas eram discutidas com argumentos favoráveis e contrários.¹⁷ Essa organização pedagógica cumpria com os objetivos de formar o futuro integrante da igreja e garantir a primeira missão universitária – formar/capacitar sujeitos adequados para manter a hegemonia católica.

A origem da universidade medieval, de acordo com Bianchetti e Sguissardi (2017), liga-se à necessidade de a igreja cristã formar seus quadros; em função disso, os primeiros locais das futuras universidades são as escolas catedráticas ou episcopais, os seminários e as instituições que tinham como objetivo formar os clérigos. Com o passar do tempo, as universidades medievais, que a princípio tinham como objetivo formar apenas material humano para compor seus quadros, passaram a ampliar a quantidade de universidades com a intensão

¹⁷ Cabia à Companhia de Jesus a principal missão educacional, seja na parte do continente europeu, seja nas novas terras “descobertas” além-mar. É importante considerar que uma matriz educacional que organizou a educação fundamental e superior na América Portuguesa e Espanhola foi de origem católica apostólica romana por meio da Companhia de Jesus.

de consolidar a hegemonia da igreja católica contra os focos de resistência e de oposição que desafiavam a ordem religiosa cristã na Europa.

A universidade nascente, como constatam Bianchetti e Sguissardi (2017), é um instrumento de continuidade ou busca de hegemonia por parte da igreja. No entanto, não se pode deixar de observar que o nascimento da igreja protestante trouxe certas mudanças para o conceito de universidades. Ainda de acordo com os autores, a novidade reside na preocupação com a educação pública, universal e gratuita. Porém, esses ideais ainda estão condicionados, para Bianchetti e Sguissardi (2017, p. 20), “pela tutela da ‘nova’ igreja e do poder temporal dos príncipes, reis, soberanos ou fosse qual fosse a denominação aristocrática que assumiram.” Nesse sentido, essas ideias não se consolidaram plenamente. Na prática, a universidade ficou segregada a uma pequena minoria ligada a elites sociais que, gozando de certos recursos, podiam cursar o ensino superior.

No século XVI as mudanças passam a ser notáveis no cenário universitário, observado pelas mudanças sociais, culturais e geográficas que o tempo histórico proporcionou. O século XVI marcará, nos dizeres de Bianchetti e Sguissardi (2017, p. 22), uma “espécie de divisor de águas entre o fim da universidade que se identificava, confundia, reforçava etc. com o medievo e o surgimento da universidade moderna ou da modernidade.” Aponta-se agora para a Reforma protestante, a descoberta de novos territórios e povos e a crescente urbanização. Essa atmosfera social forçou para que a tradição medieval das universidades iniciasse uma lenta transformação e estabelecesse distintas linhas de orientação acadêmica.

Essa nova organização modificou a universidade europeia. O desenho de uma nova universidade é decorrente de um contexto histórico bem definido e com múltiplas transformações. Para Bianchetti e Sguissardi (2017), esse contexto é marcado pelo renascimento, pela afirmação dos ideais iluministas, com o enfraquecimento do teocentrismo e com o ascender do antropocentrismo, com a hegemonia da nova classe social – burguesia e desenvolvimento do capitalismo que pressionavam a universidade a adotar uma nova postura e a assumir novos objetivos. Embora essa atmosfera social de transformação “sobre” ventos de otimismo, na prática social, não resultou para a educação/universidade a libertação da tutela e do controle que grupos historicamente possuem sobre a universidade. É importante salientar que, nas regiões colonizadas, sobretudo, por portugueses e espanhóis, o modelo de ensino básico e superior seguiu a hegemonia da companhia de Jesus por mais de dois séculos. No Brasil, no início da colônia se consolidou um modelo de educação superior sem universidades, com cursos de graduação de currículo fechado e diplomas licenciadores de profissão. O modelo

universitário assumido como proposta política e instituído formalmente remonta ao ano de 1934, com a criação da Universidade de São Paulo.

A crise do modelo de ensino medieval propõe que as universidades tenham que mudar seus objetivos para atender às novas dinâmicas e tensões no despontar da sociedade moderna. Dois aspectos podem ser apontados como o “gatilho” da crise da universidade medieval: a) o declínio do poder Papal e eclesiástico da Igreja Católica, que permitiu que novos grupos políticos passassem a controlar a produção do conhecimento. Assim, assumiram o controle político das instituições de conhecimento, instrumentalizando-as para a formação de gestores do Estado-nação, [...] intelectuais, quadros de profissionais e a para a burguesia nascente (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 34); b) às margens da universidade dominada pela escolástica surgiam centros periféricos de produção de conhecimento que desafiavam a hegemonia do ensino superior formal. A resistência e a hostilidade das universidades com o saber produzido nessa época explicavam o aparecimento, à margem do sistema universitário legal, de sociedades científicas, sob a forma de academias, jardins botânicos, observatórios, laboratórios e museus que se autodenominavam como de filosofia natural. Esses fatores desencadearam a crise da universidade pós-renascentista.

Para Bianchetti e Sguissardi (2017), a pluralidade de universidade no espaço europeu se intensifica ao final do século XVIII. Nessa época as universidades eram, geralmente, conhecidas pela cidade onde se localizavam, a começar pelas primeiras euro-universidades do século XII (Bolonha, Paris, Oxford, Modena, Cambridge, Salamanca, Montpellier, etc.).

O espaço europeu de ensino tomou duas direções para enfrentar a crise da universidade do medievo, a saber: o modelo Francês¹⁸ e o modelo inglês/alemão.¹⁹ Na França, com a revolução burguesa e seus desdobramentos, a universidade passou a ser entendida como *Ancien Régime* e perdeu todos os seus privilégios. Dessa forma, a universidade francesa (tradicional e ligada ao antigo regime dos monarcas) foi extinta, e seu patrimônio, transferido para o povo.

¹⁸ Marx, em 18 de Brunário, usa a expressão *idées napoléoniennes* para designar o legado de Napoleão Bonaparte que, além de ter sido um gênio militar e líder político ágil e eficiente, como reformulador social, consolida nas instituições da sociedade e do Estado o poder político da burguesia no início do século XIX. A reordenação do sistema francês de ensino foi uma dessas ideias, posta em prática em estreita articulação com o Estado laico regulador, com a sociedade pós-aristocrática e com o novo modelo de produção. Nessa conjuntura, serve de exemplo para outros povos submetidos à poderosa influência ideológica e cultural da França, principalmente a Europa meridional e os países recém-saídos da condição de colônia, como o Brasil do século XIX.

¹⁹ É importante destacar as contribuições de Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand von Humboldt (1767-1835), que foi criador da universidade de Berlin. Para Humboldt, a universidade deveria ser caracterizada pela investigação, pela produção do conhecimento e despreocupada com as necessidades voláteis do mercado. Ainda, é necessário destacar um terceiro tipo de universidade que se desenha na Europa. O modelo de John Henry Newman (1801-1890) propõe, na Universidade de Dublin – Irlanda, a conciliação entre a fé e a ciência. O objetivo é produzir conhecimento na universidade que seja aplicável, porém se distanciando dos princípios do utilitarismo, sobretudo de Jeremy Bentham (1748-1832).

Após vários pleitos e movimentos de corporações profissionais, foram gradualmente restauradas, em posição secundária às faculdades, academias militares e escolas de educação superior, vinculadas ao Estado, significativamente denominadas de *Grandes Écoles*. Por outro lado, as universidades alemãs e inglesas superaram a crise pela ampliação do papel político de centro de produção de conhecimento e de formação de recursos humanos para as ciências e as tecnologias, o que lhes permitiu recuperar a posição que perderam. No longo espaço de crise no sistema de ensino universitário, que perpassa aproximadamente 200 anos, entre os séculos XVI e XVIII, na Europa se estabeleceram, mesmo que muitas vezes de forma informal, estruturas de conhecimento dedicadas ao estudo das ciências experimentais e da natureza.

Essa crise desencadeia a segunda missão da universidade caracterizada pela autonomia e liberdade na produção e disseminação do conhecimento. A universidade chama a si o mandato institucional e político sobre a responsabilidade da produção do conhecimento. A segunda missão está fortemente ligada aos preceitos do iluminismo como movimento intelectual, cultural e filosófico de valorização da razão e da autonomia.

O reencontro da universidade com sua missão e destino de produção de conhecimento autônomo, emancipado e livre de interferência externa vincula-se aos conceitos desenvolvidos pelos filósofos iluministas, em especial Kant, no livro *Conflitos das Faculdades* (2008) (não se pretende esgotar as teses da obra), que propõe que a universidade deixe de ser um espaço controlado e orientado por princípio de interesses religiosos e políticos. Para o autor, a universidade deve ser livre e autônoma, não havendo soberano ou pontífice que determine as verdades ou os conhecimentos superiores. A condição de autonomia e liberdade apontada por Kant garante à universidade iluminista uma posição de destaque e responsabilidade ao definir que não existe área de saber superior no campo do conhecimento.

A universidade conquista uma condição de autonomia e liberdade no contexto de sua atuação. Em outras palavras, pode-se afirmar que a grande mudança da organização, missão e objetivos da universidade moderna nascente estava baseada no projeto civilizatório iluminista. Nesse cenário, destacam-se as contribuições de Guilherme Von Humboldt para a reforma universitária. A reforma Humboldtiana consolidou um sistema de gestão acadêmica a partir da ideia de cátedra. Do conceito, estendido à noção de “liberdade de cátedra”, decorria que parte de cada disciplina científica teria um líder intelectual autônomo e responsável tanto pela gestão dos processos administrativos quanto pela gestão acadêmica dos conteúdos curriculares. Embora o apontamento do relatório Humboldtiano (1808) tenha influenciado a educação superior europeia, não conseguiu aglutinar a união europeia em torno de um único modelo de

ensino superior. Assim, para Hortale e Mora (2004), o continente europeu era definido por três modelos universitários: a) Humboldtiano (Berlim, 1808), que tem na pesquisa a sua finalidade e possui o Estado como orientador das políticas educacionais; b) Napoleônico (França, 1811), que concebia o serviço estatal com a finalidade de formar funcionários públicos e promover o desenvolvimento do Estado; e c) Anglo-saxônico (Reino Unido, 1808), que entende as universidades como públicas para acesso dos estudantes, mas como privadas do ponto de vista técnico-administrativo. Esse modelo de gestão universitária garante maior participação popular por meio de conselhos de administração com representantes da comunidade não acadêmica. O modelo Napoleônico terá grande influência sobre os países recém-saídos da colônia, como o caso do Brasil. A base epistemológica do modelo Napoleônico está no racionalismo de Descartes que, em último sentido, contribui para uma organização curricular linear e circunscrita na forma de carreira profissional mediante o ensino de saberes especializados. Durante todo o século XIX e início do século XX a Europa conviveu com vários modelos de ensino superior que desencadeavam tensões e conflitos. Essa multiplicidade de formas de ensino superior no continente europeu pode ser descrita da seguinte forma.

Na América do Norte, a forte presença da tradição protestante influenciou decisivamente para a formação de uma educação comprometida com a alfabetização. A forte valorização da educação transformou a sociedade norte-americana em uma das mais escolarizadas, mesmo na época da colônia. Nos Estados Unidos as primeiras universidades surgem no século XVIII, com características próprias.

Contemporaneamente a universidade e o ensino superior definem como agenda sua inserção na comunidade por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, tomando como ponto de partida a inclusão social, a sustentabilidade, a cultura e o comprometimento ético e solidário com as demandas sociais emergentes. Como proposta e agenda universitária, enfrentam, inevitavelmente, conflitos com a ordem social mercantilista e instrumental instituída como projeto civilizatório moderno.

De modo diverso, na contemporaneidade é possível perguntar: sob qual tutela está a universidade? Para Bianchetti e Sguissardi (2017), no período mais recente há indicação de passos na direção da formação de profissionais mais adequados e adaptáveis ao paradigma pós-fordista, também conhecido como integração e flexibilidade (HARVEY, 2016). No modelo de acumulação flexível, gradualmente, a tutela da universidade é repassada ou assumida predominantemente por um novo ator, com fortes poderes e grandes influências. Esse novo ator é o mercado que, aos poucos, vai introduzindo na universidade seus interesses e suas ideologias.

Dessa forma, a universidade contemporânea, caracterizada pelo tripé, ou as chamadas atividades-fim – ensino, pesquisa e extensão –, passa a se materializar com diferentes interesses, pesos e intencionalidades. Mesmo os modelos históricos de universidade, a saber, napoleônico, humboldtiano e newmaniano, na atualidade e em razão das pressões externa de grupos, dão origem a uma vasta quantidade de ramificações desses modelos. É nesse sentido que Bianchetti e Sguissardi (2017, p. 29), explicam que o “leque de instituições vai ampliar-se em termos de instâncias administrativas e formas jurídicas, responsáveis pelas universidades, que são mais conhecidas, como públicas, privadas (comunitárias e confessionais) e particulares.” Além dessas universidades, os autores ainda pontuam que na atualidade e com a participação do mercado no ensino superior, surgem as universidades corporativas, patrocinadas e tuteladas por empresas, e as universidades particulares, propriedades de uma pessoa ou grupo empresarial nacional ou transnacional que se dedicam a oferecer educação superior para usufruir de lucros – isso é literalmente tratar a educação como mercadoria.

Conforme Magalhães (2006, p. 31 apud BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 30), “as universidades, e as instituições do ensino superior em geral, são cada vez mais claramente administradas e geridas como organizações, e cada vez menos como instituições educativas na sua especificidade.” Ainda de acordo com o autor, esse modelo de organização é denominado empreendedor-empresarialista. Não há dúvidas de que a tutela da universidade por parte de grupos empresariais colocou a universidade frente a uma crise de identidade. E nesse contexto diverso e de inúmeras idiosincrasias que Bianchetti e Sguissardi pretendem discutir e situar o lugar da universidade. Para tanto, partem da tese de que para encontrar o lugar da universidade no futuro é preciso encontrar sua identidade no passado.

No entender de Chauí (2001, p. 35), “a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte.” Não é uma realidade separada, mas uma expressão histórica determinada de uma sociedade. A autora partilha da concepção de que o modelo de produção de acumulação flexível e o neoliberalismo determinam a universidade estabelecendo na sua organização as mesmas estruturas de dominação, controle e autoritarismo.

Para Chauí (2001), quatro formas presentes na universidade contemporânea explicitam esse sentido. A primeira é a ideia de avaliação universitária sem nenhuma consideração em relação aos outros níveis de ensino. A universidade é tratada como um ente individual sem articulação e sem preocupação com os ensinos médio e fundamental. A segunda é a aceitação do produtivismo acadêmico e quantitativo como único critério de avaliação de desempenho e

de qualificação das instituições de nível superior. A terceira é a aceitação de distribuição dos recursos públicos para a pesquisa a partir de linhas de pesquisa vinculadas a programas de inovação e tecnologia, com grandes laboratórios e com pesquisa aplicada. O problema dessa lógica produtivista e diretiva dos recursos financeiros para a pesquisa inviabiliza a pesquisa nas áreas das humanidades e de fundo teórico. A quarta é a aceitação da ideia de modernização racionalizadora pela privatização da atividade universitária. A universidade participa da economia atuando como prestadora de serviços às empresas privadas, com total descaso pela pesquisa fundamental e de longo prazo.

A constatação da autora fica mais clara quando estabelece uma diferença entre a universidade operacional de 1990 e as demais. Segundo Chauí (2001, p. 19),

[...] enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, e a universidade de resultados estava voltada para as empresas, a universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos.

A universidade operacional, nas palavras da autora, é avaliada por índices de produtividade, organizada para ser flexível, ser eficiente organizacionalmente e garantir que o conhecimento se torne um produto (com valor de mercado). Na concepção de Chauí (2001), nesse modelo de produção, a docência deve ser entendida como transmissão rápida de conhecimento, pela contratação de docentes por tempo determinado (trabalho temporário), com contratos flexíveis, com grades curriculares que garantam a rápida entrada de graduandos no mercado de trabalho e a sustentação da ideologia “aprender por toda a vida”, haja vista que esses jovens com formação rápida e flexível rapidamente serão considerados obsoletos pelo mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, é importante considerar os estudos de Wolf (1993) sobre a universidade. Na primeira parte obra *O ideal da Universidade*, o pesquisador estabelece uma distinção entre quatro tipos de universidades, a saber: a universidade como santuário do saber, a universidade como campo de treinamento para as profissões liberais, a universidade como agência de prestação de serviços e a universidade como linha de montagem para o homem do sistema. Embora o autor produza uma bela e consistente explicação sobre os tipos de universidade, o foco principal é quarto tipo de universidade.

Para explicar esse tipo de universidade, típica da sociedade contemporânea, Wolf recorre a uma comparação com o marxismo. Para Wolf (1993, p. 72), “a universidade na sociedade capitalista é (como) uma corporação dirigida por administradores e curadores no

interesse da instituição e dos capitalistas.” Ao propor que a universidade nesse modelo é administrada por empresários, o autor evidencia que existe uma forte tendência de diminuir os aspectos pedagógico-formativos e compromissos com o bem público para a adoção de formas organizacionais que garantam, em primeiro lugar, o retorno monetário para a instituição, para o mercado e para a competitividade entre países. Por outro lado, segundo Wolf (1993, p. 73), os estudantes são considerados um proletariado explorado e oprimido, maltratado e manipulado por seus padrões. E prossegue o autor:

A universidade é como uma firma capitalista. Os curadores são o quadro de diretores e a administração é o gerenciamento. Os trabalhadores não são os estudantes, mas o corpo docente. A firma produz uma linha de bens de consumo, isto é, seus vários diplomas. Os estudantes são naturalmente, os consumidores. Eles compram o produto produzido pela firma. (WOLF, 1993, p. 73).

Os apontamentos do autor colocam a universidade sob um dilema de busca pela sua identidade e missão. Por um lado, seu compromisso histórico, sobretudo, a partir da modernidade foi de produzir um conhecimento despretensioso, menos utilitarista, com finalidade social. No entanto, a lógica do conhecimento como produto e valor econômico contaminou as instituições de ensino superior a partir da metade do século XX. O que cabe nesse momento é perguntar, a partir dos autores e da literatura acadêmica produzida, qual a missão e para quem e com qual sentido a universidade existe na contemporaneidade. De acordo com a literatura, na modernidade a universidade tomou referenciais, princípios e valores institucionais que fazem parte do campo econômico. Essa condição aponta para uma missão da universidade como espaço produtivo e adaptativo de produção de conhecimento quantitativamente comercializável. Sua dependência, parece, ficou segregada aos desígnios do mercado.

Esse viés é sistematizado por Dias Sobrinho (2018) no artigo *Universidade em tempos de precarização e incertezas*. O autor realiza uma profunda discussão sobre como a sociedade se organiza a partir dos conceitos de risco e incerteza. Seu interlocutor é Bauman. Essa ancoragem permite pontuar que a entrada dos interesses do mercado no campo educativo e, sobretudo, na universidade tem colocado sobre riscos e incertezas o ideal de educação como bem público e direito social. Para Dias Sobrinho (2018, p. 741), “a universidade, assim como o conjunto de instituições educacionais, é um patrimônio de toda a sociedade. Não pertence ao universo dos negócios e dos interesses privados e egoístas.” Suas finalidades não são negociáveis como produtos e serviços expostos em indústrias e empresas.

A pergunta é entender como os interesses de mercado entram na universidade, haja vista que, historicamente, as universidades se afirmaram pela sua autonomia e pelo comprometimento com o bem público. Dias Sobrinho (2018) responde à questão ao apontar que o Estado não tem capacidade para atender toda a demanda por educação. Mas, de fato, o autor não percebe como um problema. Entende que as instituições privadas podem assumir essas lacunas do Estado desde que obrigadas a cumprir os compromissos públicos e a se submeter à supervisão normativa. Então, a educação privada, mesmo buscando o lucro, deve se orientar pelas premissas do bem comum. Portanto, para Dias Sobrinho (2018, p. 741), “é perfeitamente legítima e necessária a participação de entidades privadas na oferta de educação, sempre e quando elas cumprem os compromissos de formação da cidadania e promoção do bem social.”

Até o momento o autor apresentou de forma ponderada um modelo compartilhado de formas universitárias para responder consensualmente ao objetivo da universidade como promotora de conhecimento para o bem público. As colocações ponderadas permitem pensar a possibilidade de compartilhar a educação pública com os interesses de mercado. No entanto, o próprio Dias Sobrinho (2018) coloca ressalvas que precisam ser evidenciadas. Dentre elas, salienta-se que o imperativo de mercado determinado pelas gigantes corporações multilaterais coloca em risco o cumprimento das finalidades essenciais que justificam a existência da universidade como instituição pública de formação humana. Segundo Dias Sobrinho (2018, p. 742), “em plena globalização, o ensino superior pouco interessa pelo desenvolvimento humano ou pela formação de uma cidadania informada e cônica de suas responsabilidades na sociedade.”

Na lógica da acumulação flexível, a competitividade e a concorrência passam a ser os princípios organizadores da universidade. Por isso, prossegue Dias Sobrinho (2018), a universidade teria como função e missão de aumentar a competitividade na relação capital-capital (concorrências entre os capitalistas) e nas relações capital-trabalho. A competição e a concorrência, como demarcado por Dardot e Laval (2016), são a nova razão de mundo no neoliberalismo e na universidade são assumidos como condições preponderantes para admitir a qualidade de uma instituição de ensino. Sendo assim, Dias Sobrinho (2018, p. 743) expõe que “mais educado seria, então, o mais competitivo, como se fossem iguais e justas para todos as condições de partida e as circunstâncias ao longo da vida. A noção de qualidade educativa perde seu sentido de bem público.”

Tomando as considerações apontadas pelos autores, é possível visualizar que a universidade na contemporaneidade, marcada pelo modelo de produção flexível, enfrenta uma crise com relação ao seu papel e função. Por um lado, sua historicidade assegura que sua missão na atualidade é a produção do conhecimento como bem público a partir do tripé pesquisa, ensino e extensão. Mas, por outro lado, a ideologia neoliberal da concorrência e da competitividade tem pressionado as universidades a adotarem uma missão vinculada ao utilitarismo, ao lucro e à aplicabilidade do conhecimento para o mundo dos negócios.

Portanto, na sociedade de acumulação flexível a universidade encontra-se em crise. A dificuldade reside em afirmar sua missão no início do século XXI. Por esse fato, na próxima seção discutir-se-á a crise da universidade no modelo de produção flexível e apontar-se-á a possível saída dessa crise a partir da internacionalização do ensino superior.

2.4 A CRISE DA UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI: O DESABROCHAR DE UMA NOVA MISSÃO?

A universidade e o ensino superior, ao longo de sua história, foram assumindo como valor simbólico a excelência de produção de conhecimento científico. Para Santos (2010), a marca ideológica da universidade do século XIX foi a busca desinteressada pela verdade, pela escolha autônoma de seus métodos e temas de investigação científica. Isso conferiu à universidade o lugar de legitimidade e de hegemonia no processo de construção de saberes frente à sociedade, não sendo desafiada por outras instituições ou por outros discursos que cobrassem novos papéis e metas para o ensino superior.

A marca ideológica própria do contexto do século XIX, apontada pelo autor, entra em crise na medida em que a concepção de Estado liberal se torna hegemônica após a Segunda Guerra Mundial. Para Santos (2010, p. 214), “a invocação da crise financeira – nem sempre comprovada e quase nunca causa suficiente – o Estado tem vindo a reestruturar seu orçamento, no sentido de desacelerar, estagnar e contrair seu orçamento social.” Rapidamente o Estado passou de produtor de bens e serviços (escolas, universidades) para um comprador e consumidor desses serviços produzidos pela esfera privada.

Essa condição política do Estado Liberal, sobretudo do capitalismo organizado da segunda metade do século XX, colocou o modelo de universidade em crise, pelo fato de que a sociedade passou a questionar os conteúdos e pesquisas produzidos, o que levou a uma crise.

Para Santos (2010), a universidade atravessa três crises, a saber: de hegemonia, de legitimidade e institucional.

Há uma crise de hegemonia sempre que uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva. A universidade sofre uma crise de hegemonia na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir seus objetivos. A crise de legitimidade se apresenta sempre que uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceita. A universidade sofre uma crise de legitimidade na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objetivos coletivamente assumidos. [...] Há uma crise institucional sempre que uma dada condição social estável e auto-sustentada deixa de poder garantir os pressupostos que assegura sua reprodução. A universidade sofre uma crise institucional na medida em que sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes. (SANTOS, 2010, p. 190).

As três crises da universidade apontadas pelo autor refletem a condição da educação superior nos últimos 20 anos. A condição hegemônica da universidade como produtora de conhecimento especializado e de alta cultura que se fortaleceu desde a idade média se encontra em profunda crise, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial e a formalização do modo de produção flexível. De acordo com Fávero, Trevisol e Bilibio (2018), na contemporaneidade, as universidades se veem forçadas a estabelecer novas funções, a se adaptar a novas demandas de formação de mão de obra qualificada, a fornecer conhecimentos instrumentais e a favorecer uma formação cultural segundo padrões médios. Segundo Nunes, Pereira e Pinho (2017), a incapacidade da universidade de concretizar essas duas funções, a saber, de fornecer conhecimento especializado e de alta cultura e conhecimento médios e rápidos para atender às demandas sociais levou os agentes econômicos a privilegiar meios alternativos fora da universidade.

A crise de hegemonia é pontada por Santos (2010) a partir de três categorias, a saber, alta cultura e cultura popular, educação e trabalho e teoria e prática. As três categorias que conferem hegemonia para a universidade entram em declínio no modo de acumulação flexível ao não absorverem as demandas e as exigências sociais das classes emergentes. Para atender às novas exigências, outros centros de produção de conhecimento se consolidaram e retiraram da universidade a excelência da atividade intelectual, científica e cultural.

A dicotomia alta cultura-cultura popular se apresenta pós-Segunda Guerra. Para entender esse fenômeno, Santos (2010) pontua a diferença entre alta cultura como cultura-sujeito e cultura popular como cultura-objeto. A cultura-sujeito é o sentido histórico da universidade que lhe conferiu hegemonia formativa (de alta qualidade). Após a Segunda Guerra

Mundial essa hegemonia de alta cultura passou a ser desafiada por uma cultura-objeto que visava à introdução de novos temas vinculados às demandas de uma cultura de massa emergente.

A cultura de massa emergente possui, no modelo de acumulação flexível, uma lógica de produção, de distribuição e de consumo completamente distinta e muito mais dinâmica do que a própria cultura universitária, e os seus produtos vão perdendo o cerco da alta cultura universitária quer porque reciclam constantemente os produtos desta, quer porque concorrem com essa nova forma cultural do universo dos estudantes, sendo incapaz, para Santos (2010, p. 193), de “transformar esta nova forma cultural numa cultura objeto, a universidade deixa de ser o produtor central de cultura-sujeito e nessa medida perde sua centralidade.”

Esse efeito leva à massificação da educação superior. Conceito estudado por frankfurtianos, sobretudo por Adorno e Horkheimer no livro *Dialética do Esclarecimento* (1985).²⁰ A massificação é o processo de tornar a cultura e o saber um produto para ser consumido como tudo o que existe no capitalismo. Ao se tornar produto, perde sua essência e torna-se mercadoria descartável. Os critérios valorativos do saber/conhecimento passam pela ordem econômica – a visibilidade e o acesso são marcados pelo retorno financeiro. A ampliação do acesso ao ensino universitário (para a massa) não resultou na democratização, mas, ao contrário, levou à massificação. Como pontua Santos (2010, p. 194), “a explosão da população universitária, a alteração significativa da composição de classes do corpo estudantil e a ampliação dos quadros de docentes e investigadores possibilitaram a massificação da universidade.” No limite ideológico, defendia-se que a universalização do ensino superior diminuiria a dicotomia entre alta cultura e cultura de massa.

O fato é que essa promessa otimista não se cumpriu. Nos seus estudos, Santos (2010) verificou que a massificação da universidade não atenuou a dicotomia, apenas deslocou para dentro da universidade um dualismo que formalizou dois tipos de universidade – uma universidade de elite e uma universidade de massa. A produção de alta cultura (SANTOS, 2010, p. 194) “permaneceu controlada, em grande medida, pelas universidades mais prestigiadas,

²⁰ Nesta obra, os autores estudam densamente as consequências da expansão da cultura de massa. Em um dos flancos, os autores apresentam dados que justificam que o desenvolvimento da técnica e dos meios de comunicação não resultou na democratização da cultura e do conhecimento, ao contrário, massificou a cultura e o conhecimento, tornando-os mercadoria. Como mercadoria/produto, é descartável, como tudo o que existe no capitalismo. Por isso, no mercado da cultura e do conhecimento o valor é medido pelo retorno financeiro. À medida que não há retorno financeiro são descartados para dar espaço a novas produções em massa. O conceito de indústria cultural, desenvolvido pelos autores, explica adequadamente essa nova cultura que surge após a Segunda Guerra Mundial.

enquanto as universidades de massa de limitaram à distribuição da alta cultura ou, quando a produziram, baixaram o nível de exigências e desagregaram a qualidade.”

Essa questão pontuada pelo autor permite tecer algumas hipóteses; a) que essa lógica de massificação do ensino superior acentuou ainda mais um modelo de exclusão ao restringir para poucos uma formação de qualidade; b) que esse modelo atende um novo público de alunos que busca no ensino superior uma oportunidade de mobilidade social; c) que se instaurou um modelo de universidade-empresa que busca atender apenas às demandas sem se preocupar com a qualidade; d) que existe um reducionismo no papel da universidade como promotora de desenvolvimento social para modelos de formação técnica; e) que a universidade como promotora de uma cultura-objeto atende às demandas da massa de empregabilidade, de inovação e tecnologia, mas não fornece uma formação sólida comparada ao modelo Huboldiano. Nesse sentido, as universidades de massa se tornam, na maior parte das vezes, um espaço de consagração da lógica mercantilizada. Nessa perspectiva, o conceito e a finalidade de universidade perdem hegemonia, porque passam a fornecer aspectos formativos idênticos a outras instituições paralelas a ela.

As universidades gradativamente foram perdendo centralidade frente à sociedade, sobretudo pela oferta de novos formatos e estruturas educacionais mais interessantes e com mais oportunidades para os filhos das classes populares. A crise de hegemonia, para Nunes, Pereira e Pinho (2017), decorre da contradição entre reivindicação da autonomia universitária pela definição dos seus valores e objetivos e a pressão para a submissão da universidade a critérios de eficiência e produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.

A crise da universidade é pontuada por Fávero (2010) a partir de três dicotomias: alta cultura-cultura popular, educação-trabalho e teoria-prática. Para Fávero (2010, p. 85), a explosão da população universitária ocorrida desde os anos 1960, mais intensificada nos anos 1990 e no início do século XXI, possibilitou a massificação da universidade, que, então, deixou de ser privilégio de poucos e passou a ser espaço de muitos. A alta cultura continuou a fazer parte de um pequeno número de universidades de prestígio, enquanto o crescimento de um grande número de universidades particulares se proliferou e se comprometeu em fornecer “conhecimento de massa” com pouca qualidade para um grande número de estudantes. O efeito desse processo é a formação de “alunos-massa”, que nem são preparados adequadamente para o mercado, nem possuem uma formação sólida do ponto de vista intelectual. Esse modelo de ensino agrada e realiza os ideais comerciais de educação, mas não possui qualquer compromisso com o desenvolvimento regional ou com a pesquisa e a extensão.

A segunda dicotomia apontada por Fávero (2010, p. 85) refere-se à educação-trabalho:

Essa dicotomia educação-trabalho vive hoje um duro golpe que provoca, de certa forma, a crise de hegemonia da universidade. Não existe mais a relação sequencial educação e trabalho, pois não há uma correspondência duradoura entre oferta da educação e a oferta de trabalho. Nem todos os titulados terão, necessariamente, uma ocupação e nem sempre as ofertas de trabalho criadas no seio da sociedade são compatíveis com os profissionais que se formam nas universidades.

O autor, atento à dinâmica produtiva do mundo do capital, pontua uma questão central para a crise da universidade. A lógica do capital, ao flexibilizar e acelerar os processos produtivos, também passou a exigir da universidade uma formação de mão de obra rápida e flexível. É por isso que muitas empresas, por considerarem que a formação universitária é lenta, rígida e dissociada dos interesses diretos das demandas do mercado, criam seus próprios cursos de formação profissional.

A terceira dicotomia apontada por Fávero (2010) diz respeito à teoria-prática. Para o autor, essa dicotomia se constituiu uma marca ideológica até o final da Segunda Guerra Mundial, que atribuía à universidade a autonomia que nem sempre dialogava com o contexto social em que estava inserida. A universidade foi duramente criticada pelo seu isolamento, por se constituir como torre de marfim insensível aos problemas sociais, por produzir um conhecimento excessivamente teórico e pouco aplicável. Os resultados dessas críticas conduziram a uma reelaboração do sentido universitário, que passou a privilegiar a formação prática, isto é, o ensino, a pesquisa e a extensão passaram a ser avaliados a partir de sua utilidade e praticidade. O problema reside no fato de que a praticidade e a utilidade passaram a ser justificadas a partir de critérios da indústria e da economia.

Por isso, como pontua Santos (2010), a condição de enfrentamento da crise universitária se constitui pelo fortalecimento e consolidação de cinco áreas de ação: acesso; extensão; pesquisa-ação; ecologia de saberes; universidade; e escola pública. As cinco áreas afirmam a missão institucional, asseguram a identidade e a responsabilidade social da universidade como bem público.

Nesse sentido, uma instituição denominada universitária deverá assegurar a responsabilidade social como uma condição imprescindível para sua sobrevivência. Para Dias Sobrinho (2018, p. 195), diz respeito ao cumprimento com a qualidade e o sentido social e público de suas finalidades e seus objetivos essenciais. Esta, possivelmente, é uma das formas de assegurar a responsabilidade social articulada com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Ainda, é importante destacar que a universidade é forçada a admitir aspectos organizacionais do modelo de produção flexível. Nesse sentido, algumas características do modelo produtivo de acumulação flexível, como produção em pequenos lotes, variedade de produtos, falta de estoque, redução do tempo, foco na demanda e aprendizagem na prática (HARVEY, 2016, p. 167), são alguns elementos que são incorporados na nova universidade. Percebe-se que o autor, embora se referindo aos novos processos produtivos no mundo do trabalho, empresta elementos para entender como a universidade vem, ao longo do tempo, perdendo a sua hegemonia e adotando perspectivas pragmáticas. São universidades consolidadas por projetos pedagógicos que atendem à demanda de alunos, possuem cursos de formação rápida e flexível, apelo à prática e à empregabilidade e possuem estruturas flexíveis com pouca estrutura física, baseada nas novas tecnologias, subcontratação de professores e sem perspectivas a longo prazo. São instituições tratadas como negócios que visam ao lucro. Por isso, ao menor sinal de “prejuízo” financeiro são fechadas ou reformuladas em seus processos pedagógicos.²¹

A segunda crise da universidade no século XXI é nomeada por Santos (2010) como de legitimidade. A universidade moderna “navegou” tranquilamente até as modificações trazidas pelo modelo de acumulação flexível. A universidade no modelo de produção liberal estava legitimada como instituição produtora e de disseminação de conhecimento para uma pequena elite intelectual. Essa configuração começa a se transformar com as modificações trazidas pelo Estado de Bem-Estar Social. A proposta política do Estado de Bem-Estar Social, ou de providência social, contribuiu para que os movimentos sociais se articulassem e cobrassem que a educação superior fosse democratizada e ampliada para os filhos dos trabalhadores. Como pontua Santos (2010, p. 211):

²¹ É preciso fazer algumas considerações importantes. No Brasil, dada a sua diversidade de matrizes de ensino superior, é preciso apontar as diferenças entre as matrizes e como cada matriz de ensino superior se comporta frente à diminuição da hegemonia da universidade. Em primeiro lugar, deve-se considerar que as Universidades Públicas e as Universidades Comunitárias são oriundas de uma estruturação centrada no modelo Humboldtiano. A pesquisa, o ensino e a extensão, a autonomia didática, financeira e de pesquisa são as bases de organização dessas instituições. Portanto, possuem, ou pelo menos possuíam, independência de outros setores da sociedade. Em virtude da sua independência e autonomia, são instituições que produzem o conhecimento para a sociedade sem objetivar, como causa primária, o retorno financeiro. Não resta dúvida de que esse modelo e ideal universitário está sendo atacado a partir de vários flancos, incluindo o do próprio poder público, que recentemente lançou o programa Future-se (para maiores informações acessar o portal do MEC). Por outro lado, existem as universidades privadas que, de modo geral, não sofrem pressões com relação a sua hegemonia, pelo fato de que já nasceram sob a lógica da acumulação flexível e já introjetaram a ideia de uma universidade que atua para atender às demandas sociais do modelo produtivo. Elas, portanto, não sofrem com os dilemas de perder hegemonia, visto que já assumem em seus projetos pedagógicos o compromisso com o setor comercial, e não com a educação enquanto expressão da democracia e da justiça social.

Por isso, a sua função tradicional de produzir conhecimentos e de os transmitir a um grupo social restrito e homogêneo, que em termos das suas origens sociais, quer em termos dos seus destinos profissionais e de modo a impedir a sua queda de status, passa a ser duplicada para produzir conhecimentos a camadas sociais muito mais amplas e heterogêneas e com vistas a produzir a sua ascensão social.

O conceito de educação superior como alta cultura destinada a uma elite passa a ser questionada, sobretudo, porque no modelo de capitalismo contemporâneo, da acumulação flexível, a classe menos favorecida socialmente precisa de instrução para atuar em novos postos de trabalho.²² Em outras palavras, a universidade, para atender à demanda produtiva e às ideias de democratização do ensino superior, se vê obrigada a fornecer formação para um novo público – filhos de trabalhadores (massa). Aqui se apresenta um dualismo da universidade contemporânea – democratizar o conhecimento mantendo sua qualidade histórica de alta cultura ou popularizar a educação superior para atender a uma demanda social ávida por uma formação técnica que lhe garanta mobilidade social. A pergunta central é: como democratizar sem perder sua legitimidade?

Para responder essa questão, Santos (2010) oferece aportes que ajudam a compreender como a universidade no modelo de acumulação flexível foi estabelecendo sua posição social. Para tanto, sintetizam-se três pontos: o modelo de universidade contemporânea mantém um dualismo ao estabelecer instituições de alta cultura (elitismo intelectual) e de alta qualidade e instituições populares destinada à preparação para a mão de obra. A primeira, de formação técnica e aplicada às demandas do trabalho e aos interesses do modelo produtivo. A segunda se caracteriza por uma educação de massa, com uma entrada alargada de estudantes, mas com pouco valor agregado do ponto de vista acadêmico/científico;²³ o segundo ponto verificado é relacionado à expansão universitária que ocorreu em cenário mundial a partir da década de 1960 e no Brasil a partir dos anos 1990. As pesquisas apontam que a expansão do ensino superior e,

²² Os novos postos de trabalho são resultados do desenvolvimento tecnológico que pressiona os trabalhadores a assumirem postos de trabalho com maior especialização. Cabe à educação formal em todos os seus níveis formar a mão de obra especializada para atuar no capitalismo de acumulação flexível.

²³ Para Santos (2010, p. 2012), “os múltiplos dualismos entre ensino superior universitário e não universitário, entre universidades de elite e universidades de massa, entre cursos de grande prestígio e cursos desvalorizados, entre estudos sérios e cultural geral, definiram-se, entre outras coisas, segundo a composição social da população escolar.” Então, o dualismo universitário garante que algumas universidades mantenham sua legitimidade de produção de conhecimento alicerçada no tripé pesquisa, ensino e extensão. Esse tipo de universidade é considerado de elite e é destinado a uma pequena parcela da população – que pode pagar uma mensalidade elevada ou frequentar universidades públicas de alta qualidade e grande concorrência. Por outro lado, o sistema de acumulação flexível permite o crescimento de um grande número de centros universitários que passam a garantir uma educação mediana para atender à demanda proveniente dos filhos de trabalhadores. Essas universidades se pautam por uma educação ampla e de massa, geridas por regras de mercado e que fornecem um tipo de formação aplicada para o mundo do trabalho. Sua função torna-se a de popularizar o ensino superior com a prerrogativa de formar uma nova classe de trabalhadores para a indústria.

por consequência, sua massificação, não resultaram em melhora significativa da desigualdade social. A universidade contemporânea se desenvolveu em torno da falácia de que o acesso ao ensino superior poderia superar as desigualdades sociais.²⁴ No entanto, isso não aconteceu. Seu desenvolvimento e expansão resultou no separatismo mais latente de uma educação superior dual. Uma educação de alta qualidade e elitizada destinada a poucos estudantes, geralmente oriundos de classes economicamente mais favorecidas, e uma educação popular de massa destinada a formar alunos para o mercado de trabalho; o terceiro ponto é que os ideais e interesses do modelo de produção flexível colonizou a universidade e retirou da instituição sua legitimidade de propagadora da democracia. Santos (2010, p. 213), concordando com a posição, salienta que “para os adeptos da expansão democrática, a universidade deixou-se funcionalizar pelas exigências do desenvolvimento capitalista (mão-de-obra qualificada), e desfraldou as expectativas de promoção social das classes trabalhadoras por meio de uma falsa democracia.”

Os três pontos sintetizados esclarecem um dos motivos da crise da universidade do século XXI. Sua crise de legitimidade é decorrente de sua condição contemporânea de assumir pautas do modelo produtivo. Se na Idade Média a universidade era escrava e obrigada a seguir os desígnios da fé, na contemporaneidade é obrigada a seguir as regras do mercado. São poucas as universidades que conseguem fazer frente aos desígnios do mundo produtivos. Portanto, as universidades e o próprio ensino superior se tornaram uma extensão dos interesses do capitalismo para a formação de mão de obra. Os interesses são percebíveis no crescimento de cursos de formação aplicada e flexíveis. O próprio slogan das campanhas publicitárias de universidades trazem conceitos de “sucesso na carreira”, “o curso que mais emprega”, “para o profissional do futuro”, etc. Todos os slogans colocam a universidade como subalterna e uma “mera” instituição de aporte para o mercado de trabalho. Além desse fator, ainda é preciso

²⁴ Define-se como falácia porque a expansão da universidade não significou a manutenção da qualidade de ensino, sobretudo para as classes subalternas ou menos favorecidas. Santos (2010, p. 213) sintetiza adequadamente essa falácia ao esclarecer que “a reivindicação social de um modelo de desenvolvimento mais igualitário, a universidade expandiu-se segundo uma lei de desenvolvimento desigual.” O ponto falacioso encontra-se na promessa de que a expansão do ensino superior seria capaz de conferir melhorias às classes menos favorecidas. Na prática, consolidaram-se tipos de universidades “caça-níquel” as quais, regidas pelas regras de mercado, atuam na formação de mão de obra (mantendo as condições históricas de controle e de dominação), ou como pseudouniversidades, sem missão ou compromisso com sua região de atuação. As duas formas retiram a legitimidade da universidade como espaço histórico de produção de alta cultura e conhecimento pertinente para as mudanças sociais. Isso não significa propor o fim da universidade, mas repensar sobre quais bases sua legitimidade está assentada. Se a legitimidade está voltada às demandas sociais do capital, é provável que enfrentará muitas crises e conflitos com outras instituições, que poderão fornecer as mesmas modalidades de ensino com maior flexibilidade e dinamismo. No entanto, se a legitimidade da universidade for voltada para a pesquisa, o ensino e a extensão de alta cultura, e comprometida com a democracia, então haverá uma identidade universitária que permanecerá ao longo do tempo. A segunda opção precisa de coragem e de políticas públicas em educação capazes de enfrentar o assédio do neoliberalismo.

mencionar a redução de áreas das ciências humanas, que são consideradas desnecessárias para o dinamismo produtivo contemporâneo.

A terceira crise sobre a qual se discorrerá se refere à questão da crise institucional. Essa, apontada por Santos (2010), decorre de duas tipologias: a universidade versus produtividade e a relação entre universidade e comunidade. As duas tipologias apresentadas pelo autor permitem entender como a atuação de setores externos à universidade tem causado uma crise institucional.

São vários os pontos que podem ser apresentados para a crise institucional da universidade, mas dois parecem merecer maior destaque. O primeiro está ligado aos custos exponenciais para manter o funcionamento das universidades contemporâneas. Nesse sentido, o estado neoliberal propôs que as universidades, sobretudo públicas, passassem a dialogar com o setor produtivo da sociedade. Isso levou as universidades a buscarem parcerias e a investirem em pesquisas aplicadas. O segundo está ligado à expansão universitária das últimas décadas. Para atender à demanda latente por ensino superior, muitas universidades, centros universitários e facultadas foram abertas com a intenção de conferir diploma a esse público. O problema desse modelo de ensino superior é que não entregou a qualidade prometida aos futuros formados.

A crise institucional é assentada, como pontua Santos (2010), na distinção entre pesquisa básica e aplicada. A centralidade e a exclusividade da pesquisa básica que era centralizada na universidade, que até então fora pensada como solução e contabilizada como benefício, passou a ser pensada como problema e contabilizada como custo. Por lógica, permitiu que outros centros de pesquisa rivalizassem com a universidade ou que a própria universidade, enquanto instituição, reformulasse seus objetivos para atender à lógica da produção de conhecimento aplicado.

O discurso consagrado e aceito do Estado Liberal do utilitarismo/produtivista reivindicou que os conhecimentos produzidos na acadêmica sejam decorrentes da resolução de problemas práticos e com retorno sustentável para as universidades (do ponto de vista econômico). A absorção dos ideais do liberalismo econômico na universidade permitiu a reconfiguração dos modelos e objetivos da pesquisa. Para Santos (2010), passa a ser confrontado em três situações; a) as grandes empresas e multinacionais, transformadas em agentes econômicos privilegiados pela nova ordem econômica mundial, criaram seus próprios centros de pesquisa e investigação aplicada que rivalizam com os centros de pesquisa universitários; b) em segundo lugar, os próprios Estados que, estruturados pela ideologia da concorrência e competitividade global, criaram seus próprios centros de pesquisa com maior

flexibilidade e isentos de vícios universitários; c) em terceiro lugar, o Estado procurou selecionar universidades como centros de pesquisa avançados, com maior capacidade de investigação, e concentrar neles os recursos financeiros disponíveis. Somam-se a essas situações o crescimento de universidades privadas que buscam o financiamento de suas pesquisas por meio de acordos e relações com o mundo empresarial.

As duas primeiras situações afetam a institucionalidade da universidade a partir de fora, enquanto o terceiro afeta a partir de dentro. Esse fenômeno se acentua a partir da expansão universitária dos anos 1960 que expõe, segundo Santos (2010), situações novas para a organização da universidade. A nova conjuntura de expansão do ensino superior flexibilizou as regras de contratação e promoção profissional de docentes (que, em muitos casos, não possuíam o conhecimento necessário). O que acabou contribuindo para a formação de quadros despreparados para o desenvolvimento da investigação científica. Aliado a essa condição, o Estado, sobretudo de ordem liberal, elegeu certos centros universitários para receber maiores financiamentos educacionais, enquanto outras universidades ficaram delegadas somente à disseminação do conhecimento. A ideologia da máxima eficiência na pesquisa em algumas universidades cria a exclusão e a marginalização de muitas universidades, que passam a fechar seus centros de pesquisas ou se veem obrigadas a estabelecer relações com atores externos que possam financiar sua atividade de pesquisa. Essa política de concentração de recursos, na visão de Santos (2010), passa a ser complementada por outra, a busca por recursos externos – não estatais.

Nos países emergentes essa relação é solidificada pela ideia de crise, real ou produzida. Em outras palavras, ao declarar a ineficiência do Estado em prover recursos para o financiamento da universidade, propõe que a iniciativa privada financie as universidades em troca de ganhos de isenção fiscal ou benefícios no compartilhamento de conhecimento.²⁵ Isso

²⁵ Essa tese é amplamente defendida pelos partidos de orientação liberal. Tais partidos defendem, em suas propostas de governo, que a saída da crise está na aceleração e na eficiência na produção de conhecimento científico útil e aplicado às demandas da economia. A universidade como centro de referência na produção de conhecimento qualificado passa a ser um alvo. No entanto, o tipo de pesquisa, investigação e conhecimento produzido na educação superior deverá ser aplicado, isto é, deve ter um retorno imediato segundo o que preconiza o mercado. Essa é uma proposta amplamente defendida pelo Governo do Presidente Jair Bolsonaro (atualmente sem partido). A ideia é que a universidade deve produzir conhecimento monetariamente quantificável e altamente competitivo no cenário mundial. É uma tese interessante, se não fosse reducionista e avessa aos ideais de universidade. Assim, apontam-se, a partir de Santos (2010), dois riscos da relação universidade versus empresas. O primeiro é o risco degenerativo das prioridades científicas. Os critérios tendencialmente para a pesquisa passariam a ser: relevância econômica, perspectivas de lucro nos temas investigados, criação de novos produtos e processos e a probabilidade de os projetos de pesquisa serem financiados pelas empresas da região de atuação da universidade. Essa proposta reduz a universidade a uma instituição colaborativa da indústria para o desenvolvimento econômico da região. Sua competência é reduzida à ciência aplicada. Perde sua identidade e aniquila a missão enquanto instituição democrática. Universidades que adotam essa política institucional tendem a ser alienadas do seu contexto social. Tornam-se reprodutoras

levaria a inúmeros conflitos de identidade institucional. As palavras de Santos (2010, p. 203) expressam adequadamente esse cenário.

A comunidade industrial tem outra concepção de dinamismo, assente nas perspectivas de lucro, e outra concepção de competitividade, assente nos ganhos de produtividade. Se as concepções se sobrepuserem às da comunidade científica, teremos, em vez de publicidade dos resultados, o secretismo, em vez de discussão enriquecedora, o mutismo sobre tudo o que é verdadeiramente importante no trabalho em curso, em vez da livre circulação, as patentes. As investigações mais importantes e os dados mais importantes serão mantidos em segredo para não destruir as vantagens competitivas da empresa financiadora e os resultados só serão revelados quando forem patenteáveis.

O fundamentalismo da ideologia comercial acaba por transformar a finalidade institucional. Essa ideologia coloca em ameaça a sobrevivência da universidade como campo da diversidade de saberes. Dentro dessa conjuntura, o que está em jogo é o perfil da universidade.

As considerações desse autor quanto aos caminhos da universidade do século XXI soam como crítica e alerta. O discurso de produtividade obriga as universidades a se questionarem em termos que lhe são pouco familiares e a se submeterem a critérios de avaliação que tendem a dar a seu produto, qualquer que seja, uma avaliação negativa. Somam-se a isso as restrições orçamentárias que induzem as universidades a buscarem outras fontes de financiamento.

A universidade do século XXI é pressionada a adotar princípios e valores próprios da cultura empresarial (flexibilização, rapidez e liquidez...). Sua organização institucional é orientada a privilegiar a pesquisa nas áreas que interessam às empresas e à comercialização dos resultados da pesquisa. As preocupações da investigação científica passam a ser temas que atendem aos interesses de atores globais/econômicos.

A responsabilidade social das universidades foi sendo reduzida às ligações com a indústria. O comprometimento que marcou historicamente a universidade com a comunidade, na contemporaneidade, está sendo corroído pela dinâmica produtivista e pelas regras organizacionais do mundo empresarial. Em meio às pressões, e sendo incapaz de se isolar, de

de ideologias conservadoras e dominantes da região de localização. O segundo risco é chamado por Santos (2010) de pacto fáustico (relativo a ou próprio de Fausto, personagem legendário alemão que fez um pacto com o diabo e que se tornou universal por meio de célebre drama de Goethe). Para Santos (2010, p. 203), “os investigadores que aceitam ou promovem o financiamento industrial das suas investigações podem ficar na dependência da empresa financiadora.” As empresas, ao financiarem os pesquisadores, retiram da universidade sua autonomia. Empregam a lógica do curto prazo em conflito com o longo prazo de investigação próprio da comunidade científica. Por fim, estabelecem áreas de conhecimento prioritárias e extinguem áreas que supostamente não produzem conhecimentos aplicados (rentáveis financeiramente). Sem exagero, o Fausto de Goethe representa adequadamente a relação universidade/empresa que vem se delineando no modelo educativo neoliberal.

acordo com Santos (2010), a universidade procura geri-las de modo a reproduzir condições sempre novas que possam garantir sua estabilidade institucional. De fato, é importante considerar que, apesar das pressões externas, muitas universidades e pesquisadores procuram conservar a concepção mais ampla de responsabilidade social e de participação na comunidade e a presença na resolução de problemas sociais. Esse é um dos grandes desafios da universidade do século XXI, de guardar seu simbolismo institucional de participação na comunidade.

Na medida em que a universidade perde sua centralidade para outros campos e atores, torna-se mais fácil justificar a elaboração de critérios que avaliem seu desempenho. Segundo Santos (2010), é possível agrupar em três grandes problemáticas: a definição do produto universitário; os critérios de avaliação; e a titularidade da avaliação.

A primeira problemática apontada pelo autor refere-se à dificuldade de definição do produto da universidade. A universidade abarca um conjunto heterogêneo de produtos que vão desde a transmissão de conhecimentos científicos até a elevação do nível cultural da sociedade. Essa quantidade de produtos oferecidos não é apenas variada, mas também difícil de definir. Para Santos (2010, p. 216), “frequentemente a produção de um deles colide com a de outro, pelo que, se não for estabelecida uma hierarquia, a universidade estará sempre aquém do desempenho adequado em alguns dos produtos.”

A segunda problemática, para o autor, refere-se aos critérios de avaliação. Para Santos (2010, p. 2016), “neste domínio, a dificuldade maior está em estabelecer medidas para a avaliação da qualidade e da eficácia.” Segundo o autor, os critérios avaliativos da universidade e, sobretudo, da pesquisa são baseados no quantitativismo e no economicismo. Em busca da ideia de infabilidade, os agentes e avaliadores tendem a privilegiar as medidas quantitativas. Por exemplo, é mais fácil avaliar a excelência na pesquisa em programas de pós-graduação pelo número de artigos publicados em periódicos qualificados do que avaliar os programas levando em conta critérios de seu impacto para o desenvolvimento regional – como a melhoria nos aspectos educacionais e de elevação do nível cultural.

Os critérios de avaliação quantitativos estão ligados ao economicismo. Para Santos (2010, p. 217):

Na sociedade contemporânea, o arquétipo do produto social definido quantitativamente é o produto industrial. O economicismo consiste em conceber o produto universitário como um produto industrial, ainda que de tipo especial, e conseqüentemente em conceber a universidade como uma organização empresarial. Este viés está hoje difundido e sua vigência incontrolada representa um perigo importante para a autonomia institucional da universidade.

A condição apontada pelo autor remete, na pesquisa, a uma lógica temporal marcada pelo ritmo empresarial de produção. A adoção de uma rotina empresarial pelas universidades rompe com o ciclo temporal da pesquisa e da produção do conhecimento. O ritmo produtivo da empresa é de curto prazo e flexível. Já a universidade consagrou-se pela produção de conhecimento investigativo a longo prazo. A adoção no espaço acadêmico da lógica empresarial tende a favorecer cursos e pesquisas de curto prazo em detrimento de cursos e pesquisas longas, com formação complexa e com compromisso com o bem público. Para Santos (2010), a pressão do curto prazo tem um impacto institucional que força as universidades a adequarem suas atividades às exigências da lógica produtiva das empresas. Essa relação universidade-empresa pode levar, segundo Santos (2010, p. 218), à “desvalorização da especificidade da universidade.”

A segunda problemática leva diretamente à terceira problemática, que decorre da titularidade da avaliação. Segundo Santos (2010, p. 219), “a questão da titularidade da avaliação é a que mais diretamente confronta a autonomia da universidade.” Com a crise do Estado de providência ou de bem-estar social e com a desregulamentação do Estado sob atividades sociais, as universidades foram forçadas a buscar novas fontes de financiamento. Para Santos (2010, p. 219):

[...] a universidade vê-se confrontada com uma crescente pressão para se deixar avaliar, ao mesmo tempo que se acumulam as condições para que lhe escape a titularidade da avaliação. A titularidade da avaliação põe-se sobretudo quando se trata de avaliações globais, avaliações de departamentos, de faculdades ou mesmo de universidades em seu todo. Nestes casos, tem mais interesse na avaliação, os financiadores, sejam eles públicos ou privados. Aliás, dadas as dependências recíprocas que se criam no interior das unidades sob avaliação, é duvidoso que a auto-avaliação possa ser mais do que justificção das rotinas estabelecidas. Daí a figura do avaliador externo e a ambivalência com que os departamentos e as universidades a têm aceitado.

Os apontamentos do autor permitem dizer que a adoção de políticas educacionais de fundo neoliberal tem levado a universidade à diminuição da sua autonomia de investigação e sua titularidade na avaliação. Portanto, a universidade do século XXI se defronta com uma lógica produtivista que desafia e coloca em crise sua identidade, hegemonia e legitimidade na produção de conhecimentos pertinentes para o bem comum.

A pergunta mais sensata, diante de tal condição, seria: como a universidade poderia encontrar um caminho que projetasse uma nova perspectiva de enfrentamento a essa crise? Parece plausível considerar que a internacionalização seja um caminho viável para a

consolidação de sua missão na sociedade globalizada.²⁶ Os pesquisadores Santos e Almeida Filho (2012) apresentam a internacionalização como a quarta missão da universidade. Para os autores, diante da emergência do poderio econômico globalizado, da emergência da racionalidade neoliberal e da organização produtiva da sociedade a partir do modelo de acumulação flexível, o conhecimento produzido passou a ser colocado a serviço da produção de riqueza, no entanto a superação desse paradigma seria possível por meio da internacionalização solidária entre as universidades.

A internacionalização como missão da universidade no século XXI é compartilhada por outros autores. A pesquisadora Knight (2012a) apresenta cinco argumentos em favor da internacionalização do ensino superior. O primeiro é sobre a inter-relação entre as práticas regionais, nacionais e internacionais. O segundo argumento refere-se à necessidade de elaborar um único modelo comum para a internacionalização entre as instituições de ensino superior. O terceiro ressalta a necessidade de estar atento aos impactos da internacionalização, haja vista que nem todos são positivos. O quarto argumento sustenta que a internacionalização não possui um fim em si mesma, mas sua efetivação se dá a partir do ensino, da pesquisa e da extensão. No quinto argumento a autora defende que a internacionalização é uma forma de consolidar a globalização solidária de conhecimento em uma relação de complementariedade, porém é preciso ter claros os objetivos do processo de internacionalização para não correr o risco de gerar o seu oposto – forma de controle político e de manutenção do poderio científico em torno de poucos países ou de cooperações financeiras.

No mesmo sentido, Altbach (2005, p. 64) afirma que “a internacionalização inclui políticas e programas adotados pelos governos e pelos sistemas acadêmicos para lidar com ou

²⁶ É importante esclarecer que a globalização não é um processo recente. O intercâmbio entre povos, nações e culturas é histórico e remonta a Grécia Clássica. Outro exemplo, mais próximo, do processo de globalização são as navegações do século XV e o descobrimento da América. A primeira prerrogativa é entender a globalização como um processo ambíguo, com muitas facetas e significados. Em seu aspecto positivo, a globalização potencializa o intercâmbio e a solidariedade entre povos. No aspecto negativo, a globalização, aliada a uma política neoliberal, tende de implementar uma relação de dominação e controle social entre povos. De acordo com Herzog (1999 apud WILDNER, 2006, p. 200-201), da mesma maneira que o neoliberalismo, a globalização contemporânea compreende uma série de implicações de distintas índoles: históricas, econômicas, políticas, culturais e ambientais. Por globalização entende-se aqueles fenômenos do mundo capitalista que se desenvolveram em uma fase determinada a partir da segunda metade do século XX. As origens da globalização podem se situar, segundo diversos olhares, em momentos diferentes. Uma caracterização possível dessas origens é como fenômeno decorrente do final da Guerra Fria e de uma estrutura econômica e tecnológica que fez possíveis os fenômenos que têm uma nova abrangência mundial, incorporando todos os países numa dinâmica global até certo ponto compartilhada. Nesse sentido, a globalização não está sujeita à escolha dos sujeitos, como não esteve o cristianismo medieval ou a Revolução Industrial. Ela é decorrente de processos culturais, econômicos e tecnológicos resultantes do desenvolvimento de forças produtivas e culturais que estão para além das preferências ideológicas, políticas ou valorativas dos sujeitos. Ainda, é importante destacar os trabalhos de autores como Manuel Castells (1999), com a obra *Sociedade em rede*, e Ianni (1999), com o livro *A sociedade global*.

explorar a globalização.” Cabe destacar, a partir do autor, que no cenário de globalização, a internacionalização, para se afirmar como uma nova missão, deve garantir a autonomia e a independência das universidades em relação às pressões externas, sobretudo de organismos internacionais.

Por outro lado, De Wit (2011a) adverte que a internacionalização da forma como está sendo posta tem assumido uma perspectiva instrumental. Segundo o autor, tem nove meios que, se não forem bem estruturados, podem levar a internacionalização a uma mera instrumentalização. Dentre esses meios destacam-se: educação no idioma inglês, estudar ou viver fora do país, tratar temas internacionais, possuir um grande número de alunos internacionais, ter poucos alunos internacionais e interculturais, quanto mais associações, mais internacionalizado, e a internacionalização pensada apenas como fim e não como meio de consolidação da extensão, da pesquisa e do ensino. Os pontos evidenciados pelo autor são uma radiografia que serve como parâmetro para separar as ações positivas da internacionalização das ações negativas, que apenas instituem ações aparentemente de internacionalização para cumprir com os desígnios das políticas educacionais.

A efetivação de políticas de internacionalização sólidas e conscientes politicamente eleva a colaboração internacional. Essa colaboração entre universidades descortina um novo campo inesgotável de oportunidades, resumido por Santos e Almeida Filho (2012, p. 57-58) em três pontos:

- como complemento educacional para estudantes em todos os níveis de formação, quer no plano da preparação técnica das matérias dos respectivos cursos, quer no plano da formação linguística, cultural, cívica e civilizacional, que pode construir uma experiência de vida num país diferente, particularmente marcante quando se tem vinte anos;
- como complemento das competências individuais ou de grupos, em busca de fertilizações cruzadas a composição de esquipes de pesquisa mais alargadas;
- como manancial para a troca de experiência, para aferição de instrumentos e de métodos, para avaliação de resultados, em todos os campos da atividade universitária.

Os três pontos salientados pelos autores são fundamentais para concretizar uma agenda universitária autônoma de diplomacia que possibilite a criação de um espaço alargado e transnacional de redes de conhecimento partilhado. Ora, é justamente essa capacidade de formalizar uma agenda autônoma de diplomacia universitária que Santos e Almeida Filho (2012) colocam a internacionalização como missão para as universidades no século XXI. Os autores colocam a internacionalização como quarta missão, no entanto, por compromissos com a tese, não haverá um debate profundo sobre se a internacionalização é uma quarta missão ou um meio de efetivar e qualificar a pesquisa, a extensão e o ensino. Entende-se que o debate é

positivo, mas o interesse aqui é apresentar a internacionalização como uma possibilidade de qualificar a missão das universidades.

De qualquer forma, no contexto de uma definição de internacionalização, múltipla e diversa, é possível encontrar duas vertentes idênticas que orientam as políticas educacionais, a saber: a internacionalização como missão e a internacionalização como processo de consolidação da pesquisa, ensino e extensão. Santos e Almeida Filho (2012) sintetizam alguns elementos dessa condição problemática, dentre os quais: a) que a internacionalização seja assumida como um processo que assegure à universidade sua autonomia e suas referências regionais. Em outras palavras, internacionalizar para regionalizar; b) que a internacionalização se torne uma forma de manter e potencializar a diversidade própria do campo universitário; c) a compreensão de que a consolidação da internacionalização é um processo longo que abarca em seu núcleo muitos interesses e divergências.

Por isso, a internacionalização é uma realidade das universidades do século XXI. Uma condição que pode potencializar e garantir a autonomia universitária, garantir a justiça social na distribuição do conhecimento, valorizar regionalidades, instituir redes de pesquisadores, efetivar uma diplomacia entre povos, nações e países e contribuir para a consolidação da democracia cosmopolita. Por outro lado, é importante se atentar ao modelo de internacionalização, visto que, em algumas situações, a internacionalização pode assumir um discurso que consolida a dominação, a exploração do conhecimento, a mercantilização do saber, a afirmação neoliberal do conservadorismo científico norte versus sul, a centralização dos recursos financeiros em áreas específicas e, por fim, o aniquilamento da missão universitária.

A internacionalização, por se tratar de um processo em construção, apresenta muitas faces, dilemas e dualismos. Como conclusão, deve-se afirmar que a internacionalização do ensino superior é uma das grandes possibilidades, especialmente para os países periféricos, de consolidar uma educação que faça frente aos assédios do neoliberalismo educacional. É a partir dessa constatação da internacionalização como forma de enfrentamento da mercantilização da educação que serão trabalhadas, na terceira seção, as definições da internacionalização para autores internacionais e nacionais e como os organismos internacionais e os documentos nacionais tratam o sentido da internacionalização para as universidades. Por fim, apresentar-se-ão as categorias que serão utilizadas para analisar o Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020).

3 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEUS DESAFIOS NO TERRITÓRIO IBERO-AMERICANO

[...] porque a circulação de ideias e a educação, inclusive a superior, necessariamente, implicam em compartilhamento de cultura e de conhecimento. (AZEVEDO; CATANI, 2013).

A sociedade contemporânea, marcada pela dinâmica do modo produtivo de acumulação flexível, coloca a educação superior frente a certas dinâmicas e complexidades não experimentadas em décadas anteriores. Abarcada pela globalização, pelo modelo produtivo neoliberal, pela intensa inovação tecnológica, pela pressão ideológica de proporcionar um ensino prático e assumir papéis que não são próprios da sua natureza, a universidade aponta para a internacionalização como uma solução na busca pela manutenção da qualidade e da relevância social e política.

Não há dúvidas para pesquisadores da área educacional que a internacionalização do ensino superior é uma das condições necessárias para manter a qualidade do ensino superior, embora, muitas vezes, seja tratada de forma diferente, como, por exemplo, Santos e Almeida Filho (2012), que tratam a internacionalização como a quarta missão da universidade no século XXI, enquanto Altbach e Knight (2007) consideram que a internacionalização é fundamental para a consolidação do tripé universitário da pesquisa, ensino e extensão. Guardadas as diferenças, quanto à finalidade da internacionalização, os pesquisadores concordam que políticas de internacionalização são fundamentais, sobretudo aquelas que garantam e estimulem a mobilidade de professores, alunos e técnicos e que estabeleçam redes de pesquisadores.

Essa posição é defendida por Morosini (2017, p. 280): “é nesse cenário que a internacionalização da educação superior se constrói como conceito-chave neste século, deslocando-se de uma posição periférica a uma posição central e imbricada a uma noção positiva de qualidade.” No percurso histórico a internacionalização foi tomando designações e assumindo papéis, faces e funções. Em via de regra, no século XX, a internacionalização estava voltada à investigação e à produção do conhecimento em grandes universidades e em poucos países. No final do século XX e início do século XXI, além da pesquisa, como pontua Morosini (2017), a internacionalização tem como ponto principal o ensino e, dessa maneira, amplia seu aspecto às instituições de educação de forma geral. O alargamento da amplitude da internacionalização trouxe consigo um problema de fundo: a internacionalização da educação superior atende aos objetivos de uma concepção de universidade como bem público ou estimula a ampliação da universidade como serviço? E, ainda, de acordo com Morosini (2017, p. 290),

“constitui-se em um grande negócio ou busca a integração solidária e o desenvolvimento mundial sustentável?”

A resposta ou a definição de um caminho para esse problema não é tarefa fácil. A complexidade da internacionalização implica o reconhecimento de muitas variáveis e dimensões, a saber: o global versus o regional, o nacional e o institucional, a missão universitária, identidade, etc. Todos esses elementos imbricados e dependentes de projetos nacionais de desenvolvimento de uma nação fazem da internacionalização um terreno movediço e com muitas faces, dependendo do grupo que define suas políticas. No texto de apresentação do dossiê *Internacionalização da educação superior* (2017), Morosini apresenta dois estudos que mostram as facetas que a internacionalização pode assumir. Em uma frente, Phillip Altbach (2016), no livro *Global perspectives on higher education*, sistematiza de forma positiva a internacionalização para a educação superior no século XXI. Na obra, o autor destaca a relação entre internacionalização e globalização, conceituando-a como uma força econômica, política e social que fortalece o ensino superior como bem público. Por outro lado, os autores Azevedo, Cattani e Hey (2017) apontam como algumas políticas de internacionalização podem contribuir para um sentido privatista, individualista e para a permanência da supremacia dos dominantes em detrimento de uma concepção democrática fundada na perspectiva da solidariedade acadêmica.

No enredo complexo da internacionalização, a segunda parte da tese possui como objetivo construir uma concepção de internacionalização atrelada aos pesquisadores da área e interligá-la com as concepções propostas por organismos multilaterais, como a Unesco e o Tratado de Bolonha, e com as políticas educacionais propostas nas políticas educacionais brasileiras, sobretudo a Lei de Diretrizes e Base (9394/96) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Para responder ao objetivo, a seção é dividida em três partes. Na primeira parte é abordada a definição de internacionalização a partir dos autores Santos e Almeida Filho (2012), De Wit (2011a), Knight (2003, 2012a, 2012b), Altbach e Knight (2007) e Stallivieri (2004, 2017), que serão a base para definir um sentido para a internacionalização, suas potencialidades, faces e mitos. Na segunda parte, abordar-se-á a historicidade da internacionalização, dando destaque aos conceitos de internacionalização empregados nos documentos multilaterais, como a Unesco e o tratado de Bolonha, e nas políticas públicas educacionais definidas no Estado Brasileiro, em especial a Lei de Diretrizes e Base (LDB 9394/96) e o Plano Nacional de

Educação (2014-2024). Na terceira parte são fundamentadas as categorias de estudo que serão utilizadas para analisar os dados coletados do Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020).

Os conceitos apresentados na sequência são a base para a análise dos dados. A internacionalização do ensino superior deve ser tomada como compromisso pelas políticas educacionais e pelas instituições. Os aspectos relativos à internacionalização revelam o projeto de nação que se pretende consolidar. Em outras palavras, ao dissecar a internacionalização no Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020), compreende-se qual o sentido de projeto de desenvolvimento que o Brasil está propondo para o futuro, sobretudo para o campo da pesquisa na pós-graduação.

3.1 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO

A tentativa de delimitar o campo de conhecimento sobre a internacionalização deve se iniciar pela sua contextualização histórica.²⁷ Os apontamentos e definições contidos sobre o contexto histórico da internacionalização são retirados de Santos Filho (2018) e sintetizados no Quadro 2.

²⁷ O professor e pesquisador Santos Filho, ao abordar a questão da história da internacionalização, e utilizando-se das pesquisas de Altbach e De Wit (2015), estabelece uma linha temporal que permite situar a interconexão das políticas de internacionalização com o contexto geopolítico mundial. Para os autores De Wit e Hunter (2015), o processo de internacionalização da educação superior pode ser dividido em três fases, a saber: a) a primeira, presente no século XX, caracterizada por uma fase inicial e com pouca organização; b) a segunda, caracterizada pela presença marcante dos Estados Unidos, que organizam as agendas por interesses políticos e de segurança nacional; c) a terceira compreende o período desde a Guerra Fria até a atualidade, que se caracteriza pela definição de estratégias ligadas à globalização, à sociedade do conhecimento, às tecnologias da informação e da comunicação e à regionalização das sociedades e seu impacto na educação superior. Nesse sentido, a periodização da educação superior é definida em quatro ondas: i) vinculada ao desenvolvimento da ciência mundial, à luta pela hegemonia e às exigências de esquemas de governança, como Nações Unidas e novos processos de integração regional; ii) transição do velho para o novo regionalismo; iii) associação da internacionalização com as novas tecnologias, com a EaD e a difusão da internet; iv) fortalecimento de lideranças continentais ou de blocos regionais com representatividade global. As constatações apresentadas, permitiram que Santos Filho compreendesse como a internacionalização vem se desenhando, em especial, da Primeira Guerra Mundial até os dias atuais. Para o autor, na Primeira Guerra, houve uma crença otimista de que a comunidade acadêmica poderia contribuir para construir a solidariedade internacional e a paz mundial. O otimismo consolidou processos de conhecimento mundial que colocaram as universidades francesas no centro da receptividade de estudantes e consolidaram organizações e ligas internacionais de universidades e de nações. Esse processo foi interrompido com o advento dos movimentos totalitários na Europa, sobretudo o Fascismo e o Nazismo. A segunda fase da internacionalização, compreendida entre a Segunda Guerra Mundial até a queda do Muro de Berlin, é marcada, de acordo com Santos Filho, pela disputa das colônias entre as nações europeias, pela Guerra Fria e pelo constante conflito entre a posição americana e soviética no cenário geopolítico mundial. Essa polarização será mantida e expressa também nas políticas de internacionalização do ensino superior. A condição da superação da polaridade presente na internacionalização do ensino superior acontece com a hegemonia americana em cenário mundial e a entrada de organismos internacionais de defesa da democracia e dos direitos humanos, que passam a influenciar na definição das políticas de internacionalização.

A centralidade do conhecimento no modelo de acumulação flexível, especialmente no século XXI, fez o ensino superior ganhar grande destaque na globalização, tornando-se um dos grandes negócios, tanto em nível de investimento, quanto para educar e preparar uma geração para as novas dinâmicas trabalhistas. Essa concepção é partilhada por Knight (2003) e Albach (2007), que apresentam argumentos de como a Organização Mundial do Comércio (OMC) está se concentrando no ensino superior. O debate atual sobre o Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS) – um esforço das empresas multinacionais e de agências governamentais dos países ricos para integrar o Ensino Superior nas estruturas do comércio mundial por meio da OMC – indica a importância das universidades e do conhecimento no mundo contemporâneo.

A concepção apresentada revela a relação entre ensino e economia. No entanto, é importante ter clareza de que as dinâmicas educacionais não se restringem a explicações e diagnósticos reducionistas. Para pesquisadores da área, mesmo que a educação, em seus diferentes níveis, seja assediada por uma lógica empresarial e comercial, ela continua sendo um bem público e democrático. É nessa dicotomia que a internacionalização se coloca. Por um lado, é pressionada a aderir a lógica produtivista e utilitarista do modo de produção flexível. Por outro lado, desponta como uma conquista das universidades e do ensino superior no mundo global para alargar e manter as finalidades da educação como bem público de produção de conhecimento desprezioso das demandas lucrativas.

No enredo dessa problemática, os autores Santos e Almeida Filho (2012) colocam a internacionalização como a quarta missão da universidade. Para eles, todas as atividades de uma universidade podem ser valorizadas com a colaboração internacional ao definir uma agenda autônoma de diplomacia cultural universitária capaz de contribuir para a criação de um espaço alargado e transnacional de conhecimento. De acordo com Santos e Almeida Filho (2012, p. 2012),

ora, é justamente esta última dimensão da internacionalização – a capacidade para definir e para concretizar uma agenda autônoma de diplomacia cultural universitária – que lhe confere o caráter de missão, de uma nova missão. Representa, com efeito, não apenas uma melhoria do que já existe, mas uma alteração de paradigmas consubstanciada num quadro de trabalho profundamente inovador.

Nesse caso, a autonomia universitária interligada com a internacionalização é apontada pelos autores como uma condição da universidade do século XXI para responder aos desafios contemporâneos e calcificar um caminho que confira ao ensino superior uma identidade e uma legitimidade institucional. Em suas bases materiais, políticas e institucionais, a

internacionalização transforma-se em missão da universidade quando é capaz de mobilizar, de forma intencional e consciente, quatro objetivos.

O primeiro, pontuado por Santos e Almeida Filho (2012, p. 145), é “reforçar projetos conjuntos e integradores.” Esse objetivo visa associar a diversidade cultural à universalidade científica. Os projetos de internacionalização devem assegurar uma relação interindividual, da igualdade, do pluralismo e da multiculturalidade dos entes envolvidos.

O segundo objetivo, pontuado por Santos e Almeida Filho (2012, p. 145), é dar “maior dimensão às suas atividades de formação, de pesquisa e de inovação.” Esse objetivo, reunindo dois ou mais parceiros, favorece a mobilidade estudantil²⁸ (de estudantes, de professores e de técnicos) organizada e promove uma estruturação curricular articulada com uma concepção pedagógica de cooperação. A condição de uma concepção pedagógica de cooperação permite a elaboração de currículos em comum, redes de pesquisa, grupos de estudo e projetos de inovação e de iniciação científica em comum.

O terceiro e o quarto objetivos de Santos e Almeida Filho (2012, p. 145) são “conduzir uma agenda própria de diplomacia cultural universitária e contribuir para a consolidação de Espaços Integrados do Conhecimento”, que reforçam a centralidade da universidade na sociedade de acumulação flexível e reafirmam o papel da universidade como instituição autônoma. Os espaços integrados do conhecimento permitem uma diplomacia cultural e democrática que faça frente à lógica comercial que tem atacado o espaço universitário.

²⁸ Para Stallivieri (2004), a mobilidade acadêmica é um dos campos de atuação mais férteis para a cooperação acadêmica internacional e está, sem dúvidas, no investimento em sua própria comunidade, tanto docente quanto discente e também administrativa. Desse modo, Stallivieri (2017) adota uma definição de mobilidade acadêmica apoiada em duas concepções fornecidas pela Unesco (1998a). De acordo com a autora, a Unesco (1998a) divide a mobilidade acadêmica em vertical e horizontal. A divisão está relacionada com as questões econômicas dos países envolvidos. Na mobilidade acadêmica vertical, pressupõe o deslocamento de alunos de países menos favorecidos economicamente em direção a países com condições econômicas melhores. Essa lógica é alimentada pelo desejo de estudantes, de países e das próprias instituições de participarem de espaços de alta produção científica com enormes resultados financeiros. Por parte dos alunos, professores, pesquisadores e técnicos, há o desejo de conseguir uma melhor colocação profissional com uma formação em grandes centros de pesquisa. Para os países, o objetivo é formar uma massa de estudantes no “estrangeiro”, em grandes centros de pesquisa, para posteriormente colocar o país em certo grau de competitividade com outras nações. Já as instituições universitárias veem nessa relação verticalizada a possibilidade de ampliar suas parcerias, promover seu nome na comunidade científica e colocar a instituição nos mesmos patamares internacionais. O objetivo é figurar nos rankings. De acordo com a própria Unesco (2003), essa a mobilidade verticalizada registra a maior ocorrência de opção entre os estudantes. Além das questões econômicas, a mobilidade verticalizada, na maior parte das vezes, caracteriza-se por programas de longo prazo. Geralmente os estudantes permanecem na instituição anfitriã até o término do curso. A mobilidade vertical geralmente atua na captura de “cérebros”. É uma cooperação desigual que acentua o domínio e controle científico do norte-sul. Por outro lado, segundo Stallivieri (2017), a mobilidade horizontal é realizada em períodos menores. Tanto as instituições quanto os países envolvidos são vistos em nível de igualdade. Essa relação permite que os estudantes tenham uma melhor e mais rápida adaptação aos padrões locais e ao ambiente oferecido. Esse tipo de mobilidade permite a cooperação democrática entre países e instituições de ensino superior, maior equidade na distribuição do conhecimento científico e ampliação dos laços diplomáticos entre nações.

A tentativa de definir um sentido único de internacionalização não é uma tarefa fácil e nem pretendida por pesquisadores da área. Segundo Knight (2015, p. 1),

A Internacionalização transformou instituições e sistemas de ensino superior, mas há muita confusão quanto ao que uma universidade internacional, binacional, transnacional, cosmopolita, multinacional ou global realmente significa. Não existe um modelo padronizado para uma universidade internacional, nem deve haver, mas uma compreensão mais profunda sobre os diferentes tipos de instituições internacionais é necessária.

A difícil tarefa de definir a internacionalização do ensino superior carrega, segundo a autora, a necessidade de pensar a um significado a partir das transformações proporcionadas pela globalização. As condições da globalização, alicerçadas no modelo produtivo de acumulação flexível, colocaram a universidade diante de novos desafios. Para Knight (2004, p. 26), a internacionalização do ensino superior é uma possibilidade de produzir novas respostas a essas condições impostas pela globalização.

O crescente número de conflitos nacionais, regionais, internacionais e culturais está fazendo com que universidades auxiliem seus estudantes na reflexão e entendimento de questões de ordem mundial bem como na compreensão dos relacionamentos internacionais e interculturais. A mobilidade do mercado de trabalho e o aumento na diversidade cultural das comunidades requerem que ambos, estudantes e professores tenham uma melhor compreensão e que demonstrem habilidades para trabalhar e para viver em ambientes culturalmente diferentes e diversificados.

A posição defendida pela autora colabora com a tese de Santos e Almeida Filho (2012) de que a internacionalização pode se tornar a quarta missão da universidade, visto que está disposta a enfrentar os dilemas trazidos pela globalização. Para Stallivieri (2017, p. 44), “tal sociedade valoriza uma vivência internacional, reconhece o potencial do conhecimento científico e tecnológico, e prioriza os conceitos de solidariedade e tolerância para a solução dos problemas.” Essa definição de internacionalização coloca as nações e as universidades na vanguarda de construir, por meio da internacionalização, uma agenda de diplomacia cultural capaz de enfrentar as contradições da sociedade globalizada. Posição que também é partilhada por Sebastián (2004, p. 16):

[...] um processo cultural que se manifesta no interior das universidades afeta as mentalidades, os valores e as percepções, dando lugar a uma visão mais ampla e universal na compreensão da realidade. Considera a internacionalização como um meio para o fortalecimento institucional através da incorporação de padrões internacionais de conteúdo e método docentes, temáticas e organização das investigações, bem como das atividades de extensão, ampliando a oferta de capacidades e de produtos docentes e de pesquisa, no âmbito internacional,

melhorando a visibilidade e o reconhecimento, além da obtenção de retornos financeiros.

Essa concepção também é partilhada por Stallivieri (2017, p. 47), que define que “a internacionalização deixa de ser externa à vida acadêmica e passa a estar no escopo das decisões políticas e estratégicas dos conselhos superiores institucionais, passando a ser a quarta missão da universidade.” Nesse sentido, a internacionalização deixa de ser uma opção para as universidades e passa a ser um objetivo a ser atingido. A internacionalização é pontuada como uma missão que as universidades devem assumir na contemporaneidade. O conceito de missão remete ao mesmo sentido empregado pelos autores Santos e Almeida Filho (2012) quando definem a internacionalização como a quarta missão das universidades.

Diante da variedade de termos empregados, vale destacar o estudo realizado por Santos Filho (2018). Em uma revisão bibliográfica, o autor reconhece que há uma variedade de significados conferidos à internacionalização da educação superior que criam certa dificuldade para um consenso sobre seu significado. Essa mesma perspectiva é defendida por De Wit (2011a), que classifica em três grupos de pesquisadores. Os primeiros classificam como educação internacional, estudos internacionais, internacionalismo, educação transnacional e globalização da educação superior. O segundo grupo classifica como mobilidade acadêmica, cooperação internacional, estudos no exterior e intercâmbio internacional. O terceiro grupo, como educação multicultural, educação intercultural, educação transcultural, educação para o entendimento internacional, educação para a paz, educação global, estudos transnacionais e estudos globais.

Nesse sentido, Santos Filho (2018) aponta, a partir dos estudos de Delgado-Marquéz, Hurtado-Torres e Bonder (2011), uma classificação das definições da internacionalização do ensino superior a partir de quatro perspectivas genéricas estabelecidas por Knight e Wit (1997): atividade, competição, *ethos* e processo. Essa classificação é observada no Quadro 2.

Quadro 2 – *Perspectivas de internacionalización en el contexto de las instituciones de educación superior*

1- Perspectiva de atividade	Autores
Enfoca nas atividades de educação superior que fomentam a dimensão intercultural, incluída a presença de alunos internacionais, currículo e intercâmbio entre alunos e professores.	Harari (1992) Klasek (1992) Arum y Van de Water (1992) Mestenhauser y Ellingboe (1998) Green y Olson (2003) Javalgi, Griffith y White (2003) Powell (2004) Green y Shoenberg (2006)
2- Perspectiva da competição	Autores

Aponta para o desenvolvimento de habilidades, de conhecimentos e de valores importantes para competir no mercado global.	Soderqvist (2002) Van der Wende (2007) Ayoubi y Masoud (2007) McGowan e Potter (2008) Elkin, Farmsworth y Templer (2008) Lipsett (2009)
3- Perspectiva do <i>ethos</i>	Autores
Sublinha a criação de uma cultura acadêmica que se valoriza e apoia as perspectivas e as iniciativas interculturais e internacionais.	Pickert y Turlington (1992) Hanson y Meyerson (1995)
4- Perspectiva de processo	Autores
Enfatiza a internacionalização de uma dimensão internacional e intercultural do ensino, da investigação e dos serviços (extensão) por meio de uma combinação de atividades, políticas e procedimentais.	Knight (1994) Schoorman (1999) De Wit (2002) Olson et al. (2001)

Fonte: adaptado de Delgado-Márques, Hurtado-Torres e Bondar (2011 apud SANTOS FILHO, 2018, p. 170).

Os elementos apontados evidenciam as várias formas de definição da internacionalização. É comum a confusão entre globalização e internacionalização. Altbach e Knight (2007), no texto *The Internationalization of higher education: motivations and realities*, chamam a atenção para o fato de que, mesmo que estejam relacionadas, não são a mesma coisa.²⁹ Quando não devidamente separadas e significadas, pode ocorrer a corrosão do sentido da internacionalização como quarta missão ou como rede de cooperação. O próprio Altbach (2016) expõe os perigos que a internacionalização corre quando passa a ser controlada por negociações comerciais.³⁰ Para o autor, quando isso ocorre, o resultado é muito similar: perda de autonomia intelectual, subordinação da colaboração acadêmica, trocas científicas e produção de conhecimentos ficam subordinadas aos ditames do lucro empresarial. Em outras palavras, o perigo é mover a internacionalização do ensino superior usando as energias da academia, mas

²⁹ Essa condição é reafirmada na resenha produzida pelas autoras Rebecca Gavillet e Jennifer Zamora, a partir do livro *Global perspectives on higher education*, de Altbach (2016). Na resenha, as autoras pontuam a preocupação de Altbach (2016) em distinguir internacionalização de globalização. Segundo Altbach (2016, p. 105), “as forças econômicas, políticas e sociais que impulsionam a Educação Superior do século XXI para um maior desenvolvimento internacional.” Nesse sentido, a globalização afeta todos os aspectos da sociedade, e seus defensores consideram esses impactos positivos, pois impulsionam as economias por meio da ampliação do comércio e do investimento. No entanto, os críticos argumentam que esse processo expande as desigualdades estruturais, por meio da disseminação de ideais imperialistas das culturas ocidentais dominantes. Assim, a globalização tende a ampliar as disparidades econômicas e aprofunda as desigualdades. Nesse sentido, Gavillet e Zanora (2017) tecem a tese de que quando as ideologias ocidentais, em torno do lucro e do capitalismo, intencionam-se com a globalização dos rankings e o domínio da língua inglesa, os resultados incluem a ausência de foco no ensino, excessiva ênfase na pesquisa produtivista/economicista e aumento da saída de cérebros, “*brain drain*”, de países em desenvolvimento.

³⁰ As relações entre globalização e internacionalização, quando marcadas por interesses de ordem econômica, podem trazer sérias consequências para as universidades. No capítulo *Educação Superior atravessa fronteiras*, Altbach (2017) pontua que os impactos da globalização proporcionaram e ampliaram tanto o acesso quanto o entusiasmo para estudar no exterior, bem como os acordos transnacionais foram ampliados para o acesso à comunidade internacional. No entanto, Gavillet e Zanora (2017) ponderam que a concorrência mercantil, a distribuição desigual de estudantes americanos realizando mobilidade, a falta de uma verdadeira imersão cultural e as mudanças das prioridades institucionais estão limitando a experiência de muitos participantes e fazendo a internacionalização um campo competitivo.

respondendo às demandas e necessidades do mercado. É nesse sentido que o autor entende que a internacionalização é uma missão da universidade contemporânea, mas chama a atenção sobre quais finalidades a internacionalização está tomando nas políticas públicas educacionais e nas estratégias adotadas nos programas de internacionalização das instituições de ensino superior.

Na mesma linha de Altbach e Knight (2007), o pesquisador Teichler (2004) define internacionalização e globalização. Por internacionalização, o autor entende as crescentes atividades além-fronteiras entre os sistemas nacionais de cooperação acadêmica internacional. A globalização, por outro lado, materializa atividades ambíguas, além-fronteiras, que com frequência manifestam tendências mundiais, como, por exemplo, a competição por inovação tecnológica entre nações e instituições de ensino superior.

Na mesma via, Altbach e Knight (2007, p. 9) definem internacionalização como:

Internacionalização do ensino superior é o processo de integrar uma dimensão internacional nas funções de ensino, aprendizagem, pesquisa e serviço de uma universidade. Uma dimensão internacional significa uma perspectiva, atividade ou serviço que introduz ou integra uma perspectiva internacional, intercultural e global das principais funções de uma instituição de ensino superior.

Os autores, ao reconhecerem a universidade no século XXI, incluem mais um elemento significativo: o reconhecimento de que a internacionalização é o caminho para fortalecer o tripé universitário – ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, a internacionalização é um processo que coloca as universidades em contato com as demandas globais e com a diversidade cultural ao construir canais de cooperação entre países. De fato, essa condição contemporânea é a garantia de fortalecimento da pesquisa, da extensão e do ensino.

O pesquisador De Wit (2011a), no texto *Globalisation and international of higher education*, esforça-se para dar uma definição de internacionalização a partir de uma revisão do conceito. No início do texto, pondera que a internacionalização nas últimas duas décadas passou de um assunto periférico nas intuições para o seu núcleo. Para o autor, entre as décadas de 1970 e 1980, as atividades de internacionalização não eram descritas como tal, geralmente não possuíam alto prestígio, eram isoladas e não interligadas com outras dimensões como o ensino, a pesquisa e a extensão. A partir dos anos 1980, as atividades além-fronteira institucionais e nacionais passaram a ser nomeadas como internacionalização. Sua visibilidade aumentou no mesmo grau de sua importância. Com incremento de novos componentes ao seu corpo multidimensional nas últimas décadas, a internacionalização passou de um simples intercâmbio de estudantes para grandes negócios de recrutamento e de atividades. Embora De Wit (2011a) reconheça o crescimento da relevância e importância da internacionalização, alerta para os

perigos, em especial, para um processo de elitismo incrivelmente pequeno para um fenômeno de massa.

No transcorrer dos anos, segundo De Wit (2011b, p. 9), “passou de uma questão estratégica reativa para uma proativa, de valor agregado para *mainstream*,³¹ vendo seu foco, escopo e conteúdo evoluírem substancialmente.” A passagem da internacionalização reativa para proativa está relacionada com o aumento da concorrência no ensino superior, a comercialização e a competição produtivista (científica) fizeram com que os valores tradicionalmente associados à cooperação, como intercâmbios, parcerias e redes de pesquisadores, fossem diluídos em ideais utilitaristas e mercantilistas. As nações e as universidades passaram a adotar estratégias de internacionalização relacionadas à competição e à concorrência. De Wit (2011b) reconhece a mudança de significado, foco e objetivo da internacionalização nos últimos 10 anos. Para o autor, a principal mudança está na passagem de um modelo mais cooperativo para um modelo mais competitivo.³²

Esse entendimento está relacionado à literatura produzida na área. No mesmo sentido, De Wit (2011b) identifica nas produções acadêmicas e científicas da área um consenso sobre a definição de internacionalização. A maioria dos termos usados está relacionada o currículo, estudos internacionais, estudos globais multiculturais, educação intercultural, educação para a paz, mobilidade no exterior, educação no exterior e cooperação. Essa concepção de internacionalização também é partilhada pelo autor, que entende que as dimensões educacionais além-fronteiras são classificadas como internacionalização.³³

De acordo com De Wit (2011b), é possível agrupar em quatro grandes categorias que justificam a internacionalização: política, econômica, social e cultural/acadêmica. Essas categorias não são mutuamente exclusivas, podem variar em importância por países e regiões, e seu domínio pode mudar ao longo do tempo. Para o autor, atualmente, as razões econômicas

³¹ Termo em inglês que significa um conceito que expressa uma tendência ou um modo principal dominante. A tradução literal de *mainstream* é “corrente principal” ou “fluxo principal”.

³² É claro que De Wit (2011b) não possui a pretensão de gravar um sentido e significado para um termo tão complexo. O autor reconhece que existem estratégias e abordagens diferentes. Por isso, as estratégias de internacionalização são filtradas e contextualizadas pelo contexto interno específico de cada instituição universitária e de cada nação. O reconhecimento da individualidade e das particularidades na condução dos processos e estratégias de internacionalização não inibe o entendimento de que na esfera global de debate a internacionalização seja um campo de disputa no qual os interesses vinculados aos ideários mercantilistas estão presentes.

³³ É importante esclarecer que o autor procura fornecer uma diferenciação entre globalização e internacionalização. Segundo De Wit (2011b), a globalização é um fenômeno mais abrangente, atingindo todas as esferas sociais. Já a internacionalização refere-se a relações além-fronteira, mas que estão centradas em aspectos específicos. Por exemplo, a internacionalização do ensino superior está dentro da dinâmica da globalização, no entanto isso não significa absorver aspectos próprios da globalização neoliberal. As estratégias de internacionalizar o ensino superior podem passar exclusivamente pelos critérios de relevância social e de cooperação solidária entre povos, nações e instituições.

são consideradas mais dominantes que as demais. As estratégias de internacionalização introduzem os discursos de desenvolvimento humano, alianças estratégicas, geração de renda, construção de nação, desenvolvimento social, aprimoramento da qualidade, padrões internacionais, geração de renda, produção do conhecimento, etc. A preocupação de De Wit (2011a) é com o fato de que os discursos e ideários de tornar o conhecimento um produto comercializável possam estar contaminando o sentido da internacionalização. Na arena de disputa, o autor percebe que o sentido de uma internacionalização para a competitividade e retorno financeiro está ganhando espaço, em detrimento da diminuição de uma concepção de internacionalização solidária e democrática que valoriza a diversidade cultural e a cooperação.

Da mesma forma, Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez (2018), no livro, *Internacionalización de la educación superior em América Latina e el Caribe: Um balance*, fornecem um significado para a internacionalização. Para os pesquisadores, a internacionalização é uma tendência mundial para todo o ensino superior ao propor uma adaptação com as demandas da sociedade global, multicultural e altamente competitiva, mas que, por outro lado, permite que o ensino superior construa estratégias de internacionalização que valorizem as localidades. Para Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez (2018, p. 24), a internacionalização pode ser definida como

[...] o processo internacional de integrar uma dimensão internacional, intercultural e global com os objetivos, funções e estratégias da educação superior, buscando incrementar a solidariedade da educação e a pesquisa para todos os estudantes e o corpo técnico de todas as instituições, com a finalidade de ter uma contribuição significativa para a sociedade.

A definição de internacionalização expressa está em conformidade com as definições cunhadas pela comunidade científica internacional, sobretudo com as definições de Albach (2007), Knight (1994, 1999, 2015), Sebastián (2004) e De Wit (2011a, 2011b) que entendem a internacionalização como um processo articulado que une povos e nações por meio do conhecimento. No sentido genuíno, a internacionalização é definida como um processo de cooperação, solidariedade e democracia cosmopolita solidificada a partir das relações de equidade entre universidades e países. Ainda de acordo com Gacel-Ávila (2006, p. 61 apud GACEL-ÁVILA; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ (2018, p. 24), a internacionalização é,

[...] um processo que integra nas funções substantivas das universidades uma dimensão global, internacional, comparada e interdisciplinar, cujo alcance é o fomento de uma perspectiva e consciência global dos problemas humanitários em prol de valores e atitudes para uma cidadania global e responsável, humanista e solidária.

Por isso, consideram que a internacionalização se constitui como um dos elementos estratégicos para a transformação dos processos de educação no ensino superior e para a reelaboração de políticas educacionais voltadas à cidadania global, responsável, humanista e solidária. A internacionalização, nesse sentido, assume o compromisso de favorecer uma agenda global de debates e pesquisas em torno dos grandes problemas da humanidade. As posições apresentadas podem ser comparadas com outros autores e pesquisadores brasileiros da área de políticas educacionais. O Quadro 3 demonstra os sentidos empregados de internacionalização por pesquisadores do Brasil.

Quadro 3 – Pesquisares, autores e o significado de internacionalização

Pesquisadores/autores	Significado e definição de internacionalização
José Camilo dos Santos Filho	Para o autor, a internacionalização é um processo dinâmico, quer dizer, um esforço contínuo de evolução e mudança no conjunto de atividades isoladas. Por isso, a internacionalização compreende três dimensões: a internacional, a intercultural e a global. Nesse sentido, a internacionalização, para o autor, estabelece relações entre nações, culturas e países. Na dimensão cultural, Santos Filho (2018) aponta para a diversidade ética/cultural dentro dos países, nas comunidades e nas instituições. Na dimensão global, expressa o potencial da internacionalização do ensino superior em esfera mundial. ³⁴
José Alberto Antunes de Miranda e Luciane Stallivier	Os pesquisadores salientam que a internacionalização como política educacional necessita ter um significado estratégico para o país. Para Miranda e Stallivier (2017, p. 591), “a abertura das universidades brasileiras para o mundo precisa ser de mão dupla, no sentido de levá-las à modernização e à inovação, a partir da cooperação internacional entre os diferentes países e, conseqüentemente, buscar a promoção do desenvolvimento nacional.”
Mário Luiz Neves de Azevedo, Afrânio Mendes Catani e Ana Paula Hey	Os autores utilizam-se de Bourdieu para expressar que as políticas públicas possuem um campo permeável por interesses e intencionalidades de grupos. Nesse sentido, as políticas educacionais de internacionalização estão interligadas ao projeto de nação, caracterizadas conceitualmente pelos autores como a circulação de ideias. Assim, de acordo com Azevedo, Catani e Hey (2017, p. 297), “o texto, entendido como discurso ou tomada de posição, ao circular, carrega os elementos contextuais e as marcas históricas dos espaços de conhecimento.” Mesmos os intelectuais, segundo os autores, que são fundamentais para a circulação das ideias, longe de portarem a neutralidade, transportam suas tomadas de posição – visões de mundo sobre a atividade científica, o estado, a política, a economia e, sobretudo, as relações entre essas esferas. A tese dos autores também é defendida no artigo <i>Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos</i> . Nessa pesquisa, os autores Azevedo e Catani definem e discutem a internacionalização a partir da teoria de Bordieu.
Marialva Moog Pinto e Enrique Martfnes Larrechea	A pesquisa dos autores procura apresentar dados sobre as tendências da mobilidade acadêmica entre estudantes do Sul e do Norte. O caminho da discussão está em localizar a internacionalização sob os aspectos da globalização e da regionalização. Nesse sentido, os pesquisadores

³⁴ Sugere-se a leitura do artigo *Internacionalización de la educación superior: redefiniciones, justificativas y estrategia*, escrito pelo pesquisador José Camilo dos Santos Filho (2018) e publicado no dossiê *Educação Superior e Internacionalização*, organizado pela revista Espaço Pedagógico, sediada na Universidade de Passo Fundo. No texto, o autor transita entre os principais pesquisadores da área sobre internacionalização do ensino superior para propor uma definição, estratégias e justificativas para a consolidação de políticas educacionais na área do ensino superior em internacionalização.

	apresentam um sentido e significado de internacionalização e seus reflexos para as políticas educacionais. Portanto, para os autores, a internacionalização, quanto mais próxima da globalização, mais se sobrepõe uma perspectiva comercial e controladora de grupos, ao contrário, quanto mais próxima ao sentido de regionalização, mais democrática, cooperativa e solidária se torna a internacionalização – mobilidade acadêmica.
Manolita Correia Lima e Carolina Machado Saraiva de Albuquerque Maranhão	As pesquisadoras, no artigo <i>O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva</i> , propõem discutir as diversas faces da internacionalização. Para Lima e Maranhão (2009, p. 583), “Levando em conta as especificidades que singularizam a internacionalização da educação, o objetivo deste texto reside em definir o conceito de internacionalização ativa e passiva no universo da Educação para em seguida aplicá-lo no aprofundamento de questões pertinentes à mobilidade estudantil.” As autoras entendem internacionalização ativa como uma condição para troca de saberes, redes de conhecimento e cooperação internacional. Por outro lado, entendem a internacionalização passiva como uma forma de domínio e controle acadêmico sobre países emergentes, em outras palavras, a perspectiva passiva inibe e exclui a participação em igualdade no mundo acadêmico de países teoricamente menos desenvolvidos.
Elizabete Monteiro de Aguiar Pereira	A pesquisadora, em seu artigo, <i>Internacionalização da universidade contemporânea: uma visão da internacionalização em uma Universidade Pública Paulista</i> (2019), ressalta as dificuldades de definir normativamente o conceito de internacionalização. Para ela, as universidades devem organizar e desenvolver o projeto de internacionalização a partir dos pilares da reciprocidade e da relevância acadêmica, promovidas de forma que a instituição determine o tipo de internacionalização que atende às necessidades e realidades específicas da sociedade de seu tempo histórico.
Fernanda Geremias Lea e Maria Soledad Oregioni	As autoras apresentam o artigo <i>Aportes para analizar la internacionalización de la educación superior desde Latinoamérica: un enfoque crítico, reflexivo y decolonial</i> , na Revista Internacional de Educação Superior. ³⁵ Esse artigo é apresentado em um dossiê <i>Internacionalização da Educação Superior no território Iberoamericano</i> . Nele as autoras discutem a tese de que a internacionalização em sentido global está integrando a estrutura do capitalismo global como sistema social-histórico e em sentido da lógica de acumulação flexível.
Pricila Kohls dos Santos e Marília Costa Morosini	Para Santos e Morosini (2019), a formação do cidadão global deve estar articulada com uma concepção de ensino superior e de internacionalização baseada nos princípios de cooperação e solidariedade global. Formas educacionais que fogem desses pressupostos alimentam uma perceptiva de formação para o mundo do capital. Na pesquisa, as autoras buscam captar a percepção dos professores de uma determinada universidade sobre a formação do cidadão global.
Marília Costa Morosini	A pesquisadora, no texto <i>Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos de práticas</i> (2006), apresentou, a partir de um estudo sobre o estado de conhecimento sobre a internacionalização universitária, contido em bancos de dados de periódicos de educação da Europa e da América do Norte, que a internacionalização frente ao crescimento desordenado e sua complexidade precisa urgentemente de políticas públicas que freiem a perspectiva mercadológica e que contribuam para a qualidade acadêmica social. Ainda, cabe destacar a pesquisa <i>Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recentemente em teses e dissertações</i> (2017), produzida juntamente com a autora Lorena Machado do Nascimento. Nessa pesquisa, as pesquisadoras

³⁵ É fundamental destacar o importante espaço que Revista Internacional de Educação Superior, sediada na Unicamp – SP têm disponibilizado para as discussões sobre as políticas educacionais do ensino superior. Nos últimos anos, a revista, vêm assumindo o protagonismo de propor e publicitar os temas que envolvem a educação superior para comunidade científica. Para maiores informações é possível acessar o endereço eletrônico: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653635/19159>.

	apontam um estado da arte que apresenta os rumos da internacionalização no Brasil a partir da produção científica.
Olgaíses Cabral Maués e Robson dos Santos Bastos	Os pesquisadores, no artigo <i>Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro</i> (2017), ³⁶ destacam que o crescimento exponencial da internacionalização do ensino superior nas duas últimas décadas tem levado muitos países a adotarem políticas educacionais que valorizam os aspectos comerciais. Para os autores, a utilização da internacionalização como uma forma de aumentar a concorrência entre os países e de fomentar a sociedade do conhecimento tem levado alguns governos de diferentes países a instituírem políticas educacionais que possam atender a essas demandas, o que poderia levar à mercantilização do saber. A proposta dessa pesquisa é apresentar uma análise de algumas políticas de internacionalização brasileiras que envolvem mobilidade estudantil e de docentes.
Cláudia Battestin Benjamin, Panduro Munhoz e Miguel Ângelo Silva da Costa	No artigo <i>Redes de intelectuais, internacionalização e regionalização acadêmica: uma abordagem a partir do contexto latino-americano</i> ³⁷ (2017), os autores pretendem discutir o panorama da internacionalização e de como as redes de intelectuais são frágeis diante das constantes mudanças nas políticas governamentais.

Fonte: o autor.

A partir do Quadro 3, parece consenso que os pesquisadores apresentam em seus estudos as múltiplas faces que a internacionalização assume. Nesse sentido, as pesquisas em sua totalidade defendem e apresentam argumentos e dados que comprovam a internacionalização como algo positivo para países e instituições de ensino superior, desde que seja organizada e estruturada a partir dos critérios de redes de pesquisadores, de cooperação internacional, de parcerias e de respeito às identidades regionais. Por outro lado, advertem que a internacionalização, quando contaminada por princípios neoliberais, pode se tornar instrumental e passar a servir a lógica global de competição e mercantilização da educação. Essa perspectiva de internacionalização endossa políticas educacionais de competição, controle e monopólio da ciência em alguns países.

Essa dualidade é bem assinalada por Lima e Maranhão (2009), quando estabelecem a diferença entre internacionalização ativa e passiva. Para os autores, nos países considerados desenvolvidos, a internacionalização de manifesta de forma ativa, isto é, com implantação de políticas de Estado voltadas para a atração e o acolhimento de estudantes, ofertas de serviços no exterior, mobilidade de experts em áreas de interesses estratégicos e captura e retenção de “cérebros”. Por outro lado, nos países em desenvolvimento (periféricos), segundo os autores,

³⁶ É importante destacar que o artigo é parte do dossiê organizado pela Revista Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). O dossiê, denominado como Internacionalização da Educação Superior, conta com mais nove artigos que tratam sobre a internacionalização. Os artigos podem ser encontrados no endereço eletrônico: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/issue/view/1207>.

³⁷ É importante destacar que o artigo supracitado é parte de um Dossiê denominado *Educação Superior e Internacionalização*, organizado pela Revista Espaço Pedagógico, sediada na Universidade de Passo Fundo (UPF). O dossiê conta com mais 10 artigos sobre a internacionalização do ensino superior. As pesquisas podem ser acessadas no endereço eletrônico: <http://seer.upf.br/index.php/rep/issue/view/581>.

consolida-se um modelo de internacionalização passiva. O modelo de políticas de internacionalização normalmente privilegia o envio de estudantes, professores, pesquisadores, etc. para uma formação em grandes centros, objetivando investir no desenvolvimento de uma elite intelectual capaz de trazer desenvolvimento de ponta e modernização para algumas áreas e setores considerados estratégicos. No entanto, para Lima e Maranhão (2009), esse tipo de política é de alto risco, pois nos países periféricos existem problemas estruturais na educação que inviabilizam abrir centros de pesquisa no exterior, falta de recursos materiais e humanos e incapacidade para responder quantitativa e qualitativamente à demanda interna por educação em nível superior. Por isso, essa forma acentua, de acordo com Lima e Maranhão (2009, p. 586), “um sistema de educação mundial que reforça o histórico desequilíbrio entre os países do Norte e do Sul.” Nessa perspectiva, os países do Sul seriam fornecedores de “matéria-prima” intelectual para os países do Norte. Essa relação mantém e consolida a lógica global de controle científico, tecnológico e econômico.

No mesmo sentido, Pinto e Larrechea (2018) apontam que, com a globalização do final do século XX e início do XXI, essa dualidade entre Sul e Norte se acentua. Novas estratégias de internacionalização assimétricas de educação superior são formuladas pelos países com maior desenvolvimento dos seus sistemas de ensino superior e de educação a distância, como é o caso da Inglaterra, Austrália, Nova Zelândia, Estados Unidos e Canadá, e pelos sistemas científicos e tecnológicos que atraem jovens estudantes de países em desenvolvimento (Sul), sobretudo, para Inglaterra e Estados Unidos. Para Lima e Maranhão (2009, p. 586), “no contexto do capitalismo cognitivo o conhecimento ganha centralidade por ser reconhecido como a principal força produtiva, a hegemonia exercida pelos países que dispõem de sistema educativo consolidado parece não causar estranheza.” Dentro dessa lógica, países com esse potencial passam a usufruir de forma privada do conhecimento e passam a diminuir a autonomia de universidades e países emergentes. Essa faceta da internacionalização amplia as desigualdades entre países e regiões. Lima e Maranhão (2009, p. 570) descrevem algumas consequências desse modelo de capitalismo do conhecimento.

a) Ampliar a rede mundial de influência cultural e política; b) selecionar os melhores cérebros; c) beneficiar-se de mão-de-obra qualificada (mesmo que por tempo determinado); d) promover transferência tecnológica; d) criar ambiente de aprendizagem de caráter multicultural; e) renovar a pesquisa e resistir à fuga de cérebros; f) além de enfrentar a imigração não-controlada.

Então, como associar a internacionalização da educação superior a processos de integração, baseados na solidariedade e cooperação internacional? Como escapar dessa lógica

capitalista e de controle do conhecimento na sociedade globalizada? Para Pinto e Larrecha (2018, p. 722), algumas alternativas são “os intercâmbios institucionais, a cooperação em pesquisas e nos programas de ensino, na mobilidade docente e discente, nas redes de trabalho e no estabelecimento de estratégias em instituições [...] para os contextos regionais e internacionais.” O fortalecimento de estratégias de internacionalização que valorizem as potencialidades regionais e estabeleçam relações equitativas com outras instituições de ensino nacionais e internacionais parece ser um dos caminhos para enfrentar a lógica mercantilizada que tem atacado as políticas de internacionalização.

No mesmo sentido, Benjamin, Munhoz e Costa (2018) lembram que esse cenário expressa uma realidade díspar se comparada com países/regiões emergentes, cujo potencial de autonomia e competição no mundo global é infinitamente inferior. Por isso, a alternativa para esse modelo global está no sentido de internacionalização. Para Benjamin, Munhoz e Costa (2018, p. 16), “é preciso antes de internacionalizar nossas pesquisas e ideais, buscar desenvolver e sistematizar que tipo de internacionalização nossas universidades necessitam [...]” e, prosseguem os autores, “[...] para desempenhar um papel de unificação local, associado à realidade e à demanda da cultura regional, aspectos históricos da região, prevalência econômica e expectativa de diálogo entre iguais e antagônicos no ambiente de comunidades acadêmicas.” Os autores apontam, para além das perspectivas da solidariedade e redes de pesquisadores, o sentido de uma internacionalização com viés regional (identidades e missão) como forma de oposição aos conceitos de internacionalização capitalista/comercial.

Seguindo essa ótica, Morosini (2006) destaca que na mesma intensidade que a internacionalização tem ocupado lugar em agendas políticas e universitárias globais com o objetivo de promover o crescimento e o desenvolvimento, ela precisa ser igualmente dimensionada no âmbito das pesquisas, dos currículos, nos processos culturais e na inserção do diálogo com as demandas regionais. Em outras palavras, não é possível internacionalizar sem regionalizar. A consciência de uma internacionalização sólida e produtiva precisa prioritariamente conhecer e estabelecer vínculos com a região de atuação da educação superior.

A exposição de pesquisadores internacionais e nacionais sobre a temática da internacionalização revela que, embora seja admitida com uma das agendas prioritárias para a educação superior para o século XXI, ainda é necessário realizar muita pesquisa para consolidar um modelo de internacionalização democrático. São muitas as faces e intencionalidades que a internacionalização do ensino superior tem assumido. Por isso, na próxima seção são discutidas

e pontuadas as faces que a internacionalização tem assumido e suas consequências para um projeto universitário democrático.

3.2 AS DIVERSAS FACES DA INTERNACIONALIZAÇÃO E SEUS DESAFIOS

A internacionalização da educação superior se tornou uma das grandes preocupações das universidades e de organismos internacionais, como OCDE, Bando Mundial e Unesco, ou ainda, de agências nacionais de educação, como Capes e CNPq. Nesse contexto, para além de pressupor a interculturalidade, a integração entre pesquisa e pesquisadores, as redes de conhecimento, a cooperação e solidariedade entre povos ou a troca equitativa de conhecimento científico e cultural, a internacionalização passou a ser um campo de disputa marcado por outros interesses escusos aos ideais democráticos da educação superior.

Considerando as pesquisas de Santos e Almeida Filho (2012), pode-se propor, para início, dois projetos de internacionalização do ensino superior. Um projeto que define a internacionalização como condição de fortalecimento da pesquisa, do ensino e da extensão, estabelecendo redes de conhecimento, cooperação internacional entre povos, nações e instituições, trocas solidárias, projetos estratégicos de desenvolvimento de países, relação igualitária entre nações no campo do conhecimento, interiorização da internacionalização, regionalização e internacionalização, fortalecimento das identidades universitárias em seus locais de atuação, valorização da diversidade cultural, democratização do conhecimento científico e fortalecimento da ideia do global no local e do local no global (ALMEIDA; TREVISOL, 2019; ALTBACH, 2013; AZEVEDO; CATANI, 2013, GACEL-ÁVILA; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, 2018; KNIGHT, 2004, 2012a, 2015).

Um segundo projeto de internacionalização, decorre da lógica e do poderio econômico de certas nações desenvolvidas no campo acadêmico sobre países em desenvolvimento (e considerados periféricos). Esse projeto coloca o conhecimento a serviço da riqueza, de estruturas estratégicas de captura de “cérebros”, mantém o controle e o domínio sobre a produção científica, globaliza a lógica de mundo e de conhecimento a partir dos países ricos, articula a formação de jovens para o mercado de trabalho e para o espírito capitalista moderno, e o conhecimento é visto como produto que resulta em acumulação flexível e força a aproximação do ensino superior à lógica empresarial.

A condição de múltiplas faces da internacionalização pode levar à formação de mitos (KNIGHT, 2012a) e enganos (DE WIT, 2011a, 2011b). Os mitos são apontados por Knight (2012a, p. 25):

- 1- Estudantes estrangeiros no campus são agentes da internacionalização;
- 2- Reputação e rankings são fiadores da internacionalização;
- 3- Assinatura de convênios internacionais evidenciam a internacionalização;
- 4- A acreditação internacional é prova da internacionalização;
- 5- Internacionalização como fortalecimento da marca da IES.

Os cinco mitos descritos pela autora evidenciam como a internacionalização da educação superior, mesmo considerada nas políticas educacionais e presente nos planos de desenvolvimento estratégico, nem sempre corresponde ao sentido de cooperação entre povos, nações e países. Os mitos apresentados exemplificam como muitas vezes a internacionalização atua como “véu da ignorância” para muitas instituições que, no fervor e aligeiramento em propor planos de internacionalização, passam a valorizar demasiadamente aspectos contraditórios e frágeis da internacionalização.

Aos cinco mitos apresentados, Benjamin, Munhoz e Costa (2017) fazem eco ao desenvolverem dois pressupostos que confundem o sentido de internacionalização. Para os autores, a busca pela universidade Classe Mundial e a busca por reconhecimento mundial (marketing) fragilizam um projeto nacional e institucional de internacionalização. Segundo Benjamin, Munhoz e Costa (2017, p. 15), “praticamente um slogan, a noção de universidade de ‘classe mundial’ encontra eco na lógica do desenvolvimento de sistemas competitivos de ensino e pesquisa em esfera global.” No entanto, como pondera Albach (2007, p. 122), “porém, ninguém sabe, efetivamente definir o que seria uma.” De forma genérica, na lógica do pensamento norte-americano, seria possível inferir que uma universidade de classe mundial é aquela que possui padrão internacional de excelência, sobretudo, no que diz respeito à pesquisa e ao ensino. O problema é que muitas universidades imbuídas do ideal de universidade classe mundial elaboram planos de internacionalização que estão mais conectados com o externo do que com sua própria identidade universitária.

O segundo aspecto apresentado por Benjamin, Munhoz e Costa (2017) que coloca em perigo as propostas de internacionalização é a busca pelo reconhecimento mundial nas universidades e nos países. De acordo com Benjamin, Munhoz e Costa (2017, p. 16), “[...] a internacionalização pode ser encarada simplesmente como uma via de renome internacional em benefícios de uma Instituição.” A materialização dessa busca é verificada nas ofertas de cursos

internacionalmente populares, por eventos de envergadura internacional, pela atração de alunos e pesquisadores estrangeiros e pela divulgação internacional de pesquisa realizada pela instituição. A internacionalização, quando tomada nesse sentido, advertem Benjamin, Munhoz e Costa (2017, p. 16), “coloca-se a serviço de uma espécie de marketing institucional animado por uma lógica meramente de mercado, a partir da qual, as políticas das institucionais concentram-se na incansável busca por novos consumidores para seus serviços.”

Na mesma esteira de Knight (2012a), o pesquisador De Wit (2011a, p. 28) aponta nove concepções enganosas de internacionalização.

- 1- A internacionalização é a educação no idioma inglês;
- 2- A internacionalização é estudar ou permanecer em um país estrangeiro;
- 3- A internacionalização é igual a cumprir a um programa de estudos com assuntos internacionais;
- 4- A internacionalização implica em ter muitos estudantes internacionais matriculados na instituição;
- 5- Ter alguns estudantes em sala de aula faz a internacionalização um sucesso;
- 6- Não há necessidade de testar as competências interculturais e internacionais específicas;
- 7- Quanto mais parcerias (convênios), mais internacionalizada é a instituição;
- 8- A educação superior é internacional por natureza;
- 9- A internacionalização é um objetivo em si mesmo.

O quarto aspecto enganoso apontado pelo autor está de acordo com o primeiro mito apontado por Knight (2012a), a saber, “estudantes estrangeiros no campus são os agentes de internacionalização”. Espera-se que, com mais discentes oriundos de outros países, a internacionalização seja recíproca. No entanto, o trabalho cooperativo intercultural não ocorre espontaneamente. Para Azevedo (2016, p. 76), “A presença física de estudantes estrangeiros na universidade, de maneira isolada, não garante a efetiva internacionalização da educação superior.” É comum o relato de alunos estrangeiros que se sentem marginalizados no campus e enfrentam dificuldades de integração. Portanto, Knight (2012a) e De Wit (2011a) assinalam que, muitas vezes, o grande número de estrangeiros na universidade acaba servindo de incremento para as avaliações externas e para os rankings internacionais mais do que para o avanço do conhecimento e para o intercâmbio intercultural. Por outro lado, De Wit (2011a) adverte que ter poucos estudantes estrangeiros em sala de aula não significa tornar a internacionalização um sucesso.

Um outro engano recorrente e revelado tanto por Knight (2012a) quanto por De Wit (2011a) é acreditar que um grande número de convênios assinados com universidades estrangeiras significa maior internacionalização da instituição. Azevedo (2016, p. 15) explica que “o espírito de um acordo internacional entre universidades é o de conferir legalidade e

legitimidade à cooperação acadêmica entre atores sociais das instituições de educação superior que se propõem a cumprir objetivos postos em comum.” Por isso, os convênios internacionais devem respeitar as regras diplomáticas, a reciprocidade, a confiança mútua e o devido financiamento para o cumprimento dos objetivos e propósitos entre as partes. Muitas vezes a quantidade de convênios firmados em uma universidade com um grande número de universidades estrangeiras não passa de um amontoado de papéis sem objetividade e propósito. Knight (2012a, p. 14-15) esclarece adequadamente esse engano.

Para manter relacionamentos ativos e frutíferos requer-se maior investimento em recursos humanos e financeiros dos participantes docentes e dos departamentos e escritórios internacionais. Assim, a longa lista de parceiros internacionais reflete muitas vezes acordos baseados em papel, não em férteis parcerias produtivas. Mais uma vez, a quantidade é vista como mais importante do que a qualidade, bem como a lista internacional de acordos é mais usada como um símbolo de status do que um registro de colaboração acadêmicas funcionais.

Esse ponto coincide com o sétimo engano apontado por De Wit (2011a). Nem sempre o número quantitativo de convênios entre instituições significa qualidade da internacionalização. A busca incessante e desqualificada por estabelecer parceria banaliza a internacionalização na instituição e retira seu caráter cooperativo, de integração e de interculturalidade. Para Azevedo (2016, p. 80), “mesmo com o estímulo ao avanço da produção científica, a divulgação de informações e o pertencimento do conhecimento, isto, porém, não como meio para alcançar utilitárias e interesseiras metas e indicadores, visando marcar pontos em tabelas de classificação.” A busca por uma boa classificação em rankings ou a quantidade de convênios não são unicamente suficientes para atestar e avaliar a qualidade de uma instituição. Os convênios devem vir acompanhados por objetivos, fontes de financiamentos e objetivos claros para as instituições participantes.

Outro engano, mito e equívoco denunciado por Knight (2012a) e De Wit (2011a), e referendado por Azevedo (2016), está na busca dentro das universidades pela acreditação internacional. De acordo com Azevedo (2016, p. 80), “[...] é fútil a tentativa de construção de confiança e conquista de credibilidade internacional por intermédio da certificação formal fornecida por agências internacionais de avaliação e acreditação.” Em um cenário mercantilizado do conhecimento e de competição mundial a imposição dessa meta aproxima as universidades de uma concepção utilitarista e instrumental de internacionalização. Inversamente, a internacionalização, que deveria favorecer as redes de cooperação e integração, torna-se uma ferramenta de competição entre instituições e países. Ao invés de integrar, passa a separar e a segregar grupos, instituições e países.

É importante destacar, ainda, os três enganos apontados por De Wit (2011a). O primeiro se refere ao idioma de inglês, o segundo remete à ideia de que internacionalizar é estudar ou permanecer em outro país estrangeiro, e o terceiro é a confusão entre globalização e internacionalização. Embora o autor reconheça a importância da língua inglesa na comunidade científica e na divulgação de conhecimentos em escala global, adverte que organizar a internacionalização unicamente na língua inglesa pode trazer aspectos negativos. De Wit (2011a, p. 29) afirma que “há vários efeitos negativos não esperados, que precisam de atenção.” O ato de reduzir a internacionalização somente ao ensino de inglês é visto por Azevedo (2016, p. 81) com desconfiança, pois “pode trazer efeitos negativos inesperados.” Dentre esses efeitos é possível pontuar a diminuição do interesse de ensinar em outras línguas estrangeiras e a menor preocupação com relação à qualidade do inglês falado e escrito por alunos e professores, especialmente por aqueles para os quais o inglês não é a língua oficial, implicando, por consequência, em declínio na qualidade da educação.

O segundo engano é acreditar que internacionalizar é apenas estudar ou permanecer em outro país estrangeiro. Segundo De Wit (2011a), esse é um aspecto importante, mas se não acompanhado de uma cultura de internacionalização da instituição de ensino, pode trazer experiências negativas. Ora, para Azevedo (2016, p. 81), “a mobilidade acadêmica é um meio para alcançar a internacionalização da educação superior, mas não é ela, por si só, a própria internacionalização.” Essa ideia é confirmada por De Wit (2011a, p. 29), segundo o qual “a mobilidade acadêmica precisa ser melhor incorporada na internacionalização da educação.”³⁸

O terceiro engano é definir internacionalização como sinônimo de globalização. Embora estejam associadas, elas possuem diferenças. Para Knight (2012b, p. 65), “[...] a globalização tem seu foco no fluxo mundial de ideias, recursos, pessoas, economias, valores, culturas, conhecimentos, bens e serviços.” Por outro lado, a internacionalização, de acordo com Knight (2012b, p. 65), “[...] enfatiza o relacionamento entre nações, povos, culturas, instituições e sistemas.” Para a autora, a internacionalização recebeu da globalização influências positivas e negativas e, embora sejam dois processos fundamentalmente diferentes, há entre eles um elo que garante proximidade. Um dos elementos que aproxima os dois processos é a pauta de competitividade e comércio que geralmente é associada à globalização, mas que tem um grande

³⁸ Para Knight (2012b, p. 65), embora haja muitos e variados benefícios na internacionalização, manter o foco somente nos benefícios significa ignorar os riscos e as consequências negativas não intencionais envolvidas. A fuga de cérebros é um dos efeitos apontados pela autora como um exemplo de efeito adverso. A falsa ideia de apenas propor morar ou fazer um curso no exterior esconde, em muitos casos, a disputa por cérebros, minimiza as intencionalidades positivas da internacionalização e expõe a dominação de países desenvolvidos sobre países emergentes. Além desse ponto apresentado, a autora destaca, ainda, que a busca pela qualificação internacional está levando à recorrente emissão de títulos fraudulentos oferecidos por fábricas de diplomas.

impacto para o desenvolvimento de políticas educacionais para a internacionalização. De tal modo, segundo Knight (2012b), o crescimento desse tipo de inclusão nos acordos comerciais bilaterais e regionais fortalece a globalização.

Nesse sentido, De Wit (2011a) considera, na mesma linha de pensamento, que a educação superior ser naturalmente internacional também é uma concepção enganosa. Posição também compartilhada por Azevedo (2016, p. 85), para quem “a educação superior não é internacional por sua natureza.” Na sua base, a internacionalização é historicamente construída e necessita de atores sociais comprometidos e de iniciativas e políticas de Estado claras e coerentes com a realidade regional.

Por fim, é importante refletir, a partir de De Wit (2011a), sobre o engano de considerar a internacionalização como um fim em si mesma. Para Azevedo (2016, p. 86), em oposição a essa concepção errônea, argumenta-se “que a internacionalização é um processo de integração, fundado na interculturalidade, que fortalece a evidência, em escala regional e global, as atividades fins das intuições de ensino superior.” Desse modo, a internacionalização é um processo que consagra e fortalece a missão das universidades e consolida o tripé educacional composto por ensino, pesquisa e extensão. No mesmo sentido, Knight (2012b, p. 65) observa que a “internacionalização é um meio para atingir um objetivo, e não uma finalidade em si mesma.”

No texto *Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales*, Knight (2004) calibra o significado de internacionalização para corresponder os desafios do novo milênio. Para a autora, a internacionalização deve ser pensada e estruturada a partir dos seguintes pressupostos: processo, dimensão internacional, intercultural e global, integrado, e objetivo, função e entrega.

Quadro 4 – Internacionalização como face da solidariedade acadêmica

Processo	O termo é deliberadamente usado para demonstrar que a internacionalização é um esforço contínuo. O processo é pensado em três partes: entrada, processo e saída. A internacionalização geralmente não é pensada e estruturada a partir da entrada e da saída. Por isso, costumeiramente não é assumida como processo nas instituições de ensino superior. Não raras as vezes, a falta de planejamento acarreta a falta de recursos e insumos necessários à finalização de um ciclo. Isso fica bastante evidente nos programas de internacionalização dos governos que, por vezes, são descontínuos, mesmo que tenham resultados positivos. Um bom exemplo é o programa brasileiro Ciências sem fronteiras, que não foi adequadamente pensado como processo, mesmo que reconhecidamente tenha resultado em ganhos para as Instituições de Ensino Superior, alunos, docentes e o próprio País.
Dimensão internacional, intercultural e global	Esses termos são usados como uma tríade inseparável, pois unidos refletem a dimensão totalizante da internacionalização. O internacional é usado no sentido de relacionamento entre nações, culturas ou países. A internacionalização também se relaciona com a diversidade de culturas que existe nos países, comunidades e instituições e, portanto,

	intercultural é usado para abordar os aspectos da internacionalização em casa. ³⁹ E o global, um termo muito controverso e carregado de valor, é incluído para fortalecer a sensação de abrangência mundial. Esses três termos se complementam e, juntos, dão a riqueza e profundidade ao processo de internacionalização.
Integrado	O conceito de integração é usado especificamente para denotar o processo de infundir ou incorporar a dimensão internacional em políticas e programas para garantir que a dimensão internacional permaneça centrada, não marginal, e que seja sustentável.
Objetivo, função e entrega	Os três elementos devem ser tratados de forma conjunta. O objetivo se refere à missão que uma nação ou instituição procura atingir com a internacionalização. A função refere-se às tarefas que caracterizam as políticas educacionais em nível nacional, institucional e individual. Geralmente, isso inclui ensino/treinamento, pesquisa, atividades acadêmicas e serviços gerais à sociedade. A entrega é um conceito mais restrito. Refere-se à oferta de cursos por instituições tradicionais de ensino superior, mas também inclui os novos provedores, como empresas que estão mais interessadas na entrega global de seus programas e serviços e não estão tão focadas na dimensão internacional ou intercultural de um campus ou no ensino, pesquisa e funções de serviço.

Fonte: adaptado de Knight (2004).

Santos Filho (2018) considera, a partir do Quadro 4, que as razões e justificativas para a internacionalização são múltiplas e variam de instituições universitárias e países. O autor, a partir das pesquisas elaboradas na área, aponta algumas motivações e justificativas. Duas razões para a internacionalização são propostas por Knight e De Wit (1997), denominadas: a) razões políticas e econômicas; e b) razões culturais e educacionais. Ainda destaca Santos Filho (2018, p, 176) que “outros autores reclassificam essas razões em quatro categorias, políticas, econômicas, sociocultural e acadêmica.” Partindo do autor, o Quadro 5 resume como a internacionalização se organiza a partir dessas motivações e justificativas.

Quadro 5 – Motivações e justificativas para a internacionalização

Razões	Justificativas e motivações
Política	Está relacionada à política externa, à seguridade nacional, à cooperação para o desenvolvimento, à paz e entendimento mútuo e à identidade nacional e regional. Essas motivações agradam especialmente os governantes, que reconhecem que os benefícios são superiores aos custos. Em geral, essa razão política é considerada mais importante em nível nacional do que em nível internacional.
Econômica	Está vinculada à competitividade, ao crescimento econômico, ao mercado de trabalho, às demandas por educação e aos financiamentos e incentivos dados para instituições e governos. A razão econômica tem maior relevância e importância em países desenvolvidos que, para garantir e manter vantagens econômicas no mundo globalizado, buscam no contexto mundial força de trabalho especializada e competitiva. Para tal, investem fortemente em políticas de

³⁹ Para Santos (2018), a inclusão da internacionalização “em casa” (*at home*) como novo pilar da estratégia da internacionalização abre um novo horizonte para as políticas de internacionalização da educação superior em nível nacional como em nível institucional para efetuar concretamente. O autor, ancorado nos escritos de Knight (2012), distingue dois tipos básicos de internacionalização: a internacionalização “em casa”, ou doméstica, e a internacionalização no exterior, ou “educação transfronteiriça”. A dimensão internacional do currículo, como uma das expressões da internacionalização em casa, está baseada na integração das perspectivas internacionais, globais, internacionais e ligada ao processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos programáticos. A internacionalização no exterior, ou transfronteiriça, tem implicações significativas para a internacionalização no campus universitário. A internacionalização exterior ou transfronteiriça pode levar a uma competição para atrair “cérebros” brilhantes. Isso poderia levar à evasão de grandes cientistas e pesquisadores de países menos desenvolvidos para países desenvolvidos.

	atração de jovens promissores (estrangeiros) para estudar e desenvolver pesquisas em seus países ou na comercialização dos seus serviços na área educacional.
Acadêmica	Na razão acadêmica se caracteriza pela valorização da promoção da dimensão internacional da pesquisa/investigação, do ensino e da extensão para o desenvolvimento da instituição/universidade em cenário internacional. Essa perceptiva objetiva a reputação e o status internacional. Está relacionada, diretamente, como pontua Santos Filho (2018), com a especialização da docência, com o processo de investigação/pesquisa e com a aprendizagem.
Sociocultural	A razão sociocultural está relacionada com o desenvolvimento social e comunitário, com o entendimento intercultural, e vinculada com a identidade cultural. No entanto, essa dimensão da internacionalização é constantemente ameaçada pelas investidas da economia globalizada/neoliberal e pelo sistema de informação/comunicação que estão impactando e afetando a dimensão sociocultural.

Fonte: adaptado de Santos Filho (2018).

Segundo Santos Filho (2018, p. 177), “os quatro tipos de razões não são totalmente distintos e exclusivos, podendo se complementarem e evoluírem de acordo com as necessidades, reposta e necessidades dos países e das instituições.” Nesse sentido, a adesão da internacionalização na educação superior pode ser tanto em nível institucional quanto em nível nacional. Santos Filho (2018) define que, em nível institucional, as múltiplas circunstâncias internas e externas e as particularidades e perfis de cada universidade permitem uma diversidade de concepções e de razões para a internacionalização. Em nível nacional, a inferência de organismos internacionais e as políticas públicas educacionais dos governos podem interferir na formatação e organização da internacionalização.

Quadro 6 – Razões da internacionalização em nível nacional e institucional

Nível	Razões
Nacional	Desenvolvimento de recursos humanos Alianças estratégicas Comércio transnacional Construção e desenvolvimento da nação Desenvolvimento cultural/social
Institucional	Reputação e perfil institucional Desenvolvimento de professores e alunos Geração de receitas Alianças estratégicas Produção de conhecimento

Fonte: Santos Filho (2018, p. 178).

As razões apontadas pelo autor demonstram como a internacionalização da educação do ensino superior é tratada em nível institucional e em nível nacional. Em ambos os níveis a internacionalização pode apresentar tanto tendências para a cooperação e a interculturalidade quanto tendências competitivas e mercadológicas que sustentam uma relação de conservadorismo e domínio científico.

No nível nacional, Santos Filho (2018) aponta que o desenvolvimento de recursos humanos se dará por intermédio de estratégias, de recrutamento e de incentivo à permanência e de formação de quadro humano de alto nível intelectual e intercultural capaz de contribuir para o desenvolvimento do País. Do ponto de vista da economia do conhecimento, as nações passam a dar maior importância à atração de cérebros (*brain power*) de outros países. Isso é evidenciado por Knight (2004, p. 18) quanto enfatiza que “a economia do conhecimento [...] leva as nações a darem mais importância ao desenvolvimento e recrutamento de capital humano ou poder do cérebro por meio de iniciativas internacionais de educação.”

Os sinais são de maior pressão e interesses em recrutar os estudantes e acadêmicos mais brilhantes de outros países para aumentar a competitividade científica, tecnológica e econômica. Para Knight (2004), mudanças nas estratégias de recrutamento, incentivos e políticas de imigração são exemplos de esforços para atrair e reter estudantes e acadêmicos com potencial para aumentar o capital humano de um país. Embora essa condição revele uma face da internacionalização vinculada aos preceitos da economia de acumulação flexível, a autora chama a atenção para estratégias que garantem a internacionalização em casa. Knight (2004, p. 18) pondera que, da mesma forma, presta-se mais atenção ao aprimoramento da dimensão internacional do “ensino e da pesquisa, para que estudantes e acadêmicos domésticos possam estar melhor equipados para contribuir para a eficácia e competitividade de seu país no cenário internacional.” Há, nesse sentido, um reconhecimento crescente da necessidade de um maior desenvolvimento da compreensão e das habilidades interculturais para o desenvolvimento pessoal, profissional, cidadão e ético a partir das experiências da internacionalização do ensino superior.

Com relação às alianças estratégicas pontuadas no nível nacional, Santos Filho (2018, p. 177) considera que as estratégias bilaterais e multiculturais podem “contribuir para a melhoria do ensino e para o desenvolvimento da pesquisa em conjunto, consolidando um sistema de educação superior mais competitivo e gerando benefícios culturais, políticos e econômicos para países.” É nesse mesmo sentido que Knight (2004) entende que as mobilidades internacionais de acadêmicos, bem como as iniciativas colaborativas de pesquisa e educação, estão sendo vistas como formas produtivas de desenvolver laços geopolíticos e relações econômicas mais estreitas e sólidas. Em especial, destacam-se, a partir da autora, as relações estratégicas em nível regional. Os países estão tentando estabelecer alianças econômicas e políticas com seus vizinhos. Para Knight (2004, p. 19), “o desenvolvimento de alianças estratégicas por meio da internacionalização do ensino superior é visto como uma maneira de

desenvolver uma cooperação mais estreita regionalmente, a fim de obter uma vantagem competitiva.” A aliança bilateral e multilateral entre países vizinhos fortalece os blocos e garante condições de enfreteamento da lógica global de produção de conhecimento para o capital acumulativo. Essas alianças são uma das condições para os países efetuarem políticas educacionais de internacionalização que garantem a cooperação e a multiculturalidade.

O comércio transnacional no âmbito da educação superior tem assumido diferentes formas, como campus no exterior, universidade em países estrangeiros e oferta de cursos para estudantes estrangeiros. É nessa perspectiva que Knight (2004) expõe que novos acordos de franquia, campus estrangeiros ou via satélite, entrega on-line e aumento de recrutamento de estudantes são exemplos de abordagens mais comerciais à internacionalização por instituições públicas e privadas tradicionais. A justificativa, para Knight (2004, p. 20), está no fato de que a “educação ser agora um dos 12 (doze) setores de serviços no Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços⁴⁰ é uma prova positiva de que a importação e a exportação de programas de treinamento e serviços em educação é uma área potencialmente lucrativa.” Essa condição é pontuada por Santos Filho (2018) como uma concepção de internacionalização como mercado e não como bem público.

Outro aspecto é entender que a internacionalização pode assumir um compromisso de construção de uma nação. Na visão de Knight (2004), “enquanto alguns países estão interessados na exportação de educação, há outros países interessados na importação de programas e instituições de educação para fins de construção da nação.” Nesse aspecto, a internacionalização se apresenta como uma importante política trocas solidárias e para a cooperação internacional que favoreça o desenvolvimento de um projeto de nação. E prossegue Knight (2004, p. 21): “o trabalho de desenvolvimento internacional baseado em benefícios mútuos para todos os parceiros continua sendo um aspecto essencial da internacionalização do ensino superior.”

No mesmo sentido, Santos Filho (2018, p. 178) concorda que a “construção da internacionalização se baseia no desenvolvimento do país por meio da cooperação técnica, da melhoria do ensino superior, do desenvolvimento cultural e social com vistas a compreensão

⁴⁰ O Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (em inglês *General Agreement on Trade in Services – GATS*) é um acordo da Organização Mundial do Comércio (OMC) que entrou em funcionamento em janeiro de 1995 como resultado das negociações da Rodada do Uruguai. O acordo foi criado para estender o sistema multilateral de comércio para os serviços da mesma maneira que o Acordo Geral de Tarifas e Comércio fornece um sistema para o comércio de mercadorias. Na Rodada do Uruguai (1986), foi criado o grupo negociador de comércio de serviços. O grupo deveria estabelecer um marco unilateral de princípios e regras para o comércio de serviços, podendo elaborar, também, disciplinas para setores individuais com a finalidade de expandir o comércio, sobre condições de transparência e progressiva liberalização.

da identidade nacional e da interculturalidade.” Embora seja reconhecida a importância da internacionalização do ensino superior para a construção de uma nação, faz-se necessário considerar as preocupações de Knight (2004), que entende que existe uma mudança discernível de uma abordagem de ajuda, cooperação e desenvolvimento de parcerias internacionais para outra, focada no comércio para fins lucrativos privados. Essa mudança de foco pode colocar em ameaça os objetivos da internacionalização como fator de construção de uma nação.

A perspectiva de desenvolvimento cultural e social é apontada por Knight (2004) e por Santos Filho (2018) como promoção da interculturalidade e para a identidade cultural nacional. No entanto, mesmo reconhecendo a importância da perspectiva de desenvolvimento cultural e social para a nação, Knight (2004) lança um questionamento sobre a valorização dessa perspectiva. Para a autora, muitas vezes a perspectiva de interculturalidade e a promoção da identidade nacional a partir da internacionalização não possui o mesmo grau de importância em comparação com as razões econômicas e políticas. Seria confortável, para Knight (2004, p. 21), “pensar que as razões sociais e culturais da internacionalização receberão igual importância que as econômicas e políticas.” Por isso, é importante perguntar se as políticas de internacionalização da educação superior dão ênfase para as razões sociais e culturais ou para questões de abrangência econômica e financeira.

Quanto às justificativas em nível institucional, é preciso esclarecer que existe uma estreita ligação entre as lógicas no nível nacional e no nível institucional, mas nem sempre próximas como deveriam. As relações dependem de muitos fatores. Como Knight (2004, p. 22) aponta, “é preciso dizer que, em países onde a internacionalização não recebe muito destaque em nível nacional, as lógicas em nível institucional têm maior importância e podem diferenciar mais as instituições.” Por isso, existem muitos fatores que influenciam a lógica em nível institucional. Os fatores variam de missão, população institucional, perfil do corpo docente, localização geográfica, fontes de financiamento, nível de recursos e orientações locais, etc. Os autores Knight (2004) e Santos Filho (2018) apontam, a partir dos cinco fatores, a saber, reputação e perfil institucional, desenvolvimento de professores e alunos, geração de receitas, alianças estratégicas e produção de conhecimento, alguns fatores das relações políticas educacionais nacionais e as políticas educacionais de internacionalização institucionais.

No primeiro fator – reputação e perfil institucional –, o destaque, tradicionalmente, tem sido dado, “à importância de se atingir padrões acadêmicos internacionais.” (KNIGHT, 2004, p. 22). O esforço geral é de alcançar uma forte reputação mundial como uma instituição de alta qualidade. São as mesmas considerações fornecidas por Santos Filho (2018, p. 178): “a

reputação e o perfil institucional se relacionam com os propósitos econômicos, políticos, social e acadêmico. A busca pelo reconhecimento regional e global da instituição poderá definir as razões e justificativas das estratégias de internacionalização.” Esses fatores são definidos por Knight (2004) como as estratégias para atrair os melhores alunos, grande número de estudantes internacionais, projeto de pesquisa e treinamento de alto nível. Portanto, a partir da pesquisadora, é possível aferir que essas estratégias estão aproximando as experiências internacionais fundamentais para fins de “marca” para competir nos mercados interno e internacional.

No segundo fator – desenvolvimento de professores e alunos –, há a ênfase da internacionalização como meio para aprimorar habilidades internacionais e interculturais de estudantes e de professores. Os fatores principais para esse entendimento são definidos por Knight (2004, p. 24) como a “mobilidade do mercado de trabalho e o aumento da diversidade cultural das comunidades que exigem que estudantes e os professores tenham uma compreensão e habilidades para viver em ambientes culturalmente diversos.” No entanto, a ênfase crescente na prestação de contas e na educação baseada em resultados tem exigido, para Knight (2004), que mais esforços sejam direcionados para identificar competências em alunos e professores com relação a resultados quantificáveis. Os rankings internacionais vêm, segundo Santos (2018), influenciando o reconhecimento das instituições e suas respostas frente às demandas internacionais. O desenvolvimento de professores e alunos em universidades estrangeiras poderá contribuir para a formação adequada de pessoas com as competências necessárias para as demandas locais e globais.

O terceiro fator – geração de receitas – é pontuado por Santos (2018, p. 178-179): “universidades de alguns países estão aderindo ao processo de internacionalização para gerar receitas, obtendo benefícios de financiamentos e complementando suas receitas.” São os mesmos apontamentos de Knight (2004, p. 25): “instituições estão buscando cada vez mais atividades de internacionalização como forma de gerar fontes alternativas de renda.” As instituições públicas e ou sem fins lucrativos estão presas à diminuição do financiamento público e ao aumento dos custos operacionais. Esse cenário, marcado pela forte concorrência, pressiona a educação superior a buscar, por meio da internacionalização, novas fontes de financiamento e recursos para manter o funcionamento das instituições. Essa estratégia pode levar à entrada de investidores privados interessados principalmente nos negócios e na geração de lucros. Knight (2004) percebe essa situação como preocupante, pois abre a possibilidade de a internacionalização atender a interesses de comercialização e mercantilização da educação

com o fornecimento de programas e serviços educacionais globais por empresas ou investidores privados.

O quarto fator diz respeito às alianças estratégicas. Não há dúvidas do crescimento exponencial do número de acordos internacionais bilaterais ou multilaterais na última década. Conforme os processos de internacionalização vão se intensificando e possuindo um histórico, os acordos internacionais tendem a se tornar mais sólidos e produtivos, respondendo adequadamente aos objetivos propostos. Para Knight (2004, 26), “à medida que as instituições amadurecem em sua abordagem da internacionalização, há mais esforço no desenvolvimento de alianças estratégicas com objetivos e resultados claros e articulados.” Uma tendência importante apontada pela autora é o desenvolvimento de redes. As redes tendem a ter objetivos mais claros e estratégicos, mas, em muitos casos, são mais difíceis de gerenciar, em razão da sua complexidade e dos diálogos que estabelecem com diferentes sistemas e culturas educacionais. Como Knight (2004), Santos Filho (2018, p. 179) percebe as “alianças entre instituições de educação superior podem se caracterizar como novas formas de trabalho conjunto, tendo como objetivos benefícios mútuos em diferentes áreas como a tecnológica, científica, econômica, social e acadêmica.”

O quinto fator apontado por Knight (2004) e Santos (2018, p. 179) é a produção do conhecimento. Em especial, esse fator da internacionalização assume um compromisso ético. É pela pesquisa e pela produção do conhecimento na educação superior que muitos dos problemas globais podem ser enfrentados. Nesse sentido, Knight (2004, p. 27) sustenta que “a colaboração internacional e interdisciplinar é essencial para resolver muitos problemas globais, como os relacionados às questões ambientais, de saúde e criminais.”

Além dos cinco fatores que apresentam as faces e intencionalidades da internacionalização, vale a pena ressaltar as cinco verdades propostas por Knight (2003, p. 64-65):

- 1- Aprimoramento e respeitando o contexto local;
- 2- Um processo adaptável;
- 3- Benefícios, riscos e consequências não intencionais;
- 4- Não se trata de uma finalidade em si;
- 5- Globalização e internacionalização são diferentes, mas estão associadas.

As cinco verdades apresentadas pela autora evidenciam a complexidade da internacionalização. Seu processo de execução envolve muitos atores sociais, interesses e intencionalidades. Por isso, a forma como é conduzido o processo de internacionalização, tanto em nível nacional quanto em nível institucional, vai definir sua vocação. Dependendo da forma

como é conduzida, pode favorecer uma internacionalização adequada aos interesses da economia de acumulação flexível ou, por outro lado, pode servir para fortalecer as redes solidárias de conhecimento e pesquisa, para a cooperação entre países e instituições e para estabelecer trocas mútuas.

Colaborando com essa posição, Fávero e Trevisol (2019) ponderam que a internacionalização assume faces. Por isso, a internacionalização da educação superior se tornou uma das grandes preocupações das universidades e das políticas públicas em educação. Os diversos organismos internacionais, como OCDE, Banco Mundial e Unesco, têm apresentado, ao longo das últimas décadas, concepções de internacionalização que nem sempre estão vinculadas à perspectiva de cooperação e interculturalidade. Essa intencionalidade e essas concepções de internacionalização propostas pela Unesco e pelo tratado de Bolonha serão discutidas na próxima seção. Além desses pontos, é abordado o sentido de internacionalização presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96) e no Plano Nacional de Educação (2014-2024). O objetivo é apresentar como a internacionalização da educação superior é trabalhada nesses documentos.

3.3 INFLUÊNCIAS DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR⁴¹

Nas últimas décadas foi possível observar um processo de influência de organizações internacionais nas políticas educacionais que se manifestam em vários níveis e modalidades. As agências internacionais, por meio de seus relatórios, fornecem orientações em termos de organização e planejamento das políticas educacionais. Os relatórios internacionais e estudos comparativos, como, por exemplo, a Avaliação do Estudantes (PISA) das Organizações para a Cooperação e Desenvolvimento econômico (OCDE), ou, ainda, os documentos da Unesco, são

⁴¹ Na tese, o trato dos organismos internacionais se concentrou nos documentos da Unesco e do Processo de Bolonha, no entanto é importante reconhecer que o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio de seus documentos e relatórios, influenciam as políticas de internacionalização dos países e das instituições de ensino superior. De acordo com os apontamentos de Maués e Guimarães (2019), a internacionalização é tratada por esses dois organismos como forma de privatização e mercadorização do conhecimento, enquanto uma “nova” estratégia para o capital de acumulação flexível. Essa condição se contrapõe à concepção de internacionalização da educação superior enquanto alargamento das fronteiras acadêmicas que considere, sobretudo, a educação como direito social e que atue na perspectiva da emancipação humana. Para maiores esclarecimentos sugere-se a pesquisa, *A educação superior na esteira da internacionalização* (2019), em especial entre as páginas 313 e 323, nas quais é abordada a condição da internacionalização a partir das designações do BM e da OCDE. Uma segunda pesquisa adequada ao tema é a *A transnacionalização e a expansão da educação superior* (2018).

evidências de como essas organizações atuam nas políticas educacionais, fornecendo diagnóstico, metas e compromissos.

Para Akkari (2011), as políticas educacionais em nível internacional abrangem quatro componentes principais, a saber: legislação, financiamento, controle de execução e relação com a economia e a sociedade civil. Os quatro componentes indicados são importantes para entender a influência dos organismos internacionais nas políticas de internacionalização. Para Akkari (2011, p. 12), “uma política educacional é um conjunto de decisões tomadas antecipadas, [...]”, tendo em vista que “[...] uma política educacional que visa assegurar a adequação entre as necessidades sociais de educação e os serviços prestados pelo sistema educacional.” Por isso, as políticas educacionais estão ligadas ao sistema de governo. Nos países de ordem democrática, onde as eleições são a base de legitimação do governo, as políticas educacionais estão sempre no centro de debates, sobretudo durante o pleito eleitoral.

Esse formato coloca a internacionalização do ensino superior em um campo de constante tensão, pois torna difícil e conflituosa a tarefa de articulação entre as exigências nacionais (regionais e locais) com os imperativos e delineamentos dados pelas agências internacionais. Em especial, as agências internacionais têm influenciado tantos países emergentes quanto desenvolvidos a partir de três eixos.

Quadro 7 – Eixos de influências nas políticas educacionais de internacionalização do ensino superior

Eixo	Apontamentos
A concepção das políticas educacionais	A presença do termo “de referência” no discurso das organizações internacionais torna-se um exemplo e um ponto de influência sobre a elaboração de políticas educacionais. As boas práticas tomadas como exemplo por alguns especialistas e organismos internacionais se tornam uma espécie de “bússola” de orientação para a organização das políticas educacionais de instituições e de países. Desse modo, os bons resultados em internacionalização em alguns países ou regiões são utilizados como possíveis soluções para todos os demais países. O principal problema desse tipo de abordagem se situa no nível de comparabilidade, visto que cada país ou instituição possui características únicas. A homogeneização dos modelos de políticas educacionais de internacionalização, efetuada por algumas organizações internacionais, tem contribuído significativamente para o desaparecimento de singularidades e valores locais e regionais.
Avaliação dos modelos educacionais/internacionalização	As organizações internacionais, como OCDE, Banco Mundial e Unesco, examinam cuidadosamente os sistemas educacionais nacionais, bem como as políticas de internacionalização, e produzem relatórios detalhados sobre o que funciona ou sobre o que precisa ser melhorado.
Financiamento	A questão do financiamento diz respeito principalmente aos países em desenvolvimento. É claro que os financiamentos realizados por países desenvolvidos possuem interesses políticos, pois o fato de financiar o setor educacional permite, ao mesmo tempo, o exercício de uma pressão sobre os países que adquiriam os financiamentos para que apliquem as orientações desejadas. Cabe destacar, ainda, que, geralmente, os países que recebem maior ajuda não são necessariamente aqueles que mais

	precisam. A concessão de ajuda se faz geralmente em razão de interesses, muitas vezes, de ordem econômica, política ou histórica (legado cultural).
--	---

Fonte: adaptado de Akkari (2011).

Os três eixos apontados a partir de Akkari (2011) são tratados de forma indireta na *Conferência Mundial Sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação*, elaborada pela Unesco (1998b).⁴² A conferência é considerada uma das maiores da história que tratam dos temas relacionados à educação superior. Participaram da conferência 182 Estados, responsáveis pelo ensino e pela educação superior, docentes, investidores, estudantes, políticos, representantes de organizações governamentais e não governamentais, diversos setores da sociedade civil, representantes da economia e do mundo do trabalho, organismos financeiros, etc.

De acordo com a Unesco (1998a), foram mais de quatro mil participantes que se reuniram para debater as questões relativas à educação e propor um novo tipo de educação superior para o século XXI. As perguntas norteadoras foram: com quem, para quem, para quê, para que tipo de sociedade e para que mundo. É importante destacar, a partir de Castanho (2000), que por educação superior o Documento entende todos os tipos de estudos, de formação ou de preparação para a pesquisa, num nível pós-secundário, oferecido por uma universidade ou outros estabelecimentos de ensino legalizados pelas autoridades competentes do Estado. Ao tratar de educação superior, o documento não realiza uma distinção entre universidades e demais formatos de educação superior.

A pergunta *Como deverá ser o ensino superior do século XXI?* é central e perpassa todo o documento. Para responder essa questão, o Documento é composto de quatro partes: a) preâmbulo; b) missões e funções da educação superior; c) uma nova visão da educação superior; d) da visão à ação. O interesse nesta tese é discutir e apontar como a internacionalização do ensino superior é tratada em cada uma dessas partes.

No início do preâmbulo, a Unesco (1998a, p. 2) anuncia que sua tese central é pensar a “importância cada vez maior da educação e em particular da educação superior, para o destino do ser humano e da sociedade.” O Documento enfatiza que a educação superior do século XXI deverá estar compromissada com enfrentamento de problemas como as desigualdades sociais,

⁴² Unesco é uma sigla para Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Foi fundada após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de contribuir para a paz e a segurança, por meio da educação, da ciência, da cultura e das comunicações. Sua sede fica em Paris, na França e atua em 112 países. Os pressupostos organizacionais, seus valores, metas e objetivos se entrelaçam com preceitos apontados pelos documentos da ONU, sobretudo, com a Declaração dos Direitos Humanos.

o poderio econômico, as desigualdades entre países, as ameaças à ética, o comportamento competitivo, as ameaças à solidariedade entre povos, os conflitos e a intolerância, etc. Segundo a Unesco (1998a), a educação superior poderá, no século XXI, tornar-se um caminho para a promoção da paz e para a proteção e o respeito dos direitos humanos (homens e mulheres), das liberdades fundamentais e das garantias solidárias na sociedade do conhecimento. Em resumo, a educação superior do século XXI, segundo a Unesco (1998a, p. 2), “deverá se inserir definitivamente em um projeto de educação global permanente para todos, convertendo-se em seu motor e espaço convincente de incorporação de outros níveis de educação articulados entre si.” Por esse fato, a conferência ressalta que a educação superior deve ser para todos. Nesse sentido, deve incluir, por meio de políticas educacionais, todos os cidadãos. Para responder aos seus objetivos, a conferência da Unesco (2018, p. 8) se organizou a partir de três áreas temáticas de debate.

Educação superior e seu desenvolvimento

- As exigências para o mundo do trabalho.
- A educação superior e o desenvolvimento humanos sustentável.
- A contribuição para o desenvolvimento nacional e regional.
- A formação de pessoal para a educação superior: uma missão permanente.

Novas tendências e inovações no âmbito da educação superior

- A educação superior para uma nova sociedade: a visão estudantil.
- Do tradicional para o virtual: as novas tecnologias da informação.
- A educação superior e a investigação (pesquisa); desafios e oportunidades.
- A contribuição da educação superior para o sistema educativo em seu conjunto.

Educação superior, cultura e sociedade

- Mulheres e a educação superior; questões e perspectivas.
- Promover a cultura da paz.
- Mobilizar o poder da cultura.
- Autonomia, responsabilidade social e liberdade acadêmica.

Os três eixos de discussão estão de acordo com o objetivo proposto pela conferência. Cabe destacar que, no documento, considera-se a educação superior para o século XXI como um dos caminhos para superar pautas sociais inacabadas do século XX. Dentre elas, destacam-se a perspectiva de desenvolvimento sustentável, a articulação entre local e global, a utilização de novas ferramentas tecnológicas, a pesquisa como possibilidade de mudança social, igualdades de acesso ao ensino superior para mulheres e a possibilidade de a educação superior promover a cultura da paz. Os debates foram orientados a partir dos seguintes temas:

A mudança das missões da educação superior no século XXI.

A interação da educação superior com a sociedade.

As repercussões do processo de trocas na educação superior, a diversificação e maior flexibilidade dos sistemas e do modelo de promover a educação permanece.

Acesso à educação superior. (UNESCO, 1998a, p. 9).

A partir da discussão dos temas e das áreas, a Unesco (1998a) definiu as grandes tarefas da educação superior para o século XXI.

Quadro 8 – Tarefas da educação superior para o século XXI

Tarefa	Descrição
A permanência	Necessidade de instaurar um sistema de ensino maciço integrado com uma educação ao longo da vida (UNESCO, 1998a, p. 14). Abrir a educação superior para um maior número de estudantes, sobretudo, em países em desenvolvimento. Nesse sentido, a experiência de democratização no ensino superior entra em conflito com a exigência de permanência. A finalidade de permanência no ensino superior deve ser prioritariamente para os grupos minoritários.
A qualidade de sua avaliação	A qualidade do ensino superior é definida pela Unesco (1998a, p. 14) pelo “reconhecimento e proteção dos princípios éticos e pedagógicos.” Os aspectos éticos e pedagógicos devem estar alinhados à flexibilidade, ao processo de desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas e ao espírito crítico e de promoção do trabalho em equipe, sem abandonar os aspectos éticos.
Gestão e Financiamento	Para a Unesco (1998a, p. 15), “a educação não pode estar presa em uma torre de marfim. É indispensável compartilhar responsabilidade em conjunto dos interlocutores, tanto dentro quanto fora do estabelecimento.” Embora reconheça e reafirme a importância da autonomia do ensino superior, a conferência da Unesco pondera que é possível fazer parcerias com empresas, grupos e organizações da sociedade civil, incluindo o campo da gestão. Quanto ao financiamento da educação superior, a Unesco (1998a) entende que o Estado deve ser o principal proponente, mas não o único. De acordo com a Unesco (1998a, p. 16), “levando em conta o desenvolvimento do ensino superior, não se pode esperar que o Estado seja a única fonte, nem mesmo a principal fonte de financiamento do setor.” A defesa que o sistema privado de educação pode financiar o sistema de ensino superior para garantir o acesso a todos, no entanto, a conferência mantém a perspectiva de que os Estados possuem o compromisso de fornecer educação superior pública de qualidade e gerenciar e avaliar as instituições provadas. Nesse aspecto, é importante considerar que a Unesco (1998a) reconhece a pluralidade e a flexibilidade das formas de financiamento do ensino superior.
A cooperação internacional	A Unesco (1998a) entende que a cooperação é necessária não somente para fortalecer a qualidade, a permanência e a eficiência da educação superior, mas, também, para construir pontes entre o local, o nacional e o global. Assim, a Unesco (1998a, p. 16) propõe que a “educação superior entre suas principais missões está a cooperação internacional como necessidade de promover a pluralidade cultural, promover a consciência global dos problemas e um desenvolvimento durável para o mundo.” Para um plano de internacionalização, a Unesco (1998a) aponta para a necessidade de promover a consolidação de redes de instituições de ensino superior, modalidade acadêmica entre estudantes, professores e pesquisadores, trocas solidárias, relação de cooperação entre Sul e Norte, cooperação e solidariedade entre nações. Uma das defesas da Unesco (1998a, p. 17) é a proposta de “universitários sem fronteiras” para consolidar os planos de internacionalização.

Fonte: o autor.

O discurso da Unesco (1998a), presente na tarefa de cooperação internacional, aproxima-se ao proposto pelos autores Santos e Almeida Filho (2012), Altbach (2013), Azevedo (2016), Santos Filho (2018), Gacer-Ávila (2016), Knight (2012b) e De Wit (2011a), que defendem a internacionalização do ensino superior como cooperação e solidariedade entre instituições e países. Essa condição permite que por meio da internacionalização sejam possíveis as trocas e a interculturalidade entre os povos. A Conferência reconhece que a dimensão da internacionalização da educação superior é um elemento intrínseco para sua

qualidade. A consolidação de redes, a ajuda mútua, a solidariedade e a igualdades são alguns dos elementos apontados pela Unesco (1998a) como fundamentais para a educação superior no século XXI.

Diante das questões apontadas, a Unesco (1998a) pontua 16 artigos que sintetizam as missões e funções do ensino superior para o século XXI.

Quadro 9 – Missões e funções da educação superior no século XXI

Artigo	Descrição
1- A missão de educação, treinar e realizar investigações	Neste artigo a Unesco (1998a) pretende: - formar diplomados altamente qualificados; - construir um espaço aberto para a formação superior que propicie o aprendizado permanente; - promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa; - contribuir para compreender, interpretar, preservar, reforçar, fomentar e difundir as culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em seu contexto de pluralismo e diversidade cultural; - contribuir para proteger e consolidar os valores da sociedade baseados no espírito democrático; - contribuir para o desenvolvimento e a melhoria da educação em todos os níveis, em particular mediante a capacitação do corpo docente.
2- Função ética, autonomia, responsabilidade e perspectiva	Para a Unesco (1998a), o ensino superior para o século XXI deverá: - preservar e desenvolver as funções fundamentais do ensino superior com base nas exigências da ética e do rigor científico e intelectual; - discutir sobre os problemas éticos, culturais e sociais com autonomia e com responsabilidade; - reforçar a função da crítica mediante uma análise sobre as tendências sociais, econômicas e políticas; - utilizar a capacidade intelectual e o prestígio moral para debater e difundir os valores universalmente aceitos, em particular da paz, da justiça, da liberdade, da igualdade e da solidariedade; - desfrutar de sua liberdade acadêmica e autonomia.
3- Igualdade de acesso	Defesa da educação superior para todos, sem nenhuma discriminação fundada em raça, sexo, idioma, religião ou por questões econômicas, culturais, sociais, ou por incapacidades físicas.
4- Fortalecimento da participação e promoção de acesso para as mulheres	- Melhorar o acesso das mulheres no ensino superior, pois, mesmo que se tenham conseguido progressos consideráveis nos últimos anos, em várias partes do mundo, ainda existem muitos obstáculos de índole econômica, cultural e política que impedem o acesso e a integração efetiva das mulheres no ensino superior. - Eliminar os estereótipos fundados em gêneros no espaço da educação superior. - Fortalecer estudos sobre gênero como campo específico que possui como papel estratégico a transformação da educação superior e da sociedade.
5- Promoção do saber mediante a investigação nos âmbitos da ciência, da arte, das humanidades e na difusão de seus resultados.	- Fortalecer e reforçar a inovação e a produção do conhecimento a partir da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. - As instituições devem vigiar para que todos os membros e áreas do conhecimento na comunidade científica realizem investigações e recebam formação, recurso e apoio suficientes para suas pesquisas. - Incrementar a investigação científica em todas as disciplinas, compreendidas como as ciências sociais e humanas, as ciências da educação, as engenharias, as ciências naturais, a matemática, a informática e as artes ligadas às políticas nacionais, regionais e internacionais de investigação e desenvolvimento. De acordo com a

	Unesco (2018, p. 24), “devem obter apoio material e financeiro necessário por meio de fontes públicas e privadas.”
6- Orientação a longo prazo fundada na permanência	<ul style="list-style-type: none"> - A permanência da educação superior deve ser avaliada em função da adequação entre o que a sociedade espera e o que as instituições estão oferecendo. - A educação superior deve reforçar suas funções de serviço para a sociedade, mais concretamente vinculadas às atividades de erradicação da pobreza, da intolerância, da violência, do analfabetismo, etc.
7- Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho e a análise e previsão das necessidades da sociedade.	<ul style="list-style-type: none"> - Renovar os vínculos do ensino superior com o mundo do trabalho e outros setores da sociedade. - O ensino superior como espaço permanente de desenvolvimento, de formação, aperfeiçoamento e reciclagem profissional. As instituições de ensino superior devem tomar as tendências do mundo laboral, os setores científicos, tecnológicos e econômicos. As instituições devem contribuir para a criação de empregos, mesmo que este não seja seu fim último. - Aprender a empreender e fomentar o espírito de iniciativa se converte em uma importante preocupação da educação superior para o século XXI.
8- A diversificação como meio de reforçar a igualdade de oportunidades	Um sistema de educação superior mais diversificado pressupõe novos tipos de estabelecimentos de ensino e modalidades como, por exemplo, públicos e privados, entre outros. Essas instituições podem oferecer uma grande quantidade de possibilidades de educação e formação: títulos tradicionais, cursos profissionalizantes, estudos de tempo parcial, horários flexíveis, cursos em módulos, ensino a distância, etc.
9- Métodos educativos inovadores: pensamento crítico e criativo	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas e modelos de ensino superior centrados no acadêmico. - Formar para o senso crítico, pois qualificaria o acadêmico para reflexão dos problemas sociais contemporâneo. - Novos métodos pedagógicos devem trazer novos materiais didáticos que valorizem e desenvolvam o pensamento crítico e criativo nos estudantes.
10- Tornar os estudantes e o corpo universitário os principais protagonistas do ensino superior	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer e desenvolver a formação do corpo administrativo e técnico. Um ensino superior qualificado no século XXI necessita indispensavelmente de um corpo técnico e administrativo bem preparado. - Os responsáveis pelas decisões e definições de políticas e planos educacionais e institucionais devem situar os estudantes e suas necessidades no centro das decisões.
11- Avaliação da qualidade	<ul style="list-style-type: none"> - Com vistas de levar em conta a diversidade e evitar uniformidade, deve-se ter a atenção voltada às particularidades dos contextos institucional, nacional e regional. Os protagonistas devem ser parte integrante do processo de avaliação institucional. - A qualidade do ensino superior para o século XXI será caracterizada por sua dimensão internacional: trocas de conhecimento, criação de sistemas interativos, mobilidade de professores e alunos e projetos de pesquisas internacionais, que levem em consideração valores culturais e situações nacionais. - Ainda para alcançar e manter a qualidade regional, nacional ou internacional, certos elementos são especialmente importantes, principalmente a seleção cuidadosa de pessoal e seu constante aprimoramento, em particular por meio da promoção de planos de estudo adequados para a melhoria do pessoal da universidade, incluindo a metodologia do processo pedagógico. Para garantir esse processo, a Unesco (1998a) salienta a importância das tecnologias da informação.
12- O potencial e os desafios da tecnologia	A Unesco (1998a), neste artigo, apresenta as tecnologias da informação como um mecanismo capaz de potencializar o ensino superior no século XXI. No aspecto da internacionalização, a Conferência apresenta a cooperação internacional, a determinação dos objetivos e interesses de todos os países, especialmente os países em desenvolvimento, o acesso equitativo à infraestrutura nesse campo e seu fortalecimento e difusão dessas tecnologias em todo o mundo.

13- Reforçar a gestão e o financiamento da educação superior	Em especial, neste artigo destacamos duas condições: a) que a gestão e o financiamento do ensino superior requerem capacitação e estratégias de planejamento e análise de políticas apropriadas, com base na cooperação estabelecida entre os estabelecimentos de ensino superior e com os organismos nacionais de planejamento e coordenação. Isso para garantir uma gestão adequada e racionalizada para o uso de recursos. Sinaliza que as práticas de gestão devem ter uma perspectiva futura e ser gerenciadas por aspectos administrativos; b) é indispensável promover a cooperação Norte-Sul, a fim de obter o financiamento adequado para fortalecer o ensino nos países em desenvolvimento.
14- O financiamento da educação superior como serviço público	Quanto ao financiamento da educação superior, a Unesco (2018) afirma a responsabilidade do Estado, mas não impede outras fontes. De acordo com a Unesco (1998a, p. 29), “o financiamento da educação superior requer recursos públicos e privados. O Estado mantém uma função essencial no financiamento.” Mesmo mantendo o Estado como principal fonte de financiamento, a Unesco (1998a) não impede outras fontes, ao contrário, sustenta a necessidade de diversificar as fontes de financiamento como a entrada do setor privado.
15- Colocar em comum os conhecimentos teóricos e práticos entre os países.	Neste artigo, a Unesco (1998a) lança as bases da internacionalização como cooperação e solidariedade entre nações. Isso é expresso de três maneiras, a saber: - para princípio de solidariedade e de uma autêntica associação entre os estabelecimentos de ensino superior de todo o mundo é fundamental para entender melhor os problemas mundiais, o papel dos governos democráticos e os recursos humanos qualificados em sua resolução para o convívio com diferentes culturas e valores. Para isso, deve-se promover a mobilidade estudantil, o intercâmbio de docentes, o estabelecimento de vínculos institucionais, bem como promover a cooperação intelectual e científica; - os princípios da cooperação internacional fundados na solidariedade, no reconhecimento e no apoio mútuo. Favorecer as parcerias de forma equitativa, para beneficiar todos os envolvidos. A Unesco (1998a) ressalta, ainda, a importância como compartilhamento de saberes teóricos e práticos e salienta que as propostas de internacionalização devem estar presentes nas políticas educacionais nacionais e nos planos estratégicos das instituições de ensino superior; - reconhecer instrumentos normativos regionais e internacionais como ratificados e aplicados para garantir a legitimidade dos diplomados que realizam atividades internacionais como dupla titulação, etc.
16- A “fuga de cérebros” e seu retorno	A Unesco (1998a) manifesta preocupação com a fuga de cérebros de países e desenvolvimento e propõe algumas alternativas, dentre elas: - que os programas de cooperação internacional devem se basear em relações de colaboração a longo prazo e entre estabelecimentos do Sul e do Norte, além de promover a cooperação entre Sul e Sul; - dar ênfase à formação de programas de internacionalização para países em desenvolvimento.
17- As associações e as alianças	A Unesco (1998a) salienta, em seu último artigo, que associações e alianças entre as instituições de ensino superior são a base para concretizar os objetivos e as metas colocadas nos demais artigos da Conferência Mundial da Educação Superior: visão e ação. Nesse sentido, a educação superior para o século XXI possui o compromisso com os direitos humanos e a diversidade cultural, para o fortalecimento da democracia e para a paz.

Fonte: adaptado de Unesco (1998a).

A Unesco (1998a) pontua a questão da internacionalização para o ensino superior no século XXI nos artigos 11, 12, 13, 15, 16 e 17. É possível perceber que a Unesco dá bastante

ênfase à internacionalização do ensino superior como uma das formas de enfrentamento dos problemas sociais contemporâneos. É importante destacar duas condições presentes nas discussões da Unesco (1998a). A primeira é a presença de um discurso dual, isto é, por um lado afirma constantemente que a educação é um bem público que deve ser mantido e garantido pelo Estado, mas, por outro lado, manifesta a tendência de que o ensino superior possa ser financiado por instituições de ordem privada e, ao mesmo tempo, ser oferecido e financiado por instituições que não sejam públicas. Em nenhum momento a Unesco (1998a) esclarece como de fato as instituições de ensino superior ou os países devem proceder para ofertar a educação superior. A omissão de posicionamento garante a flexibilidade de oferta e o financiamento do ensino superior, abrindo espaço para a atuação de grupos que veem o espaço da educação superior como uma possibilidade de lucratividade. No mesmo compasso, os Estados se veem desobrigados de financiar a educação superior, se não toda ela, pelo menos em partes.

Uma segunda discussão que permeia a Conferência Mundial da Educação Superior para o Século XXI diz respeito à internacionalização. Nesse documento a Unesco (1998b) defende o sentido de internacionalização como cooperação e solidariedade entre povos e nações. Essa perspectiva de discurso se alinha com a apresentada por Knight (2003), que define a internacionalização como um processo de integração da dimensão intercultural, global e solidária que fortalece o ensino superior. No entanto, o discurso da Unesco (1998a) mantém uma perspectiva aberta quanto aos atores que fazem parte desse processo e de como cada um vai financiar e absorver os ganhos da internacionalização.

No artigo 11, a Unesco (1998a, p. 27) prevê “que para a qualidade de ensino superior seja caracterizado também por sua dimensão internacional [...]” Para que essa condição seja alcançada, a Unesco propõe as trocas de conhecimento, sistemas interativos, a mobilidade de professor e alunos, pesquisas em rede que possam levar em conta os valores culturais e situações nacionais. No artigo 12, *Potencial e os desafios da tecnologia*, a Unesco (1998a, p. 28) propõe que as novas tecnologias da informação podem “facilitar a cooperação internacional, os objetivos e os interesses de todos os países, especialmente os países em desenvolvimento [...]” A Conferência coloca as tecnologias da informação como um importante recurso que o ensino superior deve utilizar na sociedade do conhecimento. No campo da internacionalização, a Conferência entende que as novas tecnologias são importantes ferramentas para fortalecer e ampliar a cooperação entre países, sobretudo os que estão em desenvolvimento.

No artigo 13, *Reforçar a gestão e o financiamento da educação superior*, embora não trate especificamente sobre o tema internacionalização, lança luz de como seria possível

estabelecer um processo de cooperação em países em nível global. Para a Unesco (1998a), é fundamental estabelecer uma rede de cooperação entre Norte-Sul, como perspectiva de financiar e fortalecer a educação superior nos países em desenvolvimento. Essa perspectiva apontada pela Unesco materializa os apontamentos de Lima e Maranhão (2009), que fundamentam a diferença entre uma internacionalização ativa e uma internacionalização passiva. Neste caso específico, encontra-se uma internacionalização passiva, porque impõe por fatores econômicos uma proposta de internacionalização sobre países economicamente menos favorecidos. O fato é que os acordos celebrados entre os países precisam ser bem elaborados para não acentuarem o controle e a dominação no campo acadêmico.

No artigo 15, *Colocar em comum os conhecimentos teóricos e práticos entre os países*, a Unesco (1998a) dá mais ênfase à internacionalização. Nesse artigo, apresenta três eixos explicativos de como consolidar a internacionalização enquanto cooperação. Nos três eixos a internacionalização é ligada aos conceitos de cooperação e solidariedade. A Unesco (1998a, p. 29) assim define: “o princípio de solidariedade e uma associação autêntica entre os estabelecimentos de ensino superior de todo o mundo são fundamentais para a educação e formação [...]”, ou ainda no eixo dois, “os princípios da cooperação internacional fundados na solidariedade [...]” No eixo três, propõe “ratificar e aplicar os instrumentos normativos e internacionais relativos ao reconhecimento dos estudos [...]” Nos três eixos a Unesco propõe as formas de internacionalização, como mobilidade acadêmica entre estudantes e professores, redes de pesquisa e trocas solidárias de conhecimentos. A internacionalização é vista pela Unesco (1998a) como uma forma de garantir a paz mundial, ajudar os países em desenvolvimento, solidificar a democracia, favorecer a justiça distributiva e garantir o acesso à educação superior para todos na sociedade do conhecimento.

Ainda no artigo 15, *A “fuga de cérebros” e seu retorno*, a Unesco (1998a, p. 30) manifesta sua preocupação com a fuga de cérebros: “seria preciso colocar freios na ‘fuga de cérebros’ já que segue privando os países em desenvolvimento e os em transição, de profissionais de alto nível para acelerar seu processo socioeconômico.” A questão da fuga de cérebros é pontada nos estudos de Knight (2003) e do próprio Santos Filho (2018), que interligam essa questão com as políticas e princípios econômicos do neoliberalismo. Na mesma perspectiva segue a Unesco (1998a, p. 30): “os programas de cooperação internacional devem basear-se em relações de longo prazo entre o Sul e Norte e promover a cooperação Sul-Sul.” Embora em sua construção a Unesco (1998a) defina um conceito potente de internacionalização, na prática se torna um tanto contraditório, pois, nas últimas décadas,

observou-se a captura de cérebros que deixaram seus países e se fixaram nos grandes centros de pesquisa dos países do Norte.

Essas propostas de internacionalização pontuadas pela Unesco (1998a) foram amplamente utilizadas para elaborar as políticas educacionais nos países e para orientar os Planos de Desenvolvimento Institucional. Nesse documento, a internacionalização é percebida como cooperação entre nações e instituições. Essas questões pontuadas pela Unesco (1998a) são retomadas em dois documentos – os anais de 2003 e a conferência de 2009.

A conferência de 2003, *Educação superior: reforma, mudança e internacionalização*, é resultado de um balanço que a Unesco realizou depois de cinco anos transcorridos da Conferência Mundial sobre Educação Superior (1998a). Os objetivos principais da reunião apontados pela Unesco (2003, p. 251) são

[...] avaliar o progresso havido nos últimos anos na implantação da Declaração mundial; medir o impacto que teve a Conferência sobre o desenvolvimento da educação superior no mundo e definir orientações para a futura ação dos Estados membros e das instituições, de modo a garantir que a educação superior seja capaz de responder melhor a desafios e necessidades em crescimento.

Em 1998, a Unesco, na Conferência Mundial sobre a Educação Superior, elegeu quatro áreas prioritárias, denominadas Relevância, Melhoria da Qualidade e Administração, Financiamento da Educação Superior e Internacionalização. A internacionalização foi tratada a partir do sentido de cooperação e como um meio e não como um fim em si mesma. Com o sentido da internacionalização como cooperação, a Unesco (1998) esperava colocá-la como um instrumento para o desenvolvimento de novas práticas no ensino superior e de fortalecimento da pesquisa e do ensino. Essa compreensão é evidente no artigo 11 da Unesco (1998), no parágrafo b), que diz que “a qualidade exige também que a educação superior se caracterize pela sua dimensão internacional: intercâmbio de conhecimentos, redes interativas, mobilidade dos professores e estudantes e projetos internacionais de pesquisa [...]” O fato é que nem todas as pretensões e intencionalidades apresentadas na Conferência sobre educação superior (1998) se consolidaram. O balanço da conferência de 2003, *Educação superior: reforma, mudança e internacionalização*, é que muitos objetivos não se consolidaram e outras metas geraram situações opostas daquelas preliminarmente definidas. Por isso a necessidade de apresentar o balanço que da Conferência de 2003 no Quadro 10.

Quadro 10 – Balanço dos alcances da Conferência Mundial sobre Educação Superior (1998)

Seção	Avaliação
Internacionalização, cooperação, globalização, educação, sem fronteiras ou através de fronteiras	<p>A Unesco (2003), a partir da literatura sobre o assunto, entende que a internacionalização da educação superior passou a ter vários significados e denominações, que podem favorecer a cooperação internacional, mas, também, mudanças dentro das próprias instituições por meio de iniciativas políticas e de caráter específico. Nesse sentido, a Unesco compreende que dar um sentido formal e único para a internacionalização é um processo difícil, visto que a natureza da própria internacionalização é aberta e plural. A Unesco (2003) parte de uma definição de internacionalização fornecida por Knight e De Wit (1997), como processo de introdução de uma dimensão internacional ou intercultural. Para a Unesco (2003, p. 155), a globalização “exige novas competências internacionais e sensibilidades interculturais, criando novas demandas para as instituições da educação superior.”</p> <p>Segundo a Conferência (2003), a globalização é vista como uma força motriz para uma abordagem mercantil da internacionalização por parte das instituições de ensino superior. A Unesco (2003, p. 157) reconhece que “a expansão das diversidades das estratégias de internacionalização é um ambiente internacional muito mais competitivo e demais atividades voltadas para o mercado.” Essa posição da Unesco apresenta uma mudança na forma de compreensão da internacionalização, que passa de uma abordagem somente de cooperação para uma abordagem mercadológica. Isso fica evidente quando trata da relação Sul-Norte. Segundo a Unesco (2003, p. 158), “a urgência aparece menos motivada por um sentimento de solidariedade e pela intenção de reduzir os hiatos de desenvolvimento existentes entre Norte e o Sul que, em 1998, eram implícita.” Em outras palavras, as propostas apresentadas da internacionalização como cooperação e solidariedade para o desenvolvimento entre Sul e Norte não se confirmaram, ao contrário, em muitos casos ampliaram as relações de controle de domínio científico, tecnológico e econômico.</p>
Internacionalizar ou não internacionalizar? O problema que deixou de ser uma opção	<p>A Unesco (2003) entende que, na conjuntura contemporânea e pelas pressões da globalização, a internacionalização é um caminho sem volta. Para tanto, cita sete fatores que impulsionam a internacionalização, dentre eles: a) a percepção da importância do conhecimento (economia do saber); b) as novas tecnologias da comunicação para a pesquisa e o ensino; c) mobilidade de recursos humanos e a pressão por qualificação; d) redução do financiamento da educação pelo poder público sem a diminuição da demanda pelo acesso ao ensino superior; e) pressão sobre as instituições de ensino superior para que diversifiquem suas receitas de financiamento; f) novos atores para o financiamento da educação superior. Esses fatores colocam as nações e as instituições de ensino superior em constante busca por canais e acordos internacionais que possam favorecer a cobertura desses fatores.⁴³ Dessa forma, para a Unesco (2003), a internacionalização assume uma natureza muito mais competitiva no ambiente da educação superior. Em muitos casos, a internacionalização se tornou uma prioridade tática e estratégica de competição e busca de reconhecimento internacional entre nações e instituições de nível superior.</p>
Focalizando a internacionalização da educação superior. Resultados iniciais da pesquisa	<p>Nesta seção a Unesco (2003) pontua a importância da pesquisa comparada para verificar, a longo prazo, os benefícios, progressos e obstáculos para a internacionalização. A própria Unesco (2003, p. 164) salienta que, para isso, “é necessário ter uma visão comparativa das políticas ativas de internacionalização das instituições de educação superior de todo o mundo: adotaram-se essas políticas, como e por que razão.” As pesquisas conduzidas pela Unesco apontaram que as instituições passaram a se posicionar na área</p>

⁴³ Segundo a Unesco (2003, p. 160-161), “eles propõem também novas questões sobre a cooperação Norte-Sul, como, por exemplo, o fato de que estudantes e mais ainda os professores tornam-se recursos escassos, objetos de demanda no que passou a ser um mercado global.” Nesse contexto, todos os esquemas de cooperação entre universidades, assim como os programas de formação para a capacitação e desenvolvimento da nação e institucional podem ser prejudicados pela “evasão de cérebros”, como apontado por Altbach (2013).

	<p>internacional de forma cada vez mais competitiva e orientada pelo mercado. A Unesco (2003), por meio de suas pesquisas, apresenta outras considerações:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) que a internacionalização passa a ser nomeada por múltiplos significados e expressões, como internacionalização da educação superior, educação internacional, educação transnacional, etc.; b) que a internacionalização é apontada, segundo a Unesco (2003), pelas instituições de ensino como de alta prioridade. Em especial, destacam como prioritárias a mobilidade e o intercâmbio de estudantes e professores, a qualificação acadêmica, a excelência do currículo, a competitividade internacional e a colaboração internacional na pesquisa e no ensino; c) que do ponto de vista geográfico a internacionalização regional é mais valorizada, sobretudo entre países vizinhos;⁴⁴ d) que entre os obstáculos apontados se destaca a falta de apoio financeiro. Além desse obstáculo, a Unesco (2003), por meio da pesquisa, verificou outros dois, a saber: a existência de outras prioridades e a falta de políticas e estratégias para a internacionalização; e) por outro lado, os benefícios são apontados, como o fortalecimento da qualidade oferecida aos estudantes, melhorias na qualidade das pesquisas, compreensão intercultural, tolerância, diálogo e preparo dos estudantes para os desafios do mundo globalizado; f) por fim, a Unesco (2003) aponta que os recursos tecnológicos de comunicação serão importantes ferramentas para fortalecer a internacionalização entre as instituições do ensino superior.
Desafios, áreas para pesquisa e debate adicionais	<p>Nesta sessão temática, a Unesco (2003) trata dos seguintes temas: a) financiamento; b) reconhecimento, garantia da qualidade e um quadro internacional de políticas para regular a educação através das fronteiras ou transnacional; c) interrupção da “evasão de cérebros”, cooperação Norte-Sul e desenvolvimento de capacitação; 4) proteção dos valores acadêmicos e dos princípios de cooperação no processo de internacionalização.</p> <p>No aspecto do financiamento da internacionalização, a Unesco (2003, p. 176) reconhece que “o financiamento é insuficiente”. Por isso, decorrem certas consequências, como a <i>brain drain</i> (fuga de cérebros) de países em desenvolvimento para países desenvolvidos e a entrada de investimento privado para suprir as lacunas deixadas pelo baixo investimento do setor público. Naturalmente, a Unesco (2003, p. 177) salienta que “o financiamento é a principal limitação ao desenvolvimento e à ampliação da internacionalização.” Nesse sentido, o documento ventila que o financiamento para a internacionalização poderá vir de outras fontes que não públicas, isto é, que é necessário desenvolver uma pluralidade de fontes de financiamento.</p> <p>Quanto à questão de reconhecimento, garantia de qualidade e um contexto internacional, a Unesco (2003) entende que com a inclusão da educação superior como um serviço comercializado pela Organização Mundial do Comercio, o mercado passa a ser uma das principais forças regulatórias para o intercâmbio internacional. Essa posição ganha destaque para a Unesco (2003, p. 180), quando afirma que “é preciso encontrar o lugar apropriado para o mercado, que pode ser adequado à regulamentação dos fornecedores privados de educação superior, em contraste com medidas de política governamental, estas últimas mais aptas à proteção do público e ao entendimento das necessidades sociais.” A Unesco deixa claro que o mercado pode participar do campo da internacionalização, desde que seja encontrado o lugar adequado para a sua atuação. Aqui se percebe uma mudança de</p>

⁴⁴ Segundo a Unesco (2003), em suas pesquisas, na maioria das respostas, tanto da África, da Europa quanto da Ásia, a cooperação regional é mais apreciada ou desejada do que outras formas. A única exceção apontada são as universidades da América do Norte que, de modo geral, apontaram como prioridade mais alta a cooperação extrarregional, a saber, com a Ásia ou a Europa. Da mesma forma, não manifestaram como uma alta prioridade a internacionalização com a América Latina.

	<p>sentido para a internacionalização em relação à Conferência de 1998. No Documento de 2003, a Unesco expressa claramente que o mercado pode fazer parte da internacionalização – financiando. Essa posição não estava presente na conferência de 1998, que compreendia a internacionalização como cooperação e solidariedade entre nações.</p> <p>Quanto à “evasão de cérebros” e à relação Norte-Sul, a Unesco reconhece que há evidências sobre o “<i>brain drain</i>”, ou seja, de pessoas altamente educadas e capacitadas que estão deixando os países em desenvolvimento e buscando países desenvolvidos para desenvolver pesquisas.⁴⁵ Cabe destacar que a Unesco (2003) reconhece que qualquer projeto sustentável de internacionalização deve desenvolver mecanismos que impeçam a evasão de cérebros. A diáspora de cérebros de países em desenvolvimento implica consequências graves para a consolidação de um projeto de desenvolvimento social.</p> <p>E, por fim, salvaguardando os valores acadêmicos e os princípios de cooperação na internacionalização, a Unesco (2003) apresenta uma preocupação com relação aos valores acadêmicos com a entrada de estratégias de internacionalização que acirram a competição. Segundo a Unesco (2003, p. 184), “o motivo principal, e talvez único, é a competição.” Por qualquer motivo, as instituições que desenvolverem estratégias de internacionalização motivadas por razões financeiras colocam os valores acadêmicos em ameaça em decorrência da busca do sucesso das metas. A eficiência mercadológica passa a ser a norma de organização dos programas de internacionalização. Além disso, a Unesco (2003, p. 184) pondera que “a competição pela excelência ou pela receita tende também a deslocar a natureza cooperativa e de colaboração do intercâmbio internacional que caracteriza as estratégias tradicionais de internacionalização.” Essa forma de entendimento é amplamente influenciada pelos princípios neoliberais, disseminados por um projeto de globalização capitalista.</p>
--	--

Fonte: adaptado de Unesco (2003).

Como apresentado no Quadro 10, é possível inferir que o documento *Educação superior: reforma, mudança e internacionalização* (2003), em seu balanço em relação à Conferência mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação 1998, apresenta mudanças de discurso quanto às abordagens sobre a internacionalização. É importante destacar que o Documento de 2003 recupera a literatura acadêmica da área em comparação com a CMES (UNESCO, 1998a), que não aponta no seu Documento as contribuições de pesquisadores da área educacional. Na Unesco (2003) é apresentada a concepção de internacionalização apoiada nos pesquisadores Knight (1994) e De Wit (2011a, 2011b). A dinâmica da internacionalização apontada na Declaração da Unesco (1998) é entendida por Pereira e Heinzle (2015) como um imperativo para a educação superior que quiser participar do cenário da educação mundial e que tenha o objetivo de se tornar competitiva.

⁴⁵ Para explicar essa situação, a Unesco (2003, p. 182) cita dois relatórios que “indicam que cerca de vinte mil profissionais deixam a África, sendo substituídos por estrangeiros, o que custa anualmente 4 milhões de dólares por ano. O segundo relatório afirma que a África perdeu um terço dos seus profissionais capacitados. Cerca de 23.000 profissionais acadêmicos qualificados emigraram cada ano em busca de melhores condições de trabalho, ou para escapar de perseguição. Não é só a África que experimenta essa evasão. A situação é semelhante nos países em desenvolvimento da América Latina, Ásia e Europa do Leste.”

A abordagem da internacionalização como cooperação e solidariedade entre povos e nações, amplamente defendida na Unesco (1998), ganha novos contornos e novas formas de abordagem na Unesco (2003). Nesse documento, a Unesco reconhece que a internacionalização não cumpriu com sua missão, e o investimento de outros setores sociais, como o mercadológico, levaram a internacionalização para um caminho de competitividade. Por esse fato, a Unesco reconhece, desde que sejam definidas as regras e as formas, que a internacionalização do ensino superior seja financiada por instituições de cunho privado, contanto que mantenham o compromisso com o bem público.

A questão da globalização ganha espaço ampliado na Unesco (2003). Para a Unesco, a globalização aliada à sociedade do conhecimento acentuou a dominação do Norte sobre o Sul. Portanto, reconhece que o ideal de uma internacionalização solidária e de trocas entre esses dois polos não se confirmou, ao contrário, gerou mais controle científico e mais absorção de cérebros por países do Norte. No entanto, embora tenha se posicionado de forma crítica, a globalização não apresentou uma alternativa clara e coerente para o enfrentamento dessa situação. Em seu posicionamento, reconhece que a expansão da internacionalização é mais competitiva com a globalização e, por isso, são desenvolvidas mais atividades voltadas para o mercado.

Em sua construção argumentativa, a Unesco (2003) reconhece, diferentemente da Conferência de 1998, que a internacionalização é um caminho sem volta. Para isso, mantém a mesma posição da Conferência de 1998, que entende a internacionalização como um fim em si mesma. Isso se justifica pelo reconhecimento da economia do saber. A posição da Unesco (2003) é reconhecer que o conhecimento possui valor agregado e que pode ser mensurado por índices e critérios de mercado. Em outras palavras, a internacionalização, desde que gere recursos e dividendos por si mesma, não precisa estar articulada com a pesquisa e o ensino nas instituições de ensino superior.

Quanto ao financiamento, é perceptível a mudança de posição entre a Unesco (1998) e a Unesco (2003). A primeira reitera diversas vezes que o financiamento da internacionalização deve possuir prioritariamente uma fonte pública, isto é, os Estados nacionais devem desenvolver políticas educacionais de financiamento para a internacionalização. Por outro lado, a Unesco (2003), ao reconhecer a redução do financiamento público para a educação, coloca como alternativa o financiamento da educação superior por instituições privadas. Portanto, a Unesco (2003) adota um discurso que coloca a necessidade de que as instituições de ensino superior busquem parceiros diversos para financiar seus programas de internacionalização. Há uma mudança da natureza do financiamento das políticas de internacionalização do ensino

superior, que passa a ser partilhado por meio de acordo celebrados entre entes públicos e privados.

Por fim, a Unesco (2003) reconhece que o princípio da competitividade inerente ao processo de internacionalização que decorre dos últimos cinco anos da *Conferência mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação* (1998) acentuou a fuga de cérebros. No entanto, o reconhecimento e a contestação desse fenômeno não permitiram a Unesco fazer uma crítica dura ao processo neoliberal que vem atacando a educação. Sua posição é de manter os financiamentos de ordem privada, o reconhecimento do valor monetário do conhecimento e a manutenção de atores sociais privados no campo educacional. Mesmo que reconheça, no campo geopolítico, o poder que os países do Norte possuem sobre os do Sul, mantém a aprimora mecanismos velados de controle sobre a internacionalização do ensino superior. De forma velada, mantém as relações de poder e a organização política do neoliberalismo.

É notável a mudança de discurso. Enquanto a Conferência de 1998 defendia a internacionalização como cooperação e solidariedade, o Documento de 2003 lança conceitos sobre a internacionalização como competitividade, regras de mercado, valor agregado ao conhecimento e economia do saber. Dentro dessa dinâmica, o percurso que será feito aqui é de analisar a *Conferência Mundial sobre o Ensino Superior 2009: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisa para a Mudança e o Desenvolvimento social* e apresentar como a Unesco percebe e define a internacionalização transcorridos 10 anos da *Conferência mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e balanço* (1998) e seis anos do documento *Educação superior: reforma, mudança e internacionalização* (2003).

A primeira constatação é que a *Conferência Mundial sobre o Ensino Superior 2009* manteve o progressivo discurso de aproximação da educação superior ao campo mercadológico. Enquanto a CMES (UNESCO, 1998a) possui um discurso de cooperação, o Documento *Educação superior: reforma, mudança e internacionalização* (2003) assinala para uma perspectiva da internacionalização na globalização e guiada pelo princípio da competitividade. A Conferência de 2009 mantém o discurso presente no Documento de 2003 e introduz fortemente a dimensão do financiamento. O eixo organizador dessa Conferência é a preocupação com as fontes de financiamento do ensino superior e, sobretudo, da internacionalização.

Essa postura é observada na Unesco (2009, p. 2): “a Educação Superior como um bem público é de responsabilidade de todos os investidores, especialmente dos governantes.” A Unesco reconhece o ensino superior como bem público como força na construção de uma

sociedade inclusiva e de conhecimentos diversificados, capaz de auxiliar na superação de problemas sociais históricos, contudo, quando trata das responsabilidades, mesmo destacando os governantes como responsáveis, não desonera que outros atores sociais assumam a educação superior como bem público. A ambiguidade do documento permite que, diante de crises sistemáticas que os Estados enfrentam, a educação seja transferida para organizações da sociedade civil que, legitimadas por essa perspectiva, atuem na educação superior para extrair benefícios.

As questões relativas ao acesso, igualdade e qualidade também são tratadas pela Unesco. Nesse sentido, existe o reconhecimento de que ainda persistem os problemas de acesso, igualdade e qualidade apresentados na CMES (UNESCO, 1998a). Para resolver essa situação a Unesco (2009, p. 3) pontua que “a sociedade do conhecimento precisa de diversidade nos sistemas de educação superior com uma gama de instituições que tenham uma variedade de ordens e abranjam tipos diferentes de alunos.” Por isso, considera importante que, além das instituições públicas, o ensino superior privado possa desempenhar o papel de incluir e dar acessibilidade aos estudantes. Essa compreensão legítima e justifica as parcerias público-privadas, ou mesmo garante que o mercado, por meio das instituições privadas, atue para atender à demanda latente por ensino superior. Ideologicamente, são as justificativas que os neoliberais utilizam para legitimar a atuação de empresas em setores sociais e públicos. Pesquisadores consagrados, como Laval e Dardot (2016), Santos (2010), Harvey (2016), Antunes (2005), dentre outros, denunciam como uma das formas da morte do Estado de Bem-Estar Social. A gradativa diminuição e desaparecimento do Estado em prol da entrada maciça da iniciativa privada.

Nessa dinâmica, a Unesco (2009) destaca que as áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática devem ter ênfase e destaque nas políticas educacionais para o ensino superior. E prossegue: “isso inclui a promoção de pesquisas para o desenvolvimento e utilização de novas tecnologias, bem como a garantia da provisão de treinamento técnico e profissionalizante, educação para o empreendedorismo e programas de aprendizagem contínuo ao longo da vida.” (UNESCO, 2009, p. 3). Essa posição é partilhada por outros documentos internacionais, como a Comissão das Comunidades Europeias (1995), *Ensinar e aprender: Rumo à sociedade cognitiva*,⁴⁶ que destaca que esses conceitos e pressupostos devem orientar

⁴⁶ Para Almeida e Trevisol (2019, p. 209), “o documento da Comissão das Comunidades Europeias, o livro Branco sob o título ‘Ensinar e aprender: Rumo à sociedade cognitiva’ (1995) retrata como se apresenta um ideal de educação estruturado a partir da racionalidade neoliberal. O documento é uma síntese dos objetivos da União Europeia para enfrentar os desafios da competitividade do mercado global.”

a organização educacional nos países, a fim de torná-los competitivos e garantir o desenvolvimento em áreas prioritárias. Para Almeida e Trevisol (2019, p. 204), trata-se de uma racionalidade neoliberal, que permite que a “organização escolar e os processos educativos sejam pensados a partir de um princípio da concorrência, competitividade e eficiência.” A condição de uma educação superior que valoriza o empreendedorismo e o aprender ao longo da vida evidencia uma proposta para o capital acumulativo e para a organização neoliberal.

A Conferência de 2009 trata a internacionalização a partir de conceitos básicos de regionalização e globalização. É nesse campo de tensões que se estrutura a internacionalização. Segundo a Unesco (2009, p. 4), “cooperação internacional na educação superior deve ser baseada na solidariedade e no respeito mútuo, além da promoção de valores humanísticos e diálogo intercultural. Como tal, pode ser estimulada apesar da crise econômica.” Dentro dessa perspectiva, a Unesco mantém a definição de internacionalização como cooperação e solidariedade entre povos, mas salienta que as crises sistêmicas que os Estados nacionais enfrentam podem dificultar as políticas de internacionalização. O viés apontado para a internacionalização frente às crises do Estados é buscar outras formas de financiamento que possam ser mescladas com os financiamentos públicos.

Com a internacionalização, a Unesco (2009) reconhece que as instituições do ensino superior possuem uma responsabilidade social de ajudar no desenvolvimento, por meio da transferência de conhecimentos além-fronteiras, especialmente dos países subdesenvolvidos. Por conta disso, salienta a importância da circularização do saber e a contenção da fuga de cérebros. Conceitos como redes de universidades, parcerias, intercâmbio, mobilidade acadêmica e cooperação internacionais são centrais. Segundo a Unesco (2009, p. 5), “parcerias devem promover a criação das capacidades de conhecimento nacional em todos os países envolvidos e, desse modo, garantir fontes mais diversificadas de pesquisa coletiva de alta qualidade e produção de conhecimento em escala global e regional.”

No aspecto relativo à globalização, a Unesco (2009) pondera que o único caminho para que a globalização da educação superior beneficie a todos é que ela propicie a igualdade de acesso e de sucesso a fim de promover a qualidade e respeitar a diversidade cultural, bem como a soberania popular. Ao propor esse aspecto para a globalização, a Unesco diverge da concepção de globalização neoliberal, que está centrada em uma perspectiva econômica de circulação de capital e de monopólio econômico. A perspectiva de internacionalização neoliberal considera o conhecimento como produto para ser consumido, gerar lucro e ser descartado. Por isso, áreas de conhecimento que não são potencialmente formas de lucro

(enquanto produto) não são valorizadas, ao contrário, são diminuídas e, em alguns casos, são eliminadas.⁴⁷

Para atender à complexidade contemporânea, a Unesco (2009) enfatiza dois aspectos – a educação transfronteiriça e a internacionalização regional. Segundo a Unesco (2009), a educação transfronteiriça garante o respeito e os princípios básicos de diálogo e de cooperação entre os povos e nações. Com relação à internacionalização regional, a Unesco (2009, p. 5) destaca que “maior cooperação regional é desejável nas áreas de reconhecimento de qualificações, garantias de qualidade, governança, pesquisa e inovação. A educação superior deve refletir as dimensões nacionais, regional e internacional tanto do ensino, quanto na pesquisa.” Os dois aspectos enfatizam uma preocupação apontada por Santos (2010) de que somente é possível pensar a globalização com a regionalização. Portanto, a preocupação é desenvolver a internacionalização sem perder as dimensões regionais, não descaracterizando as missões que as instituições de ensino superior possuem com o local. Em outras palavras, é preciso internacionalizar para regionalizar.

Na intenção de esclarecer as narrativas da Unesco, o Quadro 11 apresenta de forma sintética quais as principais diferenças entre a CMES (UNESCO, 1998a) do Documento de 2003 e a Conferência de 2009, sobre o trato com a internacionalização.

Quadro 11 – Internacionalização, perspectivas e apontamentos

Conferência/documento	Conceitos centrais	Internacionalização
CMES (1998)	Cooperação Mundo do trabalho Desenvolvimento nacional e regional Democratização Financiamento público	Cooperação Solidariedade Redes de pesquisa Trocas de conhecimento Mobilidade Relação equitativa entre países do Norte e do Sul
Educação superior: reforma, mudança e internacionalização (2003)	Mercantilização Financiamento Econômica do saber Exigências e demandas do mercado	Pluralidade de formatos Mercantilização Globalização Financiamento privado Competição Eficiência Fim em si mesma
Conferência (2009)	Financeirização – estímulo ao setor privado Diversificação das fontes de financiamento Parcerias público-privadas	Eficácia Competividade no cenário global Fontes privadas de financiamento Parcerias público-privadas Redes de pesquisa

⁴⁷ Essas posturas são externalizadas em discursos políticos e normativas jurídicas. Um caso que serve como referência é a Portaria n. 1.122, de 24 de março de 2020, que estabelece prioridades para o período de 2020 a 2023, alinhadas ao Plano Plurianual da União. O documento estabelece como prioritários projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação voltados apenas para cinco áreas de tecnologia (BRASIL, 2020b).

	Diversidade de oferta de ensino superior Ênfase em áreas tecnológicas, engenharias, tecnologias e matemática – pesquisas aplicadas Empreendedorismo Aprendizagem ao longo da vida	Intercâmbio de estudantes, professores e pesquisadores Regionalização Internacionalização transfronteiriça Ênfase em áreas aplicadas – internacionalização para a pesquisa aplicada.
--	--	---

Fonte: o autor.

O Quadro 11 sintetiza como a Unesco, ao longo do tempo, modificou seu discurso e suas metas para a educação superior. Segundo Calderón, Pedro e Vargas (2011), a CMES (UNESCO, 1998a) defendia que o financiamento da educação superior é uma função essencialmente do Estado. Na Conferência de 2009, o discurso dos participantes dos países desenvolvidos teve, em algumas situações, um aceno neoliberal. Embora esteja mantido na Conferência de 2009 que a educação superior é um bem público, sendo dever do Estado, não é descartado que o financiamento pode ser oriundo de fontes alternativas.

Nesse sentido, Calderón, Pedro e Vargas (2011, p. 1187) colocam que a “mudança no papel do Estado é o sinalizador principal nas mudanças discursivas da Unesco: deixou de ser sua ‘função essencial’ o financiamento da educação (UNESCO, 1998a), para limitar-se a fornecer ‘suporte econômico’.” (UNESCO, 2009). Na Conferência de 2009, a Unesco propõe que o financiamento de ordem privada deveria ser estimulado, especialmente pelas parcerias público-privadas.

Na redação final da Conferência de 2009 são apresentados pontos que evidenciam a mudança discursiva da Unesco no trato do ensino superior e, por consequência, no trato da internacionalização. Para os pesquisadores Calderón, Pedro e Vargas (2011), é possível apontar algumas orientações dadas pela Unesco (2009) que consolidam o viés empresarial de financiamento da educação superior, tais como: a) diversificação do sistema de financiamento e seus meios; b) a entrada das novas tecnologias que acentuaram a educação a distância para atender a uma demanda crescente por educação superior; c) ênfase em investimento em pesquisas aplicadas, com intencionalidade de prestação de serviço para a sociedade; d) estímulo a formalização de sistema de avaliação de qualidade, credenciamento e validação de diplomas; e) criação de novos meios de expandir a pesquisa e a internacionalização a partir das parcerias público-privadas, sobretudo como parcerias com empresas.

Portanto, transcorridos 10 anos após a CMES (UNESCO, 1998a), fica evidente que a Unesco modifica seu discurso na Conferência de 2009. Em especial, a Unesco adota uma postura de naturalização da presença do mercado na educação, apontando em seus escritos uma

identidade ou uma aproximação com os ideais da economia de acumulação flexível (neoliberalismo global). De tal modo que as políticas educacionais para a educação superior passam a ser fortemente influenciadas por essa perspectiva, não sendo diferente com as relacionadas à internacionalização. Os países passam a organizar suas políticas públicas levando em conta esses ideais de flexibilização do financiamento em áreas estratégicas.

Além da Unesco, outro campo que exerce grande influência sobre as políticas de internacionalização é o Processo de Bolonha, ou Espaço Europeu do Conhecimento. Nele estão aspectos importantes que passaram a orientar a política e as metas de educação em diversos países. Embora o Processo de Bolonha tivesse como objetivo primário construir um espaço de conhecimento próprio do continente europeu para fazer frente ao mercado competitivo que se delineia a partir da globalização, suas propostas, objetivos e metas passaram a ser aceitas e incorporadas nas políticas públicas em educação em diversos países. São esses aspectos, como, por exemplo, a influência do Processo de Bolonha para a internacionalização do ensino superior, que serão tratados no próximo capítulo.

3.4 O PROCESSO DE BOLONHA E A INTERNACIONALIZAÇÃO

O Processo de Bolonha foi nomeado oficialmente como Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e nas últimas décadas tem ocupado um espaço considerável nas discussões sobre a educação superior, não apenas na Europa, mas também no restante do mundo. Suas influências mundiais são facilmente precedidas pelas políticas educacionais adotadas por países e por regiões que, ao longo dos últimos tempos, têm se esforçado para consolidar blocos de conhecimento com redes de pesquisa e trocas de conhecimento em nível superior. Para Nez e Lima (2015, p. 51), “inicialmente, foi compreendido como um tratado, contudo, ao longo dos anos, se transformou num lócus, como o próprio título expõe, os espaços privilegiados de elucubrações teóricas-políticas do ensino europeu.”

De fato, é possível produzir diferentes análises sobre o Processo de Bolonha, mas não é possível ignorar sua força e seus impactos sobre as políticas adotadas no mundo para o ensino superior.⁴⁸ Sua força e sua influência são percebidas no objetivo que Santos e Almeida Filho

⁴⁸ É importante destacar dois dossiês que tratam sobre o Processo de Bolonha. O primeiro dossiê foi publicado em 2007 na Revista Educação Temática Digital (ETD) e organizado pelas pesquisadoras Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira e Maria de Lourdes Pinto de Almeida. O segundo dossiê foi publicado em 2015 pela Revista Espaço Pedagógico da Universidade de Passo Fundo, RS, e organizado pelos pesquisadores Altair Alberto Fávero, Telmo Marcon e Flávia Eloisa Caim. Os dois dossiês, localizados no contexto temporal de sua publicação, trazem pesquisas que dissecam o Processo de Bolonha nos seus mais variados aspectos.

(2012) destacam como sendo um processo de construir o Espaço Europeu de Ensino Superior, que teve, portanto, desde logo, o grande mérito de trazer ao processo de construção europeia muitos autores que estavam marginalizados. Por isso, o Processo de Bolonha manifesta uma força política na capacidade de capitalizar a Europa em torno do objetivo de produzir conhecimentos que garantam competitividade global e protejam o espaço europeu e suas instituições das investidas dos eixos educativos americano e asiático.

A Declaração de Bolonha foi assinada em Bolonha, no dia 19 de junho de 1998, no entanto, para compreender o documento, é necessário minimamente visualizar o percurso até 1999 e seus desdobramentos posteriores à oficialização da Declaração. É um caminho longo que está em constante construção. É nesse sentido que o Processo de Bolonha, como um sistema que teve suas ações voltadas para a realização de metas específicas e que, pela sua ampliação, repercussão e significado, foi capaz de congrega, abarcar, direcionar e cooptar os demais processos e programas educacionais europeus em torno de um mesmo objetivo. Nessa linha, destacam Pereira e Passos (2015, p. 20):

O protagonismo do Processo de Bolonha, foi construído às margens das iniciativas da União Europeia (EU), de onde vem justamente a sua expressiva dimensão, pois foi edificado precisamente onde repousam os alicerces básicos da instituição universitária: a autonomia. A autonomia universitária permitiu ao processo de Bolonha caminhar em passos mais largos que os do próprio processo de integração econômica da UE, ao não corresponder a totalidade de seus Estados membros, proporcionou a condição de projetar-se para além dela. Dessa forma, o Processo de Bolonha foi vetor da concretização de um Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), que muito mais que mero objetivo, revelou-se estratégia para a manutenção e restituição – sobretudo ante ao potencial do EUA no campo educacional – de um lugar central para a Europa.

Os autores colocam em contato com pelo menos três dimensões importantes do Processo de Bolonha. A primeira é que a Europa se articula para manter um bloco de coesão e livre circulação de pessoas, mercadorias e conhecimentos. O segundo, que a Declaração de Bolonha é um marco referencial que engloba diversos processos e movimentos históricos que pretendiam consolidar a Europa do Conhecimento. E, por último, garantir, por meio da Declaração de Bolonha, a consolidação do bloco altamente competitivo no cenário global.

É nesse sentido que Azevedo (2006, p. 171) define sinteticamente o Processo de Bolonha como

O conjunto dos eventos relativos às medidas de implementação dos princípios da reunião em Bolonha em 1999 com a finalidade de construir um espaço europeu de educação superior até o ano de 2010, cujos objetivos fundamentais encetam, principalmente, para a competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior diante

de outras regiões e a mobilidade e o emprego no sistema europeu, com vistas harmonizar os sistemas universitários europeus, de modo a equiparar os graus, diplomas, títulos universitários, currículos acadêmicos e adotar programas de formação contínua reconhecíveis.

O Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) foi lançado em 1998, com o compromisso de 29 Estados europeus. No documento, os ministros europeus assumem que:

A Europa do Conhecimento é agora por todos reconhecido como um fator imprescindível ao crescimento social e humano, um elemento indispensável à consolidação e enriquecimento da cidadania Europeia, capaz de oferecer aos seus cidadãos as aptidões necessárias para enfrentar os desafios do novo milênio, a par com a consciência de partilha dos valores e de pertença a um espaço social e cultural comum. (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1998).

Entretanto, é necessário lembrar que a Declaração de Bolonha (1998) possui marcos históricos antecedentes que foram fundamentais para a consolidação da EEES. Para tanto, utilizar-se-á a reconstrução dos marcos históricos a partir dos autores Azevedo e Catani (2015). Para eles, o primeiro marco histórico foi a *Carta Charta Universitatum*, assinada por 420 reitores europeus por ocasião do aniversário de 900 anos da Universidade de Bolonha em 1988. A *Carta Charta Universitatum*, em seu preâmbulo, destaca sua vocação e objetividade.

Supressão definitiva das fronteiras comunitárias e na perspectiva de uma colaboração alargada entre todos os povos europeus entendido que os povos e os Estados devem mais do que nunca tomar consciência do papel que as universidades serão chamadas a desempenhar numa sociedade que se transforma e se internacionaliza [...] (MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM, 1988, p. 1).

Nesse documento é ressaltado o papel das universidades para a consolidação do EEES, são reafirmadas as garantias da autonomia universitária, os princípios da liberdade de pensamento e, por fim, é ressaltada a importância da harmonização e internacionalização das universidades por meio da integração acadêmica.

O segundo marco histórico apontado Azevedo e Catani (2015) é a Convenção sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior da Europa, de 1997, conhecida correspondentemente como Convenção de Reconhecimento de Lisboa, ou Convenção de Lisboa. De acordo com Azevedo e Catani (2015), os Estados signatários desse documento aprovam um rol de princípios para reconhecimento mútuo de qualificações educacionais (inclusive para o acesso à educação superior), estudos e diplomas de educação superior.

O terceiro marco histórico, segundo Azevedo e Catani (2015, p. 24), “é a reunião dos Ministros da Educação da França, Alemanha, Itália e Reino Unido, em 1998, que originou o documento Declaração de Sorbonne.” Os princípios da Declaração de Sorbonne estão alinhados às diretrizes da União Europeia e aos parâmetros estabelecidos pela Convenção sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europeia, de 1997, proposta pela Unesco e aprovada pelo Conselho da Europa. É nesse sentido que a Declaração de Sorbonne (1998) assinala:

Uma convenção, reconhecendo as qualificações do ensino superior no campo acadêmico dentro da Europa, foi acordada no ano passado em Lisboa. A convenção estabeleceu um conjunto de requerimentos básicos e reconheceu que cada país se poderia desenvolver em esquemas ainda mais construtivos. Em concordância com estas conclusões, poderemos, com suporte nas mesmas, ir mais longe. Existe já muito terreno comum para o reconhecimento mútuo dos graus de ensino superior para fins profissionais através das respectivas diretivas da União Europeia.

Os três momentos históricos apontados revelam que se trata de negociações intergovernamentais, em diálogo e parceria com as instituições de ensino superior. Transcorridos 10 anos da *Carta Charta Universitatum* (1988), passando por diversas convenções e documentos, a Europa chega à Declaração de Bolonha com nítida clareza sobre a importância e a necessidade de consolidar o Espaço Europeu de Educação Superior. A Declaração de Bolonha (1999 apud AZEVEDO; CATANI, 2015, p. 45), com relação à reunião de Sorbonne, reconhece que

o processo Europeu [de integração] [...] tornou-se numa realidade cada vez mais concreta e relevante para a União Europeia e os seus cidadãos [...] A Europa do Conhecimento é agora por todos reconhecida como um fator imprescindível ao crescimento social e humano [...]. A declaração da Sorbonne de 25 de maio de 1998 [...] realçou o papel fulcral das universidades no desenvolvimento das dimensões culturais na Europa [...] Vários países europeus aceitaram o convite para se comprometerem a atingir os objetivos estabelecidos na declaração [...] As instituições Europeias de Ensino Superior, por seu lado, aceitaram o desafio e assumiram um papel predominante na criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, também à luz dos princípios fundamentais estabelecidos na *Magna Charta Universitatum de Bolonha*, do ano de 1998. Isto é da máxima importância, dado que a independência e a autonomia das Universidades asseguram que o ensino superior e os sistemas de estudo, se adaptem às necessidades de mudança, às exigências da sociedade e aos avanços do conhecimento científico.

No mesmo sentido, Santos e Almeida Filho (2012) destacam algumas ideias-chave e certos objetivos centrais na Declaração de Bolonha. Para os autores, a atratividade e a competitividade, a legibilidade e a comparabilidade, a adoção de um sistema baseado em ciclos, o estabelecimento de um sistema internacional de créditos acadêmicos, a promoção da

mobilidade e a promoção de um currículo europeu foram alguns dos objetivos nucleares e que serviram de base para o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). Almeida, Fávero e Tonieto (2015, p. 236) consideram que, nessa direção, “o documento registra a busca pela consolidação da Europa do Conhecimento é reconhecidamente um fator imprescindível ao crescimento social e humano, um elemento indispensável à consolidação e enriquecimento da cidadania Europeia.” Essa constatação é visível na Declaração de Bolonha (1998, p. 1), que afirma a “consciência de partilha de valores e a presença do espaço social e cultural comum.”

Desse modo, o objetivo é construir um bloco homogêneo de conhecimento na Europa que possa fazer frente aos desafios da competitividade global. A intenção da estruturação da Europa do Conhecimento, para além de favorecer trocas e redes de pesquisa entre países e instituições europeias, procura colocar o continente europeu no mesmo grau de competitividade de outros blocos e países. O fato é que é necessário, para Almeida, Fávero e Tonieto (2015, p. 237), dotar “os cidadãos de condições para enfrentar dos desafios postos pelas demandas, principalmente econômicas da era da globalização e competitividade mundial imposta pela inovação tecnológica e abertura de novos mercados.” Não raro, a Declaração de Bolonha segue o mesmo caminho global da economia de acumulação flexível, marcada por competitividade, concorrência, flexibilidade e produtividade financeira. Conforme Dias Sobrinho (2007), diante do contexto de alta produtividade movido pela rapidez das mudanças, não é mais suficiente preparar para o trabalho, mas é preciso continuamente promover o desenvolvimento das possibilidades de novas aprendizagens e adaptação às mudanças no mundo do conhecimento do trabalho e da vida social.

Tomando esse viés, os signatários da Declaração de Bolonha de 1998 propuseram coordenar políticas de governo no campo educacional para atingir os seguintes objetivos até 2010:

1. Adoção de um sistema de graus que fosse compatível e de fácil compreensão;
 2. Adoção de um sistema baseado em dois ciclos (graduação e pós-graduação);
 3. Estabelecimento de um sistema de créditos;
 4. Promoção da mobilidade de estudantes, docentes, pesquisadores e pessoal técnico-administrativo.
 5. Cooperação na avaliação para a garantia da qualidade;
 6. Promoção da dimensão europeia do ensino superior.
- (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1998, p. 1).

Os objetivos apresentados são permeados por elementos centrais que orientam as políticas educacionais para o EEES. Os pesquisadores Pereira e Passos (2015) sintetizam esses elementos como: itinerários que permitem um percurso formativo que acumule créditos em ambientes não formais e escolares, empregabilidade, inovação, aprendizagem ao longo da vida,

aprendizagem centrada no estudante, acúmulo de carga de trabalho do estudante, mobilidade, aprendizagem de línguas europeias, desenvolvimento de novo currículos, modernização das instituições de ensino superior, equivalência de graus, equidades, garantia de acesso a grupos minoritários, homologação de títulos, metodologias compatíveis, avaliação de qualidade, reconhecimento da diversidade europeia como sua maior riqueza e programas integrados de estudo, formação e pesquisa. Esses elementos traduzem as aspirações que o Processo de Bolonha pretende inculcar e desenvolver na Europa do século XXI.

Interligado com esses elementos, faz-se necessário destacar, a partir dos estudos de Almeida, Fávero e Tonieto (2015), alguns pontos característicos do Processo de Bolonha, a saber:

1. A preocupação de preservar o sentimento de pertencimento a um determinado espaço comum, que mantenha os valores e a história europeia frente ao processo de globalização e competitividade que pressiona o continente europeu. Em outras palavras, tornar a Europa global e competitiva sem perder sua identidade.

2. O reconhecimento que a cooperação pedagógica é um dos pilares de sustentação e fortalecimento da estabilidade política, da paz e da manutenção de estruturas democráticas. Para Almeida, Fávero e Tonieto (2015, p. 237), “não se constrói uma Europa do Conhecimento competitiva, atraente e valorizada localmente e globalmente, sem um percurso educativo voltado para o enfrentamento das demandas oriundas do novo contexto econômico.” Para tanto, a Europa do Conhecimento deve favorecer aos seus cidadãos o acesso ao conhecimento e ao trabalho.

3. As universidades europeias são fundamentais nesse processo, haja vista que as bases da economia estão centradas no desenvolvimento tecnológico, o que demanda novos olhares para as instituições produtoras de conhecimentos e de formação profissional. Essa condição fica clara na Declaração de Bolonha (1998, p. 1), visto que as instituições europeias de ensino superior também se propuseram a aceitar o desafio e “assumiram um papel preponderante na criação do Espaço Europeu do Ensino Superior.” E prossegue a Declaração de Bolonha (1998): “a interdependência e a autonomia das Universidades asseguram que o ensino superior e os sistemas de estudo se adaptem às necessidades de mudança, às exigências da sociedade e aos avanços do conhecimento científico.”

4. Assegurar a adaptabilidade dos currículos, de modo a tornar mais efetiva e facilitar a mobilidade acadêmica dos estudantes nas instituições de ensino superior. A mobilidade de estudantes e professores possui como objetivo valorizar as experiências formativas. Para os

estudantes, a mobilidade estudantil deve garantir o acesso a oportunidades de estudo, estágios, serviços, etc. Quanto aos professores, pesquisadores e pessoal administrativo, o objetivo era oportunizar e valorizar a pesquisa, a docência e a formação. De acordo com Almeida, Fávero e Tonieto (2015, p. 24), fica “evidente que a preocupação com a mobilidade de estudantes, professores e demais profissionais da educação, de modo a potencializar o intercâmbio de conhecimento e práticas pedagógicas e profissionais.” A cooperação entre as instituições de ensino superior se torna o canal fundamental para potencializar a produção do conhecimento e tornar a Europa mais atrativa para estudantes estrangeiros.

5. Cooperação, intercâmbio, mobilidade e internacionalização entre estudantes, professores e pesquisadores. Embora a Declaração de Bolonha de 1998 não trate especificamente sobre a internacionalização do ensino superior, nas suas metas e objetivos deixa evidente que a Europa do Conhecimento deverá estimular relações cooperativas entre instituições de ensino superior e países. Para isso, as políticas educacionais europeias devem estimular a mobilidade acadêmica. Uma das premissas básicas apontadas pela Declaração de Bolonha (1998, p. 1) é “incentivar à cooperação Europeia na busca de garantia da qualidade com o objetivo de desenvolver critérios e metodologias comparáveis.” Duas questões são importantes: a primeira é assegurar um espaço de circulação e mobilidade acadêmica; a segunda é instituir um sistema de avaliação com metodologia comparável que possa qualificar o sistema de ensino superior e permitir que a produtividade científica europeia possa competir com os blocos americano e asiático.

6. A Europa do Conhecimento como política pública intergovernamental. A Declaração de Bolonha (1998), ao instituir o objetivo de formar e consolidar o Espaço Europeu de Ensino Superior, reconhece e mantém a diversidade das culturas, línguas, sistemas de ensino nacionais e a autonomia das Universidades, mas articula essa proteção com políticas que transcendem as fronteiras dos países europeus. Para a Declaração de Bolonha (1998, p. 2), “seguremos os caminhos da cooperação intergovernamental, com conjunto com as organizações europeias não governamentais que tenha autoridade no campo do ensino superior.” Nesse sentido, a Declaração de Bolonha consiste em uma proposta de política pública para a educação superior europeia que se sustenta na perspectiva de dar conta das novas dinâmicas contemporâneas do mundo produtivo de capital, que é marcado globalmente pela inovação e competitividade.

7. A Declaração de Bolonha (1998) foi um marco para a formação do EEES e a consolidação da Europa do Conhecimento. Mas é importante não perder de vista que a Declaração de Bolonha faz parte de uma diversidade de tratados, documentos, assembleias e

reuniões para afinar a Europa em torno da produção de conhecimento. Esse movimento é conhecido como Processo de Bolonha. Sua descrição, mesmo que resumida, pode ser identificada no Quadro 12.

Quadro 12 – Cronologia do Processo de Bolonha

Data	Documento	Descrição/Objetivo 19
1988	Magna Charta Universitatum	Propõe o fim das fronteiras na perspectiva de uma colaboração alargada entre povos e nações. As universidades possuem papel de destaque na transformação da sociedade e na internacionalização do conhecimento.
1998	Declaração de Sorbonne	Seu objetivo foi desenhar/arquitetar um sistema de ensino superior na Europa que fosse único para todos os países europeus.
1999	Declaração de Bolonha	Declaração que fundamenta e consolida o Espaço Europeu de Ensino Superior.
2001	Comunicado de Praga ⁴⁹	Com o título Rumo ao Espaço Europeu do Ensino Superior, reafirmou compromissos da Declaração de Bolonha e estabeleceu as metas necessárias até 2010.
2003	Comunicado de Berlin ⁵⁰	Estabeleceu o foco da Europa do Conhecimento e avaliou as metas e os objetivos da Declaração de Bolonha (1998)
2005	Comunicado de Bergen ⁵¹	Destacou a importância do Espaço Europeu de Ensino Superior e estruturou uma resposta aos desafios e às demandas do mundo globalizado.
2007	Comunicado de Londres ⁵²	Manifesta as preocupações do Espaço Europeu de Ensino Superior frente aos avanços da economia do conhecimento que passa a ameaçar a Europa. Torna-se necessário endurecer e fossilizar um espaço europeu competitivo em referência ao mundo globalizado.
2009	Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve ⁵³	Apresenta propostas para o Processo de Bolonha até 2020 e aponta para um ressignificado do papel do Espaço Europeu de Conhecimento na próxima década.
2010	Declaração de Budapeste – Viena ⁵⁴	Reunião comemorativa entre os Ministérios da Europa que farão parte da EEES.

⁴⁹ Na reunião de Praga são acrescentados, além dos objetivos anteriores, mais três, a saber: aprendizagem ao longo da vida; esforço para que haja mais envolvimento dos estudantes nas Instituições de educação superior; promoção do Espaço Europeu de Ensino Superior.

⁵⁰ Valorização e elaboração de estratégias para atrair estudantes estrangeiros não europeus e a criação da Área de Pesquisa Europeia, sobretudo aos vinculados aos programas de mestrado e doutorado.

⁵¹ Avaliação positiva das metas propostas na Declaração de Bolonha e estruturação de três prioridades para o Espaço Europeu de Conhecimento. A primeira prioridade é o sistema de graus comparáveis. A segunda prioridade é a garantia de qualidade. E a terceira prioridade é o reconhecimento de títulos e períodos de créditos cursados.

⁵² Ratifica as decisões e acrescenta, a saber: * promoção da mobilidade dos estudantes e pessoal docente, assim como medidas e critérios para avaliar essa mobilidade; * avaliação da eficácia das estratégias nacionais para a dimensão social e educacional para a Europa; * desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia da mobilidade; * avaliar a empregabilidade; * analisar os impactos dos ciclos de aprendizagem por toda a vida; * avaliar a eficácia da divulgação das informações do EEES para o mundo e seu reconhecimento global; * estruturação de pesquisas quantitativas para dimensionar os progressos da EEES.

⁵³ Essa reunião possui como chamada “O Processo de Bolonha – O Espaço Europeu no Ensino Superior na Nova Década”. Suas bases estão nas seguintes prioridades, de acordo com Azevedo e Catani (2015): * proporcionar oportunidades iguais para uma educação de qualidade; * aumentar a participação na aprendizagem ao longo da vida; * promover a empregabilidade; * desenvolver técnicas de aprendizagem centradas no estudante; * articular inovação, investigação e educação; * colocar as instituições de ensino superior nos fóruns internacionais; * aumentar a mobilidade; * melhorar as fontes de coleta de dados; * garantir financiamento para o EEES.

⁵⁴ Na Declaração de Budapeste – Viena é importante destacar, sinteticamente, dois compromissos. O primeiro foi de sublinhar e recuperar a natureza do Processo de Bolonha, ou seja, lembrar a parceria entre autoridades públicas, estudantes de ensino superior e docentes, juntamente com empregadores, agências de garantia da qualidade, organizações internacionais e instituições europeias. O segundo foi realçar que o Processo de Bolonha e, conseqüentemente, O Espaço Europeu do Ensino Superior aumentam consideravelmente os interesses de

2012	Comunicado de Bucareste ⁵⁵	de	Consolidação do Espaço Europeu do Ensino Superior.
2015	Comunicado de Yerevan ⁵⁶	de	Entendimento que o Processo de Bolonha, mais que um trato intergovenamental, torna-se peça fundamental para a manutenção da União Europeia.

Fonte: o autor.

O Quadro 12 demonstra o Processo de Bolonha que, em curso na Europa, não deixou de ter influências políticas educacionais para além das fronteiras europeias. Esse processo foi nomeado por Azevedo e Catani (2015) como a europeização para além da Europa. De acordo com os autores, não é exagero afirmar que o Processo de Bolonha é promotor por excelência da europeidade e da europeização cultural, política, econômica e acadêmica para países europeus (signatários ou não) e também para países e blocos regionais não europeus. Em destaque, segundo Azevedo e Catani (2015), o Mercosul.⁵⁷ Fica claro que o fenômeno da europeização não pode ser reduzido simplesmente como uma imposição forçosa de políticas externas, isso porque muitos atores políticos ficam encantados com metas e objetivos propostos que passam a receber com boa vontade e entusiasmo as novidades estrangeiras (nesse caso tanto as europeias quanto as americanizadas). O esforço é para adaptar essas metas à realidade local, regional e nacional.

No mesmo caminho, Ball (2011, p. 102) emprega o conceito de bricolagem, que define como um “constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, [...] de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção, de tendências e modas [...]” O autor considera que a maior parte dessas políticas sé frágil, adaptável, flexibilizada e emoldurada na tentativa de responder à eficácia outrora atingida em seus contextos de origem. Em um mundo globalizado se descortinam duas situações. A primeira é a influência global que alguns blocos econômicos possuem sobre países emergentes. A educação, nesse contexto, serve

outras partes do mundo. Nesse sentido, os Ministros ventilam a possibilidade de intensificar o diálogo político e a abertura para a cooperação com parceiros não europeus.

⁵⁵ Em Bucareste a tônica da reunião dos ministros europeus foi a crise que a Europa está enfrentando, as dificuldades para o financiamento da educação pós-secundária e o emprego dos jovens graduados. Além de reafirmar os compromissos anteriores, incluí compromissos como as políticas de alargamento de acesso ao ensino superior e aumentar as taxas de diplomados, incentivar a cooperação entre os empregadores e avaliar as estratégias de implementar um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) em nível global.

⁵⁶ O EEES torna-se um componente das Estratégicas da Europa para 2020. O entendimento de que a promoção da Europa no mundo globalizado se dará por intermédio da competitividade no campo do conhecimento. Para garantir essa condição, a Europa precisa adensar formas cooperativas entre seus países.

⁵⁷ Para Azevedo (2014, p. 12), “a europeização do Mercosul pode ser interpretada como uma expressão de um novo imperialismo ou mesmo um novo colonialismo, porque a europeização da educação superior no Mercosul não significa a aquisição de valores de um ‘europeísmo social’, inspirado nas conquistas político-sociais europeias. Em vez disso, a europeização do Mercosul tem significado a transferência de ‘melhores práticas’ neoliberais que estão sendo executadas através de processo de integração europeia. O modelo de regionalismo aberto do Mercosul exacerbou esses tipos de mercantilização e liberalização.”

para atender às finalidades econômicas. A segunda situação é o aniquilamento no campo educativo de estruturas propostas educativas inerentes à localidade. A hegemonia de certos processos globais na educação esteriliza a inovação e a frutificação de propostas educativas genuínas e conscientes da localidade.⁵⁸

Nesse sentido, Marcon (2015) liga a Declaração de Bolonha e, por consequência, o Processo de Bolonha com os discursos neoliberais para a educação por organismos multilaterais. De acordo com o autor, o Processo de Bolonha não cria algo novo ou original, mas é resultado de desdobramentos de um conjunto de políticas que estão sendo tomadas em nível global por organismos multilaterais. O ponto emblemático e questionador é saber se a Declaração de Bolonha prima pela pluralidade de experiências educativas construídas nos diferentes países europeus ou se caminha estrategicamente para a homogeneização educativa no continente europeu e, posteriormente, no mundo.

Para Marcon (2015, p. 278), a Declaração tem como objetivo levar à homogeneização de certas perspectivas educacionais, que estão presentes na retomada de “um conceito muito referido pelos organismos multilaterais que é o da sociedade do conhecimento, mas utiliza-o com também com outras demonizações – Europa do Conhecimento.” Essa posição do autor é justificada em duas passagens da Declaração de Bolonha (1998) que consideram o conhecimento indispensável à consolidação e ao enriquecimento da cidadania europeia e à consolidação de aptidões necessárias aos cidadãos europeus para enfrentar os dilemas do novo milênio. O sentido da Europa do Conhecimento expõe uma tendência subjacente da Declaração de Bolonha, que aponta para a homogeneização. De acordo com Marcon (2015, p. 282), “isso pode criar facilidades para algumas dimensões, mas, certamente, deixará de avançarem outras perspectivas, levando-se em conta as múltiplas experiências construídas no passado tanto positiva quanto negativas.” É uma lógica perversa quando se trata da educação em nível mundial. No cenário da globalização, blocos regionais economicamente mais desenvolvidos tendem não apenas a homogeneizar questões relativas à economia, mas passam a estruturar sistemas educacionais globais que reprimem as localidades e aniquilam a diversidade de sistemas educacionais.

⁵⁸ Azevedo e Catani (2015) trazem dois exemplos que elucidam as influências do Processo de Bolonha nas políticas educacionais no contexto Brasileiro. O primeiro exemplo é o movimento de que algumas universidades, impulsionadas pelo programa REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) estão aproximando seus currículos ao modelo proposto pelo Processo de Bolonha. O segundo exemplo é relacionado à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior) e ao FOPROP (Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das Instituições de Ensino Superior Brasileiras), que procuram, de forma similar, credenciar programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) interdisciplinares e programas de pós-graduação denominados mestrados e doutorados profissionais.

Essa tese e conclusão já havia sido exposta por Dias Sobrinho (2007), que considera que a criação da União Europeia é resultante do fenômeno da globalização. A constituição de um bloco comum em nível econômico, cultural e educacional é uma das alternativas para responder ao temor que a Europa tinha de ser colonizada pelos Estados Unidos ou pelos países do Pacífico Asiático. Um dos motivos para esse temor é apontado por Dias Sobrinho (2007, p. 110), pela constatação que “as indústrias mais ligadas às bases da economia capitalista globalizada (a indústria da informação) e as universidades européias há alguns anos atrás não estavam adequadamente preparadas para alavancar a vida tecnológica.”

O aspecto salientado por Dias Sobrinho (2007) para enfrentar a competitividade global é o fortalecimento do mundo do trabalho. De acordo com o autor, o mercado de trabalho contemporâneo exige atitudes e habilidades socioprofissionais múltiplas e competências flexíveis que possam ser aplicadas nos novos postos de emprego. Para tanto, Dias Sobrinho (2007, p. 116) afirma que “ao conhecimento de base e ao domínio de habilidades genéticas se aliam as políticas e atitudes de *Long life learning*, que se incorpora às dinâmicas da “sociedade do conhecimento.” A informação e a comunicação adquirem importância num mundo que se faz cada vez mais complexo e que se transforma muito rapidamente.

Nessa busca por maior competitividade do bloco europeu é preciso considerar que as questões do desenvolvimento econômico não estão mais restritas à territorialidade do Estado-Nação. Tornou-se uma questão global, inserida em uma rede internacional. Por esse fato, as políticas educacionais também tendem a seguir a determinação das políticas mundiais e das corporações transnacionais. Como pontua Dias Sobrinho (2007, p. 121), “isso produz de cara uma mudança de sentido ético: a introdução ou o fortalecimento, nos sistemas e nas instituições educacionais, das práticas e atitudes de competitividade.” No cenário global marcado pelo neoliberalismo, o Processo de Bolonha marca o início de um processo de fortalecimento dos blocos econômicos que, por meio da internacionalização, pretendem fazer-se competitivos em nível mundial. O que está em jogo não é a democratização do conhecimento ou a expansão de redes solidárias de conhecimento entre universidade e países, mas uma forma de ampliar a competição e segregar em escala mundial grupos e blocos de saber.

No entender de Dias Sobrinho (2007), o processo de Bolonha se constitui como um processo de economização da educação superior. Para o autor, a facilitação da livre circulação de profissionais é aumentar a competitividade da Europa na oferta de serviços educacionais, pois nela se encontra um canal de expansão de diversas economias e, ao mesmo tempo, de fortalecimento político e cultural. A competitividade deve ser a marca da nova economia do saber

em nível de livre circulação do comércio da educação. Quando prevalece a lógica do mercado e da mercadorização da educação, esta é tratada como produto negociável, regido pelas regras de comércio e atravessado pela concorrência. De acordo com Dias Sobrinho (2007, p. 212), “isto é muito diferente do conceito de internacionalização da educação superior – cuja essência é a cooperação acadêmica, a solidariedade interinstitucional, a liberdade de pensamento.”

O Processo de Bolonha, ao se inscrever nessa lógica, estabelece que a internacionalização do ensino superior resulta de dinâmicas de atuação de três diferentes áreas de missão, a saber: ensino, pesquisa e corporação com a sociedade. De acordo com Cachapuz (2020, p. 113), nessa lógica da distribuição de rankings por agências internacionais, “o posicionamento internacional da União Europeia tem sido reconhecido por meio de inúmeros rankings.” São as escalas quantitativas que definem a influência de blocos sobre as políticas internacionais de educação.

Para Bianchetti e Magalhães (2015), refletir o Processo de Bolonha é pensar na concretização de um ponto de convergência, de uma inflexão, de uma quebra paradigmática no que diz respeito à concepção, organização e funcionamento da educação superior da/na União Europeia e da relação, seja das instituições universitárias europeias, seja na própria Europa, com outros países e continentes e suas respectivas instituições superiores de ensino. Portanto, o Processo de Bolonha coloca o ensino superior diante de um dilema para a internacionalização. Por um lado, a crescente pressão por aumentar a competitividade e aumentar os vínculos da educação superior com os interesses do mercado e do campo de emprego. Por outro lado, a defesa dos valores acadêmicos e a função pública e democrática do ensino superior. Essa tensão, de acordo com Dias Sobrinho (2007), não é restrita à Europa. Em face das condições globais da economia, a educação superior é forçada a modificar seu *ethos* histórico para assumir uma vocação atrelada ao utilitarismo e ao imediatismo dos resultados quantificáveis e monetariamente rentáveis.

Imbuídos dos conceitos e teorias levantados a partir dos Documentos da Unesco e do Processo de Bolonha, no próximo capítulo será apontado e discutido como a internacionalização é percebida nos documentos que orientam as políticas educacionais no Brasil. Em especial, destacam-se a LBD 9394/96 e o Plano de Educação 2014-2024, que serão os documentos-base para dialogar com o sentido de internacionalização proposto nas políticas educacionais brasileiras.

4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO NO BRASIL

Para situar a questão da internacionalização do ensino superior no Brasil, é necessário, mesmo que de forma rápida, discutir historicamente o desenvolvimento do sistema de educação superior. Essa reconstrução tomará como base os escritos de Santos e Almeida Filho (2012), que realizam um estudo para contextualizar a educação superior no Brasil.

De início, deve-se tomar consciência que a educação superior no Brasil não foi assumida, pelos menos por séculos, como pública, democrática e de qualidade. Em outras palavras, a educação superior não foi tomada como uma importante ferramenta para consolidar um projeto de nação que primasse pela justiça social. As poucas manifestações e a intencionalidade para a educação superior estavam ligadas a uma pequena elite conservadora que, por meio da educação qualificada, ampliava a dominação e o controle sobre a massa brasileira. Para título de entendimento, localizar-se-á o ensino superior brasileiro a partir dos marcos históricos.

No período colonial, a monarquia portuguesa não manifestou interesse em desenvolver na sua colônia um sistema de ensino estruturado nem na educação básica e muito menos na educação superior. As poucas organizações de ensino superior estavam ligadas às ordens religiosas, especialmente aos jesuítas. Existem relatos de uma educação superior vocacionada aos Estudos Gerais em colégios jesuítas em Salvador, Minas Gerais e São Paulo. A classe brasileira formada por aristocratas e funcionários da alta hierarquia, em busca de uma educação superior, enviava seus filhos à Universidade de Coimbra para completar seus estudos e colar grau de Doutor em Leis ou em Teologia. A hegemonia da educação jesuítica perdura até a reforma de Pombal.⁵⁹ Nota-se que nesse período, composto por mais de 200 anos, não se tem o

⁵⁹ As reformas educacionais propostas por Marquês de Pombal se assentavam sobre três objetivos: trazer o controle da educação para o Estado, secularizar a educação e padronizar o currículo. Os três objetivos propostos levaram a romper com a educação jesuítica. O espírito antijesuítico é confirmado pela atribuição à Companhia de Jesus de todos os males da educação na metrópole e na colônia brasileira. Para Maciel e Shigunov Neto, (2006), “ as principais medidas implantadas pelo marquês, por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759, foram: total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de ‘diretor de estudos’ – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíam o curso de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio. Inspirado nos ideais iluministas, Pombal empreende uma profunda reforma educacional, ao menos formalmente. A metodologia eclesiástica dos jesuítas é substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica.” Para turbinar as informações sobre a historicidade das políticas educacionais no Brasil sugere-se a leitura do livro *Política educacionais* (2007), das autoras Shiroma, Moraes e Evangelista.

registro de nenhuma iniciativa para formalizar um sistema de educação superior organizado, de qualidade, público e gratuito para as classes subalternas no Brasil.

No período do primeiro império, que inicia em 1808 com a chegada da corte portuguesa e a família real, surgiram algumas faculdades no Brasil, como a Escola Cirúrgica em Salvador e no Rio de Janeiro, as faculdades de medicina no Rio de Janeiro e na Bahia, as faculdades de Direito em São Paulo e Recife, juntamente com as escolas politécnicas em Minas Gerais. Consolidou-se no Brasil um modelo de educação superior sem universidades, com cursos de graduação de currículos fechados e diplomas licenciadores de profissão. As sucessivas propostas de implantação de universidades que foram levadas ao Parlamento Nacional foram rejeitadas pela oposição conservadora, que valorizou o modelo de faculdades.

Na primeira república, o Brasil vivenciou a abertura de algumas universidades regionais, mas que não obtiveram êxito e acabaram fechando em pouco tempo. Esse é o caso das universidades abertas no Amazonas e no Paraná. Em 1908, os barões da borracha criaram a Universidade do Amazonas, que logo foi desativada em decorrência do fim do ciclo da borracha. A Universidade do Paraná foi criada em 1912, com a união de faculdades isoladas. A Universidade do Brasil foi criada em 1921 para conceder o título de *Doutor Honoris causa* ao Rei Alberto I da Bélgica, que impôs tal título como condição para participar do Centenário da Independência do Brasil. Nenhuma dessas iniciativas teve seguimento. Essa condição é uma característica educacional brasileira que evidencia a despreocupação de entender a educação como um bem público e um direito. O resultado dessa desorganização está diretamente ligado com a atuação de elites conservadoras que, para garantir seus privilégios, sentenciavam a população à miséria e à exclusão educacional.

Na segunda república, o Brasil vai instituir, mesmo que por pouco tempo, um programa organizado para o ensino superior. Pela primeira vez o País terá universidades federais, como a Universidade de São Paulo (1934), a Universidade do Rio de Janeiro e a Universidade do Distrito Federal, todas fundadas em 1935. A implantação das universidades expõe um projeto político inovador para o País.

Como pano de fundo está a disputa sobre qual modelo educacional será preterido pelo Estado brasileiro. De um lado, o conservadorismo educacional defendido pelo sistema privado de fundo religioso, e na outra ponta, inovadores (liberais/escolanovistas) que defendiam a educação pública, gratuita, democrática e de responsabilidade do Estado. De acordo com

Trevisol (2018, p. 217), o modelo proposto por Anísio Teixeira⁶⁰ e os escolanovistas entendia que a “educação pública de qualidade deve superar o modelo dualista de escola e o discurso destrutivo do mercado, que privilegia certas classes, promovendo a exclusão de outras classes dos processos sociais.” A educação democrática deveria procurar conduzir o sujeito para que ele tivesse o entendimento de que o seu existir é um existir em sociedade.

Em 1946, com o fim da ditadura de Vargas, o projeto de ensino superior volta a expandir no território nacional. Dentre as universidades inauguradas estão a Universidade de Minas Gerais, a Universidade da Bahia e a Universidade de Recife.⁶¹ Essas universidades possuíam uma organização idêntica com uma base pedagógica e um modelo institucional copiados da Universidade de Coimbra.

A mudança dessa organização vai acontecer somente a partir de 1960, com a instalação do modelo de universidade centrado na pesquisa científica e tecnológica. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro⁶² merecem destaque na organização e fundação da Universidade de Brasília, bem como na disseminação dessa nova forma de organização institucional e pedagógica para o País. Dessa forma, em 1961⁶³ a UnB estruturou-se em torno de centros universitários por grandes áreas de conhecimento e com programas de formação baseados em ciclos básicos. Lamentavelmente, a UnB, como as demais universidades no Brasil, sofreram um duro golpe com a ditadura de 1964 em seus projetos institucionais e pedagógicos.

A reforma universitária proposta na Lei n. 5540/68 terminou incompleta e resultou em um tipo de gestão mista. Como pontua Teixeira (2005), por um lado, gerou uma cópia distorcida do sistema anglo-saxão de departamentos, que foi sobreposto ao sistema franco-alemão da

⁶⁰ O pensamento de Anísio Teixeira é marcado pela concepção de educação e democracia de John Dewey. Não há dúvidas de que Dewey é um dos patronos da concepção de escola democrática que valoriza a inclusão e a experiência dos alunos como fundamento da transformação social. Anísio Teixeira foi aluno de Dewey e não apenas trouxe suas ideias para o Brasil, como, durante o período em que foi Ministro da Educação de Getúlio Vargas, procurou colocá-las em prática.

⁶¹ A Lei n. 1.254, de 4 de dezembro de 1950, dispõe sobre o sistema de ensino superior. “Art. 1º O Sistema Federal de ensino superior supletivo dos sistemas estaduais, será integrado por estabelecimentos mantidos pela União e por estabelecimentos mantidos pelos poderes públicos locais, ou por entidades de caráter privado, com economia própria, subvencionados pelo Governo Federal, sem prejuízo de outros auxílios que lhes sejam concedidos pelos poderes públicos.” (BRASIL, 1950).

⁶² Antropólogo, educador, escritor e político Brasileiro. Ajudou a fundar a UnB e a UENF. Formado pela Escola de Sociologia Política da Universidade de São Paulo. Realizou extensa pesquisa sobre a cultura brasileira, especialmente com as etnias indígenas. Foi diretor do Centro de Pesquisas Educacionais (CAPES). Foi ministro da Educação e Cultura no Governo de João Goulart (1961). Foi perseguido durante a ditadura. Exilou-se no Uruguai, Chile e Peru. Em seu retorno ao Brasil em 1976 apresentou seus trabalhos e iniciou sua carreira política elegendo-se para vários cargos legislativos. Foi relator da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada no Governo de Fernando Henrique (1996). Autor de extensa obra antropológica sobre a formação do Brasil. Em especial, destaca-se a obra *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* (2006).

⁶³ É importante destacar que em 1961 o Brasil aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a qual organiza a educação brasileira e abre espaço para expansão do ensino superior privado no Brasil (BRASIL, 1961).

cátedra vitalícia, todavia sem erradicá-la. Por outro lado, incorporou-se à arquitetura acadêmica brasileira o que nos EUA é parte de formação profissional (os mestrados), interpretando-os de modo distorcido como formação de pós-graduação, sem remover o sistema anterior de ensino de graduação profissionalizante inspirado nos antigos modelos alemão e francês.

No Parecer Sucupira, mediante a Resolução n. 977/65 do Conselho Federal de Educação, conforme os termos definidos no acordo MEC/USAID,⁶⁴ deu-se a implantação formal dos cursos de pós-graduação e instituíram-se os cursos de mestrado e doutorado no Brasil, segundo o modelo de uma nova concepção de universidade, oriunda dos países desenvolvidos (BRASIL, 1965). O fato curioso é que, por força de um decreto, passou-se a dispor no Brasil de um título universitário pós-profissional, legalmente habilitador para a docência universitária.

Para muitos pesquisadores da área educacional, a reforma universitária de 1968, além de incompleta, trouxe para o Brasil o que havia de menos interessante no modelo de educação superior. No entanto, utilizando-se de Chauí (2001), é possível considerar que, a partir de 1970, foram lançadas as bases de uma rede institucional de pós-graduação que, gradualmente, foi implementada, o que viabilizou o credenciamento de programas de treinamento e de pesquisa.

Na década de 1980, o sistema universitário brasileiro (especialmente o público) sofreu com a crise econômica e política que assolava o País. O ensino superior foi atingido por anos de subfinanciamento, caos administrativo, crise de autoridade, desvalorização social e múltiplas greves. No campo da internacionalização é importante destacar duas formas propostas para essa modalidade.

A primeira pontuada foi a geração de pesquisadores que realizaram mobilidade e intercâmbio para o desenvolvimento da pesquisa e da tecnologia no exterior. As principais fontes de financiamento foram oriundas de organismos multilaterais (como Unesco, OMS, OPAS, OEA) de e fundações internacionais, como Rockefeller, Kellogg, Ford e McArthur. A segunda foi decorrente da Reforma Universitária de 1968, na qual a CAPES, órgão do Ministério da Educação, que tinha como missão o aperfeiçoamento de pessoal em nível superior, e o CNPq, originalmente Conselho Nacional de Pesquisa, começaram de modo sistemático e organizado a financiar bolsas de estudos para a mobilidade internacional, ainda

⁶⁴ Nome dado para um acordo que inclui uma série de convênios realizados a partir de 1964 durante a Ditadura Militar entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Dentre os objetivos do convênio se pretendia implantar o modelo norte-americano nas universidades brasileiras por meio de profundas reformas universitárias.

vinculada ao nível de pós-graduação, mestrados e doutorados em todas as áreas do conhecimento.

O próximo passo é entender a internacionalização interligada com o desenvolvimento do ensino superior no Brasil a partir da abordagem da Constituição Federal até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9394/96. Esse espaço temporal permitirá visualizar como se estruturaram as políticas educacionais brasileiras até a metade dos anos 1990.

4.1 Internacionalização do ensino superior entre 1988 e 1996

Nesta seção serão apresentadas duas linhas de abordagem que se articulam. A primeira abordagem é como a educação superior é tratada na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9394/96. A segunda abordagem é apresentar como a internacionalização é tratada nos documentos e nas políticas públicas educacionais.

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 207, trata do funcionamento e organização didáticos, pedagógicos e administrativos: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” A mesma condição que caracteriza a universidade na Constituição é partilhada por Santos (2010, p. 65): “no século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade.” O entendimento é que a constituição de uma universidade envolve uma complexidade que precisa reconhecer alguns elementos fundamentais, como autonomia didática, administrativa e científica, possuir o tripé pesquisa, extensão e ensino, graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) e gestão financeira.

É importante considerar que a Constituição Federal de 1988 estabelece como fundamental a elaboração dos Planos Nacionais de Educação.

Art. 24. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federais que: I- erradicação do analfabetismo; II- universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade de ensino; IV- formação para o trabalho; VI – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como promoção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988).

A garantia por lei da elaboração dos Planos Nacionais de Educação, em teoria, coloca a educação como central no processo de desenvolvimento da nação e obriga que os governos se submetam a cumprir com as prerrogativas dos Planos. Os Planos Nacionais de Educação se tornam propostas de Estado, com isso, tendem a escapar das armadilhas e descompromissos de governos com educação, além de constantemente atualizarem as pautas educacionais.

No campo da internacionalização, o Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras de 1998 assume importante papel na articulação de políticas de internacionalização do ensino superior com a criação de um fórum específico para discutir as questões relativas à cooperação internacional. Como Stallivieri (2017, p. 96), “o Fórum das Associações das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais (FAUBAI) passa a ser o interlocutor privilegiado para a discussão de propostas e de programas que tratem da inserção do Brasil no cenário da educação internacional.” Este é apontado como o principal movimento de institucionalizar a internacionalização como uma política educacional no Brasil.

Em decorrência da instabilidade política e econômica que o Brasil atravessa entre os anos de 1985 e 1994,⁶⁵ a educação superior sofreu com a inércia governamental e, por isso, não foram apresentadas políticas educacionais adequadas para o fortalecimento das universidades. Como descrevem Santos e Almeida Filho (2012), o Governo Sarney instituiu a Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, que incorporou seguimentos da sociedade civil para a elaboração de uma nova política para a educação superior. Após sete meses de trabalho, a Comissão apresentou um relatório ao MEC com importantes propostas para a

⁶⁵ É importante considerar que no espaço de uma década o Brasil, do ponto de vista político, saiu de uma ditadura militar, redemocratizou as eleições e sofreu um impeachment. No campo da economia, experimentou vários planos de governo, trocas de moeda, inflação extrema e desemprego em massa. Esse universo histórico inviabilizou qualquer proposta educacional para a educação superior. Em outras palavras, a educação superior brasileira ficou à “deriva”, sem planejamento e sem expansão de sua malha para atender às classes mais necessitadas. Dentro desse contexto, nas eleições de 1985, ainda com eleição indireta, o Partido Democrático Social (PDS), herdeiro do Arena, lançou o candidato Paulo Maluf. Do outro lado, o PMDB, que acolheu José Sarney, que saiu do PDS por discordar da indicação de Paulo Maluf para presidente, lançou a candidatura de Tancredo Neves, tendo como vice José Sarney. A vitória de Tancredo Neves colocou um fim no ciclo de 21 anos de presidentes militares no Brasil. No entanto, seu falecimento, em 21 de abril de 1985, alçou Sarney ao posto de presidente do Brasil, que perduraria até 1990, com a eleição de Fernando Collor de Mello. As eleições de 1989 foram as primeiras diretas e com participação popular (voto) desde 1961. Esse processo eleitoral ficou marcado pela disputa entre Fernando Collor de Mello (PRN) e Luiz Inácio Lula da Silva (PT). Com a vitória, Fernando Collor de Mello implantou uma séria de políticas e reformas de Estado baseado no neoliberalismo. Seu mandato durou dois anos. em decorrência de escândalos de corrupção envolvendo o Presidente, ele sofreu impeachment em 1992. Desse modo, Itamar Franco, seu vice, assumiu o cargo de presidente até 1994. Em 1993, realizou-se a eleição de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), em disputa com Luiz Inácio Lula da Silva (PT). Na presidência, FHC continuou com a implantação das políticas neoliberais iniciadas por Fernando Collor de Mello. A instabilidade política e as constantes crises inviabilizaram, mesmo depois da redemocratização, a elaboração de políticas públicas sólidas de inclusão social.

educação superior. No entanto, o trabalho da Comissão foi quase que completamente desperdiçado, pois nenhum projeto de lei foi elaborado a partir das suas propostas.

Nos anos 1990, com a presidência de Fernando Henrique Cardoso, o MEC admiravelmente conseguiu uma inédita estabilidade. Destacam-se alguns elementos que caracterizam os Governos de FHC na educação, dentre os quais merecem destaque: a) elaboração de diversos relatórios e propostas sem a participação democrática da sociedade civil; b) desregulação do setor privado para investimentos na educação superior; c) reestruturação da universidade pública, legislando sobre a autonomia e a governança das universidades federais, em especial, disponível na Lei n. 9.192/95, que trata da escolha dos dirigentes das instituições federais de ensino, e na Lei n. 9.131/95, que trata do processo de avaliação e credenciamento das instituições de educação superior, sejam elas privadas, comunitárias ou públicas.

Duas questões são centrais nos Governos de FHC. A primeira refere-se à expansão do ensino superior público (em especial das federais), que não acontecia desde a reforma universitária de 1968.⁶⁶ Porém, é importante entender que a expansão universitária não significou a abertura de novas universidades públicas, tampouco de novos campi. As universidades abriram novos cursos e novas vagas em cursos já existentes sem contar com docentes, instalação e recursos financeiros. A segunda questão foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9394/96.

4. 2 Políticas educacionais e internacionalização entre 1996 e 2010

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9394/96, é um marco para a educação no Brasil. Não há dúvidas de que é o mais completo documento regulatório da educação elaborado pelo País. O ensino superior é tratado no artigo 52, que prevê:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I produção intelectual institucionalizada mediante o estudo dos temas e problemas mais relevantes, tanto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional. (BRASIL, 1996, p. 18-19).

⁶⁶ Como título de esclarecimento, a expansão universitária acontece de forma sólida no segundo mandato, que vai de 1988 a 2001. Os dados da expansão universitária podem ser consultados no Inep 2002. Um dado interessante pontuado por Santos e Almeida Filho (2012) é a ampliação da relação de aluno/professor, que saiu do patamar de 9/1 para 12/1.

É nesse sentido que Fávero, Bilibio e Trevisol (2018) afirmam que a universidade brasileira deverá se afirmar sobre o pressuposto de sua autonomia didático-científico, administrativa, financeira e patrimonial. Para Santos e Almeida Filho (2012), a partir da entrada em vigor da LDB, ficou estabelecido, no inciso VII, Art. 9, que caberia à União baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação, sendo o Conselho Nacional de Educação (CNE) o órgão responsável por essa tarefa. No Art. 45 ainda salienta que “a educação superior será ministrada em instituições públicas ou privadas com vários graus de abrangência ou de especialização”, no entanto a Lei não é clara com relação aos limites, possibilidades e variação dessa abrangência.⁶⁷

Embora a LDB n. 9394/96 seja reconhecidamente um marco para a educação no Brasil, não conseguiu eliminar certas lacunas da história, a saber: a) a mescla de sistemas cristalizou uma arquitetura acadêmica na universidade brasileira que incorporou currículos estreitos e rígidos, com forte viés disciplinar e utilitarista; b) a continuidade de uma visão fragmentária de conhecimento típica das décadas de 1960 e 1970; c) a organização de currículos que possuem uma frouxidão formativa nos aspectos intelectuais e humanísticos e, por outro lado, se esforçam para atender rigidamente às normas da empregabilidade do mercado; d) dificuldades de elaboração de políticas educacionais de inclusão universitária e permanência nos cursos superiores, sobretudo para os alunos carentes; e) poucos investimentos em pesquisa e extensão universitária; f) um período de *laissez faire*, com abertura de mercado e desregulação da educação universitária nos anos 1980 e 1990. Essas lacunas evidenciadas são a forma mais detalhada de perceber que as políticas educacionais estão vinculadas ao projeto de nação. Veja-se que a LDB n. 9394/96 nasce das aspirações otimistas da redemocratização, mas mesmo sendo concebida como um imaginário de justiça social, na prática o País adotou o neoliberalismo como sua política organizacional. As consequências foram muitas, mas, sobretudo, merece destaque a incapacidade estratégica e intencional de não consolidar um sistema educacional público e de qualidade.

Ligado à LDB n. 9394/95, o Plano Nacional de Educação (2001-2010) estrutura metas e objetivos que devem ser atingidos em um prazo de 10 anos. Com relação ao ensino superior, são elencadas 23 metas, que giram em torno da pesquisa, da expansão, da extensão, do ensino, do acesso e do financiamento. Com relação à internacionalização do ensino superior, o PNE (2001-2010) não aponta nenhuma meta explícita. Apenas na meta 17 prevê

⁶⁷ Em 1998 foram instituídas pelo Ministério da Educação as primeiras Comissões de Especialistas para a elaboração das Propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Os cursos de graduação que pretendiam o credenciamento deveriam encaminhá-lo para o Conselho Nacional de Educação (CNE).

promover levantamentos periódicos do êxito de pesquisadores brasileiros formados, para outros países, investigar suas causas, desenvolver ações imediatas no sentido de impedir que o êxodo continue e planejar estratégias de atração desses pesquisadores, bem como de talentos provenientes de outros países. (BRASIL, 2001, p. 32).

O fato é que o Plano Nacional de Educação (2001-2010) não apresenta estratégias de internacionalização. Por outro lado, manifesta preocupação com o “êxito de cérebros” e com a atratividade de talentos estrangeiros, mesmo que de forma genérica e “flácida”, isto é, sem objetividade e clareza de ações para serem executadas. É perceptível o reconhecimento da internacionalização como fenômeno global, mas faltou capacidade de propor um projeto de internacionalização.

Esse contexto vai mudar consideravelmente com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (PT). Nos Governos de Lula, entre 2002 e 2010, as políticas educacionais terão grandes incrementos. Por meio de ações afirmativas, as políticas públicas (e privadas), em especial as educacionais, serão voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade e da equidade e à neutralização dos efeitos históricos da discriminação racial, de idade, de classe e étnica, etc.

No campo do ensino superior, é observada uma motivação da interiorização das universidades federais com a abertura de novos campi ou inauguração de novas universidades (como é o caso da Universidade da Fronteira Sul (UFFS)) para atender demandas históricas de populações que nunca tiveram acesso à educação superior. As fontes de financiamento público operavam para atender às demandas. Assim, a estratégia institucional predominante se baseava na implantação de cursos simultaneamente à contratação de docentes e à realização de investimentos necessários.

Em 2005, o Governo Federal lançou o Programa Universidade para Todos (Prouni), que consiste resumidamente em fornecer bolsa de estudos para alunos carentes em faculdades e universidades privadas que, em contrapartida, ganham algum tipo de incentivo tributário federal. A concessão da bolsa de estudos está atrelada ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e às condições financeiras do aluno.

Em maio de 2007, o Presidente Lula lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O plano foi gestão pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad e no contexto da educação superior prevê:

expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional; ii) garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade; iii) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando

que dispomos comprovadamente excluídos por um filtro de natureza econômica; iv) ordenação territorial, permitido que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do país e v) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da nação. (BRASIL, 2007).

Essas questões que perpassam o PDE estão interligadas a outros programas de governo, como o Programa de Apoios de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies). Cabe ressaltar que as metas propostas pelo PDE revelam um projeto de nação, nesse sentido, a educação superior é um importante local estratégico para consolidar o projeto de nação calcado nos princípios de justiça distributiva como condição de superar as contradições sociais herdadas da escravidão, do elitismo e do conservadorismo social historicamente latente no Brasil.

Embora tenha havido muitas conquistas para a educação durante os dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), no campo da internacionalização superior foram poucas e tímidas as iniciativas. Mesmo que em cenário mundial a internacionalização já fosse uma realidade consagrada, especialmente a partir da Conferência Mundial da Educação Superior (UNESCO, 1998a) e do Processo de Bolonha, no Brasil não foi possível encontrar definidos em documentos oficiais elementos normativos para a consolidação dessa dinâmica para a educação. Uma ação de internacionalização do ensino superior no Brasil nessa época, segundo Stallivieri (2017), foi no final de 2008, em uma reunião interministerial, quando houve a definição do seguimento de estudos e intercâmbios, que foi colocada da seguinte forma: “seguimento de Turismo de Estudos e Intercâmbio: Movimentação turística gerada por atividades e programas de aprendizagem e vivências para fins de qualificação, ampliação de conhecimentos e desenvolvimento pessoal e profissional.” (BRASIL, 2009). Mesmo com essa iniciativa, segundo Stallivieri (2017), as questões de internacionalização do ensino superior são muito recentes. Da mesma forma que muitos países latinos-americanos, o Brasil não possuía um banco de dados organizado que dispunha de informações sobre mobilidade acadêmica de estudantes, professores e pesquisadores ou de publicações em língua estrangeira.

Ainda de acordo com Stallivieri (2017), as informações referentes à internacionalização acadêmica eram obtidas a partir da quantidade de vistos de estudo expedidos para o exterior ou por meio das representações diplomáticas. A inserção do Brasil no cenário internacional entre os anos de 2002 e 2010 é verificada, segundo a autora, por duas situações. A primeira é considerar o Brasil um país emissor de estudantes ao exterior, e a segunda é considerar o País

receptivo de estudantes estrangeiros. Os destinos de envio de estudantes para o exterior são a América do Norte e a Europa, que foram os continentes mais procurados entre os anos de 2002 e 2010. Stallivieri (2017), de posse dos dados da Unesco (2005), pontua que os Estados Unidos, com 38%, e a França, com 10%, eram os principais destinos escolhidos pelos estudantes do Brasil. Com relação à receptividade de estudantes, o Brasil ainda se mostra tímido se comparado a outros países. Os estudantes, quando indagados sobre os motivos para realizar a mobilidade acadêmica no Brasil, pontuam, de acordo com Stallivieri (2017), os atrativos turísticos, as belezas naturais, o potencial das instituições de ensino superior, a cultura diversificada e a hospitalidade do seu povo.

Essa realidade da internacionalização da educação superior no Brasil vai mudar drasticamente a partir de 2010 com a implantação de programas de governo que estimulavam a internacionalização e a elaboração de documentos e políticas educacionais que valorizam e definem estratégias para a internacionalização das instituições de ensino superior. Nesse contexto, merecem destaque o Programa Ciência sem Fronteira, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), programas da Capes, dentre outros.

4.3 Políticas educacionais e internacionalização entre 2010 e 2019

Nesse período, a Presidente Dilma Rousseff – PT (2011-2016) iniciou seu governo numa conjuntura de crise global. A primeira metade da década de 2010 foi marcada pela crise da União Europeia, a desaceleração do crescimento da China e a queda dos preços do petróleo e das commodities, o que acarretou, segundo Bastos (2017), inúmeros problemas e dificuldades para manter o projeto desenvolvimentista fundamentado no crescimento da economia com valorização do salário mínimo e da inclusão social. O Governo da Dilma Rousseff (2011-2016), mesmo com as dificuldades encontradas, deu continuidade ao projeto político iniciado pelo Presidente Lula – PT (2003-2010) de expansão da educação superior e da manutenção e ampliação da política pública nas áreas sociais. Como destaca Bastos (2017), essas políticas são materializadas na ampliação da transferência de renda, expansão de crédito, valorização do salário mínimo, geração de emprego, aumento de postos de trabalho e ampliação do consumo das classes mais populares sem confrontar os interesses do grande capital.

Em seu primeiro mandato, a Presidente Dilma Rousseff deu continuidade às políticas sociais⁶⁸ e manteve sua popularidade. Esse apoio ficou evidenciado na sua reeleição para o segundo mandato. No entanto, é importante destacar que, em 2013, o Brasil enfrentava diversas manifestações, com grande participação popular, que embora difusas, tinham como base a crítica ao modelo político brasileiro e a defesa contra a corrupção. Com o slogan *Vem pra rua* e organizados por certos movimentos sociais como o Movimento Brasil Livre, criaram uma narrativa e uma comoção popular contra a corrupção e contra o Partido do Trabalhadores (PT), que começou a ser considerado o grande “vilão” da sociedade brasileira e culpado de todos os males.

As manifestações foram um indicativo das dificuldades que a Presidente Dilma enfrentaria em seu segundo mandato. Durante esse período, a Presidente viu sua popularidade cair e se consolidarem pedidos de impeachment. Embora sem provas consistentes sobre seu envolvimento em qualquer escândalo de corrupção (ou de impropriedade administrativa), a câmara dos Deputado Federais, com a Presidência de Eduardo Cunha (PMDB), aceitou o pedido de impeachment. A denúncia foi autorizada pela Câmara dos Deputados em 2015, que apresentava como principal argumento a edição de decretos de crédito suplementares sem a autorização do Congresso Nacional (as chamadas pedaladas fiscais).⁶⁹ Esse foi o principal argumento que levou ao impeachment da Presidente Dilma.

Em abril de 2016, a Presidente Dilma Rousseff (PT) é destituída do cargo e em seu lugar assume Michel Temer (PMDB). Com o fim dos governos petistas, as pautas políticas baseadas

⁶⁸ Entre os principais programas de governo destacam-se Minha Casa Minha Vida, Bolsa Família, Fies e Pronatec, que auxiliavam e asseguravam as políticas públicas de inclusão social iniciadas com o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e continuadas no Governo de Dilma Rousseff (PT).

⁶⁹ É importante destacar que o processo de impedimento da Presidente Dilma Rousseff possui várias contradições apontadas por inúmeros cientistas políticos e juristas. A condução do processo aponta para vícios e interpretações equivocadas da Constituição Federal de 1988. Um dos aspectos contraditórios é a própria petição. O Tribunal de Contas da União (TCU) se manifestou pela rejeição das contas com referência a 2014. No entanto, apenas a apresentação do TCU não é suficiente para a abertura de um processo de impeachment, afinal o julgamento das contas deve ser feito pelo Congresso Nacional (Art. 49 da Constituição Federal). Para haver o impedimento é necessário que se tenha comprovado um crime de responsabilidade tipificado na Lei n. 1.079/50. Além desse elemento, ainda é importante destacar o papel dos meios e comunicação de massa na produção de uma opinião pública favorável ao impeachment, a articulação de partidos políticos, especialmente do chamado “centrão” e de extrema direita, a atuação de atores da sociedade civil contrários às políticas afirmativas dos governos petistas, a construção de narrativas destrutivas e de perseguição ao PT, as *fake news* e, por fim, a articulação do vice-presidente da república, que percebeu a oportunidade de ocupar o posto de presidente e fazer as reformas de austeridade que a classe média conservadora do País intencionava. Por isso, não é exagero afirmar que a presidente Dilma sofreu um golpe. É necessário, deixar claro que essas questões não são o objeto da tese, mas o contexto respinga nas políticas educacionais. Para entender essas questões sugere-se a leitura de Almeida, Trevisol e Perin (2020), *Formação da opinião pública e propaganda eleitoral: análise discursiva dos VTs apresentados na campanha eleitoral de 2018 para a presidência da república no primeiro turno*, e o texto *O lugar da política na sociedade midiaticizada; abordagens dos impactos dos processos midiáticos na construção da cidadania* de autoria de Trevisol (2011).

na socialdemocracia, na justiça distributiva, na inclusão social e nos investimentos nas áreas sociais foram abandonadas, dando lugar à pauta de desenvolvimento neoliberal. Para Bresser-Pereira (2017), o impeachment e a tomada do poder pelo PMDB (Partido de Movimento Democrático Brasileiro, hoje conhecido como MDB) representou uma guinada ao neoliberalismo aos mesmos moldes propostos nos anos 1990 no Brasil.

Entre as diversas explicitações da política neoliberal, destaca-se, a partir de Souza e Hoff (2019), a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n. 241/2016, que foi aprovada em 15 de dezembro de 2016 (Emenda Constitucional n. 95). Com o argumento de retornar o crescimento econômico, o Governo de Temer limitou constitucionalmente os gastos públicos por 20 anos, diminuindo o Estado e impedindo que o sistema constitucional de proteção social (que inclui saúde, previdência e assistência social) funcionasse de maneira adequada às necessidades da população, sobretudo as mais carentes.⁷⁰

As políticas neoliberais adotadas pelo Presidente Michel Temer continuaram em vigor e com mais rigor no Governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro (sem partido), eleito em 2018 pelo partido PSL. Do ponto de vista político e econômico, o Presidente Bolsonaro continuou a escalada neoliberal de enxugamento do Estado,⁷¹ privatização, perseguição ao funcionalismo público, privilégios à iniciativa privada e do capital financeiro, que acabaram por atingir as políticas públicas voltadas à justiça distributiva. Não é nenhum exagero afirmar que nesse período de governo as políticas públicas voltadas para educação, saúde, meio ambiente e justiça social foram duramente atingidas com cortes de verbas, quando não extintas. Além desse cenário, vale destacar o seu viés autoritário, de pouco apreço à democracia, com flertes constantes com a extrema direita centrada em princípios ditatoriais e fascistas. Para

⁷⁰ Ainda, é necessário destacar outras medidas tomadas pelo Governo Temer que o qualificam como neoliberal, a saber: a Reforma Trabalhista, Lei n. 13.467, de 2019, que pretendia estimular os empregos, mas na prática apenas privilegiou os empregadores e retirou direitos trabalhistas consagrados na Constituição Federal de 1988. Ironicamente, a proposta da reforma trabalhista conseguiu precarizar mais as condições de vida do trabalhador instituindo, dentre outras coisas, o trabalho intermitente, a retirada da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) do ano de 2017, as metas sociais, como pagamento dos programas assistenciais e, por meio da Lei n. 13.429, de 31 de março de 2017, retirou o monopólio da exploração do pré-sal da Petrobras, estimulou a privatização da extração do petróleo brasileiro e desatrelou que os lucros da exploração do petróleo fossem investidos na Educação Pública e na Saúde Pública. As reformas da previdência, tributária e administrativa são continuadas com o Governo de Bolsonaro (atualmente sem partido) que, na prática, continua com as políticas neoliberais propostas no Governo Temer (PMDB), com o agravante de flertar com aos ideais reacionários da extrema-direita. Em todas as argumentações, de ambos os governos, a sustentação para legitimação de tais reformas é o crescimento econômico e o progresso do País. Lamentavelmente, a história tem mostrado que esses argumentos, além de ideológicos, são falaciosos, porque, na prática, existe uma taxa elevada de desemprego, aumento de trabalhadores informais e aumento da desigualdade entre ricos e pobres.

⁷¹ Entre os vários exemplos de políticas de austeridade vinculadas aos ideais neoliberais, destaca-se a Reforma da Previdência que, sob o argumento do déficit orçamentário e da crise que assola o Estado Democrático Brasileiro impôs uma reforma previdenciária que penaliza o trabalhador. Para entender a extensão da reforma sugere-se a leitura da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n. 6/2019.

entender esse universo a partir da ciência política, de como governos democraticamente eleitos se tornam autoritários e ditatoriais, sugere-se a leitora do livro *Como as democracias morrem*, dos autores Steven Levitsky e Daniel Ziblatt (2018). Em especial nas páginas 33 e 34, os autores fornecem um quadro com os principais indicadores de um comportamento autoritário. Evidentemente, não é o objetivo desta tese discutir as narrativas, as formas autoritárias, os discursos antidemocráticos ou o viés fascista do Governo Bolsonaro, mas deixar claro que as políticas neoliberais adotadas por esse Governo atingem diretamente a educação pública em toda sua extensão, incluindo as políticas de internacionalização do ensino superior.

No campo da educação, o Ministério da Educação (MEC), durante esse período de governos, coleciona polêmicas, desgastes, contradições e narrativas de fundo ideológico (em sentido de falsa consciência),⁷² com uma base ideológica a partir de um pseudointelectual chamado Olavo de Carvalho, que em virtude da proximidade com o grupo bolsonarista, tem atuado na indicação de ministros para a educação. Entre idas e vindas, nesse curto espaço de tempo foram dois ministros efetivados no cargo. De acordo com o portal de notícias G1 do dia 8 de abril de 2019, o ex-ministro Ricardo Vélez (o primeiro ministro), em sua rápida passagem pelo Ministério, colecionou uma série de polêmicas, entre as quais: a) disse que queria mudar os livros didáticos para revisar a maneira como tratam a ditadura militar e o golpe de 1964; b) anunciou a demissão do secretário-executivo da pasta diante da “guerra” no ministério. Depois trocou os substitutos e também demitiu o presidente do INEP; c) pediu para as escolas que filmassem alunos cantando o Hino Nacional e enviassem o vídeo ao MEC. Depois, por pressão, voltou atrás; d) disse em entrevista que o brasileiro parece um “canibal” quando viaja ao exterior. Depois afirmou ter sido “infeliz” na declaração. O Ministro não apresentou nenhuma proposta educacional sólida para o País. Restringiu-se a críticas vazias sobre acontecimentos históricos ou à elaboração de narrativas de perseguição aos seus adversários políticos.

Na mesma linha, o segundo Ministro, Abraham Weintraub, manteve a política de desmanche da educação pública. São notórias, e de conhecimento popular, as medidas de cortes em bolsas de pesquisa, cerceamento da Capes, redução de verbas para investimento na

⁷² Os ataques a grandes pensadores e intelectuais brasileiros, como Paulo Freire, realizados pelos representantes do MEC são infantis, baseados em senso comum e contraditórios. A estratégia é apagar a história e a memória de luta pelos direitos, por meio de narrativas sem qualquer fundamento científico. A incompetência do Ministro da Educação no trato das questões educacionais, como cortes de bolsas de pesquisa, demonstra um desgoverno que não possui compromisso com a educação. Nitidamente, vivencia-se hoje um desmonte da política educacional brasileira em favor da suposta ideia (falsa consciência) de um Estado eficiente – uma narrativa mal adaptada do neoliberalismo.

educação, ataques a adversários políticos, restrição ao ensino das humanidades,⁷³ etc. A condição política do Ministro é comprovada por uma busca rápida no popular Google, no qual é possível encontrar mais de uma centena de reportagens de diversos veículos de comunicação que tratam sobre a atuação de Abraham Weintraud à frente do MEC. Em sua grande maioria, as informações são relativas a polêmicas e contradições dos programas e ações anunciadas pelo Ministro.

Uma das mais polêmicas e contraditórias é o programa Future-se para as universidades federais e os institutos federais. Em 17 de junho de 2019, no auditório do INEP, em Brasília, o Ministro da Educação, Abraham Weintraud, e o secretário da educação superior, Arnaldo Barbosa de Lima Júnior, apresentaram o programa Future-se – Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras para a comunidade brasileira.

O professor e pesquisador Jaime Giolo, por meio de uma pesquisa qualificada, apontou em seu artigo *O Future-se sem Futuro* (2020) as diversas inconsistências e contradições do programa. A pesquisa evidencia, a partir dos dados coletados, que o governo pretende institucionalizar uma política de privatização das universidades federais, retirar sua autonomia, diminuir as áreas das humanidades que, segundo o Ministro, são “custosas” e pouco rentáveis, e diminuir o investimento público na educação superior.

Os pontos são justificados por Giolo (2020), a partir de uma seleção de falas, publicações e comentários do Ministro em redes sociais ou que foram transmitidas pelos veículos de comunicação. Uma das manifestações constantes, segundo Giolo (2020, p. 268), é a “campanha para denegrir a imagem das instituições federais de educação” como quando o Ministro utiliza a metáfora bíblica do joio e do trigo para se referir às universidades federais. Segundo Giolo (2020, p. 271), “a pretensão do Future-se é separar o trigo (que será recompensado) do joio (que ficará no ostracismo). O que mais aborrece o ministro dentro das universidades são as humanidades.” Nesse caso, as humanidades são taxadas como joio e, por isso, deveriam ser jogadas ao fogo. A arquitetura do Future-se, para Giolo (2020, p. 278), “está toda direcionada para diminuir a dependência das IFES em relação ao orçamento público.” As ofensas rasas e inconsistentes, bem como a tentativa de linchamento público promovidas pelo MEC objetivam criar um ambiente propício e legitimado pela opinião pública de enxugamento da máquina pública. Por isso, o Future-se, além de ser cheio de inconsistências, lacunas,

⁷³ Para isso, é importante ler a Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, que foi aprovada pelo CNE. Embora não seja de sua gestão, o Ministro deu continuidade e solidificou o processo (BRASIL, 2017).

contradições e revelar-se como uma peça mal escrita, pretende se tornar uma prisão para a educação pública superior.

Nesse contexto, de 2010 até 2020, é possível situar as políticas educacionais com vistas à internacionalização do ensino superior. Em especial, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020), o Programa Ciência sem Fronteira (PCsF) e o Relatório da CAPES 2017. Esses são alguns documentos de políticas educacionais brasileiras que começam a tratar a internacionalização de forma consistente, tornando-a uma perspectiva para o ensino superior.

O Programa Ciência sem Fronteira (BRASIL, 2011)⁷⁴ busca promover a consolidação, a expansão e a internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa foi fruto do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições – CNPq e Capes e Secretaria de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico.

O Programa Ciência sem Fronteira previa a utilização de até 101 mil bolsas de intercâmbio em um espaço de quatro anos para alunos de graduação e pós-graduação. O objetivo era tornar o País competitivo em áreas consideradas prioritárias para o desenvolvimento da nação. Isso é definido em seus objetivos, que preveem

promover por meio de concessão de bolsas de estudo, a formação de estudantes brasileiros, conferindo a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil [e] ampliar a participação e mobilidade internacional de estudantes de cursos técnicos, graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores, especialistas, técnicos, tecnólogos e engenheiros, pessoal técnico-científico de empresas e centros de pesquisa e de inovação tecnológica, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior. (BRASIL, 2011).

As áreas prioritárias definidas pelo Programa Ciência sem Fronteira são, a saber: Engenharias e áreas afins, Ciências Exatas e da Terra, Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde, Computação e Tecnologias da Informação, Tecnologia Aeroespacial, Fármacos, Produção Agrícola Sustentável, Petróleo, Gás Natural e Carvão Mineral, Energias Renováveis, Tecnologia Mineral, Biotecnologia, Nanotecnologia e Novos Materiais, Tecnologia de Prevenção e Mitigação e Desastres Naturais, Biodiversidade e Bioprospecção, Ciências do Mar,

⁷⁴ O Programa Ciência sem Fronteira foi instituído pelo Decreto n. 7.642 (BRASIL, 2011).

Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para o desenvolvimento tecnológico e inovação), Novas Tecnologias de Engenharia de Construção e Formação de Tecnólogos.

Os objetivos e as áreas prioritárias apresentadas fazem parte de um projeto de nação de colocar o Brasil entre as principais potências mundiais. Embalado pelos bons resultados de suas políticas públicas, como o crescimento econômico, a descoberta do pré-sal, a produção agrícola e a expansão da área industrial, o Brasil conseguiu elaborar um plano de desenvolvimento que contemple as áreas prioritárias. Do ponto de vista estratégico, o Programa Ciência sem Fronteira incorpora valores e princípios presentes na CMES (UNESCO, 1998a), na Conferência da Unesco (2009) e no Processo de Bolonha, tais como competitividade, concorrência, desenvolvimento tecnológico e científico para colocar o País em níveis de destaque no cenário da economia global. Nesse sentido, o Programa Ciência sem Fronteira, embora traga um sentido de projeto educacional, sua localização estratégica responde aos preceitos da sociedade da economia do conhecimento, isto é, a educação, a pesquisa e o ensino como meios para garantir resultados estritamente econômicos com viés financeiro. A educação superior é colocada como mercadoria. Essa tese se justifica a partir das áreas prioritárias de investimento do Programa. O Programa Ciência sem Fronteira torna-se um produto que responde aos preceitos do neoliberalismo e da economia da acumulação flexível.

Embora exista essa orientação para o Programa Ciência sem Fronteira, é preciso reconhecer, em concordância com Stallivieri (2017, p. 130), que foi uma das “iniciativas mais louváveis do governo brasileiro e um importante movimento para ampliar a inserção do Brasil como forte protagonista no cenário da educação internacional.” Na mesma intensidade de sua importância foram as dificuldades de implantação do Programa.

Dentre as principais dificuldades, em sintonia com os estudos de Stallivieri (2017) e Athayde e Barbosa (2019), destacam-se: falta de proficiência em língua estrangeira dos estudantes brasileiros, dificuldades estruturais, problemas acadêmicos de adaptação às universidades, além questões de ordem logística e administrativa, que dificultaram a experiência de internacionalização para estudantes e instituições de ensino superior do Brasil para o exterior.

Paralelamente ao Programa Ciência sem Fronteira, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) é um documento sinalizador das políticas educacionais para o País para a década. Nas metas 12 e 14 estão presentes propostas de internacionalização. A meta 12 do PNE prevê

elevar a taxa bruta de matrículas na Educação Superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos,

assegurada a qualidade de oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no seguimento público. (BRASIL, 2014, p. 275).

Essa meta engloba 21 estratégias, sendo que a estratégia 12.12 do Plano Nacional de Educação (2014, p. 276) aponta diretamente a internacionalização ao considerar “consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional.” Para Pereira e Heinzle (2017, p. 197), “esta estratégia reforça a ideia de que no centro do conceito de internacionalização se encontra a mobilidade acadêmica.” A posição dos autores é reforçada por Stallivieri (2012, p. 17), quando diz que:

[...] a mobilidade de estudantes, professores e de gestores intensifica [...] os laços transnacionais, estabelecendo conexões e criando redes de saber universal. Essas redes aproximam as comunidades científicas e de diferentes partes do planeta, reforçando a premissa de que é no seio da universidade que devem ocorrer os grandes avanços científicos e tecnológicos e a efetiva integração.

Partindo da exposição da autora, a mobilidade estudantil de alunos, professores, pesquisadores e gestores é considerada fundamental para a universidade contemporânea. A mobilidade acadêmica presente no Plano Nacional de Educação (2014-2020) torna-se, enquanto estratégia para as universidades contemporâneas brasileiras, um guia para a implantação de programas de internacionalização, por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) nas universidades públicas, comunitárias e particulares.

A meta 13 do Plano Nacional de Educação (2014, p. 75) prevê: “elevar a qualidade da educação superior a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo do total, no mínimo trinta e cinco por cento de doutores.” A meta 13 associa a melhoria da qualidade da educação superior ao aumento da titulação do corpo docente. Juntamente com suas estratégias, como pano de fundo, inclui a internacionalização nesse processo de qualificação.

A inclusão da internacionalização com uma questão estratégica para a melhoria da qualidade do ensino superior fica clara na meta 14 (BRASIL, 2014, p. 78): “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e cinco mil doutores.” É possível identificar em suas estratégias as concepções de internacionalização, como cooperação, integração, relações multiculturais, redes de ensino e pesquisa e intercâmbio presentes em concepções de autores como Santos e Almeida Filho (2012), Stallivieri (2012), Altbach (2013), Knight (2012a, 2012b), Santos (2018) e De Wit (2011a, 2011b).

Dentre as principais estratégias do Plano Nacional de Pós-graduação (2014, p. 76-78) pode ser destacadas: 14.9 – “consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa”, 14.10 – “promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão”, 14.11 – “ampliar o investimento em pesquisa com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica” e 14.13 – “aumentar qualitativamente e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do país e a competitividade internacional da pesquisa brasileira.”

Tomado como base Azevedo e Catani (2013), é possível afirmar que o Plano Nacional de Pós-graduação apresenta um duplo sentido no trato da internacionalização. Por um lado, afirma os compromissos com os princípios da internacionalização, como cooperação e, por outro lado, estabelece relações claras com o sentido de internacionalização competitiva com a intencionalidade de responder aos imperativos globais da economia neoliberal. Para Pereira e Hainzle (2017, p. 199), “dessa forma, mesmo que a abordagem estimule sentidos contraditórios, as estratégias apresentadas pela Meta 14 do PNE parecem indicar prioridades no que se refere a políticas públicas para o setor da Educação Superior, em especial o da pós-graduação *stricto sensu*.” No entanto, não é possível negar que o PNE (2014-2024) apresenta elementos idênticos ao Processo de Bolonha e às orientações propostas pelas Conferências de Educação Superior propostas pela Unesco (1998-2009). O esforço, parece, é colocar o Brasil em patamares competitivos em relação às outras nações e aproveitar o grande mercado da educação desenhado pelo neoliberalismo para consolidar interesses da iniciativa privada.

Além do PNE (2014-2024), é importante destacar o Relatório da Capes *A internacionalização da Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes* (2017), no qual se apresenta uma radiografia da internacionalização nas instituições de ensino superior. O Relatório apresenta resultados da pesquisa sobre internacionalização enviada às instituições de ensino que possuem programas de pós-graduação avaliados entre 3 e 7 pela Capes. O Relatório é organizado a partir de dois eixos: 1) situação atual de internacionalização da Instituição; 2) projeto de internacionalização.

Como não se trata, neste momento, de discutir dados qualitativos e quantitativos do Relatório da Capes, serão apontadas apenas suas conclusões com referência à

internacionalização. O primeiro ponto reconhecido pela Capes (2017, p. 44) refere-se à importância da internacionalização na sociedade globalizada.

A internacionalização das Universidades Brasileiras é um processo necessário para que se permita que a educação superior se torne responsiva aos desafios da sociedade globalizada, mas deve ser entendida como um meio e, não, um fim em si mesma. Com o final do Programa Ciência sem Fronteira (CsF) onde mais de 101.000 bolsas de estudos no exterior foram concedidas, projetos de colaboração e programas no exterior têm crescido, estudantes estrangeiros têm vindo estudar no país, assim como professores e pesquisadores brasileiros têm ido no exterior para estudar e discutir resultados com parceiros estrangeiros.

A conclusão de que a internacionalização deve ser tratada como um meio e não como um fim, externalizada pela Capes, é partilhada por vários pesquisadores internacionais e nacionais, como Knight (2012a) De Wit (2011a, 2011b), Santos (2010) e Sebastián (2004). A Capes, a partir dos dados coletados, aponta para o crescimento de publicações internacionais e para a efetivação de redes de pesquisa entre universidades brasileiras e estrangeiras.

O segundo ponto apresentado pelo Relatório da Capes (2017) é que a internacionalização das Instituições de Ensino Superior no Brasil não é mais incipiente. Existe uma forte tendência à internacionalização passiva, com baixas taxas de atração de profissionais estrangeiros, porém se pode considerar que esse é um cenário dinâmico, dado que a atração de professores visitantes já aparece entre as prioridades do processo de internacionalização das IES. Os dados apresentados no Relatório da Capes evidenciam as dificuldades de atrair pesquisadores e estudantes para o Brasil. Esse diagnóstico está presente nas pesquisas de Azevedo (2014), Gacer-Ávila e Rodríguez-Rodríguez (2018) e Gacer-Ávila (2016), que demonstram os principais problemas de concretizar uma internacionalização ativa na América Latina. Embora, segundo a Capes (2017), as Instituições de Ensino Superior do Brasil reconheçam a importância da internacionalização ativa, elas apresentam muitas dificuldades e problemas para concretizá-la e para se tornarem atrativas para estudantes e pesquisadores estrangeiros.

O terceiro ponto apresentado diz respeito à distribuição geográfica da internacionalização. Embora tenha sido registrado um aumento dos destinos de estudantes e pesquisadores brasileiros para outros destinos, ainda permanece como prioridade a busca pela América do Norte e Europa. O curioso que a China é um destino prioritário para a mobilidade acadêmica dos países da América do Norte e da Europa, enquanto para o Brasil, a China não aparece nem entre os 10 primeiros países citados como prioritários para acordos de internacionalização.

O quarto ponto apresentado pela Capes (2017) trata da modalidade de fomento ideal para a internacionalização. Quando questionadas as Instituições de Ensino Superior sobre qual seria a modalidade ideal de fomento em um futuro programa, o pós-doutorado para os docentes aparece como prioridade. A pesquisa, de acordo com a Capes (2017), evidenciou que a graduação não faz parte das prioridades de fomento em um programa de internacionalização para as instituições de educação superior. Nesse primeiro momento, apresentaram como prioridades o intercâmbio de docentes, o doutorado sanduíche e professores visitantes do exterior.

O quinto ponto apresentado (CAPES, 2017) foi concordância para a maioria das instituições de educação superior sobre a necessidade de um plano estratégico para a internacionalização, o que, para a Capes, está alinhado com sua política atual. O plano de internacionalização deverá dar continuidade às ações de cooperação acadêmica internacional e condições de fortalecimento para os planos já existentes, além de condições de desenvolvimento de planos em instituições que ainda possuem a internacionalização em fase inicial.

Por meio do Relatório, a Capes (2017), em sexto lugar, pontua que o futuro programa virá para aumentar a autonomia das IES, incluindo a prerrogativa de liberdade para definir seu plano estratégico de internacionalização. As instituições deverão ser capazes de definir suas áreas de pesquisa prioritárias, por meio de objetivos claros e indicadores qualitativos e quantitativos para medir seu progresso. Ainda, deverá ser um compromisso com o ensino de língua estrangeira e uma boa preparação em termos culturais para o intercâmbio. Ainda destaca a Capes (2017) que, para além da mobilidade passiva, as instituições de ensino superior deverão desenvolver a mobilidade ativa como estratégia para a consolidação de parcerias internacionais e atração e fixação de pesquisadores estrangeiros no Brasil.

Por fim, a Capes (2017), por meio do Relatório, reconhece que a internacionalização das universidades brasileiras é fundamental para responder aos requerimentos e desafios da sociedade globalizada. A pesquisa ainda evidencia que, embora a internacionalização não seja mais insipiente no Brasil, precisa de ajustes para torná-la eficiente para os alunos e para a sociedade.

Nesse panorama, é importante destacar o Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020, que trata, em seu capítulo 11, sobre a internacionalização da pós-graduação e cooperação internacional. Pelo reconhecimento de sua importância para a educação brasileira,

o V PLANO se tornou o objeto de estudo desta tese. Por isso, as abordagens deste documento serão realizadas na última parte da pesquisa.

De acordo com Fávero e Trevisol (2020), os documentos e atores apresentados até o momento compartilham do sentido de internacionalização como uma nova missão do ensino superior na sociedade globalizada. Nesse sentido, a internacionalização carrega um ideal de cooperação e diplomacia que guarda em seu íntimo a consolidação dos princípios e interesses da sociedade globalizada. Nos documentos é evidenciada a dualidade de entendimento da finalidade da internacionalização. Isso é visualizado nos conceitos de concorrência e competitividade presentes nos documentos.

No próximo capítulo são apontados o percurso metodológico, o universo da pesquisa e as categorias de análise. As categorias serão importantes para classificar e decifrar quais as intencionalidades da internacionalização presentes no Plano Nacional de Pós-graduação (2011-20120).

5 OBJETO DE PESQUISA, PERCURSO METODOLÓGICO E CATEGORIAS DE ANÁLISE

O ímpeto do marxismo analítico é, em primeira instância, não modificar, mas defender a teoria herdada. (COHEN, 2013).

No contexto construtivo da tese, o universo da pesquisa, o procedimento metodológico e as categorias de análise são primordiais para compreender a análise das intencionalidades e interesses da internacionalização no V PLANO. Os três elementos metodológicos estão articulados com os eixos desenvolvidos ao longo da tese, a saber, contexto da educação superior na sociedade contemporânea, internacionalização do ensino superior e sua relação com as perspectivas do capital de acumulação flexível e com a historicidade da internacionalização na educação superior no Brasil. Portanto, a abordagem se concentra em explicar o universo e os procedimentos que serão adotados para a análise da internacionalização no V PLANO.

5.1 UNIVERSO DE ESTUDO – PNPG (2011-2020)

As pesquisas documentais se caracterizam por duas vertentes: a) a pesquisa bibliográfica, que abrange toda a bibliografia já publicada. De forma genérica, esse tipo de pesquisa trabalha com fontes já reconhecidas na comunidade científica, sejam elas livros, sejam outros documentos (fotos, quadros, cartas, mapas, jornais, entre outros), que já tiveram algum tipo de tratamento (análise, pesquisa ou investigação científica); b) a pesquisa documental, que se caracteriza pela coleta de dados restrita a documentos escritos ou não. Uma das diferenças entre as duas vertentes é que, enquanto a pesquisa de ordem bibliográfica toma as fontes como secundárias, na pesquisa documental, as fontes de coleta de dados são tomadas como primárias. Para Nardi e Santos (2003, p. 66), as fontes de dados na pesquisa documental podem ser “fontes de documentos: arquivos públicos, particulares e fontes estatísticas. Tipos de documentos: Escritos e outros, como iconografias (imagens), fotografias, objetos, vestuário, folclore etc.”.

O Documento PNPG (2011-2020) é o objeto de estudo, em sentido mais específico, a internacionalização. Esse plano é o quinto de uma ordem que se inicia durante a Ditadura Militar, sob a presidência de Ernesto Geisel. O primeiro PNPG trouxe as diretrizes a serem aplicadas no quinquênio de 1975-1979, e suas metas traduzem o momento político, econômico e cultural que o País vivenciava.

O segundo plano, segundo Barreto e Domingues (2012), configurou uma matéria de política de governo, como assinalado, tendo como órgão responsável a Capes, fundada em 1951. O terceiro plano é parte do Plano Nacional de Educação, de responsabilidade do MEC e cuja estrutura integra a Capes. O quarto plano, em seu escopo, abrange todo o sistema nacional de pós-graduação, as instituições federais de ensino superior, bem como as públicas, estaduais e municipais, além das privadas, confessionais e comunitárias.

O quinto plano, de acordo com Fávero e Trevisol (2019), caracteriza-se pela introdução do princípio de indução estratégica nas atividades de pós-graduação em associações e fundos setoriais e pelo aprimoramento da avaliação qualitativa da pós-graduação (conceito de nucleação, revisão do *Qualis* e introdução do Proex). Os planos são resultados do trabalho de sistematização de metas e orientações para a pós-graduação encabeçados pela Capes. De acordo com Coury (2014, p. 38), “embora a CAPES tenha nascido como uma campanha voltada para o aperfeiçoamento dos docentes universitários, logo sua atuação seria ampliada para atender às demandas de qualificação de diferentes seguimentos da sociedade.” Conforme Bianchetti (2009, p. 38),

[...] formalmente, a CAPES foi criada no ano de 1952, no bojo de uma política de governo por meio da qual, justamente com os órgãos de avaliação, acompanhamento e financiamento, se buscava, via criação de cursos de pós-graduação, estímulo à organização e ao desenvolvimento de projetos, indução e pesquisa, contribuições para melhorar a posição do país no cenário mundial.

Dentro do contexto dos planos anteriores, e com o trabalho da Capes, emerge o PNPG (2011-2020). Em sua constituição, o Plano é elaborado a partir de um contexto promissor para o Brasil. O País entra no século XXI como uma potência emergente, despertando olhares e interesses do mundo. O próprio PNPG revela esse otimismo ao afirmar que

trata-se de um fato extraordinário, revelando que o país vem passando e deverá passar mais ainda por mudanças profundas em seguimentos importantes da economia, com reflexos na geopolítica mundial e impactos em diferentes setores da sociedade, inclusive no sistema educacional, aí incluindo a educação superior. (BRASIL, 2010, p. 17)

O otimismo é explicado por fatores como o sucesso das políticas públicas de inclusão social, pelo crescimento do setor agrícola, pela descoberta do pré-sal, pelo otimismo dos jovens frente ao futuro e, sobretudo, pela possibilidade concreta de frequentar o ensino superior e pelas conquistas sociais.

O PNPG (2011-2020) contém dois volumes. O primeiro volume trata de 13 itens organizados em cinco eixos norteadores, denominados: expansão do sistema nacional de Pós-graduação (PNPG), criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e suas assimetrias, aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão e aperfeiçoamento para outros do sistema de CT&I, multi e interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa, apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio. O segundo volume é definido como documentos setoriais e aborda as áreas consideradas prioritárias para o desenvolvimento do País.

No contexto do estudo do PNPG (2011-2020), o afunilamento da análise se concentra no item 11 *Internacionalização da pós-graduação e a cooperação internacional*. O aprofundamento desse item permite a compreensão do projeto de internacionalização que o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) pretende consolidar nos programas de pós-graduação para o decênio 2011-2020. Esse é o foco específico da pesquisa e que responde ao problema investigativo.

5.2 MÉTODO E METODOLOGIA DE PESQUISA

O metodológico, de acordo com Paviani (2013), refere-se, em primeiro lugar, à orientação dos meios em vista de um fim, isto é, ao caminho escolhido, em segundo lugar, às regras, aos instrumentos, às técnicas, aos procedimentos adotados para obter dados, informações e evidências, e, em terceiro lugar, aos processos de descrição e análise, de síntese, de explicações, de compreensões e de interpretações, sejam esses processos lógicos, dialéticos e/ou hermenêuticos. O método refere-se, portanto, aos recursos estratégicos que serão utilizados no decorrer da pesquisa. Como pontua Popper (1975), o método e as teorias científicas funcionam como redes para capturar a realidade. A metodologia é o estudo ou a ciência do caminho, se pretendendo que este seja uma trilha racional para facilitar o conhecimento, além de trazer implícita a possibilidade de, como caminho, servir para que diversas pessoas o percorram, isto é, que possa ser repentinamente seguido. Quando se usa a expressão método científico, o que se quer designar é, geralmente, a estrutura da parte do processo de conhecimento em que são elaboradas e testadas hipóteses que dizem respeito a ciência.

Para Marconi e Lakatos (2010, p. 163), “a escolha do método depende dos vários fatores relacionados à pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa, os recursos, [...]” e outros elementos que possam seguir no campo de investigação. Nesse sentido, a pesquisa

é analítica com abordagem qualitativa. As pesquisas analíticas são tradicionalmente desenvolvidas na área das ciências sociais. Por isso, a análise dos dados é de base qualitativa.

Para Flick (2009, p. 8), “a pesquisa qualitativa não é apenas ‘a pesquisa não quantitativa’, tendo desenvolvido uma identidade própria (ou, talvez, várias identidades)”. A pesquisa qualitativa busca abordar o mundo “lá fora” (e não em contextos especializados de pesquisa, como laboratórios) e entender e descrever os fenômenos sociais “de dentro”. Dessa forma, é possível pontuar três condições que caracterizam as pesquisas qualitativas: analisar experiências de indivíduos ou grupo; examinar interações e comunicações que estão sendo desenvolvidas; e investigar documentos das mais variadas ordens. De acordo com Flick (2009, p. 9), “essas abordagens têm em comum o fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou que lhe está acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão crítica.” As formas de abordagem da pesquisa qualitativa permitem decifrar sentidos nas práticas sociais.

A metodologia utilizada é sustentada pelo método do materialismo histórico e com metodologia dialética. Esse método é derivado de duas condições marxistas do materialismo histórico e do materialismo dialético. Para Triviños (1987, p. 51), “através do enfoque dialético da realidade, o materialismo dialético mostra como se transforma a matéria e como se realiza a passagem das formas inferiores às superiores.” A dialética como processo investigativo permite ao pesquisador decifrar os movimentos que correspondem às mudanças sociais. A base do saber científico no materialismo dialético está na prática social como critério de verdade. Triviños (1987, p. 51), ao forçar historicamente o conhecimento, em seu processo dialético, colocou em interconexão do relativo e do absoluto. O processo dialético aponta que as verdades científicas, de forma geral, são resultados de graus de conhecimento e do momento histórico em que estão localizadas.

O materialismo histórico, para Triviños (1987, p. 57), “é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida em sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade.” O materialismo histórico significou uma ruptura com a teoria do conhecimento idealista que compreendia a sociedade por um movimento de mudança e transformação no campo do espírito (ou consciência). Os idealistas tomam a compreensão metafísica da sociedade pela consciência (ou movimento das ideias). O materialismo histórico compreende a sociedade a partir de sua base material de existência, ou seja, são as condições materiais produtivas, como o trabalho, que define a consciência e a estrutura política, ideológica e jurídica da sociedade. Como

menciona Triviños (1987), o materialismo histórico permite esclarecer os conceitos de ser social, consciência social (ideias políticas, jurídicas, filosóficas, estéticas, religiosas, etc.), meios de produção, forças produtivas, relações de produção, modos de produção. Por isso, seguindo as definições de Triviños (1987), destacam-se três características da concepção materialista, a saber, a materialidade do mundo, que a matéria é anterior à consciência e que o mundo é conhecível pela humanidade gradualmente. O processo de conhecimento abrange os aspectos quantitativos para posteriormente ampliar para o entendimento qualitativo do objeto estudado.

Na perspectiva da metodologia dialética, Frigotto (2001, p. 77) pontua: “[...] está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método.” Este constitui-se numa espécie de edição no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais. O objetivo do pesquisador é ir além da aparência fenomenológica, imediata e empírica. A investigação deve chegar à essência do objeto. O método de pesquisa do materialismo histórico e da metodologia dialética, para Netto (2011, p. 22), deve “propiciar o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto.” Alcançando a essência do objeto, por meio de procedimentos analíticos e técnicas investigativas e operando por síntese, o investigador persegue o ideal de responder ao seu problema de pesquisa levando em conta toda a complexidade do objeto estudado.

Em seu livro *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia* do conhecimento, o pesquisador Michael Löwy (2007) aponta elementos que reforçam a ideia de que o método do materialismo histórico é mais adequado para estudar os fatos das ciências sociais, se comparado ao positivismo. Para Löwy (2007), as ideias essenciais do historicismo podem ser resumidas em três características; todo fenômeno cultural, social ou político é histórico e não pode ser compreendido senão por meio de sua historicidade; existem diferenças fundamentais entre os fatos naturais e os fatos históricos e, conseqüentemente, entre as ciências que estudam; não apenas o objeto da pesquisa está imerso no fluxo da história, mas também o sujeito, o próprio pesquisador, sua perspectiva, seu método, seu ponto de vista.

Nesse método de pesquisa, é importante considerar que Marx (1984, p. 244) atribui que a sociedade é construída pelas relações estabelecidas entre os homens a partir do modo de produção e das relações de trabalho. A relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico, para Netto (2011), não é uma relação de externalidades, tal como ocorre, por exemplo,

na citologia ou na física, antes é uma relação em que o sujeito está implicado no objetivo. Por isso mesmo, a pesquisa e a teoria que resultam da sociedade excluem qualquer pretensão de neutralidade, geralmente identificada com a objetividade. O fato é que, na perspectiva histórico-dialética, a teoria é resultado de uma investigação da materialidade concreta do objeto em todas as suas dimensões e contradições. O ato de pesquisar a partir do método materialista dialético significa refletir e estudar a realidade social tomando como referência o empírico e, por meio de movimentos de conjunturas e refutações, chegar ao concreto.

Para Netto (2011, p. 25), a teoria no marxismo “é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto.” No entanto, essa reprodução não é meramente objetiva, como se fosse apenas um reflexo mecânico da realidade, mas uma reprodução que aponta as concretudes envolvidas nessa realidade. Se fosse apenas uma reprodução, o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, seria meramente passivo. No método marxista, ao contrário, o pesquisador é essencialmente ativo. Esse é um dos componentes fundamentais para a pesquisa com o método histórico e dialético. Como define Netto (2011 p, 25):

[...] precisamente para aprender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e de ser dotado de criatividade e imaginação.

A base do método de pesquisa histórico e da metodologia dialética é encontrada nas obras *O 18 brumário e cartas a Kugelmann* (1969), *Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844* (1994) e, sobretudo, *A ideologia Alemã* (1984). Nessa obra desenvolve-se a tese de que a filosofia idealista alemã fundamentada pelos jovens hegelianos⁷⁵ impede ideologicamente de compreender e decifrar adequadamente o movimento social alemão. Para Marx e Engels (1984,

⁷⁵ É importante destacar que as raízes do pensamento marxista estão unidas à ideia idealista de Hegel (1999). O idealismo objetivo de Hegel (1999) aceitava que todos os fenômenos da sociedade tinham sua base na ideia absoluta. O conceito de ideia absoluta de Hegel é representado na história como princípio primário e a única realidade que se exterioriza na natureza, para tornar-se a si mesma e se transformar sob a forma de espírito. Para Reale (1991, p. 102), cada momento do real é um momento indispensável do absoluto, porque este se faz e se realiza em todos esses momentos, de modo que cada momento se torna absolutamente necessário. A relação da ideia absoluta coloca o sujeito com o conhecimento da realidade e agente transformador da realidade. A relação sujeito-objeto é marcada pela dialética que transforma o espírito. A dialética do espírito é caracterizada pelo “refletir-se em si mesmo” em um movimento constante de circularidade. Tomando a explicação de Reale (1991, p. 103) como base, cauteriza-se esse processo dialético em três momentos, a saber: ser em si, ser no outro ou fora do outro e o retorno a si ou ser em si e para si. O movimento, ou o processo do absoluto tem, portanto, ritmo triádico que se expressa em um “em si”, em um “fora de si” e em um “para si”. O movimento constitutivo da realidade é dialético e fundamenta-se em três etapas superficialmente citadas como tese, antítese e síntese. Marx e Engels (1984) tomaram como base muitas ideias de Hegel, em especial a dialética como compreensão da realidade. No entanto, romperam com o conceito de dialética de Hegel (1999) quando passaram a empregar a dialética dentro de uma concepção materialista do mundo.

p. 24), “os jovens hegelianos consideravam as representações, os pensamentos, os conceitos como produtos da consciência por eles tornada autônoma.” O idealismo dos jovens hegelianos sustentava-se na premissa que identifica a essência humana como autoconsciência. Para Marx e Engels (1984), a nenhum desses filósofos ocorreu perguntar qual a conexão entre a filosofia alemã e a realidade alemã, a conexão entre sua crítica e o seu próprio meio material. A crítica funda-se na incapacidade de o idealismo filosófico alemão entender que a consciência e as ideias são decorrentes da materialidade social, e não ao contrário.

A produção de ideias, de representações, da consciência, do Estado, do ordenamento político-jurídico, a ciência, a consciência, a religião e a moral estão diretamente entrelaçadas e dependem da atividade material desenvolvida pelos sujeitos na sociedade. A condição de materialidade da sociedade é pontuada por Marx e Engels (1984, p. 37):

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida.

A posição dos autores sustenta a tese de que qualquer processo que busque conhecer o fenômeno social deve partir da materialidade e historicidade na qual os membros de uma sociedade estão inseridos. O processo de conhecimento deve partir da existência para a essência. De acordo com Marx e Engels (1984, p. 37), “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.” Essa proposição permite duas considerações: a primeira, que a base material de sobrevivência e, portanto, os meios de produção são o núcleo central que define a consciência dos sujeitos, e não ao contrário; a segunda consideração provoca pensar que os processos de investigação científica devem tomar como base os processos produtivos em sua totalidade. Com isso, para Netto (2011), Marx descarta figuras isoladas de indivíduos nas atividades sociais (econômicas). Qualquer aspecto analítico e investigativo deve considerar a historicidade das formas produtivas. No entanto, Netto (2011, p. 39) lembra que é impossível oferecer um conjunto de regras formais porque,

para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se aplicam a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para se enquadrar o seu objeto de investigação.

O método marxista implica uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa e que precisa ser baseada em três categorias, pontuadas por Netto (2011): totalidade,

de contradição e de meditação. Sem essas três categorias o método de investigação do materialismo histórico perde identidade e pretensão de veracidade.

Ancorado em Marx, Netto (2011) sustenta que a categoria de totalidade não é absoluta ou única, mas é composta de partes funcionalmente integradas. Antes, “é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menos complexidade.” (NETTO, 2001, p. 56). A totalidade concreta não é simples, mas é uma construção composta por uma complexidade de concretudes menores que atuam em seu interior. Por isso, nenhuma totalidade concreta é estática e absoluta; se assim fosse, a totalidade seria amorfa e não haveria mudanças sociais. As totalidades menores no interior da totalidade concreta produzem o conflito e apresentam as contradições que levam à superação de uma totalidade concreta por outra, que passaria a ser hegemônica na sociedade.

No contexto da tese marxista, a totalidade concreta e articulada é a sociedade burguesa, que é uma totalidade dinâmica, isto é, seu movimento interno ou externo resulta em um movimento contraditório de todas as totalidades menores que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. O movimento fundamenta a segunda categoria da metodologia dialética, que é a contradição. A natureza dessas contradições, “seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las.” (NETTO, 2011, p. 57).

Por fim, a questão determinante consiste em desvendar as relações entre os processos decorrentes das totalidades, tomando como ponto de partida a diversidade, a complexidade e a interconectividade das totalidades menores. Tais relações nunca são diretas, “elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade.” (NETTO, 2011, p. 59). Por isso, sem os sistemas de mediações (internas e externas) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta seria apenas uma totalidade indiferenciada, que anularia o caráter concreto. A totalidade é a condição própria do materialismo histórico, que permite compreender os fenômenos sociais.

A condição histórica é um dos elementos essenciais para descortinar o potencial investigativo do método histórico. Marx e Engels (1984) pontuam quatro formas que expressam as mudanças materiais da sociedade e que incidem sobre a formação da consciência nos seus aspectos ideológicos. O primeiro ato histórico é a produção dos meios que permitem satisfazer as necessidades e a própria sobrevivência. A segunda é a satisfação da primeira necessidade. Ao satisfazer as primeiras necessidades, outras necessidades são produzidas, levando a novas

formas de produção e consumo. A terceira forma apontada refere-se à formação da família, que requer, ao longo de sua consolidação, outras formas de relações sociais. A quarta forma é a produção industrial, que estabelece novas relações e a divisão do trabalho a partir do ato produtivo para o lucro. O fato constatado por Marx e Engels (1984, p. 43) é que a “consciência, portanto, é desde o início um produto social, e continuará sendo enquanto existirem homens.”

Neste sentido, a práxis social é a base para explicar as formações ideológicas. A história da humanidade é a história da transformação dos modos de produção, a produção das ideias são o resultado e expressão da atividade material e do modo de produzir dominante de cada época, pois teriam como objetivo alienar o trabalhador da compreensão dessa divisão social do trabalho. (MARX; ENGELS, 1984, p. 52).

A definição de materialismo histórico como um dos motores do desenvolvimento da sociedade permite pontuar dois conceitos-chave para fundamentar a pesquisas no campo das políticas educacionais. Os conceitos são de infraestrutura e superestrutura. Segundo Marx e Engels (1984, p. 58), “infraestrutura é o nome dado as relações de produção, o modo de produção, a divisão do trabalho e a propriedade privada.” Por outro lado, “[...] superestrutura são as ideias existentes na sociedade de cada época, cujas ideias das classes dominantes são as que se instalariam na maior parte da sociedade.” (MARX; ENGELS, 1984, p. 57). A infraestrutura está na base material da sociedade, condicionada à práxis social dos homens e que define a superestrutura condicionada, como o campo político, jurídico e ideológico da sociedade. As políticas educacionais estão no campo da superestrutura e devem ser estudadas não apenas a partir delas, mas dos contextos (como totalidade) que delas decorrem.

No campo da práxis social se estabelece um ambiente de disputa entre classes sociais com projetos antagônicos. A classe social vencedora naturalmente impõe sua lógica e interesses de desenvolvimento para a sociedade. Ao analisar o campo de disputa, Marx e Engels (1984) definem que a classe que possui maior força material produtiva também se torna ao mesmo tempo a força espiritual ou intelectual de uma sociedade. A classe que domina os meios de produção também domina os meios intelectuais, políticos, jurídicos e estéticos para fazer valer seu projeto de mundo.

As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto as ideias de sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também a consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda a sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de ideias; que regulem a produção e a

distribuição dos ideais de seu tempo e que suas idéias sejam por isso mesmo, as idéias dominantes de sua época. (MARX; ENGELS 1984, p. 72).

Os apontamentos dão luz ao entendimento das políticas educacionais, na medida em que apontam que as análises da formulação de políticas educacionais elaboradas pelos Estados devem partir de uma compreensão da totalidade em que são produzidas.

A metodologia de investigação dialética, de acordo com Kosik (1976, p. 37), é caracterizada por três graus:

1) minuciosa apropriação da matéria, pelo domínio do material, nele incluído todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis; 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material; 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento.

Os três graus de investigação caracterizam o método de investigação histórico e o afastam do reducionismo positivista. Como descreve Kosik (1976, p. 39), “a dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico.”

Nesse contexto, é importante destacar a categoria de totalidade como condição primária de análise. A observação sistemática do fenômeno estudado deve levar em conta a realidade nas suas íntimas e profundas conexões. Para Kosik (1976), do ponto de vista da totalidade, compreende-se a dialética da lei e da causalidade do fenômeno. A causalidade do fenômeno estabelece uma relação complexa entre o todo e as partes e entre as partes com o todo. Contudo, a totalidade desligada da condição histórica e da dialética torna-se apenas um estudo “místico”. Por isso, a totalidade deve ser acompanhada pela concretude. O princípio metodologia da investigação dialética, de acordo com Kosik (1976), é do ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como um momento do todo.

A condição da totalidade concreta estabelece uma relação tensa e dialética entre sujeito e objeto de pesquisa. Segundo Kosik (1976, p. 49):

Esta recíproca conexão e mediação da parte com o todo significa a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concentricidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio.

O conhecimento da realidade de um fenômeno não consiste em apenas um amontoado de fatos a outros fatos. A base deve ser fundamentada em um processo de concretização, que procede, de acordo com Kosik (1976, p. 50), “do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade.” Esse processo correlaciona em espiral que produz inferências sobre o objeto investigado. A compreensão dialética da totalidade concreta deve levar em conta toda essa complexidade. Segundo Kosik (1976, p. 52),

para o materialismo a realidade social pode ser conhecida na sua concretude (totalidade) quando se descobre a natureza da realidade social, se elimina a pseudocreticidade,⁷⁶ se conhece a realidade social como unidade dialética de base e de superestrutura e o homem como sujeito objetivo, histórico-social.

Dessa forma, duas condições são apontadas por Kosik (1976): a primeira é o reconhecimento da contradição dentro da totalidade, isto é, a totalidade concreta sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias. A segunda define que a totalidade concreta como meio para compreender os fenômenos é baseada na infraestrutura como princípio para conhecer a superestrutura. Para Kosik (1976), a totalidade concreta como concepção dialético-materialista do conhecimento do real é um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, o reconhecimento do caráter histórico do fenômeno e o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno.

A partir das contribuições de Kosik (1976), pode-se destacar algumas categorias derivadas da totalidade concreta que são fundamentais para o método histórico aplicado ao estudo das políticas educacionais. Qualquer realidade que se pretenda estudar deve partir de sua complexidade. Toda a realidade é complexa porque o real é concreto, síntese de múltiplas determinações. No entender de Mascarenhas (2014, p. 180), “isso contribui muito para entender as políticas educacionais, pois, com base nesse princípio, é possível fazer uma análise no âmbito da sociedade brasileira do contexto histórico inserido no âmbito internacional.” Para Sousa (2014, p. 2), “o processo de construção do conhecimento vai do todo para as partes e depois das

⁷⁶ O termo pseudoconcreticidade é desenvolvido por Karel Kosik no livro *Dialética do concreto* (1976). Na primeira parte do livro o autor se debruça para definir um tipo de conhecimento superficial e limitado da realidade definido como pseudoconcreticidade. Para o autor, a pseudoconcreticidade caracteriza-se como um conhecimento fetichizado da práxis social, de duplo sentido, ambíguo, inadequado, parcial e ingênuo do fenômeno estudado. Portanto, a destruição da pseudoconcreticidade se efetua como: 1) crítica revolucionária da práxis da humanidade, que coincide com o devenir humano do homem, com o processo de “humanização do homem” (KOSIK, 1976, p. 23); 2) pensamento dialético que dissolve o mundo fetichizado da aparência e possibilita chegar à realidade em si mesma; 3) que o fenômeno estudado é social e histórico.

partes para o todo, realizando um círculo da síntese conforme o contexto, com necessidade de aproximação e, às vezes, de afastamento de pesquisador em relação ao objeto.”

Nesse contexto, o método histórico a metodologia dialética aplicado no campo da educação busca compreender o contexto histórico e dialético da educação a partir das perguntas “para quê e para quem” “com qual sentido?”, “para qual sociedade” e com “quais objetivos?”. Na mesma lógica, segundo Corsetti (2010, p. 89), trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente “a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo”, abrangendo desde a formação como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. Por isso, o aspecto da relação teoria e prática é essencial para a condução do método investigativo na área educacional. Para Saviani (2008, p. 142):

[...] a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originalmente. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita de teoria e precisa ser por ela iluminada. Isso nos remete à questão do método.

A compreensão adequada da teoria e da prática no campo investigativo da educação é um dos fatores centrais para tecer inferências e variáveis que expliquem o fenômeno estudado. Por isso, as políticas educacionais, como superestrutura jurídica e ideológica, são o resultado de uma totalidade material e situada em um contexto histórico e não pode ser estudada fora de um movimento dialético do real, em suas determinações concretas. Para Torriglia e Ortigara (2015, p. 189), “A forma como política educacional como instrumento ideológico orientador de um poder constituído, com suas formas jurídicas reais e concretas, ‘representa’ um Estado de direito, constituído historicamente.”

Os autores pontuam como as políticas educativas são resultados do modo produtivo e das relações sociais estabelecidas entre os grupos na práxis social. As investigações na área educacional não podem negligenciar, ocultar ou isolar a totalidade sob o risco de não capturar os sentidos e interesses das políticas educacionais formadas pelo Estado. Masson (2014) destaca algumas questões importantes para serem consideradas em pesquisa em políticas educacionais de base histórica/dialética, dentre elas: a) o trabalho (em sentido ontológico) permite compreender uma concepção ampla de educação; b) as relações sociais de produção (antagonismo entre capital e trabalho, mais-valia) ajudam a desvelar a educação como campo de expressão da luta de classes e a perceber que, ao mesmo tempo em que reproduz tal antagonismo, pode, contraditoriamente, contribuir com a formação para a emancipação

humana; c) a ideologia ajuda a evidenciar que a educação não é neutra e que as diferentes teorias educacionais e políticas educacionais emergem dos antagonismos e das contradições sociais; d) o Estado moderno, para entender que seu poder se revela nas políticas educacionais oriundas da práxis social; e) diferença entre emancipação política e emancipação humana. A compreensão dessa diferença dá a condição de compreender que as conquistas no campo das políticas educacionais contribuem, no limite, para o desenvolvimento da emancipação política.

5.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE E PESQUISA DOCUMENTAL

Na perspectiva marxista, segundo Netto (2011), as categorias exprimem modos de ser e determinam a existência nas sociedades. Por isso, as categorias são: “objetivas, reais (pertencem à ordem de categorias ontológicas). Mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente”, pertencendo a uma ordem de pensamento de categorias reflexivas (NETTO, 2011, p. 46). Por isso, afirma Netto (2011), tanto real quanto teoricamente, as categorias são históricas e transitórias. As categorias, em sentido do materialismo histórico, devem conjugar a análise diacrônica com análise sincrônica. As categorias definidas pelo materialismo histórico “não são eternas, são historicamente determinadas e está determinação se verifica na articulação específica que têm nas distintas formas de organização da produção.” (NETTO, 2011, p. 51).

O marxismo analítico⁷⁷ emerge da crítica ao marxismo ortodoxo, que defende que as categorias devem estar inteiramente fundamentadas nos conceitos tradicionais do marxismo, como hegemonia, classe social, luta de classes, ideologia, mais-valia, trabalho, etc. Os marxistas analíticos entendem que a metodologia dialética não está fundada em um conjunto de pressupostos teóricos contidos no corpo doutrinal do materialismo histórico, mas, de fato, as categorias de análise são resultados do método histórico. O marxismo analítico permite que se estruturam categorias analíticas com um viés multidisciplinar e adequado ao contexto histórico do objeto pesquisado.

Ancorados sobre o método histórico e a metodologia dialética, as categorias de análise utilizadas para a pesquisa são derivadas dos conceitos da teoria marxista e sintetizadas por Netto (2011) a partir de três conceitos básicos de totalidade, de contradição e de mediação. A condição

⁷⁷ Não é o interesse e objeto de defesa nesta tese discutir as diferenças conceituais e as perspectivas metodológicas entre marxistas ortodoxos e marxistas analíticos, mas, para título de conhecimento, salienta-se a importância de conhecer o artigo *Marxismo e ciência social: um balanço crítico do marxismo analítico* (PERISSINOTTO, 2010) e o livro *A teoria da história de Karl Marx: uma defesa* (COHEN, 2014).

triática dos três conceitos entrelaçados com as produções científicas da área definiu a elaboração das categorias. O pano de fundo para o enquadramento de uma categoria analítica é sua filiação epistemológica. São as categorias apontadas por Netto (2011) de totalidade, contradição e meditação que dão origem a novas categorias analíticas. As categorias de análise são o resultado do entrelaçamento entre contexto histórico da internacionalização no ensino superior e na pós-graduação, da construção teórica e conceitual do campo de conhecimento e da articulação de interesses de grupos que participam do espaço educacional. Essa condição complexa e interligada de fatores permitiu a definição de quatro categorias, que podem ser observadas no Quadro 13.

Quadro 13 – Descrição das categorias de análise

Categoria	Descrição
Internacionalização solidária e cooperativa	Cooperação acadêmica, redes de pesquisa, mobilidade como equidade, diplomacia cultural, valorização da pesquisa e do ensino como bem público. Internacionalização compreensiva. Internacionalização abrangente.
Internacionalização mercantil e competitiva	Acumulação flexível, economia do conhecimento, universidade empresa, lógica empresarial, pragmatismo mercantil, <i>ethos</i> empreendedor, valor monetário, valorização da pesquisa aplicada, áreas prioritárias, público versus privado.
Internacionalização e cidadania universal	Formação do cidadão global, demanda regional, fortalecimento de blocos regionais.
Internacionalização neoliberal e globalização	Passiva, habilidades e competências para mercado global, aprender ao longo da vida, concorrência e competitividade, domínio e controle da ciência e do conhecimento, educação como produto, fuga de cérebros, monopólio do saber, rankings, valorização de áreas prioritárias.

Fonte: o autor.

As quatro categorias são formadas por subcategorias que possuem a finalidade de auxiliar na classificação e análise do Documento PNPG (2011-2020). Do mesmo modo, as quatro categorias são divididas em dois blocos que traduzem as faces da internacionalização. Um bloco é formado pelas categorias internacionalização solidária e internacionalização e cidadania universal, que possuem o compromisso de analisar o Documento PNPG (2011-2020) a partir dos conceitos de solidariedade, democratização do conhecimento e fortalecimento da pós-graduação para formação do cidadão global. O bloco formado pelas categorias de internacionalização mercantil e de internacionalização neoliberal tem como objetivo analisar o Plano Nacional de Pós-graduação a partir dos conceitos acumulação flexível do capital e o desenvolvimento da internacionalização na pós-graduação como pressuposto para o alargamento das atividades econômicas em escala global.

5.3.1 Categoria 1: Internacionalização solidária e cooperativa

A internacionalização solidária e cooperativa pressupõe um nível colaborativo entre nações e instituições de ensino superior na busca de consolidar redes de pesquisa, trocas solidárias de conhecimento e parcerias que promovam o desenvolvimento social, cultural, educacional, tecnológico e econômico. Para Miranda e Stallivieri (2017), aliada a esse pressuposto, a internacionalização de caráter solidário e cooperativo precisa levar em conta o projeto de nação. A cooperação internacional entre universidades é entendida como uma condição para a promoção do desenvolvimento nacional, a formalização de uma diplomacia e a condição para a garantia da paz.

A cooperação internacional é uma ferramenta propícia para qualificar o ensino, a pesquisa e a extensão. A condição da internacionalização por uma perspectiva solidária seria, para Pereira e Heinzle (2017), uma condição de desenvolvimento de nações sem necessariamente estimular a competitividade. Na mesma linha de pensamento, Azevedo, Catani e Hey (2017) defendem que a internacionalização fundada na lógica da solidariedade entre povos, étnicas e nações pressupõe que a educação e o conhecimento são bens comuns ou bens públicos compartilhados de forma cooperativa.

O conceito de internacionalização solidária e cooperativa está ligado ao conceito empregado por Santos e Morosini (2019) de cidadania global. Isso implica a definição das políticas de internacionalização guiadas pela solidariedade e pelo respeito às diversas culturas. Essa concepção está mais preocupada com a transformação dos estudantes, no sentido de possibilitar experiências formativas que permitem a interação entre a cultura local e a global. De tal forma, esse processo é permeado pela estruturação de redes de conhecimento. A internacionalização, nesse sentido, assume um caráter abrangente. Assim, de acordo com Hudzik (2011, p. 15), a

internacionalização é o esforço consciente de difundir internacionalmente e intercultural um ethos de dimensões globais no ensino superior. Para ser bem-sucedido, deve desenvolver um sentido ativo e responsável de engajamento da comunidade acadêmica em redes e parcerias globais.

A internacionalização abrangente e responsável muda as instituições de ensino superior ao propor a abertura do local para o global, por meio de significativas redes de conhecimento, intercâmbios, mobilidade e fluxos entre pesquisadores. Nesse caso, Hudzik (2011) defende que, diante do crescimento das demandas da economia global, a internacionalização compreensiva

e abrangente é uma condição de consolidar as redes de pesquisa que façam frente ao monopólio do conhecimento. O entendimento é que as redes colaborativas internacionais possuem maiores condições de produzir ganhos e vitórias para os parceiros do que a permanência em estruturas de internacionalização que valorizam os aspectos competitivos e individualizadores da economia globalizada.

Na mesma esteira, mas com suas peculiaridades, Santos Filho (2020) entende a internacionalização como solidária e cooperativa a partir da razão política, que está relacionada com a política externa, a segurança nacional, a cooperação para o desenvolvimento, a paz e o entendimento mútuo, a identidade nacional e regional. Esses elementos justificam o sentido da internacionalização a partir de uma perspectiva solidária. Dentro dessa dinâmica, Santos Filho (2020) desenvolve oito aspectos teóricos que acompanham a implantação da internacionalização do ensino superior nesta segunda década do século XXI. Em especial, destacam-se, no contexto da fundamentação da categoria de análise, dois aspectos:

- a) visão holística da internacionalização, que envolve múltiplas dimensões: no entendimento mais recente de internacionalização todas essas dimensões fazem parte da política de internacionalização das universidades e passam a constituir um componente essencial da missão da universidade;
- b) propósito da internacionalização: aprimorar a qualidade da educação e da pesquisa para os estudantes e docentes e trazer uma contribuição significativa para a sociedade. A internacionalização passa a ser entendida como um meio para o alcance do fim relevante, da excelência e do serviço qualificado à sociedade que a sustenta.

A base da internacionalização solidária e cooperativa está assegurada no fortalecimento da pesquisa, do ensino e da extensão como condição de estabelecer redes de conhecimento e trocas cooperativas entre povos, nações e instituições. Essas condições são transversalizadas pelo respeito às regionalidade, identidades e missões que cada instituição de ensino superior afirma com o seu contexto de atuação. Knight (2004) sustenta a categoria ao afirmar que as alianças estratégicas no ensino superior, por meio da cooperação, são uma condição para potencializar vantagens competitivas para as regiões.

Um traço impotente que caracteriza a internacionalização solidária e cooperativa é a garantia de quatro elementos elencados por Knight (2004), que são: processo, econômica, acadêmica e sociocultural. Esses quatro elementos, intercambiados, são a base de análise de

documentos e comprovam o quanto estão próximos ou distantes da concepção de internacionalização solidária e cooperativa. São essas condições que podem levar, de acordo com Santos e Almeida Filho (2012), a uma agenda de diplomacia cultural que possa consolidar espaços integrados de conhecimento.

5.3.2 Categoria 2: Internacionalização mercantil e competitiva

A categoria internacionalização mercantil é decorrente do conceito de acumulação flexível proposto por Harvey (2016). A categoria permite classificar como a internacionalização enquanto projeto educativo no ensino superior se revela em uma perspectiva empresarial. Nesse sentido, os conhecimentos científico e técnico são tratados como produtos que devem atender à demanda de consumidores no curto espaço de tempo. O elemento central que move a produção do conhecimento é seu retorno financeiro. Assim, as instituições de ensino guiadas por essa lógica se tornam empresas. A perspectiva economicista (SANTOS, 2010) trata o produto universitário, sobretudo a internacionalização, como produto industrial, pronto para ser consumido e descartado. A adoção da organização empresarial no ensino superior coloca o projeto de internacionalização sob o “guarda-chuva” da economia de acumulação flexível.

Isso motivaria a internacionalização pelo seu suposto valor de mercado. A perspectiva economia é descrita por Santos Filho (2018) como vínculo com o crescimento econômico. A razão econômica atua na captura de alunos promissores que podem contribuir com o mercado de trabalho competitivo e desenvolver as empresas em cenário global. A internacionalização mercantil está alinhada ao comércio transnacional que, segundo Knight (2004), torna-se um dos 12 setores de serviços no Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços. Atento a essa condição, Santos Filho (2018) considera que a universidade está enfrentando o dilema da cooperação versus competição e nesse embate vem crescendo o pêndulo da competição que considera o ensino superior e, portanto, a internacionalização como um serviço comercial.

A internacionalização mercantil baseia-se na lógica da competição entre entes privados. Nesse sentido, Azevedo, Catani e Hey (2017) ponderam que, nessa lógica, a educação e o conhecimento são contratados em um mercado global e, logo, tratados como mercadorias (commodities). Assim, as políticas de internacionalização são organizadas a partir dos interesses do mercado mundial. Para Almeida e Batistela (2011), estabelece-se um convênio da educação superior com o setor privado. A universidade torna-se empresa, e na melhor forma, definida por Dagnino (2011), a universidade empresa é a expressão da entrada do setor privado

no campo acadêmico. A internacionalização mercantil pode ser definida como cooperação internacional tradicional (CIT), “caracterizada por relações de competitividade entre as instituições de educação superior (IES) na captação de sujeitos e de consumidores.” (MOROSINI, 2011, p. 96).

O movimento de mercantilização da internacionalização caracteriza-se pelo produtivismo acadêmico, pela competição entre universidades interna e externa, pelo marketing educacional, pela disputa de mercados educacionais e pela busca pelo financiamento privado para a pesquisa acadêmica. A abertura para a entrada da iniciativa privada (sem a definição de critérios acadêmicos) torna o ensino superior um bem privado. Portanto, o projeto de internacionalização mercantil do ensino superior se dirige pela economia do conhecimento, pelo ideário da universidade empresa e pela organização empresarial com vistas ao lucro.

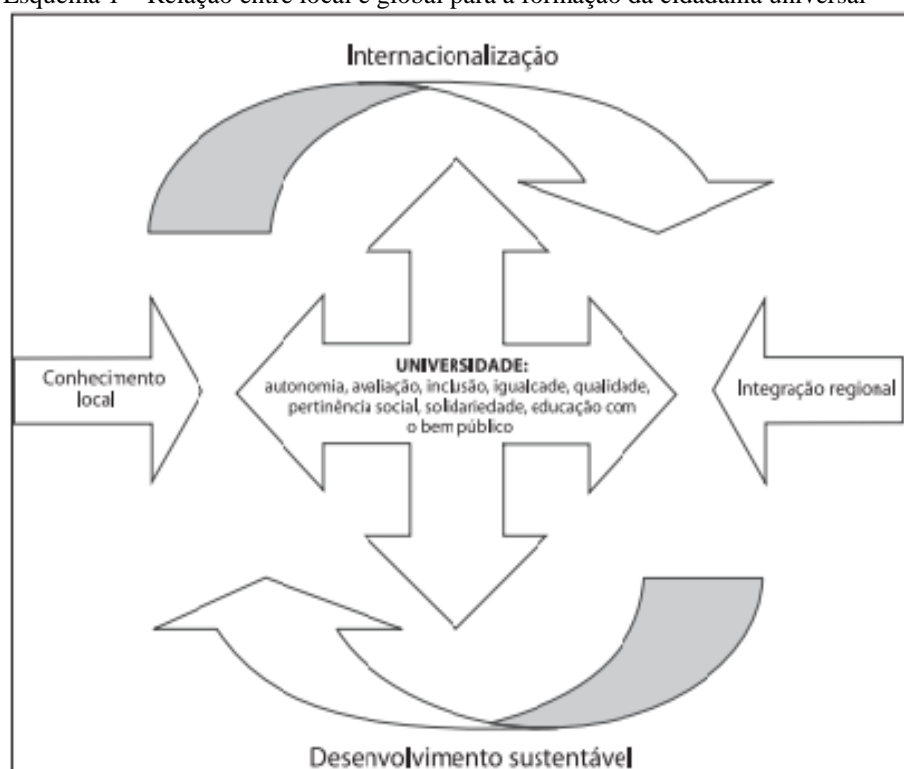
A internacionalização passaria a ser organizada segundo o critério da eficácia. Segundo Lyotard (2018), a validade e a legitimidade do conhecimento são definidas pela sua eficiência, o que coloca o julgamento das políticas educacionais e o próprio conhecimento sob o crivo do utilitarismo. A ideia é que não existe nenhum critério de verdade ou de verificação sem dinheiro. Essa relação é definida por Lyotard (2018) como promíscua, pois vincula o conhecimento como mais-valia. Do ponto de vista mercantil, a internacionalização precisa de investimento (público ou privado), mas deve prioritariamente ter uma performance adequada ao campo do mercado, isto é, ser facilmente comercializada.

Nessa conjuntura, a internacionalização como proposta mercantil pode ser condensada nos seguintes aspectos: a) sua organização e implementação passa pelos imperativos de desempenho, comercialização e aplicação prática/utilitarista; b) passa, também, pelo financiamento privado de empresas ou fundações privadas (mistas ou estatais) com a intenção de obter vantagens comerciais em médio e longo prazos; c) do mesmo modo que a iniciativa privada, o Estado também assume a postura de financiamento de iniciativas de internacionalização que tenham retorno financeiro e tornem a nação mais competitiva em cenário global; d) a eficiência comercial garante um mercado potencial para empresas e entes privados; e) a lógica comercial de performance e resultados faz da internacionalização um espaço frutífero para empresas que veem no financiamento dessa política uma forma de ampliar sua hegemonia e seus ganhos.

5.3.3 Categoria 3: Internacionalização e cidadania universal

A categoria de internacionalização e cidadania universal, subdividida em formação do cidadão global, demanda regional, relação entre global e regional, é tratada por vários autores, dentre eles Altbach (2013), Morosini (2006, 2017), De Wit (2011a, 2011b), Santos Filho (2018, 2020), Hudzik (2011), Knight (2012a, 2012b, 2015), Stallivieri (2004, 2017) e pela própria Unesco (1998a, 2009). A questão norteadora da categoria é decifrar como a internacionalização poderia contribuir para a formação da cidadania universal sem perder as identidades regionais e sem sucumbir às pressões dos ditames globais. Nesse sentido, três condições são imperdíveis para caracterizar essa categoria: a) formação do cidadão global; b) demanda regional e fortalecimento dos blocos regionais articulados com a relação dinâmica; c) dialética da interconectividade do regional para o global e do global para o regional. O Esquema 1 expressa adequadamente essa dinâmica.

Esquema 1 – Relação entre local e global para a formação da cidadania universal



Fonte: Azevedo (2009, p. 187)

O esquema proposto por Azevedo (2009) ilustra a relação intrínseca entre o regional e o global. A internacionalização, em uma perspectiva de formação para a cidadania universal, estabelece uma via de “mão dupla”. Internacionaliza as potencialidades, qualidades e

identidades regionais em nível global, mas na mesma intensidade recebe contribuições de nível global sem comprometer a diversidade. São relações recíprocas entre regional e global sem que as instituições de ensino superior percam sua missão e seus compromissos com o contexto no qual estão localizadas. Nesse sentido, as três subcategorias – formação do cidadão global, demanda regional e fortalecimento de blocos regionais –, articuladas entre si, consolidam a internacionalização como formação para a cidadania universal.

A internacionalização como formação para a cidadania global pode ser definida a partir de Nussbaum (2014, p. 79) como “capacidade de entender-se como cidadão universal que transpõe suas condições deterministas de grupo ou religião.” A internacionalização tomada por essa perspectiva busca concretizar um sentido cosmopolita de ligações entre pessoas, povos, culturas e instituições que são afirmados pelo sentimento de reconhecimento mútuo. A abordagem da internacionalização como condição para a formação de uma cidadania universal poderia responder à indagação contundente de Dalbosco (2015, p. 135): “como se pode tornar cosmopolita, cidadão do mundo, sem romper com a visão provinciana e preconceituosa?” Ao buscar a resposta, chega-se à conclusão de que cada vez mais em um mundo marcado pela globalização e interconectividade se exige que as ações sejam tomadas em nível intercontinental e que as futuras gerações sejam formadas para a vivência cosmopolita. Para esse tipo de formação, é fundamental que as políticas de internacionalização garantam uma relação democrática e de alteridade entre o regional e o global. O centro da internacionalização, pensado e estruturado nessa perspectiva, propõe relações multiculturalistas que se ajustam a uma vivência para a democracia pluralista. Com isso, é fundamental que estudantes, professores, instituições e povos saibam as histórias e experimentem o conhecimento das diferentes culturas em suas manifestações religiosas, políticas, étnicas, sociais, econômicas, de gênero, etc.

5.3.4 Categoria 4: Internacionalização neoliberal e globalização

A categoria internacionalização neoliberal é elaborada a partir da contextualização do ensino superior no modelo produtivo do capitalismo de acumulação flexível. Os elementos que compõem a categoria são consequências da estrutura econômica baseada no pressuposto da competitividade, eficiência e concorrência como condição de progresso para as nações. Sendo assim, alguns elementos do modelo de produção flexível são importantes para definir a categoria de análise, dentre os quais se destacam:

- a) a homogeneização do discurso neoliberal baseado no poder absoluto das forças do mercado e da tecnociência;
- b) a definição de que todos os processos produtivos devem ser flexíveis e fundamentados, de acordo com Havey (2016), na ideologia da concorrência;
- c) o modelo de produção *just-in-time* que, segundo Havey (2016), acelera para a produção atender ao mercado consumidor. A organização dos processos é decorrente dos nichos de mercado;
- d) a incorporação da racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), fundada na concorrência e na competitividade colonizou as instituições sociais e, sobretudo, as políticas de internacionalização. Essa condição consolida um *ethos* organizacional das políticas educacionais e das instituições de ensino superior a partir da lógica da concorrência entre países, instituições e nações. A internacionaliza torna-se um fim para garantir o aumento do PIB ou, ainda, para buscar o controle geopolítico global a partir da ciência e da tecnologia;
- e) a instrumentalização é outro elemento pontuado por De Wit (2011a, 2011b) ao conceituar que os elementos quantitativos têm levado a uma concepção de internacionalização vinculada apenas aos aspetos competitivos entre nações e instituições;
- f) a perspectiva da internacionalização neoliberal, para Altbach (2016), torna-se uma força econômica capaz de mobilizar países e instituições na busca de “boas” colocações no cenário internacional;
- g) a perspectiva de competição da internacionalização, pontuada por Santos Filho (2018), é outro elemento que define essa categoria. A internacionalização, tomada nessa perspectiva, aponta para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores necessários para competir no mercado global;
- h) a captura de cérebros (*brain power*) é um elemento marcante da economia do conhecimento e um objetivo perseguido por países ou grandes empresas em cenário global. Knight (2004) enfatiza que na economia do conhecimento as iniciativas mais eficazes para a atração de estudantes e profissionais altamente capacitados é por meio de políticas internacionais de educação;
- i) a Unesco e o Tratado de Bolonha, articulados com o modelo de produção neoliberal, produzem documentos e orientações globais sobre a educação superior, levando em conta elementos típicos da condição produtiva do capitalismo de acumulação

flexível. Elementos como financiamento privado, formação de mão de obra qualificada para as exigências da globalização, retenção e captura de cérebros, etc. são condições basilares para a estruturação de políticas de internacionalização.

Os pontos comprovam a ótica do neoliberalismo na educação, que considera que a recuperação econômica dependeria da incessante modernização, adequação e flexibilização das formas produtivas. No campo da educação, as medidas de cunho neoliberal são colocadas a serviço do crescimento econômico dos países sob a égide do mercado. A educação é exaltada, para Maués e Guimarães (2019, p. 3013), “ideologicamente, como a chave para o desenvolvimento. A ciência, a tecnologia, o conhecimento, para o cumprirem tal projeto, devem atender às necessidades da economia globalizada, do mercado flexível.” Uma face desse processo é denominada por Maués e Guimarães (2019) como transnacionalização. Para os autores, é um fenômeno que se organiza com a globalização da economia, com a etapa de financeirização do capital e com a formação do Estado neoliberal.

A transnacionalização, para Azevedo e Catani (2015, p. 2017), “seria a oferta transfronteiriça do ensino presencial ou a distância, por intermédio de organizações transnacionais de serviços educacionais com a finalidade de lucro.” O processo permite que atuem no campo educacional empresas privadas no ensino superior, tornando esse espaço um local de negócios. Santos (2005, p. 27) percebe essa tendência neoliberal nas políticas educacionais ao perceber que a “transnacionalização, a forma, por meio da qual, se materializa a mercadorização do ensino superior, havendo, para tal, a necessidade de ser alterado o paradigma institucional da universidade, por um paradigma empresarial.”

Portanto, a internacionalização entendida a partir da perspectiva neoliberal organiza-se em torno de referenciais do mercado. Conceitos como habilidade e competência para o mercado global, aprender ao longo da vida, concorrência e competitividade, valorização de empreendimentos privados, centralidade do conhecimento, fuga de cérebros, rankings e valorização de áreas prioritárias para o despendimento econômico corroboram uma proposta de internacionalização afinada com os propósitos e objetivos do capital internacional.⁷⁸

⁷⁸ Esses conceitos podem ser aprofundados com a leitura do livro *Leituras sobre educação e neoliberalismo*, organizado pelos autores Fávero, Tonieto e Consaltér. A referida obra é resultado das pesquisas realizadas pelo grupo de estudos GEPES/UPF e que possuem como objetivo analisar as inferências do neoliberalismo na educação. Em especial, destacam-se os seguintes capítulos do livro: *Eficácia ou proselitismo? A escola sob os ditames do gerencialismo empresarial*, *Neoliberalismo, capital humano e educação*, *A responsabilização como mecanismo de empresariamento da educação superior* e *Ideologia neoliberal na educação e a cristalização do senso comum pedagógico: quando a educação se torna um negócio*.

6 A INTERNACIONALIZAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO (2011-2020): DE QUAL PROJETO ESTAMOS FALANDO?

A educação adequada para viver numa democracia pluralista deve ser multicultural.
(NUSSBAUM, 2015).

Quando se trata da internacionalização do ensino superior, uma das primeiras condições básicas é situar o sentido e os interesses inerentes às suas políticas, entendendo quem está falando, com que sentido e para quem. Essas três condições são imprescindíveis para compreender e desvelar as faces da internacionalização. Dentre as várias faces que a internacionalização pode tomar, dois grupos conceituais se destacam. Por um lado, uma concepção de internacionalização que defende projetos vinculados com cooperação, solidariedade, fortalecimento de redes de pesquisa, democratização do conhecimento, inclusão social, agendas diplomáticas, interculturalidade e multiculturalidade, formação do cidadão global, incremento para o desenvolvimento social, etc. Por outro, uma concepção de internacionalização do ensino superior vinculado aos pressupostos da economia de acumulação flexível e da globalização mercadológica que defende valores inerentes às suas políticas baseados nos conceitos de economia do conhecimento, competitividade global, formação para as demandas trabalhistas, concorrência, parcerias entre público e privado, etc.

As duas concepções de internacionalização colonizam as agendas de debate nacionais e internacionais sobre a educação superior. No contexto de disputa na arena política, os documentos resultantes do debate traduzem a posição hegemônica que será adotada como prerrogativa organizacional. Por esse viés, o V Plano é o resultado do intenso debate e traduz uma concepção de pós-graduação e de internacionalização. O objetivo é analisar qual a face de internacionalização é apresentada inerente ao V Plano, suas intencionalidades e interesses, conforme anunciado no objetivo geral da tese.

Por isso, a seção é organizada nas seguintes partes, a saber: 5.1 – definição e historicidade da Capes como indutora da pós-graduação; 5.2 – abordagem dos Planos Nacionais de Pós-graduação e as orientações relativas à internacionalização; 5.3 – Contexto do Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020) e suas diretrizes; 5.4 – O sentido e as intencionalidades da internacionalização no PNPG (2011-2020) a partir a aplicação das categorias de análise, relacionado a esse campo de estudo com os relatórios subsequentes de 2016, 2018 e 2020; 5.5 – por fim, são ventiladas as tendências para a internacionalização na pós-graduação no Brasil.

Nesse cenário, é possível aferir que os encaminhamentos da internacionalização do ensino superior expressam o projeto de nação que se pretende consolidar no Brasil. Um achado da pesquisa é perceber que as mudanças do sentido de internacionalização nos relatórios já evidenciam a entrada de outros atores no debate educacional e uma clara mudança política no sentido conferido ao projeto de educação.

6.1 A CAPES COMO PROMOTORA DA PÓS-GRADUAÇÃO E DA INTERNACIONALIZAÇÃO

A Capes foi criada em 11 de junho de 1951, por meio do Decreto n. 29.741, como uma comissão destinada a promover o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. A dinâmica contextual da década de 1950 impulsionou a criação da Capes a partir de duas dimensões distintas e complementares. A primeira está relacionada à conjuntura política do Estado Brasileiro, que percebe a necessidade de sistematizar e organizar o sistema de ensino superior e o sistema de pós-graduação. A segunda dimensão está relacionada às matrizes econômico-produtivas que ambicionavam por maior qualificação profissional. O objetivo, ao atender a essa dimensão, é colocar o Brasil, por meio do sistema de pós-graduação, em condições de competir em nível internacional.

No tocante a esse contexto, Gouvêa (2012) entende que a institucionalização da Capes é reflexo da política desenvolvimentista resultante do modelo de industrialização implementado no País, que enfatiza a relação entre economia e educação. A sustentabilidade do projeto desenvolvimentista do País necessita urgentemente da formação de quadros de nível superior para suprir as lacunas determinadas por um novo ritmo de crescimento econômico. A resposta para essa necessidade é sintetizada no seguinte objetivo: “assegurar a existência de pessoal especializado [...] e oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, a oportunidade de aperfeiçoamento.” (BRASIL, 1951).

Nos seus boletins, em especial o Boletim informativo, a Capes define o sistema de bolsas de estudos em três tipos:

TIPO 1 - Bolsas de aperfeiçoamento, no país e, excepcionalmente, no estrangeiro, destinadas a jovens universitários recém-diplomados, que hajam revelado especiais aptidões durante o curso e que desejem prosseguir seus estudos através de cursos e estágios, em nível de pós-graduação.

TIPO 2 - Bolsas de aperfeiçoamento no país e no estrangeiro, destinadas a pessoal graduado já possuidor de tirocínio científico ou profissional, dedicado ao magistério superior, à pesquisa científica e à aplicação da ciência, ou à execução de obras e

trabalhos em serviços públicos ou privados para os quais se exijam conhecimentos especializados mais avançados.

TIPO 3- Auxílio extraordinários, concedidos em caráter excepcional e limitado, e destinados a suplementar bolsas proporcionadas por outras organizações e candidatos cursos estudos interessem aos objetivos da CAPES, mas que não disponham de recursos. (BRASIL, 1956, p. 5).

A preocupação com a formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente é marcante nos objetivos especificados nos tipos 1 e 2. Para Gouvêa (2012, p. 386), “tais modalidades de bolsas refletem, também a atenção dispensada aos novos e promissores pesquisadores e professores.” Uma renovação que teria como função trazer um novo desenho à universidade brasileira, que tomaria novas metas e diretrizes em sua organização.

A autonomia, boas ideias e liderança institucional tornaram-se marcas dos primeiros anos da Capes. Para atender à demanda, a Capes fora estruturada em dois programas para suas linhas de ação (BRASIL, 2020a). Uma linha direcionada aos quadros Técnicos e Científicos (PQTC), que pretendia formar profissionais qualificados aos setores primário, secundário e terciário da economia nacional, especialmente, e áreas como Engenharias, Medicina e Enfermagem. A segunda linha, conhecida como Programa Universitário (PgU), voltado ao fortalecimento do ensino em diversas áreas, para a formação contínua de profissionais dos quais o país precisaria.

O cenário de criação da Capes já assinalava sua vocação para atender ao projeto de nação que se delineava. Sua forte relação com a atividade econômica a tornou um instrumento governamental importante para o planejamento do País, mas que em determinados momentos, por sua condição estreita com as questões do desenvolvimento econômico, impôs uma formatação política e organizacional de pouca valorização das áreas de conhecimento e pesquisa que não fossem relacionadas às demandas do progresso econômico. Desde modo, as áreas das humanidades historicamente sempre travaram lutas e disputas com a Capes por valorização e equidade de investimento e financiamento dos setores educacionais.

O Programa Universitário logo tomou força e se tornou a principal linha da Capes junto às universidades e aos institutos de ensino superior. Assim, foram sendo desenvolvidos projetos de contratação de professores visitantes estrangeiros, estimuladas as atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições e concedidas bolsas de estudos e apoio a eventos científicos. De acordo com a Capes, em 1952 os trabalhos foram oficialmente iniciados com a avaliação de pedidos de auxílio e bolsas. No ano seguinte, foram concedidas 54 bolsas, e em 1954 esse número já chegava a 194 (BRASIL, 2020a).

De acordo Bianchetti (2009), para entender o surgimento e a consolidação do modelo Capes é necessário aprender em que circunstância foi criada a “Campanha”, o que pretendia, como veio a ser mantida, como se transformou de “Campanha” para “Coordenação” e desta para “Fundação”, que funções foram sendo atribuídas ao longo dos anos quando começaram a ser elaborados os Planos Nacionais de Pós-graduação e por que a Capes passou de uma executora de política de governo para uma executora de políticas de Estado. Um dos marcos para a consolidação do modelo Capes foi sua conquista de tornar-se uma política de Estado, que permanece independentemente do presidente ou das mudanças políticas. Em outras palavras, a Capes como política de Estado consegue assegurar certa estabilidade independentemente do partido ou do governo que está no poder. Bianchetti (2009, p. 38) localiza a criação da Capes no universo de uma política de governo.

Formalmente, a CAPES foi criada no ano de 1951, no bojo de uma política de governo por meio do qual, juntamente com outros órgãos de avaliação, acompanhamento e financiamento, se buscava, via criação de cursos de pós-graduação, estímulos à organização e ao desenvolvimento de projetos, induções a pesquisas, contribuir para melhorar a posição do país no cenário mundial.

Por isso, a Capes surgiu como condição de “Campanha” e, sob a liderança de Anísio Teixeira, assumiu como primeiro e principal desafio a criação do Programa de Pós-graduação, que deveria cumprir o que aquele eminente educador desenhou como a sua principal missão: fazer da pós-graduação institucionalizada o meio, por excelência, de transformação e de modernização da universidade brasileira. Nesse contexto da criação, para Bianchetti (2009), a pós-graduação assumiu o lócus de formação de professores e do desenvolvimento da pesquisa. Nos 15 anos subsequentes pouco pode ser registrado em termos de resultados de “Campanha”. As intensas disputas para definir as prioridades acabaram dificultando, ou até impedindo, que seus objetivos fossem alcançados.

As disputas internas eram, para Mendonça (2003, p. 291), “uma luta por hegemonia que vão refletir-se na organização e na prática da instituição.” A disputa pela hegemonia era marcada por dois grupos formados pelos “pragmáticos” e pelos “políticos”. Anísio Teixeira mediou essas disputas, posicionando-se, no entanto, favoravelmente ao segundo grupo. Em 1964, tendo Anísio Teixeira concluído seu mandato no Conselho Federal de Educação, não foi reconduzido, e a “Campanha” passou a ser denominada “Coordenação”. Assim, de acordo com Bianchetti (2009, p. 40),

a CAPES afirma-se como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior a partir de 1964. E daí por diante, por muitos anos, o paradigma de atuação predominante continuou sendo o da formação de quadros para as universidades. Do

início dos anos de 1990 para cá, modifica-se o paradigma predominante e passa-se a buscar a formação de pesquisadores.

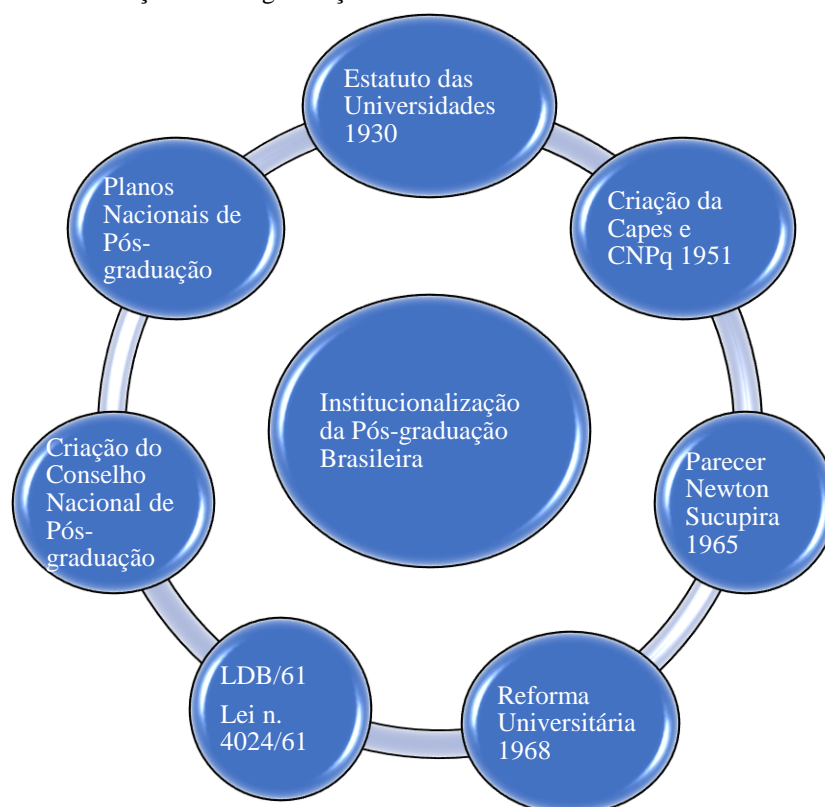
Paralelamente, destaca o autor, nessa mudança de enfoque, em nome da busca da excelência, a Capes consegue impor um modelo de avaliação que pouco espaço permite para a heterogeneidade que se constitui no Brasil, tanto em termos de sua relação com outros países, de onde advêm os indicadores de excelência, quanto da sua própria relação interna entre programas e, particularmente, entre áreas. A margem de manobra dos programas e das áreas é muito pequena. Fazer parte do sistema garante legitimidade e propicia financiamento. Em contrapartida, paga-se um preço: submeter-se a um padrão praticamente único de parâmetros uniformes de avaliação.

Em meio às polissemas, disputas e orientações inerentes à Capes, os Planos de Pós-graduação são gestados e implementados a fim de garantir uma organização da pós-graduação. No espaço de tempo de atuação da Capes foram elaborados seis planos. Cada plano é resultado do contexto social em que foi gestado. No intuito de entender esse universo, na sequência serão abordados os cinco primeiros planos.

6.2 A INTERNACIONALIZAÇÃO NOS PLANOS NACIONAIS ANTECEDENTES AO PNPG (2011-2020)

O processo de institucionalização do sistema nacional de pós-graduação brasileiro foi formalmente concebido na década de 1960 e pode ser classificado em três fases específicas. A primeira fase, denominada implantação e expansão do Sistema Nacional acentuada dos programas de pós-graduação, tem início na década de 1960 e prolonga-se até o final da década de 1970. A segunda fase, alcunhada de consolidação da pós-graduação, ocorre durante a década de 1980, momento histórico em que transcorre a consolidação dos cursos de pós-graduação, retração da expansão dos cursos e racionalização de recursos. A terceira fase, designada avaliação institucional dos programas, é caracterizada pela busca de novos modelos ou estruturas de cursos de pós-graduação e pela moderada expansão de cursos e vagas. A institucionalização do sistema nacional de pós-graduação no Brasil é sintetizada na Figura 2.

Figura 1 – Institucionalização da Pós-graduação



Fonte: Shigunov Neto, Almeida e Trevisol (no prelo).

O Decreto n. 73.411, de 4 de janeiro de 1974, é o marco para a criação do Sistema Nacional de Pós-graduação. O SNPG estava subordinado ao Ministério de Educação e Cultura e tinha duas atribuições principais: I) elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação; II) propor as medidas necessárias à execução e constante atualização da Política Nacional de Pós-graduação. O Decreto, em seu artigo 5º, estabelece: “I – docentes: I - docentes de ensino superior, inclusive nas instituições particulares; II - pesquisadores nos diferentes ramos do saber: III - profissionais altamente especializados, de acordo com os planos coordenados pelo órgão setorial respectivo.” (BRASIL, 1974).

No artigo 6º, o Decreto n. 73.411 estabelece que “Os planos de todos os órgãos e entidades na área da pós-graduação deverão harmonizar-se com o Plano Nacional de Pós-graduação, visando aos objetivos nacionais da pós-graduação.” (BRASIL, 1974). No parágrafo § 1º trata dos critérios inerentes ao Plano Nacional de Pós-graduação, destacando os critérios de “aplicação de recursos na instalação e de desenvolvimento de cursos de mestrado e doutorado” e “avaliação de qualidade e resultados desses cursos.” (BRASIL, 1974). Com o objetivo de institucionalizar e consolidar o sistema nacional de pós-graduação no Brasil, foram

implementados cinco planos com o objetivo de direcionar a política nacional de pós-graduação nacional.

Figura 2 – Planos Nacionais de Pós-graduação



Fonte: Shigunov Neto, Almeida e Trevisol (no prelo).

O Conselho Nacional de Pós-Graduação considera que o sistema nacional de pós-graduação precisa se consolidar sob o prisma institucional e financeiro, de modo a permitir que o sistema universitário brasileiro alcance um novo patamar, em que as atividades de pós-graduação desempenharão uma importância estratégica crescente. O documento elaborado está embasado no Parecer Newton Sucupira, ao considerar os níveis de ensino da pós-graduação.

O eixo comum norteador e fio condutor de todos os Planos Nacionais de Pós-graduação é o entendimento de que a pós-graduação é o meio pelo qual o País poderá encontrar sua suficiência e autonomia científica e tecnológica, ao mesmo tempo que poderia colocar a nação em lugar de destaque no cenário mundial. São essas questões que serão desenvolvidas nas próximas seções.

6.2.1 O I Plano Nacional de Pós-graduação e sua interface com a internacionalização

O primeiro Plano Nacional de Pós-graduação elaborado pelo Conselho Nacional de Pós-graduação foi aprovado no Governo do Presidente Ernesto Geisel e tinha como validade o quadriênio de 1975 até 1979. Esse plano era dividido em quatro partes – introdução, análise

sobre a evolução da pós-graduação no Brasil, objetivos, diretrizes, metas e expansão da Pós-graduação no quadriênio 1975-1979. Ao realizar a análise da evolução da pós-graduação no Brasil, o documento expõe as principais características das atividades, analisa o processo de surgimento dos cursos e instituições e diagnostica os principais problemas atuais da pós-graduação, destacando os problemas de estabilização, desempenho e crescimento. Para Almeida, Fávero e Trevisol (2019, p. 309),

o primeiro Plano (1975-1979) tinha como principal missão introduzir o princípio do planejamento estatal nas atividades da pós-graduação, com o objetivo de formar especialistas, docentes, pesquisadores e quadros técnicos para o sistema universitário, para o setor público e para o segmento industrial.

Partindo da identificação das demandas das universidades e das instituições de pesquisa, o PNPG lança as seguintes diretrizes; “I- formar em volume e diversificação – pesquisadores, docentes e profissionais; II- encaminhar e executar projetos de pesquisa, assessorando o sistema produtivo e o setor privado.” (BRASIL, 1975, p. 12). Em razão desse diagnóstico, as principais diretrizes foram: a) institucionalizar o sistema, consolidando-o com atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável; b) elevar os atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos; c) planejar a sua expansão, tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre as áreas e regiões.

No item programas e metas de expansão, o I PNPG (1975) aponta a expansão projetada para o período 1975-1979, metas com relação à quantidade de docentes titulados e à ampliação da capacidade de titulação, sendo a preocupação primordial fixar valores viáveis de serem atingidos no período. Para tal, propõe três programas que permitirão o alcance das metas: a concessão de bolsas de estudos, a capacitação institucional do corpo docente e a admissão de professores.

A respeito da internacionalização, o primeiro Plano Nacional de Pós-graduação não coloca de forma implícita. No entanto, de forma explícita aborda a questão da internacionalização, sobretudo quanto se refere à formação e capacitação dos professores que atuam em nível de pós-graduação e quanto trata do intercâmbio. Uma das passagens alusivas à internacionalização é “utilizar, da melhor forma possível o sistema universitário brasileiro e particularmente o potencial já instalado de mestrados e doutorados, recorrendo a convênios, compromissos e programas comuns a mais de uma instituição, em mais de uma região geoe educacional.” (BRASIL, 1975, p. 139). Os elementos apresentados dão conta de uma iniciativa de desenvolver e fortalecer os pressupostos da internacionalização na pós-graduação.

Evidentemente que os compromissos do primeiro PNPG (1975-1979) são prioritariamente com a consolidação de um sistema de pós-graduação brasileiro.

O intercâmbio tratado no PNPG (1975-1979) traz elementos que apontam para a intencionalidade de desenvolver a internacionalização como uma condição nuclear da pós-graduação. De acordo com o PNPG, os intercâmbios de pessoas de grupos de trabalho interdepartamentais e interinstitucionais “têm um papel fundamental na ampliação dos fluxos do conhecimento, além de serem necessários para o tratamento de temas complexos da sociedade e da sociedade e da ciência.” (BRASIL, 1975, p. 139). O intercâmbio entre as universidades, além dos programas de bolsas de estudo do estrangeiro, são elementos necessários para elevar a qualificação docente e garantir competitividade das universidades brasileiras em cenário internacional. O incentivo do intercâmbio no PNPG (1975) é justificado pelas dificuldades que instituições sozinhas teriam de consolidar cursos de graduação e pós-graduação.

No pressuposto de formação dos quadros docentes o PNPG dá “a ênfase na formação de doutores no exterior.” (BRASIL, 1975, p. 175). A intenção é justificada pela urgência que determinadas áreas possuem para formar seus núcleos de pesquisa. O atraso e a insuficiência no apoio a esse pessoal poderão agravar ainda mais as deficiências de muitos setores nacionais. Segundo o PNPG, “na fase de seleção de instituições e países de destino dos bolsistas, os critérios devem considerar o panorama internacional das atividades universitárias e as condições específicas do trabalho desenvolvido pelos docentes.” (BRASIL, 1975, p. 175). A definição do intercâmbio e os países destinatários devem estar alinhados à área de atuação do professor e com o retorno para sua instituição de origem. Esses são fatores que, embora não sejam tratados de forma específica como internacionalização no Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979), já apontam para a centralidade dos aspectos interativos entre países e instituições de ensino superior para o fortalecimento da pós-graduação e para o desenvolvimento do País.

6.2.2 O II Plano Nacional de Pós-graduação e sua interface com a internacionalização

O II Plano Nacional de Pós-graduação aprovado no Governo do Presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo e da Ministra da Educação e Cultura Esther de Figueiredo Ferraz, por meio Decreto n. 87.814, de 16 de novembro de 1982, e publicado no DOU de 18 de novembro de 1982, com validade para o quadriênio 1982-1985, fixou os objetivos, as

prioridades e as diretrizes que consubstanciam a política do Ministério da Educação e Cultura para a área de pós-graduação. Decomposto em cinco partes, o plano retrata as premissas básicas da política nacional de pós-graduação, a situação da pós-graduação, o papel da pós-graduação no contexto nacional, os objetivos básicos do plano nacional de pós-graduação e, por fim, suas prioridades e diretrizes.

No entender de Oliveira e Fonseca (2010), o segundo PNPG (1982-1985) começa a enfatizar, além da expansão da capacitação docente, também a qualidade do ensino superior e da pós-graduação. Para isso, institucionalizou o sistema de avaliação. Na direção de melhorias do desempenho e aperfeiçoamento do sistema de pós-graduação são estabelecidos três objetivos básicos: “melhoria da qualidade por meio do acompanhamento e avaliação, adequação do sistema às necessidades reais e futuras do país, convergência dos esforços em termos da coordenação entre as diferentes instâncias governamentais que atuam na área de pós-graduação” (BRASIL, 1982, p. 20). Para garantir a qualidade, sugere-se a criação de instrumentos de avaliação que possam mensurar a qualidade dos programas/cursos.

Com relação à pós-graduação, o PNPG (BRASIL, 1982) salienta que, apesar dos avanços e esforços no sentido de aprimoramento desse nível de ensino, alguns problemas estruturais ainda persistem e dificultam a institucionalização e consolidação da pós-graduação brasileira. Dentre os principais problemas básicos da pós-graduação atual se destacam: a excessiva dependência de recursos orçamentários, a sujeição a repentinos cortes de verbas, a instabilidade empregatícia e profissional dos docentes, técnicos e pessoal de apoio. Aliado a esses problemas, o Documento ainda destaca outras dificuldades específicas da pós-graduação, como a inexistência de um número satisfatório de professores em condições de responder às necessidades de todos os programas existentes, garantindo ou elevando a qualidade científica e didática, a abertura de cursos em áreas saturadas, por especialidade ou região, a tendência à proliferação de cursos em especialidades que requerem pequeno volume de investimentos.

Ao realçar tais problemas, o Documento aponta que eles comprometem o desenvolvimento e a qualidade da pós-graduação. Para garantir a qualidade, o PNPG (1982-1985) ressalta três categorias: o mercado, a comunidade científica e as instituições governamentais. Além das três categorias, a avaliação do sistema é outro componente considerado primordial para a qualificação da pós-graduação. Como se pode perceber, a palavra de ordem do segundo Plano Nacional do Pós-graduação está na ênfase na qualidade e no aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação. O próprio PNPG reconhece essa condição ao colocar que “a questão central do II PNPG não foi apenas a expansão da capacitação docente,

mas a elevação da sua qualidade, enfatizando-se, nesse processo, a importância da avaliação, da participação da comunidade científica e do desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica [...]” (BRASIL, 2010, p. 26).

O II PNPG (1982-1985), em toda a sua extensão, não aponta de forma clara nenhuma orientação relativa à internacionalização. Apenas em alguns momentos, menciona o intercâmbio e as publicações com uma condição necessária para a qualificação dos programas de pós-graduação. Em razão da sua natureza, o segundo plano concentra-se na elaboração de estratégias e diretrizes que garantem a expansão da pós-graduação com qualidade. Por isso, na sua construção se evidenciam políticas de ordem interna para a pós-graduação. Mesmo nas prioridades e diretrizes, no II PNPG (BRASIL, 1982), o núcleo central é a qualidade da pós-graduação. Para tanto, define como elemento prioritário o aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação da pós-graduação. Dado o contexto social e político do Brasil, as questões relativas às políticas de internacionalização ficaram “congeladas” no planejamento da pós-graduação, não sendo possível identificar de forma clara nenhuma política educacional para a internacionalização.

6.2.3 O III Plano Nacional de Pós-Graduação e sua interface com a internacionalização

Uma peculiaridade do terceiro plano (1986-1989) é que foi gestado no mesmo período do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e enfatiza o papel da pós-graduação no desenvolvimento nacional. Segundo Oliveira e Fonseca (2010, p. 21), o III PNPG (1986-1989), “requeria-se a formação de recursos humanos de alto nível, visando à independência econômica, científica e tecnológica para o país. Dentro dessa perspectiva, a ênfase principal desse plano está no desenvolvimento da pesquisa como elemento indissociável da pós-graduação.” Neste sentido, novos elementos passam a ser citados. Dentre eles, destaca-se a interconectividade da pós-graduação, ciência e tecnologia com o setor produtivo. O ideário do III PNPG (BRASIL, 1986), é promover o desenvolvimento do país a partir de áreas estratégicas que seriam fomentadas pela pesquisa na pós-graduação. A pesquisa para Oliveira e Fonseca (2010) é tratada como indissociável da pós-graduação e da ciência e tecnologia, dirigindo-se para a consolidação e melhoria dos cursos e institucionalização da pesquisa nas universidades.

O PNPG (BRASIL, 1986) é dividido em seis partes e retrata as premissas básicas da política nacional de pós-graduação, a situação da pós-graduação, o papel da pós-graduação no contexto nacional, as diretrizes gerais e as estratégias que devem permear a pós-graduação

nacional. Ao apresentar uma breve análise histórica dos dois primeiros planos nacionais de pós-graduação, indica os avanços, as conquistas e a evolução do sistema nacional de pós-graduação. No entanto, apesar de considerar que houve progresso no processo de institucionalização da pós-graduação nas universidades, o PNPG (BRASIL, 1986) considera que esse processo continua inacabado, motivo pelo qual esse deverá seguir sendo um dos objetivos do atual plano, acrescido de um esforço para a institucionalização e ampliação das atividades de pesquisa, como elemento indissociável da pós-graduação e de sua integração ao sistema nacional de ciência e tecnologia.

Como destaca o quinto PNPG (BRASIL, 2010), o terceiro PNPG (BRASIL, 1986) estabeleceu a universidade como ambiente privilegiado para a produção de conhecimento, enfatizando o seu papel no desenvolvimento nacional. Os objetivos do terceiro plano nacional são sintetizados em: 1) consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; 2) institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação; 3) integração da pós-graduação ao setor produtivo. Na historicidade dos Planos Nacionais de Pós-graduação o elemento vinculante entre pós-graduação e setor produtivo aparece pela primeira vez como um dos objetivos. Inicia-se um processo de fortalecimento das relações entre pesquisa acadêmica com vistas ao desenvolvimento de recursos para o mercado produtivos. Essa constatação alimenta duas condições. Uma condição é o crescimento do assédio do setor privado sobre as pesquisas desenvolvidas por universidades públicas ou comunitárias. A segunda condição é o crescimento de programas de pós-graduação com a finalidade de atender às demandas apenas produtivas ou vinculadas a áreas supostamente estratégicas para o crescimento competitivo do País.

O III PNPG (BRASIL, 1986) define as ações e estratégias para sete campos específicos, a saber: a) estimular e apoiar as atividades de investigação científica e tecnológica, que devem transcender o processo de capacitação de pessoal de alto nível e se constituir em condição necessária para a realização da pós-graduação; b) consolidar as instituições universitárias enquanto ambientes privilegiados de ensino e de geração de conhecimentos e promover a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação por meio do destaque de verbas orçamentárias específicas; c) consolidar a pós-graduação, ao garantir sua qualidade e assegurar o seu papel como instrumento de desenvolvimento científico, tecnológico, social, econômico e cultural; d) assegurar os recursos para manutenção da infraestrutura do sistema e manter o financiamento a projetos específicos de ensino e pesquisa, por meio das agências de fomento; e) garantir a participação da comunidade científica em todos os níveis, processos e instituições

envolvidas na definição de políticas, na coordenação, no planejamento e na execução das atividades de pós-graduação; f) ensinar e estimular a diversidade de concepções e organizações, evitando práticas uniformizadoras entre regiões, instituições e áreas do conhecimento; g) assegurar condições ao estudante bolsista para dedicação integral à pós-graduação.

Quanto aos aspectos da internacionalização, o PNPG (BRASIL, 1986) inicia um processo gradativo de abertura para relações de cooperação internacional. Mesmo que não trate especificamente como internacionalização, alguns elementos já apontam para a estruturação de políticas, metas e estratégicas que orientam a pós-graduação a estabelecer laços internacionais. Esse movimento é resultado do contexto global que começa a consolidar uma perspectiva de que a pós-graduação e as universidades devem estar inseridas nesse campo interativo. É nesse sentido que alguns elementos evidenciam essa tendência no PNPG (BRASIL, 1986).

Quadro 14 – Elementos de internacionalização presentes no PNPG (1986)

Elemento	Descrição
Dimensão e Desempenho	Aumento da produção científica docente, sendo que uma parcela substancial pode ser considerada de padrão internacional (BRASIL, 1986, p. 199).
Medida 1	Capacitação no exterior, de acordo com as necessidades de melhoria e renovação dos cursos de pós-graduação, bem como de fortalecimento de áreas novas ou carentes (BRASIL, 1986, p. 206).
Medida 2	Os doutorados no país precisam ser complementados com estágios de duração mais curta no exterior (BRASIL, 1986, p. 206).
Medida 3	Evidentemente, algumas áreas, seja pela necessidade de formação em massa, seja pela incipiência dos cursos existentes, ou ainda pela inexistência de cursos no país, dependem fortemente do treinamento no exterior (BRASIL, 1986, p. 206).
Medida 4	Considera-se, por isso, importante a continuidade e o reforço dos programas de cooperação técnica internacional que se destinem a viabilizar o intercâmbio de docentes e pesquisadores com os seus pares de instituições do exterior, com o objetivo de desenvolvimento de projetos comuns de ensino e pesquisa (BRASIL, 1986, p. 207). Assim, os projetos de cooperação institucional precisam ser ampliados, e os projetos de cooperação internacional, apropriadamente articulados com os de cooperação nacional, para melhor aproveitamento e difusão de seus benefícios.
Intercâmbio	É preciso conceder ênfase especial aos programas de pós-doutoramento para intensificar o intercâmbio científico (BRASIL, 1986, p. 206).
Estratégia 1	Estimular formas de cooperação entre programas de pós graduação, incluindo intercâmbio de pesquisadores e alunos, uso comum de equipamentos e realização de pesquisa interdisciplinar e/ou multi-institucional (BRASIL, 1986, p. 210)
Estratégia 2	Apoiar o intercâmbio com centros de pesquisa e pós-graduação, possibilitando a participação de docentes e pesquisadores em reuniões científicas no País e no exterior (BRASIL, 1986, p. 210)

Fonte: Brasil (1986).

O terceiro PNPG (BRASIL, 1986), comparado aos planos anteriores, desenha de forma mais articulada e organizada os aspectos da internacionalização. Na sua construção é perceptível que conceitos de intercâmbio, cooperação, abertura internacional e redes de pesquisadores estão presentes nas estratégias, diretrizes e metas para a pós-graduação. O movimento proposto do Sistema Nacional de Pós-Graduação é colocar a pós-graduação brasileira nos mesmos níveis

internacionais, ampliando os aspectos de competitividade. Além desses aspectos, inicia-se um processo que gradativamente vai dando ênfase à pós-graduação como uma condição necessária para o desenvolvimento do País. O componente da internacionalização começa a figurar como um dos elementos fundamentais para a consolidação da pós-graduação, reconhecidamente, as redes de pesquisadores, o intercâmbio acadêmico e a cooperação ganham força e se tornam um dos mecanismos para o fortalecimento e para o desenvolvimento dos programas de pós-graduação.

6.2.4 O IV Plano Nacional de Pós-graduação e sua interface com a internacionalização

O Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005-2010 – incorpora o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira. Ele representa uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional. Cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do País. Os dados disponíveis demonstram, sobremaneira, que é no interior do Sistema Nacional de Pós-graduação que, basicamente, ocorre a atividade da pesquisa científica e tecnológica brasileira.

O VI PNPG (2005) enfatiza a expansão do sistema de pós-graduação, a melhoria do seu desempenho, a necessidade de financiamento para a sua sustentabilidade, a diversificação do modelo de pós-graduação, a cooperação internacional, a formação de recursos humanos no exterior e, finalmente, uma avaliação baseada na “qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados da comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade.” (BRASIL, 1982).

Qualidade se entende, segundo Oliveira e Fonseca (2010, p. 26), “por índices, que podem refletir nos produtos dos programas de pós-graduação.” São destaque, a partir do IV PNPG (BRASIL, 1982, p. 61-62), a relevância do conhecimento novo, sua importância na interação da pós-graduação com o setor empresarial, a produtividade dos orientadores e a participação do aluno formado na produção científica e tecnológica dos laboratórios ou dos grupos de pesquisa que compõem a pós-graduação, a qualificação de funcionários de empresas pelos cursos de mestrado, uma vez que indica maior inserção do programa na sociedade, a avaliação da produção tecnológica e seu impacto e relevância para os setores econômico,

industrial e social, os novos processos e produtos, expressos por patentes depositadas e negociadas, por transferência de tecnologia e por novos processos de produção, aumento do valor agregado dos produtos brasileiros, e a conquista competitiva de novos mercados no mundo globalizado.

O PNPG (2005) evidencia os principais problemas enfrentados pela pós-graduação brasileira em sua trajetória histórica: a falta de planejamento para orientar o crescimento organizado do Sistema; as assimetrias e desigualdades regionais e estaduais, bem como as assimetrias das áreas de conhecimento; o descompasso entre o índice de crescimento de matrículas e titulações e a disponibilidade do número das bolsas; o número insuficiente de programas de pós-graduação nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste; e a falta de maior articulação entre as agências federais de fomento (BRASIL, 1982).

Como seu objetivo geral, o IV PNPG (2005) aponta o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender, com qualidade, às diversas demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do País. Quanto às propostas e diretrizes, o Plano propõe o crescimento do sistema como um todo e sugerem-se modelos alternativos e ações que atendam às necessidades regionais, considerando o planejamento estratégico do País. São discutidos novos modelos e políticas de cooperação internacional, visando ao aprimoramento do sistema (BRASIL, 1982). Reafirma-se que a avaliação deve ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto desses resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade.

Um dos aspectos centrais do IV PNPG (2005-2010) é a busca pela competitividade tão requerida no País. Por isso, de acordo com Oliveira e Fonseca (2010), o Plano incentiva a instalação de processos inovadores em todos os campos profissionais, inclusive por meio da parceria da pós-graduação com o setor empresarial. A tríade universidade, pós-graduação e empresa é um dos eixos organizadores das metas e diretrizes para o Sistema Nacional de Pós-graduação no período que compreende 2005 a 2010. No entender de Oliveira e Fonseca (2010, p. 23), “a possibilidade de a empresa injetar dinheiro nos programas, bem como absorver a mão de obra formada torna-se bastante atraente.” No entanto, vários problemas são colocados, entre eles a ideia de que os cursos nessa modalidade possuem vocação para autofinanciamento ou que essa tríade garantiria mais recursos da iniciativa privada para os programas de alta aplicabilidade no mundo corporativo e sufocaria os programas de pós-graduação nas áreas das humanidades,

especialmente nos programas vinculados à educação, que poderiam sentir a falta de financiamento para a manutenção de suas atividades.

No PNPG (2005-2010), pela primeira vez, a internacionalização é tratada de forma clara e ganha status de uma das diretrizes e metas para a pós-graduação brasileira. As políticas de internacionalização estão calcadas em duas premissas básicas, a saber, o aprimoramento do Sistema Nacional de Pós-graduação, considerando o avanço do conhecimento, e o aprimoramento do Sistema Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social do País. Para o PNPG, deve-se estimular a cooperação internacional por intermédio das universidades, de tal forma que o intercâmbio entre alunos e professores seja institucionalizado, permitindo, inclusive, a apresentação de projetos de captação de recursos às agências de fomento internacionais (BRASIL, 1982). O Documento sugere aos programas de pós-graduação as seguintes modalidades:

Ampliação do atual modelo de parceria institucional, dentro de uma relação de reciprocidade e simetria entre instituições nacionais e estrangeiras. Tais parcerias envolveriam intercâmbio recíproco de alunos e professores em projetos de pesquisa específicos, bolsas-sanduíche para os alunos, estágios de curto prazo para professores e estágios para recém doutores; · Intensificação dos programas de intercâmbio, visando ao compartilhamento na orientação de doutorandos com pesquisadores atuando no exterior em áreas de interesse estratégico para o país; · Apoio a estágio de pós-doutoramento para jovens doutores, tendo como base a qualidade do projeto a ser desenvolvido; · Ampliação do intercâmbio institucional de estudantes de graduação visando a seu futuro ingresso na pós-graduação; · Estímulo a parcerias e formação de redes de pesquisa na cooperação Sul Sul, como suporte à formação de recursos humanos em áreas prioritárias e de interesse comum. (BRASIL, 2004, p. 62).

As modalidades de internacionalização apresentadas estão alinhadas com a agenda de desenvolvimento do País. Os novos modelos e políticas de cooperação internacional visam ao aprimoramento do sistema. Pela primeira vez, a internacionalização da pós-graduação é cogitada como um elemento avaliativo de qualidade. Nesse sentido, a internacionalização tratada como cooperação e a avaliação estão centradas na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto desses resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade.

6.3 CONTEXTO, METAS E DIRETRIZES PARA A PÓS-GRADUAÇÃO NO PNPG (2011-2020)

O Plano Nacional de Pós-graduação publicado em dezembro de 2010, com validade para o quadriênio 2011-2020, contém dois volumes; o primeiro volume possui 309 páginas, e

o segundo volume, denominado documentos setoriais, possui 608 páginas. O primeiro volume estava segmentado em 13 itens e organizado em cinco eixos norteadores: 1) a expansão do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; 2) a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua redução das assimetrias; 3) o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de CT&I; 4) a multi e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; 5) o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio. Ressalta-se que esses eixos já estavam presentes nos PNPG anteriores, mas que agora estão presentes em forma de programas específicos e com novas metas.

Esses eixos, segundo o PNPG (BRASIL, 2010), já estavam presentes nos planos anteriores, sobretudo no PNPG (2005-2010), mas que agora ganham mais abrangência e profundidade nas temáticas. O primeiro plano (1975-1979) tinha como principal objetivo introduzir os princípios do planejamento estatal das atividades de pós-graduação, então recentemente implantados no âmbito federal, integrando-os na graduação e fomentando a pesquisa, com o objetivo de formar especialistas – docentes, pesquisadores e quadros técnicos – para o sistema universitário, o setor público e o segmento industrial. Por sua vez, o segundo plano (1982-1985) acrescenta o critério da qualidade nas atividades da pós-graduação, tendo como principal instrumento a avaliação, que já existia em fase inicial desde o ano de 1976, mas que será institucionalizada apenas a partir da década de 1980. O terceiro plano (1986-1989), marcado pela redemocratização do país, amplia as metas e propõe como um dos principais objetivos para a pós-graduação contribuir para a conquista da autonomia nacional em áreas estratégicas da ciência e da tecnologia (BRASIL, 1986). Por isso, o PNPG (1982-1989) subordina as atividades da pós-graduação ao desenvolvimento econômico do País, mediante a integração das atividades ao sistema de ciência e tecnologia.

É necessário destacar que no período que compreende os anos de 1989 a 2005 não foi promulgado nenhum Plano Nacional para a Pós-graduação. Segundo o PNPG (2010, p. 15), o quarto plano, que não foi promulgado, “mas cujas diretrizes foram adotadas pela CAPES, se caracterizou pela ênfase na expansão do sistema, na diversificação do modelo de pós-graduação, na introdução de mudanças no processo de avaliação e na inserção internacional do SNPG.”

O quinto PNPG (2005-2020) é caracterizado pelo PNPG (BRASIL, 2010), pela introdução do princípio de indução estratégica nas atividades de pós-graduação em associação

com as fundações estaduais e os fundos setoriais, o aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da pós-graduação (conceito de nucleação e revisão do *Qualis* e introdução do Proex), a preocupação com a solidariedade entre cursos e seu impacto social, a expansão da cooperação internacional, o combate às assimetrias, a formação de recursos humanos para a inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo e a ênfase na formação de docentes para todos os níveis de ensino, bem como quadros técnicos via mestrado profissional para os setores de serviço público.

O V Plano reconhece o protagonismo dos planos anteriores e resume em cinco etapas a importância para a história da pós-graduação brasileira: a) a capacitação dos docentes para atuar nas universidades; b) a preocupação com o desempenho e a qualidade; c) a integração entre pesquisa, universidade e setor produtivo, visando ao desenvolvimento nacional; d) a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização; e) a introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação do SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação.

O PNPG (BRASIL, 2010) considera que o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), criado na década de 1950, é reconhecido pela comunidade científica e acadêmica como iniciativa de sucesso. Seu objetivo inicial era qualificar professores das universidades, mas com o tempo essa missão foi ampliada e passou a contribuir também para a formação de pesquisadores e para o desenvolvimento da pesquisa nacional.

As conquistas herdadas dos planos anteriores, mais o otimismo que atravessa o País, dão o “DNA” do PNPG (2011-2020). O próprio PNPG (2010, p. 17) destaca que “trata-se de um fato extraordinário, revelando que o país vem passando e deverá passar mais ainda por mudanças e impactos em diferentes setores da sociedade, inclusive no sistema educacional, e aí incluindo o ensino superior.” O otimismo é justificado pelo crescimento do setor agrícola, pela descoberta do pré-sal e pela mudança da curva demográfica, o que implica a chegada de uma classe de jovens esperançosos por produtos culturais e para o acesso ao ensino superior. Essa condição é definida pelo PNPG (2010, p. 19) como janela de oportunidade.

Tal situação, inédita em muitos aspectos, não só autorizou a pensar que a nação deverá ter papel de primeira grandeza no cenário internacional, como celeiro agrícola e como exportador de bens industriais; mas deverá estar marcado por padrões demográficos similares aos da Europa e da América do Norte, proporcionando ao país aquilo que os demógrafos vislumbram como uma rara “janela de oportunidade” – a “janela” de

vencer nossas heranças sociais-históricas, pagar a dívida social e criar uma sociedade de bem-estar.

A condição de superação das dívidas sociais históricas se dará por meio da sinergia entre instituições de ensino superior estaduais, federais e particulares articuladas e integradas com a pós-graduação, o setor empresarial e a sociedade. Para que o sucesso do PNPG (BRASIL, 2010) seja cumprido, algumas prioridades são elencadas.

A primeira prioridade apontada no Documento é o combate às assimetrias. De acordo com o quinto plano, a novidade será o foco nas mesorregiões, cuja formatação dará aos órgãos de governo uma ferramenta mais precisa que o foco em unidades e em macrorregiões. A perspectiva do combate às assimetrias coloca a pós-graduação como uma condição de formação qualificada de profissionais para atuar nas regiões, sobretudo no interior do Brasil. A ênfase dada é a formação de recursos humanos para empresas e para os programas nacionais como, por exemplo, na área de saúde e emergência.

A segunda prioridade do plano está relacionada à criação da agenda nacional de pesquisa. Essa agenda de pesquisa deve ser organizada “em torno de temas, de acordo com a relevância de pesquisa para o cenário nacional e internacional.” (BRASIL, 2010, p. 18). A pesquisa é um tema que perpassa todas as dimensões do plano e reflete um projeto de nação. Nesse caso, o esforço da pós-graduação é produzir conhecimento para atender às demandas potencialmente mais necessárias para colocar o País em lugar de destaque mundial.

A terceira prioridade é a consolidação de programa de mestrado e doutorado inter e multidisciplinares. O texto do PNPG (BRASIL, 2010, p. 18) coloca essa questão ao apontar que “além dos campos disciplinares e seus objetos recomendados, haverá os temas e problemas, dando vazão a cursos inter e multidisciplinares.” A interdisciplinaridade e os diálogos entre áreas na elaboração de programas de pós-graduação são apontados pelo Documento como uma das metas a serem perseguidas no decênio 2011-2020.

As três prioridades estão interligadas com a pesquisa, que é o núcleo central do documento. Os resultados da pesquisa na pós-graduação, ao serem aplicados, devem levar ao desenvolvimento de tecnologias e procedimentos que podem ser utilizados em setores privados e públicos. A tecnologia é reconhecida no plano como poderosa ferramenta do desenvolvimento econômico e social do País. Por isso, a pesquisa no PNPG (2011-2020) é organizada a partir da tríplice hélice. Esse modelo coloca no centro do plano a “Agenda Nacional de Pesquisa, com a participação de todas as agências de fomento federais e estaduais, com repercussão no SNPG e como matéria de políticas públicas, conduzindo a ações induzidas e parcerias entre

universidades e os setores público e privado.” (BRASIL, 2010, p. 18). A ênfase é a entrada com mais clareza da esfera privada na pesquisa.

A condição do plano, alinhada com a lógica global da “economia do conhecimento”, levou à crítica de profissionais da área. Para Barreto e Domingues (2012, p. 50), por exemplo, “o modelo da tríplice hélice, ao instalar a parceria universidade/governo/empresa ou outras instituições” favorece a organização de uma agenda de pesquisa na pós-graduação que pode priorizar áreas estratégicas para o campo privado. No mesmo sentido, Azevedo, Oliveira e Catani (2016) apontam que a proposta de uma agenda nacional de pesquisa, baseada nos preceitos da concorrência, inovação e tecnologias materiais, desencadeia um processo de despreço à pesquisa na área das humanidades.

O atendimento a essa condição expressa no PNPG (BRASIL, 2010) induz à elaboração de instrumentos regulatórios de avaliação e de financiamento dos programas de pós-graduação baseados na produtividade quantitativa. Nesse sentido, Almeida, Fávero e Trevisol (2019) consideram que os critérios quantitativos de avaliação, sobretudo de publicações, *papers*, dissertações, teses e livros, passaram a ser objetivos perseguidos pelos programas, visto que o número de publicações (*Qualis*) é um dos critérios centrais para o recebimento de aportes financeiros para os programas. A corrida por publicações nem sempre é acompanhada de qualidade e relevância social para as regiões de atuação dos programas de pós-graduação.

Para Ivashita e Vieira (2017), essas questões levantadas impelem a pensar os programas de pós-graduação, em específico sua necessidade de produção acadêmica. Segundo os autores, existe uma relação confusa entre a Capes e os programas de pós-graduação. A Capes, sendo responsável pelo financiamento, também avalia o desempenho dos programas a partir de sua produtividade. Desse modo, para que os programas recebam financiamento, precisam ter uma boa avaliação. A relação entre financiamento e avaliação coloca os programas em constante ritmo “frenético” de produção para atingir as metas propostas pela Capes. Bianchetti (2006, p. 177) já alertava para essa questão ao afirmar que a lógica da Capes “pode ser sistematizada predominantemente numa palavra mágica: ‘prazos’. O todo sucumbe às partes.” Para pesquisadores do campo educacional, como Ivashita e Vieira (2017), nesse tipo de avaliação punitiva, pois, somente seriam beneficiários de financiamento vultuosos aqueles programas que possuem uma pontuação invejável. A dualidade entre quantidade versus quantidade das publicações se apresenta como um gargalo e uma fragilidade no PNPG (2011-2020).

6.4 INTENCIONALIDADES E INTERESSES DA INTERNACIONALIZAÇÃO NO PNPG (2010): ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados é necessário reconhecer que o V Plano absorve a agenda mundial que ampara a educação em todos os seus níveis. Reconhecidamente, a agenda mundial que trata da educação incorpora o discurso do neoliberal, que se pauta pelo sentido de eficiência produtiva para o capital. De acordo com Harvey (2016, p. 307), “é um processo de reprodução da atividade social por meio da produção de mercadorias [...]” Esse processo mascara e fetichiza o conhecimento, destruindo sua capacidade criativa, imaginativa, reflexiva, crítica, emancipatória, etc. para torná-lo um instrumento de potencializar a ampliação da riqueza e o conservadorismo social. A racionalização desse processo da atividade produtiva depende de uma resposta positiva à pergunta: “foi lucrativo? É lucrativo.” (HARVEY, 2016).

O estágio do capital da acumulação flexível potencializou a “lei da concorrência mundial.” (DARDOT; LAVAL, 2017). Na lógica da concorrência mercantil, o Estado e as organizações de interesse público mudam suas funções e formas, à medida que, para (Dardot e Laval, 2017, p. 15), “se acentua a competição capitalista mundial, e seu objetivo é menos administrar a população para melhorar o seu bem-estar do que que lhe impor a dura lei da globalização.” A ordem social mundial, no campo educativo, é amplamente visível nos documentos internacionais e nacionais que interligam desenvolvimento como qualidade de vida com um tipo de educação que deve potencializar a inovação e a tecnologia para o mercado.

Nesse contexto, o PNPG (BRASIL, 2010) é gestado e elaborado. Os elementos da conjuntura global estão presentes no Documento dando estrutura, alinhamento e organização. Esses elementos são observáveis na introdução. São eles que fundamentam a concepção, o sentido e as intencionalidades da internacionalização da pós-graduação no Brasil. Por esse fato, iniciar-se-á com o Quadro 15, que trata dos elementos presentes no PNPG (2011-2020) a partir da categoria internacionalização neoliberal e globalização.

Quadro 15 – Categoria internacionalização neoliberal e globalização

Elemento	Descrição
E1	O PNPG 2011-2020 se inscreve nesse quadro e deverá levar em consideração a necessidade de promover a sinergia desses três seguimentos, em vista de favorecer a integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade (BRASIL, 2010, p. 17).
E2	A ideia da indução estratégica [...] um dos eixos do novo Plano será a organização de uma agenda nacional de pesquisa, também ela organizada em torno de temas, de acordo com sua relevância para o País e com as oportunidades que se avizinham (BRASIL, 2010, p. 18)
E3	Áreas estratégicas que deverão integrar a agenda são: o programa espacial, a política nacional, a saúde pública, o desafio urbano, o ensino médio e a educação básica, os problemas ligados ao clima, à energia, ao pré-sal e às questões sociais pertinentes (BRASIL, 2010, p. 19).

E4	[...] a criação de uma Agenda Nacional de pesquisa tem o potencial de colocar a pesquisa e a pós-graduação brasileira em um novo patamar, a exemplo do que acontece com as nações mais avançadas do planeta (BRASIL, 2010, p. 20).
E5	[...] a busca da internacionalização continuará sendo uma das maiores do sistema. [...] deverá priorizar, em sentidos opostos, mas complementares: 1- atrair em diferentes programas mais estudantes e docentes do estrangeiro; 2- enviar mais estudantes e pós-doutores ao estrangeiro para fazer formação no exterior, em vistas da dinamização do sistema e da capacitação do conhecimento (BRASIL, 2010, p. 20-21)
E6	[...] mobilização da comunidade científica elevará, num médio prazo, a ciência a um patamar de excelência que permita não apenas antever novos saltos de qualidade, mas também caminhar para a obtenção do primeiro Nobel da ciência brasileira (BRASIL, 2010, p. 23).

Fonte: o autor.

Os seis fragmentos retirados da introdução do PNPG (BRASIL, 2010) já marcam sua vocação e seu contexto. A totalidade concreta apresentada por Kosik (1976) permite compreender como o PNPG (BRASIL, 2010), mesmo levando em conta o processo democrático na sua elaboração, não deixou de trazer os elementos históricos do neoliberalismo, como competitividade, concorrência e áreas estratégicas de desenvolvimento econômico para a nação. Nesse sentido, o V Plano, dentro do seu escopo, mantém uma lógica de valorização monetária do conhecimento. A pesquisa e a produção do conhecimento devem agregar prioritariamente condições de elevar os índices internacionais relacionados ao Produto Interno Bruto (PIB) e manter a competitividade global entre as nações. O olhar da pesquisa e do conhecimento produzido na pós-graduação brasileira deve estar voltado para as agendas internacionais, e não propriamente para as demandas internas. A lógica organizacional da pós-graduação no Brasil, suas metas e diretrizes estão alinhadas às orientações de uma agenda global encabeçada pelos países mais ricos.

A vasta literatura acadêmica pontua, já há algumas décadas, os problemas decorrentes da influência do modelo econômico neoliberal para as políticas educacionais. Pesquisadores como Harvy (2016), Dardot e Laval (2016), Nussbaum (2015) e Santos (2010), para não citar outros, já consolidam uma perspectiva que aponta como a educação, em todos os seus níveis, se tornou um negócio. A pós-graduação brasileira deve tomar como uma das suas metas competir com as nações mais avançadas. O problema é que não especifica sob quais critérios define-se “avançadas”, nem mesmo estabelece quais são essas nações.

Como pondera Cerqueira (2008), é possível definir algumas características da racionalidade neoliberal presentes em documentos educacionais, a saber: a) organização de estruturas políticas e jurídicas que garantam a entrada do setor privado; b) garantia de que sejam incorporados os ideais de eficácia, produtivismo e aplicabilidade próprios dos ideais neoliberais; c) retirada do Estado ou, quando mantido, deve tratar suas estruturas educacionais

com as mesmas “leis” do mundo corporativo dos negócios; d) a organização deve adotar os princípios de concorrência mercantil entre nações, tornando o conhecimento uma mercadoria e moeda de troca; e) a insistência de que a esfera pública deve ser enxugada, dando espaço para a entrada do setor produtivo privado. O Estado deve diminuir seus gastos, que devem ser compensados pelos investimentos monetários privados. Essa lógica neoliberal global é absorvida pelo PNPG (BRASIL, 2010). Por isso, o Documento é uma consequência de sua materialidade histórica e reproduz a hegemonia do mercado em suas propostas.

Quadro 16 – Internacionalização mercantil

Elemento	Descrição
E1	Os resultados da pesquisa, ao serem aplicados, levam a tecnologias e a procedimentos, podendo ser usados no setor público e no sistema privado e fazendo do conhecimento e da tecnologia uma poderosa ferramenta do desenvolvimento econômico e social (BRASIL, 2010, p. 18).
E2	“[...] a parceria entre Universidade, o Estado e as empresas dará lugar ao chamado tríplice hélice. [...] chamado de Agenda Nacional de Pesquisa, com a participação de todas as agências de fomento federais, e estaduais [...] conduzindo a ações induzidas e a parceria entre universidades e os setores público e privado.” (BRASIL, 2010, p. 18).
E3	“[...] áreas prioritárias de biotecnologia, fármacos, medicamentos e vacinas, materiais avançados, nanotecnologia, tecnologia da informação e da comunicação, microeletrônica, espaço, defesa e energia nuclear.” (BRASIL, 2010, p. 20).
E4	[...] a busca de melhores equacionamentos e regulamentação da relação entre o público e o privado, permitindo o estabelecimento de parcerias e a agilização das ações, como o pagamento de consultorias, nacionais e internacionais, sem prejuízo da exigência de acompanhamento das atividades pelos órgãos de controle (BRASIL, 2010, p. 22).

Fonte: o autor.

Os elementos apontados estão em consonância com os apontados no quadro anterior. Desse modo, existe uma complementariedade na elaboração do PNPG (BRASIL, 2010) entre uma agenda global neoliberal com a abertura para a entrada do setor privado no campo público. Dito de outra forma, o discurso ideológico neoliberal inculca uma racionalidade de falência dos Estados Nacionais e aponta sua ineficiência para competir em nível internacional, com isso, abre espaço e legitima frente à opinião pública a entrada da lógica empresarial, pois a organização empresarial permite maior eficácia e competitividade internacionais. Para Nussbaum (2015), o incentivo ao lucro motivou que muitos líderes a sustentarem que o progresso é decorrente de investimentos na ciência e na tecnologia como as únicas formas possíveis de gerar qualidade de vida. A objetividade de favorecer uma perceptiva de pós-graduação baseada em áreas potencialmente mais pertinentes para o desenvolvimento do País é um fio condutor do PNPG (2011-2020).

No contexto histórico, V Plano incorpora orientações de organismos internacionais. As orientações da Unesco e do Tratado de Bolonha são identificadas em pelo menos duas situações: a primeira é a afirmação que o financiamento da pós-graduação pode ser compartilhado entre o

Estado (ente público) e a iniciativa privada. A segunda situação sustenta que o conhecimento produzido pela pós-graduação deve estar alinhado ao conhecimento aplicado e que permita potencializar o País em escala mundial. O conceito de tríplice hélice, empregado pelo PNPG (BRASIL, 2010), materializa essa relação entre público e privado. A sustentação do sucesso da pós-graduação estaria na parceria entre Universidade, Estado e empresas. Cabe perguntar: os limites dessa parceria, para quais interesses servem e, por fim, quais áreas seriam de maior interesse? A proposta evidenciada no V Plano, que num primeiro momento se apresenta como algo inovador e salvador das demandas da pós-graduação brasileira, poderá se tornar um grande mal a longo prazo, sobretudo, para as áreas que não possuem uma relação direta com o setor produtivo do capital. O modelo da tríplice hélice, ao propor a parceria, permite a entrada de interesses mercadológicos no campo da pesquisa.

Outro ponto que caracteriza a mercantilização da pós-graduação brasileira é a defesa das áreas prioritárias. Não se trata de negar a importância dessas áreas para o País, mas ao fato de que, ao admitir áreas prioritárias, reduzem-se os demais campos de conhecimento como se não fossem fundamentais para a nação. As áreas prioritárias apontadas no E3 são potencialmente lucrativas e de grande valor agregado em escala internacional. Alinhada com a organização, a tríplice hélice levaria a investimentos e financiamentos nessas áreas por motivos do suposto retorno que podem render a empresas parceiras. Por lógica, os programas de pós-graduação que não se enquadrem às áreas prioritárias ou não sejam atraentes para investidores ficariam com recursos escassos ou permanecendo sempre na insegurança de não ter recursos financeiros para manter a qualidade dos seus programas. Portanto, o V Plano incorpora as condições históricas do seu tempo e estabelece como uma condição para o sucesso da pós-graduação a relação entre público e privado, permitindo o estabelecimento de parcerias. Nesse horizonte, o conhecimento torna-se mercadoria ou produto que deve satisfazer à demanda passageira do mercado consumidor.

Com a definição da agenda de pesquisa, novos atores foram introduzidos, sobretudo a participação de empresas como agentes de financiamento da pesquisa. Segundo Barreto e Domingues (2012, p. 50), “o modelo da tríplice hélice, ao instalar a parceria universidade/governo/empresa ou outras instituições da sociedade”, favorece uma nova perspectiva de organização de agenda de pesquisa na pós-graduação. Para Azevedo, Oliveira e Catani (2016), essa proposta de Agenda Nacional de Pesquisa, baseada nos conceitos de concorrência e de inovação e tecnologia materiais, em desprezo às Humanidades, tem o propósito de obter vantagens competitivas no mundo da produção de mercadorias. As áreas de

pesquisa vinculadas à inovação e tecnologia, como a agricultura ou a infraestrutura, ganham destaque no plano, e, paralelamente, as humanidades são minimizadas.

Essa questão é pontuada por Santos (2010) como economicismo. Para o autor, na sociedade contemporânea, o arquétipo do produto social definido quantitativamente é o produto industrial. O economicismo consiste em conceber o produto universitário como um produto industrial, ainda que de tipo especial, e, conseqüentemente, em conceber a universidade como uma organização empresarial. Esse viés está hoje difundido, e sua vigência representa um perigo importante para a autonomia institucional da universidade.

O V Plano, ao aproximar a pós-graduação dos ideais empresariais, permite que lógicas temporais e organizacionais típicas de um campo não universitário se tornem aceitas e naturalizadas. A adição de uma rotina empresarial rompe com o ciclo temporal dos processos inerentes à pesquisa e à produção do conhecimento. O ritmo produtivo da empresa é de curto prazo e guiado pelo retorno financeiro. A pressão pela produção em curto espaço de tempo e objetivando o lucro tem levado a um impacto que força os programas de pós-graduação a adequar suas atividades às exigências produtivas do capital. A relação universidade-empresa poder levar à desvalorização da pós-graduação e ao comprometimento de áreas essenciais para a “saúde” democrática, em especial os programas vinculados às humanidades.

Quadro 17 – Internacionalização e cidadania universal

Elemento	Descrição
E1	[...] o foco nas mesorregiões, cuja formatação dará aos órgãos de governo uma ferramenta mais precisa que o foco em unidades e em macrorregiões. Seguindo de outros temas, como Recursos Humanos para empresas e Recursos Humanos para programas nacionais (saúde, energia, etc.), os quais exigirão nova visão da avaliação e de modelos/processos na pesquisa e na formação de quadros, colocando no centro do sistema a muti e a interdisciplinaridade [...]” (BRASIL, 2010, p. 18).
E2	Nenhuma área do conhecimento poderá sozinha dar conta do desafio e dos gargalos, devendo buscar a saída na cooperação das disciplinas, através de abordagens inter e multidisciplinares (BRASIL, 2010, p. 19).
E3	[...] o SNPG deverá incluir, entre suas principais metas, a criação e o adensamento de centros de excelência em Humanidades com a missão de pensar o Brasil e o Mundo. A par dos temas tradicionais à cultura humanista, esses estudos devem contemplar a relação da ciência com a sociedade, a questão da defesa nacional, estratégias de desenvolvimento sustentável, entre outros. Um tema que deve ser o objeto de dedicado estudo por parte do SNPG é a melhoria da qualidade da Educação Básica, notadamente do Ensino Médio (BRASIL, 2010, p. 21).
E4	Propõe que o SMPG desenvolva estudos relativos à formação de professores, ao estabelecimento dos padrões mínimos de qualidade, à gestão das escolas e à adequação dos currículos, tendo em vista as necessidades e os interesses dos adolescentes e jovens da Educação Básica, notadamente do Ensino Médio (BRASIL, 2010, p. 21).

Fonte: o autor.

O discurso presente no PNPG (BRASIL, 2010) alinha-se às prerrogativas do modelo de acumulação flexível, no entanto, em sua extensão, o plano não deixa de reconhecer a

importância de áreas e conhecimentos que fogem das prerrogativas neoliberais e mercadológicas. Mas é preciso, como movimento de partida, esclarecer que a citação da proposta de uma pós-graduação como bem público e coletivo é pouco abordada no PNPG (BRASIL, 2010). Conceitos como formação de professores, identidades regionais, interdisciplinaridade, humanidades, ensino médio e fundamental e a formação para uma cidadania universal são tratados de forma tangencial e como auxiliares para a consolidação de um projeto de nação calcado em princípios da economia global.

Na envergadura do V Plano, a dualidade discursiva entre a tomada de decisão clara e diretiva por uma organização neoliberal e empresarial da pós-graduação brasileira encontra certa resistência no reconhecimento, mesmo que tangencial, de certos compromissos inalienáveis e irrevogáveis da pós-graduação, como o desenvolvimento segundo critérios de justiça social, inclusão e resolução de problemas sociais. Os elementos apontados no Quadro 17 ainda asseguram minimamente uma condição legítima da pós-graduação como bem público. Essa dualidade perpassa todo o Documento e traduz a onda mundial, que é de assegurar minimamente as características, a identidade e a missão do ensino superior sem coibir a entrada de investidores privados no campo educativo.

6.4.1 Contexto das intencionalidades e interesses da internacionalização no PNPG (2011-2020)

Com relação à internacionalização, o PNPG (2011-2020) reconhece os avanços dos planos anteriores e de início já pontua que sua construção será a partir do exame da produção científica como medida da presença internacional da ciência brasileira, para posteriormente abordar as ações e mecanismos de cooperação internacional e suas sinergias com as atividades de publicação. Além dessa constatação, o PNPG (BRASIL, 2010) retrata as ações de instituições e empresas no desenvolvimento de tecnologias de ponta e na transferência de tecnológicas para países em desenvolvimento. Essas são as primeiras notas apresentadas pelo V Plano no item *Internacionalização da pós-graduação e cooperação internacional*, que já definem o alinhamento com o projeto de agenda de pesquisa alicerçada na triple hélice. A condição de uma agenda de internacionalização permite, de acordo com o PNPG (BRASIL, 2010), a ação de diversas instituições e empresas no desenvolvimento de tecnologias de ponta ou na transferência de tecnologias para países em desenvolvimento.

Em tom de crítica, Azevedo, Oliveira e Catani (2016) entendem que a proposta de uma Agenda Nacional de Pesquisa, que deverá orientar os campos da pós-graduação (pesquisa, avaliação, internacionalização, etc.), está baseada em conceitos de concorrência e de inovação e no desenvolvimento de tecnologias necessárias ao modelo de acumulação flexível para colocar o País em destaque mundial. Ainda de acordo com os autores, essa proposta carrega um despreço às Humanidades, que seriam consideradas desnecessárias no quadro global de competitividade econômica.

Dentro da Agenda Nacional de Pesquisa, e tomando como base os objetivos da pós-graduação de assegurar maior competitividade no cenário global, a internacionalização está estruturada. No subtítulo *Políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior* o PNPG (BRASIL, 2010) já fornece dois elementos para a análise da internacionalização. O primeiro elemento destacado é o conceito de cooperação. O sentido de cooperação empregado no Documento é decorrente da totalidade implícita do contexto histórico. De acordo com Kosik (1976), a totalidade concreta da cooperação internacional é derivada do movimento tanto em nível acadêmico quanto dos documentos multilaterais que tratam a internacionalização como cooperação. No entanto, à maneira marxista, o sentido de cooperação empregado no Documento funciona como falsa consciência (caráter ideológico), ou seja, está no campo da superestrutura, mas é decorrente das relações materiais da infraestrutura. É nesse sentido que o conceito de cooperação empregado no Documento agrada ao movimento intelectual/acadêmico, mas na sua efetividade consolida uma perspectiva de internacionalização ligada ao neoliberalismo e às agendas globais que defendem a educação como um instrumento necessário para o desenvolvimento econômico dos países.

Os aspectos tratados no PNPG (BRASIL, 2010) sobre a cooperação internacional correspondem às categorias de internacionalização mercantil e internacionalização neoliberal e global. Sua intencionalidade é garantir a tríplice hélice e promover o envolvimento da ciência e tecnologia para empresas brasileiras para o cenário mundial. Há um nexo entre o modelo de acumulação flexível e a cooperação internacional como condição mercadológica. Cabe destacar que o PNPG (BRASIL, 2010), sobretudo no conceito de cooperação, é influenciado pela Unesco e pelo Processo de Bolonha. A Unesco, na Conferência Mundial sobre a Educação Superior (2009), formaliza um discurso que aproxima a internacionalização ao campo mercadológico ao sugerir que o ensino superior seja financiado também por instituições de cunho privado.

O segundo elemento está relacionado à formação de recursos humanos no exterior. As duas primeiras perguntas são: sobre quais recursos humanos estamos falando? Para quais áreas e com quais finalidades buscaremos formação no exterior? Com certeza haverá várias respostas positivas e louváveis que justifiquem a formação no exterior, no entanto a lógica de formação de recursos humanos no exterior no PNPG (BRASIL, 2010) deverá obedecer a uma hierarquia a partir de áreas estratégicas para o desenvolvimento do País. De acordo com o PNPG (BRASIL, 2010), as áreas prioritárias são biotecnologia, fármacos, medicamentos e vacinas, materiais avançados, nanotecnologia, tecnologia da informação e da comunicação, microeletrônica, espaço, defesa e energia nuclear. Não há nenhum problema em investir no desenvolvimento dessas áreas, no entanto o problema reside na entrada do setor privado no financiamento das áreas prioritárias e na exclusão das áreas das Humanidades como estratégicas para a nação. Duas questões são percebíveis: a) a primeira é o forte investimento em áreas que são atrativas para investidores; b) a segunda, ao definir áreas prioritárias, se excluem ou se colocam em segundo plano todas as demais áreas de conhecimento.

Por esse fato, a formação de recursos humanos no PNPG (BRASIL, 2010) enquadra-se dentro da categoria de internacionalização mercantil. O objetivo é diminuir a presença do ente público e ampliar a participação da esfera privada, incluindo a formação de pessoal para atuar nas áreas estratégicas para o modelo produtivo de acumulação flexível. O sentido de formação de recursos humanos recebe a influência do Tratado de Bolonha. Para Dias Sobrinho (2007), o processo e a formação de recursos humanos é consequência de fenômeno global. A constatação é que na sociedade neoliberal de modelo de acumulação flexível a educação superior deve buscar formar um contingente preparado para atuar no mercado de trabalho. A Europa do Conhecimento é um dos primeiros blocos a entender essa dinâmica e formalizar uma estrutura educacional que desse suporte à lógica global empreendedora. As influências se estendem para o PNPG (2011-2020) que, ao definir a internacionalização para a formação de recursos humanos, se baseia nos princípios e valores da sociedade capitalista global.

As políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior deveriam, segundo o PNPG (2010, p. 35), ser calcadas em duas premissas básicas, a saber: “aprimoramento do sistema nacional de pós-graduação, considerado o avanço do conhecimento [e] inserção no futuro Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do país.” As duas premissas apontadas sobre a internacionalização estão alinhadas a uma concepção de “economia do conhecimento”, em outras palavras, é a afirmação de agendas globais que reconhecem como válido apenas o conhecimento que possa de alguma maneira ser útil ao

desenvolvimento econômico do País. Entre os movimentos e organismos internacionais que influenciam essa concepção de internacionalização, o Tratado de Bolonha é o mais significativo. Ao propor o conceito de “Europa do Conhecimento” como lema central do tratado, inaugura um movimento replicado em diversas partes do mundo que considera o conhecimento como fonte de riqueza e, portanto, como forma de garantir competitividade internacional. Assim, governos e empresas devem financiar áreas potencialmente mais eficazes para o desenvolvimento competitivo da nação.

A lógica das políticas de cooperação internacional e cooperação de recursos humanos no exterior apontadas pelo PNPG (BRASIL, 2010) está em consonância com os objetivos do Tratado de Bolonha, que entende que no contexto das sociedades complexas e de acumulação flexível é preciso formar um contingente de mão de obra munida de condições necessárias para enfrentar os desafios postos pelas demandas originadas pela globalização e competitividade mundial. Nesse contexto, Dias Sobrinho (2007) considera que os ideais de alta produtividade apregoados pelo modelo neoliberal têm forçado os governos a adotarem políticas educacionais para a formação de capital humano para suprir a competitividade global.

A perspectiva da internacionalização contida no Documento PNPG (BRASIL, 2010) é estruturada a partir de uma concepção mercantil e neoliberal para atender às demandas globais de capital. Para Nussbaum (2015), os países obcecados pelo PIB estão descartando de forma imprudente suas políticas educacionais, competências indispensáveis para manter viva a democracia. Essa tendência tem levado, para a autora, à eliminação pelos admiradores públicos de todos os elementos e áreas de conhecimento considerados inúteis para manter as nações competitivas no mercado global. Embora Nussbaum (2015) esteja se referindo aos problemas decorrentes do ataque às humanidades e às artes vindas da lógica neoliberal, seus apontamentos evidenciam que a política sobre internacionalização contida no PNPG (BRASIL, 2010) segue a mesma orientação, que objetiva a busca incessante pelo lucro. Essa lógica neoliberal alimenta uma falácia de acreditar que a ciência aplicada e a tecnologia teriam um papel decisivo para o futuro e o bem-estar dos países. A adoção dessa perspectiva na internacionalização impede a consolidação de uma cultura mundial democrática, capaz de tratar, de maneira construtiva, os problemas mais prementes do mundo.

Para atingir as duas premissas, o PNPG (2010, p. 35) propõe que se estimule a “cooperação internacional por intermédio das universidades, de tal forma que o intercâmbio entre alunos e professores seja institucionalizado, permitindo inclusive a apresentação de projetos de captação de recursos junto às agências de fomento internacionais.” A orientação do

PNPG (BRASIL, 2010) traz ao menos dois estímulos positivos. O primeiro é que as relações entre as universidades sejam formalizadas e definidas como políticas institucionais. O segundo estímulo é o reconhecimento da importância de rede de pesquisadores. Essa concepção está filiada a autores como Stalliviere (2004, 2017), Sebastián (2004), De Wit (2002, 2011a), Santos Filho (2018), Knight (1999, 2015) e Altbach e Knight (2007). O ponto de convergência desses autores é o reconhecimento de que a internacionalização é um processo (institucionalizado) que une povos e nações por meio de laços solidários e recíprocos de conhecimento. Dessa forma, a internacionalização torna-se um processo de cooperação, solidariedade e democracia cosmopolita, que permite a diplomacia entre nações e favorece a resolução de problemas sociais em escala mundial sem perder as identidades locais.

Não há dúvidas de que essa perspectiva presente no PNP (BRASIL, 2010) expressa uma intencionalidade localizada na categoria *Internacionalização Solidária e Cooperativa*. Como ponderam Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez (2018), é um processo que integra para a universidade uma dimensão global cujo objetivo é o desenvolvimento de uma consciência global dos problemas humanitários em prol de valores e atitudes para uma cidadania global, responsável e solidária. A intencionalidade da internacionalização categorizada como *Internacionalização Solidária e Cooperativa* alinha-se à categoria *Internacionalização e Cidadania Universal* como condição de formação de um cidadão global e do reconhecimento dos blocos regionais. Essa concepção é defendida por Santos Filho (2018) e Morosini (2006), que entendem que as políticas de internacionalização para a formação do cidadão global devem estar articuladas com uma concepção de educação superior baseada nos princípios de solidariedade e cooperação.

No entanto, como pontuam Fávero e Trevisol (2019), a internacionalização pode assumir diversas faces, objetivos, metas e intencionalidades. Essa condição também é perceptível no PNP (BRASIL, 2010). Embora haja momentos em seu discurso que se alinham às perspectivas de internacionalização solidária, cooperativa e para a formação de uma cidadania, em outros momentos fica clara sua intencionalidade de atender aos ditames das agendas globais do mercado. O PNP (2010, p. 35) coloca que “apresentação de projetos de captação de recursos junto às agências de fomento internacionais.” Esse sentido de internacionalização está de acordo com o discurso da Unesco.

Da mesma forma que o discurso dual da Unesco (1998a, 2009) o PNP (BRASIL, 2010) conserva o discurso dual ao sugerir que projetos de internacionalização busquem recursos em agências internacionais. Pelo menos dois fatores merecem destaque, a saber: o primeiro fator é

a fragilidade das políticas de financiamento para a internacionalização. O segundo fator, decorrente do primeiro, coloca as políticas de internacionalização na dependência de financiamento externo de acordo com os interesses dessas agências, que nem sempre são correspondentes às perspectivas de desenvolvimento regional. De acordo com Santos Filho (2018), isso poderia levar a uma motivação alinhada à uma razão econômica mais ligada à competitividade, ao crescimento econômico e às demandas de emprego. As justificativas e razões decorrentes da ordem econômica comprometeriam justificativas políticas, acadêmicas e socioculturais para a institucionalização da internacionalização como um processo dentro das universidades e da pós-graduação. Para Santos Filho (2018), a razão econômica tem maior relevância para países desenvolvidos, os quais, para manter suas vantagens econômicas, buscam no contexto mundial força de trabalho especializada e competitiva. Para tal, organizam estratégias para a atração de jovens promissores ou organizam sistemas de financiamento internacional de pesquisas. O PNPG (2010, p. 35-36) sugere as seguintes modalidades de internacionalização:

Quadro 18 – Sugestão de modalidade de internacionalização do PNPG (2010)

Modalidade	Descrição
1	Ampliação do atual modelo de parceria institucional, dentro de uma relação de reciprocidade e simetria ente instituições nacionais e estrangeiras. Tais parcerias envolveriam intercâmbio recíproco de alunos e professores em projetos de pesquisa específicos, bolsas-sanduíches para alunos, estágios de curto prazo para professores e estágio para recém-doutores.
2	Intensificação dos programas de intercâmbio, visando ao compartilhamento na orientação de doutorados com pesquisadores atuando no exterior em áreas de interesse estratégico para o País.
3	Apoio a estágio de pós-doutoramento para jovens doutores, tendo como base a qualidade do projeto a ser desenvolvido.
4	Ampliação do intercâmbio institucional de estudantes de graduação, visando a seu futuro ingresso na pós-graduação.
5	Estímulos a parcerias e formação de redes de pesquisa na cooperação Sul-Sul como suporte à formação de recursos humanos em áreas prioritárias e de interesse comum.

Fonte: o autor.

As modalidades de internacionalização sugeridas pelo PNPG (BRASIL, 2010) expressam o discurso dual do documento. Em um primeiro momento, os conceitos de reciprocidade, simetria, intercâmbio recíproco, redes de pesquisa e cooperação estão articulados com a categoria de internacionalização solidária e cooperativa. Os pressupostos ancorados nessa categoria e partilhados por autores como Stallivieri (2017), Altbach (2016), De Wit (2011a, 2011b), Santos Filho (2018), Morosini (2017) e Knight (2004, 2012a, 2015) entendem que as políticas de internacionalização devem assegurar os interesses relacionados à mobilidade acadêmica e à cooperação internacional na busca por melhorias e superação de problemas sociais. Nesse caso, existiria uma compressão de internacionalização que se afastaria dos

princípios globais e neoliberais que defendem que o conhecimento deveria estar ligado a áreas potencialmente mais promissoras para o desenvolvimento econômico dos países.

O pesquisador Santos Filho (2018), ao abordar as perspectivas de internacionalização no contexto das instituições de ensino superior, aponta quatro perspectivas, entendidas como de atividade, de competição, de *ethos* e de processo, que são pertinentes para entender as intencionalidades da internacionalização. Tomando o autor como base, é possível aferir que inseridas no discurso do PNPG (BRASIL, 2010) estão as três dimensões da internacionalização: de atividade, de *ethos* e de processo. As três dimensões organizacionais da internacionalização possuem em comum a dimensão intercultural, a criação de uma cultura acadêmica, a formação de currículos transnacionais e o intercâmbio entre alunos e professores, porém essas perspectivas são secundárias em face à prioridade que o Documento dá para a efetividade de propostas que estejam de acordo com o objetivo e as metas propostos na tríplice hélice.

Em um primeiro momento, o PNPG (BRASIL, 2010) apresenta um aparente distanciamento da perceptiva neoliberal e global e mercantil da internacionalização. O aparente distanciamento estaria de acordo com a separação conceitual que Altbach e Knight (2007) elaboram sobre globalização e internacionalização. Nesse sentido, embora globalização e a internacionalização sejam relacionadas, elas se distanciam na medida em que a internacionalização do ensino superior persegue as metas relacionadas a um valor ético de bem comum e estabelece uma relação recíproca de aproximação com iguais. Um bom exemplo exposto no PNPG (BRASIL, 2010) é a orientação para o estímulo para parcerias e formação de redes de pesquisa na cooperação Sul-Sul que está relacionada às orientações da Unesco.

As questões relativas à cooperação interacional são apontadas nas conferências da Unesco (1998a, 2009), como condições importantes para promover o desenvolvimento e a justiça social, sobretudo, nos países emergentes. No entanto, as orientações da Unesco (1998a, 2009) estão interligadas em contexto geopolítico que estabelece essas relações “cooperativas” entre o eixo Norte-Sul. Essa condição expressa, mesmo que de forma velada, uma relação de superioridade e de pouco apreço às relações de assimetria e reciprocidade, visto que já parte do pressuposto de que os países mais desenvolvidos devem “ajudar” os menos favorecidos. A condição de supremacia mantém as estruturas de poder históricas de dominação, com a novidade que, por meio de políticas de internacionalização, essas relações seriam aplicadas com a captura de “cérebros” proeminentes para assegurar o controle da inovação e da ciência. Nesse sentido, o PNPG (BRASIL, 2010), mesmo recebendo a influência da Unesco, conseguiu dar

um passo positivo ao propor políticas que estimulem a aproximação e as trocas solidárias de conhecimento com os países de compõem o hemisfério Sul.

No entanto, é preciso considerar que o discurso dual presente no PNPG (BRASIL, 2010) é estratégico para manter e assegurar a atuação de atores externos ao ensino superior que se beneficiam dos espaços concedidos para lucrar e manter relações de poder historicamente consagradas. Algumas justificativas podem ser apontadas. A primeira é considerar que todas as redes de conhecimentos e parcerias devem primeiramente priorizar as áreas estratégicas para o desenvolvimento do País. A segunda é considerar que certas áreas e, portanto, certos setores empresariais precisam não apenas de aportes financeiros, mas que a produção de conhecimento seja canalizada para o desenvolvimento de tecnologias que coloquem esse setor em destaque internacional. Um bom exemplo são as pesquisas relacionadas ao biocombustível no Brasil – etanol. A terceira justificativa é o desejo intenso de tornar a internacionalização do ensino superior uma ferramenta para potencializar a competitividade de setores econômicos atrelados à ordem do capitalismo global.

As três justificativas podem ser adensadas na seguinte passagem do PNPG (2010, p. 36): “[...] suporte à formação de recursos humanos e áreas prioritárias e de interesse comum”, assim, qualquer orientação, apontamento ou direcionamento para a internacionalização deve, por imperativo, comprometer-se com as áreas estratégicas e com o modelo de tríplice hélice. Nesse sentido, por mais que as orientações no PNPG (BRASIL, 2010) tenham um caráter de cooperação, elas apenas serão financiadas e executadas se, em alguma medida, comprometerem-se com o projeto de promover as áreas prioritárias e potencializar a competitividade. O discurso dual é estratégico e pertinente, pois, por um lado, mantém aparentemente o compromisso da pós-graduação e da internacionalização como bem comum, mas, por outro lado, assegura uma lógica que considera o conhecimento como produto. Assim, procura se proteger das críticas ao sugerir estratégias de internacionalização atreladas à solidariedade e à cooperação, mas na sua efetividade consolida mecanismos e normatividades institucionais que asseguram sua vocação e intencionalidade para a competitividade do mercado, para a entrada de grupos privados na pós-graduação e para a valorização de áreas de conhecimento consideradas estratégicas para o desenvolvimento econômico do País.

Nesse sentido, o PNPG (BRASIL, 2010) aponta de forma maciça e contundente para um tipo de internacionalização que se enquadra nas perspectivas das categorias de internacionalização mercantil e de internacionalização neoliberal e global. O fato é que, no decorrer de todo o documento, existe a perspectiva e a intencionalidade vinculadas aos

pressupostos globais de capital. O Documento assume as orientações das agendas mundiais para a educação e introduz conceitos, objetivos e metas decorrentes das orientações e definições de tratados internacionais, como a Unesco e o Tratado de Bolonha.

As intencionalidades e os interesses do PNPG (BRASIL, 2010), alinhados às categorias de internacionalização mercantil e de internacionalização neoliberal/global, são percebidos de forma nítida entre as páginas 223 e 233, nas quais são apresentados dados da evolução da ciência em termos quantitativos e qualitativos nas últimas décadas. Em especial, destacam-se os impactos relativos às 23 áreas de conhecimento classificadas no Institute for Scientific Information (ISI) em comparação com as médias mundiais. Cabe destacar que a comparação com os dados internacionais tem como objetivo colocar a ciência brasileira em destaque em nível global. As 23 áreas de conhecimento apontadas no PNPG (2011-2020) são: Biologia e Bioquímica, Biologia Molecular e Genética, Ciência da Computação, Ciência dos Materiais, Ciências Agrícolas, Ciências da Flora e da Fauna, Ciências Ecológicas e do Ambiente, Ciências Espaciais, Ciências Sociais, Economia e Administração, Engenharias, Farmacologia, Física, Geociências, Imunologia, Matemática, Medicina Clínica, Microbiologia, Neurociências, Neurociências e Comportamento, Psicologia/Psiquiátrica, Química.

No decorrer do Documento são apontados gráficos e figuras com dados coletados até 2009 que demonstram o estágio da internacionalização da pós-graduação. Dentre os vários aspectos, é fundamental destacar que os dados são relativos à competitividade da ciência brasileira em nível internacional e à forte ênfase dada à internacionalização de instituições públicas e privadas. Dentre as principais instituições e empresas que o PNPG (BRASIL, 2010) enfatiza para a cooperação internacional estão: Instituto Butantan, Fiocruz, Embrapa, Petrobras, Embraer, Embraco, WEG, Brasken e Power System Research (PSR).

A descrição nomeada dessas instituições e empresas confirma os objetivos da tríplice hélice da pesquisa no Brasil e interliga a pós-graduação aos objetivos da Política Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. O fato de considerar um projeto de desenvolvimento nacional para o País não deve ser considerado problemático, visto que qualquer sujeito emancipado concordaria que o progresso da ciência e da tecnologia é fundamental para a solução de vários problemas, no entanto o que está em jogo são as intencionalidades e os interesses relativos ao projeto de desenvolvimento. Nesse caso, a apresentação dessas instituições públicas e das empresas traduzem um projeto de internacionalização alinhado às categorias de mercantilização e neoliberalismo. A ênfase é colocar o País e as empresa em um cenário de alta competitividade e de produtividade mercantil,

mas não favorece o desenvolvimento científico e tecnológico para a solução de problemas inerentes ao País. Um segundo elemento que merece destaque na análise se refere à valorização das áreas. Partindo do PNPG (BRASIL, 2010), pode-se considerar que não é dada ênfase e nem estruturadas formas de internacionalização em nível nacional para as áreas das humanidades. Então, o sentido da internacionalização como solidária e cooperativa para a formação de uma consciência global é reduzida a poucas iniciativas que dependem, por sinal, do entendimento de como serão úteis para as áreas prioritárias ligadas ao desenvolvimento científico e tecnológico.

O PNPG, no subtítulo *11.4 A cooperação internacional e as principais agências federais de fomento*, destaca a presença da Capes e do CNPq na indução das políticas de internacionalização (BRASIL, 2010, p. 233). O Documento evidencia que a colaboração internacional é vital para o avanço científico de qualquer nação. Por isso, compartilha que cientistas, instituições, ministérios e suas agências de fomento devem compartilhar desse entusiasmo e procurar ampliar, por meio de suas políticas de financiamento, o progresso da ciência brasileira.

O PNPG (BRASIL, 2010) apresenta uma série de dados sobre os principais parceiros de pesquisa no Brasil no período de 2003 a 2007 para sustentar as ações que a Capes deve tomar para garantir que a ciência brasileira continue estabelecendo laços de cooperação internacional ligados às áreas estratégicas. Para tal, o PNPG classifica as ações de cooperação internacional em três vertentes:

- usuários, quando o país em desenvolvimento ainda não tem capacidade de pesquisa instalada;
- mutuário, quando o país já logrou estabelecer uma base científica e pode desenvolver cooperação de forma simétrica, ou quase, com outros países;
- provedor, quando o país pode apoiar outros países na capacitação em C&T&I. (BRASIL, 2010, p. 235).

O próprio Documento destaca que os programas de bolsas no exterior da Capes se situam nas duas primeiras vertentes. Ou seja, de acordo com o PNPG, “o doutorado pleno destina-se a contemplar projetos de pesquisa em áreas não consolidadas no Brasil, cabendo, portanto, na primeira vertente [...]” (BRASIL, 2010, p. 235), enquanto as modalidades tipo sanduíche podem ser consideradas na segunda vertente. O PNPG (BRASIL, 2010) considera que a modalidade sanduíche envolve parcerias com instituições de bom nível no exterior, portanto pode ser considerada na vertente mutuária.

As três formas de classificação apontadas pelo PNPG (BRASIL, 2010) sobre a cooperação internacional estão interligadas com a categoria de internacionalização neoliberal e global. As justificativas são de duas ordens. A primeira é o reconhecimento que as formas de internacionalização, sobretudo de doutorado sanduíche, devem estar ligadas às áreas prioritárias e que ainda não sejam consolidadas no País. A segunda está relacionada aos objetivos de buscar, a partir de experiências no exterior, conhecimentos que possam colocar o País nas primeiras posições na ciência e consolidar a nação como uma potência econômica. Nesse caso, os objetivos do desenvolvimento científico e tecnológico estão alinhados às metas econômicas.

A ênfase nas duas primeiras classificações pode trazer sérias consequências para a internacionalização se não forem adequadamente estruturadas. Para evitar consequências negativas, as políticas de internacionalização devem ser organizadas, segundo Knight (2004), levando em conta o processo, a dimensão intercultural, a integração e os objetivos, a função e a entrega. Caso essa estrutura não seja respeitada, a internacionalização pode se tornar um processo de saída e captura de cérebros (ALTBACH, 2016; DE WIT, 2011a), de manutenção do controle e domínio global sobre as regionalidades (PINTO; LARRECHEA, 2018), de internacionalização passiva (LIMA; MARANHÃO, 2009), de acumulação flexível de acordo com os preceitos do capitalismo (LEA; OREGIONI, 2019) ou de perspectivas mercadológica (MOROSINI, 2006). Isso poderia levar, em muitos casos, a mitos e equívocos com relação à internacionalização.

Com relação ao CNPq, o PNPG (BRASIL, 2010) trata a internacionalização com cooperação. Em sua abordagem, orienta que o CNPq promova ações que fortaleçam as práticas cooperativas de redes de pesquisadores. Contudo, é importante destacar que o apoio para projetos de pesquisas, mobilidade de pesquisadores e treinamento e formação de recursos humanos que objetivem a promoção de desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro devem estar em consonância com as orientações da Política Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Atendendo a essa prerrogativa obrigatória, o PNPG (2010, p. 239) aponta para os pesquisadores brasileiros um conjunto de oportunidades, como “colaboração por meio da mobilidade de pesquisadores inseridos em projetos de pesquisa conjuntos, consolidar parcerias institucionais [...], coordenar colaborações por meio de redes internacionais e estruturar parceria com laboratórios virtuais [...]” Nesse sentido, é importante considerar que as ações de

internacionalização cooperativas estão obrigatoriamente ligadas às objetividades da tríplice hélice e à Política Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.⁷⁹

Por isso, de acordo com o PNPG (BRASIL, 2010), o CNPq deve priorizar o incremento da inserção em pesquisa com países da América do Sul (PROSUL) e da África (PRÓ-ÁFRICA), além da formação de recursos estrangeiros no Brasil. Ainda, deve promover ações de cooperação com países emergentes. Nesse sentido, as orientações do PNPG (BRASIL, 2010) para internacionalização ligada ao CNPq atendem aos interesses e intencionalidade do mercado produtivo. Embora formalmente o PNPG (BRASIL, 2010) trate da internacionalização com cooperação, na sua prática atende aos interesses do mundo produtivo ao definir que somente terão financiamento ações de internacionalização que correspondam às áreas estratégicas definidas como essenciais para o desenvolvimento do País.

Portanto, as orientações presentes no PNPG (BRASIL, 2010) para a Capes e o CNPq estão classificadas nas categorias internacionalização neoliberal e internacionalização empresarial. A primeira porque procura assegurar, por meio da internacionalização, o desenvolvimento de áreas estratégicas que coloquem o País em destaque global e promovam o crescimento econômico. A segunda categoria expressa a face mercadológica e empresária da internacionalização ao definir que as políticas educacionais devem prioritariamente procurar estabelecer vínculos com as empresas. A relação entre pós-graduação e empresas pode levar à corrosão dos valores consagrados do ensino superior e da pesquisa como bem comum.

Essa condição é fortemente salientada no segundo volume do PNPG (BRASIL, 2010), definido como Documentos Setoriais. Para o PNPG (2010, p. 8), na inserção internacional a “formação nacional em condições de competitividade, política de atração de pesquisadores, consórcios internacionais estratégicos no âmbito da América Latina e na África de expressão portuguesa.” No entanto, como já pontuado, o PNPG (BRASIL, 2010) reproduz um discurso dual sobre a internacionalização.

Um bom exemplo é o trato dado à internacionalização no segundo volume. No documento, o PNPG pontua que, “[...] por mais clara que seja sua dimensão nos campos políticos e de desenvolvimento econômico, não pode prescindir de uma perspectiva solidária

⁷⁹ O PNPG (BRASIL, 2010), em sua construção e organização das metas e objetivos, toma como ponto de partida e base o Plano de Ação 2007-2010 – Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Nacional. Portanto, todas as ações nos programas de pós-graduação devem estar comprometidas com as diretrizes e prioridades previamente definidas no Plano de Ação 2007-2010 (BRASIL, [2006?]). Entre as principais Prioridades Estratégicas e perspectivas, ganham destaque a promoção da Inovação Tecnológica e Científica nas Empresas e as orientações para a Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação em Áreas Estratégicas. Essa condição presente no PNPG (BRASIL, 2010) coloca em sérias ameaças os programas vinculados às humanidades, visto que, dentro do escopo definido como áreas estratégicas, as humanidades não estão contempladas.

[...]” A internacionalização deve se orientar “[...] pelos parâmetros do respeito à diversidade, da reciprocidade e da solidariedade, mesmo com a clareza de que há implicações políticas e econômicas nos processos de interação.” (BRASIL, 2010, p. 15). E prossegue o PNPG:

Modelos de internacionalização solidária na pós-graduação podem incluir a implantação de programas consorciados com foco em características e problemas comuns, de forma a enfrentar temas e questões postos pela necessidade estratégica de construir uma integração latino-americana produtiva do ponto de vista econômico e tecnológico, mas fundamentalmente solidária e culturalmente respeitosa da diversidade. (BRASIL, 2010, p. 15).

A perspectiva construtiva do Documento se aproxima das orientações fornecidas pelas conferências da Unesco (1998a, 2009) e do Processo de Bolonha. Inclusive, a permanência de um discurso dual é semelhante à estratégia utilizada pela Unesco. A dualidade discursiva permite assegurar os compromissos da pós-graduação e da internacionalização com os valores de bem comum, solidariedade e cooperação, mas permite a entrada de interesses oriundos do campo produtivo/comercial. De tal modo, é possível aferir que o PNPG (BRASIL, 2010), mesmo quando trata da internacionalização como cooperação e solidariedade entre povos e nações, ainda mantém a supremacia das áreas estratégicas para o desenvolvimento econômico e tecnológico do País.

Nesse sentido, a internacionalização presente no PNPG (BRASIL, 2010) corresponde aos preceitos, intencionalidades e interesses vinculados ao neoliberalismo e às condições empresariais. É evidente um afastamento do conceito de internacionalização como cooperação e solidariedade, por outro lado, é nítida a concepção de internacionalização que revela sua face mercadológica e neoliberal. Por isso, fica manifestado que o PNPG (BRASIL, 2010) é estruturado a partir das categorias de internacionalização neoliberal e de internacionalização empresarial. Por outro lado, a categoria de internacionalização solidária e cooperativa é citada muitas vezes, mas em sua forma discursiva se revela como uma falsa consciência, pois, na prática, mantém armações que garantem os interesses vinculados à economia de acumulação flexível. A principal justificativa é a aproximação do PNPG (BRASIL, 2010) com o mundo empresarial a partir da proposta da tríplice hélice e da definição das áreas estratégicas para o desenvolvimento a partir do Plano de Ação 2007-2010 – Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Nacional.

Partindo dessas considerações, o PNPG (BRASIL, 2010) assinala no volume II algumas metas e diretrizes para a pós-graduação no Brasil em termos de internacionalização. Nos aspectos da avaliação, o PNPG destaca que a “[...] internacionalização medida pela presença de

pesquisadores internacionais e capacidades de atrair estudantes estrangeiros.” (BRASIL, 2010, p. 17) Partindo dessa condição da internacionalização como critério de avaliação da qualidade dos programas, o PNPG descreve algumas considerações para o futuro da internacionalização na pós-graduação:

- Programa de doutorado pleno no exterior contemplando alunos de desempenho excelente.
- Mudanças das regras que regem os concursos nas universidades públicas para aumentar o recrutamento de professores estrangeiros.
- Reestruturação e ampliação dos programas de professores e pesquisadores visitantes.
- Incentivo ao recrutamento de estudantes estrangeiros.
- Programa de apoio e incentivo do duplo-diploma e a projetos colaborativos de longa duração. (BRASIL, 2010, p. 18).

Os pontos apresentados pelo Documento são importantes, mas, por vezes, podem se revelar problemáticos quando relacionados a um conceito mais denso de internacionalização. Esse tipo de orientação para a internacionalização pode levar aos mitos (KNIGHT, 2012a) ou aos enganos (DE WIT, 2011a). Quando a internacionalização se torna um “mito”, sobretudo para o ensino superior e a pós-graduação, torna-se um “véu da ignorância” que motiva a busca pelos índices de internacionalização para corresponder a critérios externos aos programas sem finalidade e propósito.

Para utilizar Kosik (1976), o PNPG (BRASIL, 2010) é resultado da concreticidade histórica da qual é herdeiro, em outras palavras, o Documento reproduz e garante os interesses e intencionalidades do modelo produtivo da acumulação flexível, o seja, de acordo com Netto (2011), a reprodução, no plano do pensamento, é formal, do movimento real do objeto. Neste sentido, o PNPG (BRASIL, 2010) garante, a partir da sua formalidade, que os interesses de mercado e da economia neoliberal atuem na educação tornando os seus processos mercadológicos e guiados por princípios empresariais. A ideologia neoliberal invade como uma onda os espaços educacionais, impondo que toda sua organização seja baseada na busca por eficiência e competitividade. Desse modo, o PNPG (BRASIL, 2010) não é uma contradição dialética das estruturas sociais e econômicas, mas, ao contrário, favorece, por intermédio do documento, a fossilização dos ideais da economia no campo da pós-graduação. Essa condição no campo educativo e nas políticas de internacionalização é amplamente pesquisada por inúmeros autores, como Altbach (2013), Azevedo e Catani (2013), Bianchetti e Sguissardi (2017), Dardot e Laval (2016), Knight (2004, 2012a, 2015) Laval (2004), Morosini (2006),

Santos (2005, 2010), De Wit (2011a, 2011b), entre outros, que apontam evidências claras sobre os perigos da entrada dessa ideologia nos espaços educacionais.

Com relação ao PNPG (BRASIL, 2010), essa condição neoliberal e empresarial é “maquiada” por meio de uma pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976). Embora em toda sua extensão manifeste preocupação em atender às agendas internacionais de desenvolvimento econômico, o Documento constrói uma aparente ideia de compromisso social a partir da utilização de conceitos como cooperação, solidariedade e redes de pesquisa. Um leitor desavisado e com pouca capacidade de análise de conjuntura é facilmente seduzido por um discurso que privilegia demasiadamente certas áreas de conhecimentos e aniquila severamente outras possibilidades.

O discurso do PNPG (BRASIL, 2010) é similar ao produzido por organismos internacionais, como da Unesco (1998, 2009) e do Tratado de Bolonha. Os dois documentos internacionais expressam as agendas globais para o conhecimento e influenciam as políticas educacionais de países emergentes, como o caso do Brasil. No contexto global, o ensino superior, em toda sua extensão, deveria, na contemporaneidade, aproximar-se das empresas e do campo produtivo se esforçando para que todo o conhecimento tenha aplicabilidade prática para o aumento dos índices relativos ao desenvolvimento econômico. Por esse fato, os governos, em sua grande maioria, adotam como política a promoção e o financiamento de áreas que são consideradas estratégicas para atingir esses índices em escala global. O engano e equívoco é acreditar que o crescimento econômico será capaz de corrigir as desigualdades.

Nesse sentido o PNPG (BRASIL, 2010) manifesta em sua composição um alinhamento aos interesses mercantilistas e neoliberais. No campo da internacionalização, as intencionalidades estão vinculadas ao campo do desenvolvimento econômico. Essa condição é comprovada, no mínimo, por duas condições. A primeira é a definição de uma Agenda Nacional de Pesquisa sustentada pelo modelo de tríplice hélice. O objetivo desse modelo é a aproximação das universidades com o campo empresarial, ou seja, os programas de pós-graduação devem procurar estabelecer parcerias com a sociedade e com o setor empresarial para o desenvolvimento de pesquisas que atendam às áreas estratégicas que permitiram o desenvolvimento do País. A segunda é relativa à insistência de que o PNPG (BRASIL, 2010) deve contemplar as prerrogativas contidas no Plano de Ação 2007-2010 de Ciência, Tecnologia e Inovação para o desenvolvimento nacional. Por isso, o sentido e a intencionalidades da internacionalização presentes no PNPG (BRASIL, 2010) estão enquadrados nas categorias de mercantilização e neoliberalismo.

Portanto, o PNPG (2010), na sua construção, traduz de forma reprodutiva os interesses privados e a ideologia neoliberal. Do ponto de vista dialético, o PNPG (2010) não se apresenta nem como contradição, nem como síntese, mas como um prolongamento da estrutura do capitalismo de acumulação flexível. Desse modo, acentua-se no Documento uma perspectiva de internacionalização que mantém a lógica da economia do saber, da universidade como empresa, do *ethos* empreendedor, da passividade e da formação para competências requeridas pelo mercado global. Condições como essas potencializam estruturas de internacionalização que procuram financiar apenas áreas estratégicas, mantêm a fuga de cérebros (alimentado a dominação global do saber) e valorizam nos programas de pós-graduação os índices quantitativos (rankings).

Com relação à categoria internacionalização solidária e cooperativa, o PNPG (2010) trata em sua extensão, no entanto as perspectivas de cooperação acadêmica, redes de pesquisa, mobilidade, de internacionalização compreensiva e abrangente estão submissas às prerrogativas definidas para a Agenda Nacional de Pesquisa e ao que preconiza o Plano de Ação 2007-2010 de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Nacional. Nesse sentido, qualquer iniciativa e intencionalidade de propor políticas de internacionalização solidárias e cooperativas somente será efetuada se estiver adequada e atendendo às orientações definidas a partir dos preceitos de desenvolvimento científico, tecnológico e econômico. Em outras palavras, a perspectiva da internacionalização solidária e cooperativa é adulatora aos interesses de ordem neoliberal e mercantil.

O PNPG (2010) mantém o discurso dual que estrategicamente é útil porque, por um lado, contempla as orientações vindas do campo acadêmico e, por outro, garante que as intencionalidades e os interesses do neoliberalismo e do mercado estejam presentes e se sobreponham aos interesses e às intencionalidades de uma internacionalização solidária ou com perspectivas formativas para a cidadania universal. Assim, as concepções de internacionalização solidária e cooperativa apontadas por pesquisadores como Stallivieri (2017), Pereira e Heinzle (2017), Azevedo, Catani e Hey (2017), Santos e Morosini (2019), Hudzik (2011), Santos Filho (2020), Knight (2004) e De Wit (2011a, 2011b), entre outros, dão conta dessas intencionalidades. Contudo, essas percepções de internacionalização somente serão efetuidas, financiadas e valorizadas se, de alguma forma, atenderem às áreas definidas para o desenvolvimento do País. Então, torna-se claro que a presunção da internacionalização como cooperação apontada no PNPG (BRASIL, 2010) não é definida como fim, mas como um meio de realização das percepções neoliberais e mercantis.

Com relação à categoria cidadania universal, o PNPG (BRASIL, 2010) realiza uma sinalização dessa perspectiva e intencionalidade, sobretudo entre as páginas 18 e 21. Nesse sentido, existe o reconhecimento da importância de estruturar a pós-graduação levando em conta os compromissos com a formação para a cidadania universal, porém, quando analisada sua inserção no campo da internacionalização, sua presença é quase imperceptível. As poucas abordagens dão conta de uma relação internacional a partir da busca de parcerias que potencializem o campo econômico. De fato, a abordagem de uma internacionalização como perspectiva de interculturalidade ou de uma condição cosmopolita de vínculos entre nações e povos são pouco abordados (KNIGHT, 2004). No PNPG (BRASIL, 2010) existe a intenção para a formação do cidadão global, para o fortalecimento de blocos regionais e para assegurar as identidades regionais dos programas de pós-graduação, no entanto a totalidade dessas condições será realizada à medida que forem cumpridas as pré-condições de atender ao programa de desenvolvimento científico e tecnológico do País.

As pesquisas desenvolvidas por Santos e Morosini (2019) e Dalbosco (2015) apresentam argumentos sólidos a respeito da formação para a cidadania universal quanto a dados que evidenciam uma série de consequências quando se adotam perceptivas formativas que não tenham o compromisso com a formação do cidadão global. São relações recíprocas entre regional e global sem que as instituições de ensino superior percam sua missão e compromisso com o contexto em que estão localizadas. Essa presunção não é uma das condições primárias e objetivas do PNPG (BRASIL, 2010).

A pesquisa desenvolvida por Santos e Morosini (2019) parte de uma análise sobre o Documento *Educação para a Cidadania Global*, publicado em 2015 pela Unesco, que evidencia a educação para a cidadania global como uma possibilidade de qualificação dos processos de ensinar e aprender para além dos espaços formais de educação, haja vista que objetiva uma formação integral do indivíduo e aponta como fundamental, em todos os níveis de educação, o trabalho para além das disciplinas e dos conteúdos acadêmicos. Dentro dessa perspectiva, a internacionalização assumiria uma intencionalidade e prioridade na formação do cidadão universal, suas bases estariam na valoração das demandas regionais com a abertura internacional, para a consolidação de relações assimétricas entre as nações, para a promoção da paz, para o fortalecimento da democracia mundial e para a diplomacia cultural.

Nessa categoria é importante considerar os estudos de Nussbaum (2015), que consideram fundamental na contemporaneidade a formação do cidadão universal capaz de entender e se pronunciar frente aos desafios globais. No entanto, de acordo com a autora, faltam

na educação conhecimentos básicos relativos à formação para a cooperação internacional. No cenário, em que as relações humanas e institucionais são marcadas pela troca comercial, Nussbaum (2015, p. 80) conclama para que as universidades do mundo tomem como “tarefa importante e urgente: desenvolver nos estudantes a capacidade de se perceberem como membros de uma nação heterogênea [...] e de um mundo ainda mais heterogêneo, e interpretar-se um pouco da história e da natureza dos diversos grupos que nela habitam.” A internacionalização do ensino superior poderia contribuir para a formação do cidadão global, na medida em que proporciona a consciência dos diversos grupos sociais e suas diferentes formas produtivas e culturais.

Por esse fato, as políticas educacionais e, sobretudo, as relativas à internacionalização devem ser adequadas à formação do cidadão universal, pluralista e que procure viver em uma democracia pluralista marcada pelo respeito do multiculturalismo. Essa perspectiva formativa essencial para a democracia e para a cidadania universal encontra-se fragilizada e em vias de aniquilamento. Para Nussbaum (2015), as insistências em escala mundial da valorização de uma formação técnica voltada para as demandas mercadológicas têm colocado em ameaça os valores democráticos para a convivência mundial.

É nesse sentido que Dalbosco (2015) complementa a análise da autora, ao perceber que a tendência mundial da educação superior que prioriza a educação técnica em detrimento de formação cultural ampla tem levado à consolidação de padrões educacionais vinculados à globalização da economia, que impõe uma formação calcada na maximização do lucro. As políticas educacionais movidas pela lógica do mercado global assumem como compromisso a estruturação das formas educacionais que mantêm a competitividade e, para tal, como pontuam Dalbosco (2015) e Nussbaum (2015), precisam dispensar as humanidades e enfatizar a formação técnica.

As contribuições fornecidas por Dalbosco (2015) e Nussbaum (2015) são esclarecedoras, à medida que, ao entender os pressupostos de intencionalidades e interesses presentes no PNPG (BRASIL, 2010), é perceptível sua primazia de favorecer as motivações e razões atreladas à lógica empresarial e neoliberal, o que leva à fragilização de uma compressão de um projeto de internacionalização para a formação da cidadania universal. Dentre outros indícios, um dos principais que se interliga com as conclusões de Dalbosco (2015) e Nussbaum (2015) é a negligência das humanidades no documento, sobretudo no campo da internacionalização.

A razão sociocultural definida por Santos Filho (2018), que se interliga ao objetivo da internacionalização como perspectiva para a formação da cidadania universal, encontra-se ameaçada pelas investidas da economia neoliberal, que tem impactado a dimensão sociocultural. Por esse fato, o PNPG (BRASIL, 2010) não possui nenhum compromisso com a perspectiva para a formação do cidadão global. Dois apontamentos justificam essa conclusão: o primeiro é o desprezo das humanidades diante das áreas potencialmente necessárias para o desenvolvimento do país; e o segundo é a insistência nas metas e objetivos da pós-graduação que garantam a elevação do País em áreas potencialmente mais adequadas à competitividade internacional. A pergunta parece óbvia quando pensada pelos olhos do PNPG (BRASIL, 2010), por que investir em programas que procuram formar para a cidadania global quando precisamos de capital humano para o desenvolvimento econômico? Sendo assim, a ideia de uma internacionalização multiculturalista, inclusiva, interconectada entre povos e nações é substituída por uma internacionalização que prioriza a formação de “peças” para compor o quadro tecnológico do País.

Portanto, a partir da análise dos dados é possível constatar que: a) O PNPG (2010) possui uma intencionalidade e interesses de atender às prerrogativas empresariais e neoliberais; b) o PNPG (2010) reproduz na sua estrutura nuclear os interesses, princípios e intencionalidades da agenda global para o mercado de capital; c) na construção do PNPG (2010) são percebíveis as influências dos organismos internacionais, como a Unesco e O Tratado de Bolonha; d) o PNPG (2010) não corresponde à integralidade dos objetivos da internacionalização como solidária ou para a formação do cidadão universal defendida pelos pesquisadores da área; e) o PNPG (2010) reproduz as intencionalidades do capitalismo de acumulação flexível ao propor que a pós-graduação desenvolva projetos de pesquisa em áreas estratégicas para o crescimento e o desenvolvimento do País.

Essas ponderações conclusivas permitem afirmar que existem uma marginalização no PNPG (2010) das humanidades e em especial nas orientações sobre a internacionalização. No tocante as metas e objetivos para a internacionalização a ênfase em áreas estratégicas e as afirmações constantes que os programas de pós-graduação devem desenvolver pesquisas aplicadas e buscar parcerias privadas coloca em ameaça a missão histórica das universidades. Além dessa condição, as orientações nesse sentido, coloca os programas de pós-graduação na área as humanidades em sérios problemas e dificuldades, correndo o risco de serem eliminados ou substituí-los por linhas de pesquisa que estejam adequadas ao escopo da economia de acumulação flexível.

Por fim, é de se considerar o discurso dual presente no PNPG (BRASIL, 2010). A dualidade discursiva é estratégica e funciona como uma falácia encantadora, pois coloca conceitos como cooperação para manter certo compromisso com a missão ética dos programas, mas quando analisado nas entrelinhas, percebe-se que qualquer condição de cooperação, solidariedade, cidadania, interculturalidade, paz, diplomacia cultural, democracia, assimetria, diálogo, etc. está submissa à primeira condição, de assegurar o desenvolvimento econômico do País, por meio das áreas estratégicas e das parcerias com o setor público. No Documento PNPG (BRASIL, 2010), quando se refere a parcerias com a sociedade, não se está acenando aos movimentos sociais, às minorias, aos sindicatos, etc., mas eminentemente aos setores “empreendedores”, que supostamente têm o mérito de inovação e da tecnologia. As condições pontuadas serão analisadas nos relatórios que foram produzidos ao longo da execução do PNPG (BRASIL, 2010).

6.5 DOS RELATÓRIOS DO PNPG (2010): ORIENTAÇÕES PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO

Durante o decênio de validade do PNPG (2010), foram organizadas várias comissões denominadas “Comissão Especial de Acompanhamento”, que tinham como finalidade “calibrar” as metas, as diretrizes e os objetivos do documento. A reavaliação do PNPG (2010) rendeu relatórios de 2013, 2016, 2018 e 2020, este último propondo encaminhamentos para a pós-graduação até o ano de 2024. Para título de entendimento serão analisados os relatórios de 2013, 2016, 2018 e 2020.

A comissão de acompanhamento do PNPG (2010), ao elaborar o Relatório (BRASIL, 2013), reconhece que a internacionalização tem evoluído acima das expectativas. Um dos motivos destacados para essa condição positiva da internacionalização é o Programa Ciência sem Fronteiras, bem como as ações do meio empresarial, no sentido de dar ênfase à internacionalização por meio de projetos cooperados com instituições internacionais. Partindo desse contexto, a Comissão recomenda a partir do Relatório (BRASIL, 2013):

- a) desenvolver políticas que envolvam a ampliação do número de alunos e pesquisadores nas IES;
- b) dar continuidade ao Programa Ciência sem Fronteiras e desenvolver outros programas no mesmo contexto;

- c) promover as línguas estrangeiras, sobretudo a língua inglesa;
- d) evitar o aumento da endogenia, procurando diversificar as parcerias;
- e) desenvolver mecanismos que estimulem a inserção do ensino superior no contexto internacional;
- f) desenvolver um plano de internacionalização, articulado entre as agências e os respectivos Ministérios, que contemple uma Estratégia Nacional de Internacionalização da CT&I, por meio da qual serão definidos alguns aspectos relevantes no atual cenário, tais como: o estímulo à cooperação entre as universidades nacionais e estrangeiras, a ampliação de duplas titulações internacionais, a identificação de formas de inclusão das áreas de humanidades e sociais aplicadas nesse esforço, a integração da relação Sul-Sul (América Latina e África), a inclusão de ações que atendam às demandas da área de inovação (como a interação universidade-empresa);
- g) estimular programas de modernização curricular da graduação por meio das experiências dos alunos beneficiados no Programa Ciência sem Fronteiras;
- h) introduzir políticas de ampliação do número de bolsas de doutorado no exterior (BRASIL, 2013).

A partir dessas recomendações o Relatório (BRASIL, 2013) formula uma concepção de internacionalização mais alargada que vai além da mobilidade acadêmica. Para o documento, é fundamental estabelecer um conjunto de políticas para a área, tanto em nível institucional quanto governamental. Estes apontamentos estão alinhados com o problema identificado pela comissão referente ao financiamento da internacionalização. Segundo o relatório, “a sensação da comissão é que não falta apoio financeiro e mecanismos para a mobilidade de alunos e pesquisadores, mas sim a definição de estratégias nacionais e institucionais para garantir que estes enormes investimentos se reflitam em melhoria [...]” (BRASIL, 2013, p. 14). Com as fontes de financiamento asseguradas e com as políticas de internacionalização tanto institucionais quanto governamentais acertadas, a comissão, no Relatório (BRASIL, 2013), aponta que na próxima década o Sistema Nacional de Pós-graduação, com a participação mais efetiva das agências, deverá assegurar duas ações opostas, embora complementares. Por um lado, atrair mais estudantes e docentes estrangeiros a diferentes programas e, por outro lado, enviar mais estudantes e pós-doutores para o estrangeiro.

No Relatório (BRASIL, 2013) se mantêm as premissas básicas descritas no PNPG (BRASIL, 2010), sendo elas o aprimoramento do sistema nacional de pós-graduação, considerando o avanço do conhecimento, e a inserção no Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social do País. A ideia pontuada no Documento sobre a internacionalização mantém o viés mercadológico e neoliberal ao definir que a cooperação internacional, por intermédio das universidades, visa institucionalizar o intercâmbio entre alunos e professores e permitir a apresentação de projeto de captação de recursos junto às agências de fomento internacionais.

O Relatório (BRASIL, 2017) elaborado pela comissão especial de acompanhamento do PNPG (2011-2020) teve por objetivo traçar um cenário para a pós-graduação brasileira após os primeiros cinco anos de vigência do Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020 e, com base no que foi realizado até o ano de 2005, apresentar projeções e recomendações para o próximo quinquênio 2016-2020. As recomendações e projeções para a pós-graduação levam em conta, segundo o Relatório (BRASIL, 2017), duas condições bastante significativas. Uma delas é o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), e a outra é a questão relativa ao forte incremento de orçamento para o Sistema Nacional de Pós-graduação ocorrido entre 2011 e 2014, mas que a partir de 2015 teve um recuo, que repercutiu em ações e programas.

No âmbito da internacionalização, o Relatório (BRASIL, 2017) reconhece os avanços e conquistas nos cinco anos de vigência do PNPG (2010). No entanto, o Documento considera as características do contexto da internacionalização e o reconhecimento das dificuldades que se avizinham, sobretudo com relação aos investimentos na área educação. O Relatório afirma que “não possível realizar projeções em relação ao futuro, pois as projeções estariam defasadas [...] Neste sentido, ir-se-á apresentar as recomendações diretamente, considerando esse novo cenário existente.” (BRASIL, 2017, p. 12). Assim, o Documento propõe 20 recomendações, das quais, salientam-se:

- a) as recomendações nos itens 5.8.1 e 5.8.2 mantêm como uma condição imprescindível para a internacionalização as políticas de atração de alunos e professores para integrar os programas de pós-graduação nacionais e, da mesma forma, estimular um fluxo de pesquisadores, alunos e professores para fazer pesquisas no exterior;
- b) no item 5.8.3 o Documento reafirma a necessidade de desenvolver políticas que deem maiores condições para o domínio da língua inglesa por docentes, pesquisadores e alunos;

- c) no item 5.8.4 o Documento coloca como recomendação a ampliação de parcerias das instituições de ensino brasileiro com as universidades estrangeiras e, com isso, assegurar a excelência do ensino superior brasileiro em níveis internacionais;
- d) o item 5.8.6 é pontual e trata de questões estratégicas para a internacionalização. A recomendação é de que a internacionalização seja organizada a partir da articulação entre agências e os respectivos ministérios, que contemple uma estratégia nacional de internacionalização da Ciência e Tecnologia. Essa articulação deve levar ao estímulo às cooperações e redes entre as Instituições de Ensino Superior nacionais e estrangeiras, à identificação de formas de inclusão das áreas de humanidades e sociais aplicadas na internacionalização, à oferta de disciplinas e de cursos de inglês, à integração da relação entre Sul-Sul e à inclusão de ações que atendam às demandas da área de inovação (como a interação universidade-empresa).
- e) o item 5.8.7 está intimamente ligado ao item 5.8.6 ao propor políticas para a efetiva incorporação, nos setores acadêmicos e produtivos, dos alunos e pesquisadores beneficiários de bolsas no exterior.
- f) O item 5.8.11 propõe que sejam ampliadas as políticas de certificação e reconhecimento dos diplomas internacionais, bem como a ampliação da dupla titulação internacional;
- g) no item 5.8.14.4 mantém-se a posição de que o País possui carências, especialmente, em áreas tecnológicas, nas ciências e em ciências básicas experimentais. O Documento reconhece que em boa parte esse problema foi solucionado com o Programa Ciência sem Fronteira, mas que o futuro da pós-graduação deverá continuar mantendo forte investimento nas áreas estratégicas para o crescimento econômico e social do País;
- h) nos itens 5.8.14.5 e 5.8.14.6 estruturam-se recomendações em torno do eixo “competividade internacional”. As recomendações vão ao encontro de procurar assegurar o prestígio da ciência e da tecnologia em nível internacional.

O Documento (BRASIL, 2018) elaborado pela Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG (2011-2020) reconhece os avanços da pós-graduação e entende que as recomendações propostas pelo Relatório (BRASIL, 2017) foram alcançadas, se não na totalidade, ao menos de forma parcial, no entanto, na sua construção, o Relatório de 2018 acentua com mais veemência o discurso que a pós-graduação deve estar alinhada a uma

perspectiva de desenvolvimento econômico do País. Essa posição é evidente no Relatório: “promover e valorizar a relevância e o impacto social e econômico [...] focando em desafios estratégicos regionais e nacionais. [...] alinha-se dessa forma, com as afirmações da Unesco de que a Educação Superior nunca foi tão importante no desenvolvimento econômico e social das nações.” (BRASIL, 2018, p. 9). É a partir dessa consideração que o Documento (BRASIL, 2018) propõe orientações no que tange à internacionalização.

Dentro dos aspectos da internacionalização, o Documento (BRASIL, 2018) reconhece certos problemas históricos, como a constatação de que as políticas de internacionalização são fomentadas por programas governamentais descontínuos e que mudam de foco constantemente. Segundo o documento, isso inviabiliza qualquer proposta organizada, sistemática e definida que permita ampliar a internacionalização (BRASIL, 2018). Para enfrentar essa dificuldade estrutural, o Documento (BRASIL, 2018) propõe que sejam investidos recursos substanciais para promover a internacionalização dos programas de pós-graduação por meio de bolsas *in e out bound*. Um ponto inovador e que difere dos relatórios anteriores está na recomendação de que parte das cotas de bolsas de doutorado no exterior seja destinada à inserção de estudantes em centros de pesquisa e inovação tecnológica fora das instituições acadêmicas, em ecossistemas de inovação, como Parques Científicos e Tecnológicos. Essa perspectiva reafirma as intencionalidades e os interesses de fortalecer um projeto de pós-graduação alinhado à economia da acumulação flexível e que se organiza em torno dos referenciais do neoliberalismo.

Um ponto importante do Documento (BRASIL, 2018) é o reconhecimento de que a internacionalização deve ser um meio para a consolidação da qualidade na pós-graduação. De acordo com as palavras do documento, “deve se ter em mente que a internacionalização não deve ser um fim em si, mas, sim, um meio para o continuado enriquecimento dos programas e se seus integrantes e estabelecimento de um número cada vez maior de projetos e colaboradores internacionais.” (BRASIL, 2018, p. 13). Nesse sentido, as experiências devem ser enriquecedoras, tomando como base as formas tradicionais e ampliadas para novas condições de internacionalização, que abarcam, por exemplo, a participação de pesquisadores brasileiros em conselhos de editoração internacional, palestras em congressos internacionais, etc. Incluso nesse contexto, o Documento possui como proposta:

Investir recursos na internacionalização dos cursos de pós-graduação, na relação institucional, premiando aqueles que tiveram fluxos *in e out bound* de discentes e pesquisadores, projetos de pesquisa conjuntos, alunos com dupla titulação, disciplinas conjuntas, ofertas de cursos em inglês e outras línguas, dentre outras ações e, especialmente, resultados estruturados e expressos em resultados avaliativos e

impactos, seja para o aperfeiçoamento de políticas institucionais, seja da perspectiva científica, econômica e cultural ao país. (BRASIL, 2018, p. 14).

A proposta apresentada acentua um discurso separatista entre os premiados e os punidos. Nessa construção, a internacionalização não é tratada como processo e acaba dificultando em especial os programas de pós-graduação de instituições menores. Os premiados e, portanto, com maiores possibilidades de acesso a recursos (premiados) seriam os programas bem qualificados e de centros urbanos com maiores densidades populacionais. Essa condição confirmada geraria uma desigualdade entre os programas de pós-graduação e inviabilizaria a internacionalização em universidades de pequeno porte ou que não possuem um perfil tecnológico. Embora o Documento (BRASIL, 2018) reconheça vários pontos limitantes da internacionalização e proponha ações para superar, ainda não atingiu um estado de organização que seja entendida como processo. A internacionalização como processo propõe uma série de mecanismos e dimensões que enfatizam o ensino, a pesquisa e a extensão das atividades universitárias em combinação com diversas áreas.

O Relatório de 2020 da Capes intitulado *Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional* mantém a mesma linha organizacional para os Programas de Pós-graduação já expressos nos PNPG (2011-2020) e nos relatórios anteriores. No entanto, a comissão de acompanhamento do PNPG (2011-2020) sugere mudanças relativas ao processo de avaliação que devem ser implementadas no quadriênio 2021-2024.

O Relatório 2020 considera positivamente os avanços da pós-graduação no Brasil, destacando a visibilidade nacional e internacional. O SNPG apresentou, nos últimos anos, a ampliação de sua rede de mestrados e doutorados. De acordo com o Relatório (BRASIL, 2020a), o SNPG conta com 3.663 mestrados e 2.045 doutorados acadêmicos e 852 mestrados e 37 doutorados profissionais distribuídos por todas as áreas de conhecimento, além da produção de pesquisas de impacto internacional. Embora esses dados sejam animadores, o Relatório (BRASIL, 2020a) apresenta preocupação com gargalos da pesquisa brasileira, dentre elas o número insuficiente de doutores e cientistas para cada cem mil habitantes se comparado, por exemplo, com os países da OCDE, a dificuldade de transferência de conhecimento para a sociedade e a dificuldade de ampliação da produção de pesquisa de impacto internacional.

Para melhorar a pós-graduação, o SNPG considera fundamental o aperfeiçoamento conceitual e operacional da avaliação. As principais demandas salientadas no Relatório de 2020 que merecem destaque na avaliação são: a internacionalização, a interação com os setores

externos da acadêmica, maior protagonismo no processo de desenvolvimento socioeconômico e a redução das assimetrias regionais.

Nesse percurso, o Relatório 2020 é organizado a partir do Novo Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação, que pretende redimensionar a ciência e a tecnologia para o desenvolvimento tecnológico com vistas a aumentar a competitividade brasileira em cenário internacional. Segundo o relatório, o Novo Marco Legal da Ciência Tecnologia e Inovação contribuirá para superar algumas demandas próprias dos programas de pós-graduação, em especial a aproximação do setor empresarial com a pesquisa acadêmica e a abertura da universidade para demandas externas.

Para a efetividade dos objetivos propostos, o Relatório 2020 propõe a organização da avaliação da pós-graduação a partir do Modelo Multidimensional já apresentado pela comissão de 2018. De acordo com os dois Relatórios – 2018 e 2020 –, o sistema de avaliação baseado em um formato único, rígido e com padrão definido para todos os programas inviabiliza dados mais qualificados. O modelo de avaliação única deixa de considerar as particularidades dos programas e o contexto em que estão inseridos. Assim, o Relatório apresenta um modelo multidimensional com cinco dimensões. Ao final do ciclo avaliativo, “cada PPG terá um resultado para cada dimensão da avaliação, permitindo assim avaliar os respectivos e diferentes desempenhos de cada uma delas e, deste modo, reconhecer a qualidade dos PPGs nas 5 dimensões avaliadas.” (BRASIL, 2020a, p. 9). As cinco dimensões que compõem o sistema de avaliação são: formação pessoal, pesquisa, inovação e transferência de conhecimento, impacto na sociedade e internacionalização.

Em síntese, o Relatório (2020) considera a necessidade de dar atenção especial às propostas que envolvem mudanças expressivas com relação ao modelo atual, “especialmente a adoção do modelo multidimensional, a extinção do *Qualis*, a adoção de participação de membros externos na comissão de avaliação da dimensão Impacto na Sociedade e a exigência do planejamento institucional da pós-graduação por parte das ICTs.” (BRASIL, 2020a, p. 28). A recomendação da comissão especial de acompanhamento de PNPG 2011-2020 é que A avaliação da produção, em cada área de conhecimento, abandone o *Qualis* e adote o sistema de métricas internacionais, que são aceitas e reconhecidas pela comunidade acadêmica.

A comissão reconhece os impactos das recomendações e, por isso, orienta que sejam implementadas nos PPGs gradativamente a partir de 2021, estendendo-se até 2024. O Relatório 2020 sobre o PNPG (2020-2021), a partir de suas considerações, propostas, metas e objetivos, dão indicativos sobre os caminhos da pós-graduação no Brasil.

No campo da internacionalização, o Relatório (BRASIL, 2020a) reafirma os compromissos assumidos no Documento (BRASIL, 2018) e confere um formato no entendimento da internacionalização como instrumento para avaliação dos programas de pós-graduação. Para a internacionalização, o Relatório (BRASIL, 2020a) considera cinco indicadores, a saber: financiamento internacional para projetos de pesquisa sob a liderança do curso/programa ou em associação, relevância da produção em cooperação internacional, visibilidade do curso/programa em nível internacional conforme indicadores internacionais de desempenho, atratividade em nível internacional de alunos, pós-doutores e docentes/pesquisadores (BRASIL, 2020a).

Partido desses indicadores, o Relatório (BRASIL, 2020a) define duas propostas: a primeira pretende incluir as avaliações quantitativas, identificando as principais contribuições dos programas de pós-graduação para o processo de internacionalização institucional, incluindo as áreas conexas à graduação; e a segunda diz respeito ao reordenamento do instrumento de avaliação que deverá se iniciar pelas condições institucionais. O Relatório define que os “aspectos a serem avaliados para caracterizar a internacionalização: pesquisa e produção intelectual, condições institucionais e mobilidade acadêmica.” (BRASIL, 2020a, p. 19).

Relacionado a essas três condições institucionais, o Relatório (BRASIL, 2020a) salienta que as atividades de pesquisa vinculadas aos programas de pós-graduação têm caráter de cooperação internacional e que será valorizado o desenvolvimento de projetos de pesquisa com financiamento internacional ou que possuam membros da equipe do projeto ligados à instituições no exterior. Nesse sentido, o Relatório (BRASIL, 2020a) propõe os indicadores para serem avaliados, a saber: a) cinco projetos internacionais de pesquisa financiados ou cofinanciados por organismos internacionais vigentes no quadriênio, com informações relacionadas ao objeto e seus respectivos produtos; b) cinco produções intelectuais mais relevantes que envolveram cooperação internacional no quadriênio; c) a posição do programa de pós-graduação em função de seu desempenho e de sua produção, utilizando indicadores como o International Collaboration (SCIVal) (BRASIL, 2020a).

No que se refere às condições institucionais, o Relatório (BRASIL, 2020a) destaca a instância de avaliar as ações e condições que os programas de pós-graduação possuem para a cooperação internacional, de modo a permitir que o programa se torne competitivo em relação ao panorama internacional. Por isso, o Relatório define os seguintes indicadores:

- alinhamento das ações estratégicas de internacionalização do Programas de Pós-Graduação ao planejamento estratégico institucional;

- estratégias e ações institucionais que contribuam para criar um ambiente de internacionalização;
- existência de unidade de relações internacionais responsável por convênios e acordos bilaterais e multilaterais, que sejam capazes de apoiar a recepção de docentes, pesquisadores e docentes estrangeiros;
- existência de políticas e práticas institucionais para acolher discentes, pesquisadores e docentes estrangeiros, bem como incorporar em seu quadro permanente profissionais estrangeiros;
- oferecimento de disciplinas e atividades acadêmicas em língua inglesa. (BRASIL, 2020a, p. 20).

Os critérios avaliativos apresentados estão interligados com a mobilidade acadêmica. Com relação à mobilidade acadêmica, o Documento aponta em duas direções complementares que dizem respeito tanto à atuação de docentes, discentes e técnicos dos programas de pós-graduação no exterior quanto ao recebimento de estudantes, pesquisadores e docentes do exterior nas instituições nacionais. Serão valorizadas todas as trocas, as parcerias, a interdisciplinaridade entre os saberes, os processos de pesquisa compartilhados e as interações dentro das instituições. Para avaliar o processo de mobilidade acadêmica, o Relatório define os seguintes indicadores:

- relação de cinco principais estrangeiros recebidos em atividades acadêmicas no Programa de Pós-graduação durante o quadriênio, com as respectivas atuações no Programa de Pós-Graduação, vinculação institucional e o tempo de permanência;
- percentual de alunos estrangeiros regularmente matriculados no Programa no quadriênio;
- relação dos alunos estrangeiros recebidos para desenvolver atividades no Programa de Pós-Graduação durante o quadriênio, com a sua respectiva vinculação institucional. (BRASIL, 2020a, p. 21).

Como apresentado, os indicadores avaliativos decorrentes das três esferas, pesquisa e produção intelectual, condições institucionais e mobilidade acadêmica, expressam como o PNPG (2011-2010), por meio do Relatório (BRASIL, 2020a), reconhece a internacionalização como um ponto central para a qualificação dos programas de pós-graduação para o próximo quadriênio, que vigorará até 2024. No entanto, nos relatórios produzidos em 2013, 2016, 2018 e 2020 se mantêm as mesmas orientações, interesses e intencionalidades ligadas à internacionalização neoliberal e empresarial.

No campo das áreas das Humanidades, embora fossem citadas, sobretudo no Relatório (BRASIL, 2020a), ainda se mantêm com pouco espaço e sem definição clara sobre as políticas educacionais para garantir certa igualdade em relação aos financiamentos e investimentos comparados às outras áreas de conhecimento. Um segundo ponto é a manutenção do discurso influenciado pelos organismos multilaterais, como o Tratado de Bolonha e a Unesco (1998a,

2009), que flexibiliza os programas de pós-graduação e introduz uma falsa ideia de independência, isto é, ficaria sob responsabilidade dos programas buscarem suas fontes de financiamento no exterior ou em agências nacionais. Essa condição, definida pelo Tratado de Bolonha e pelos documentos da Unesco, desonera o Estado da responsabilidade de financiamento dos programas. Naturalmente, essa condição abre espaços para a entrada de agências e de grupos de investidores que estão interessados na captura dos potenciais intelectuais da acadêmica para certas áreas comerciais, contudo programas de pós-graduação não alinhados a essas prerrogativas comerciais e de pesquisa prática/aplicada de investigação estariam condenados a sobreviver com poucos recursos financeiros para a manutenção da qualidade.

Um terceiro ponto é a manutenção de um discurso nos Relatórios que afirma que os programas devem ser competitivos internacionalmente. Essa constatação amplia uma concepção quantitativa da internacionalização que valoriza as produções internacionais. Por esse fato, a internacionalização deixaria de ser tratada como processo. A orientação, nesse sentido, é contrária aos apontamentos dos pesquisadores da área, como Altbach (2013), Knight (2015), Morosini (2017), Stallivieri (2017), entre outros, que defendem que a internacionalização deveria ser uma condição de qualificação da formação dos pesquisadores e de fortalecimento dos programas.

Outro aspecto importante a ser considerado é o conceito de mobilidade acadêmica, que é apresentado como um dos indicativos para a avaliação dos programas de pós-graduação. Da maneira como é posta, a mobilidade acadêmica contribui para a criação de mitos e enganos, como pontuado por Knight (2004), De Wit (2011a, 2011b) e Stallivieri (2004). Sendo assim, contribui, por um lado, para a “fuga de cérebros” e, por outro lado, não concretizando o ideário da internacionalização como interculturalidade e trocas cooperativas de conhecimento. Essa constatação é contrária à posição defendida por Hudzik (2011), que considera que a internacionalização deve ser compreensiva.

Portanto, os Relatórios produzidos pelas Comissões de Acompanhamento do PNPG (2011-2020) mantêm uma concepção de internacionalização atrelada aos interesses e intencionalidades do neoliberalismo e da lógica empresarial. Embora reconhecidamente, em alguns momentos, produzam um discurso sobre a internacionalização como cooperação e para a formação a cidadania global, na sua totalidade, mantêm a posição de que os programas de pós-graduação devem ter suas políticas institucionais direcionadas para o plano nacional de

desenvolvimento econômico e social do País, mas ligadas a um sentido, interesse e intencionalidades do neoliberalismo e do modelo empresarial.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino superior é influenciado pela lógica do modelo de produção flexível. Isso significa que as características da sociedade contemporânea, assinalada por autores como Giddens (2002), Habermas (2002) e Lyotard (2018), dão conta de uma sociedade que se caracteriza pela tecnologia, pela informação, pelo desenvolvimento dos meios de comunicação, pelas mudanças das categorias de espaço e tempo, pelo surgimento de novas instituições socializadoras, pelo enfraquecimento do Estado e pela homogeneização do discurso neoliberal. Essas condições típicas da sociedade contemporânea influenciam o ensino superior e lhe conferem novos desafios e novos valores organizacionais que, em muitos casos, colocam em ameaça e risco o sentido ontológico do ensino superior como um local de produção de conhecimento desinteressado e de compromisso com o bem público para se torna um prolongamento dos setores produtivos e financeiros atrelados à lógica do lucro.

A forma de produção flexível, acentuada após a década de 1980 (também conhecida como toyotismo), é apontada por Harvey (2016) como um modelo de aceleração do ritmo de produção e inovação. Essa organização permite ao capitalismo uma reinvenção que mantém a continuidade do modo de acumulação e concentração de riqueza. Estrutura-se nova racionalidade, descrita por Dardot e Laval (2016) como a incorporação de valores de escala neoliberal na subjetividade de cada cidadão, que passaria a pautar a sua vida pelos ideários de sucesso, do individualismo e pela busca do empresário de si. Como pondera Antunes (2009), a entrada desse tipo de racionalidade neoliberal nas instituições de ensino superior tem levado à organização de curso flexíveis, enxutos e rápidos. Ao atender ao chamamento dessa racionalidade, o ensino superior sucumbe sua missão e passa a retirar de seus currículos formativos áreas de conhecimento que são consideradas supérfluas e sem necessidade para a lógica do capital global. Em especial, como pontua Nussbaum (2015), são retiradas ou enxugadas as áreas das humanidades.

Nesse contexto, marcado pelo produtivismo de alto rendimento, o ensino superior entra em crise. Como pontua Santos (2010), a eliminação ou redução da produção de conhecimento livre e crítico tem colocado a universidade a serviço de projetos modernizadores que abrem espaço para o setor privado atuar na produção de conhecimento, imperando a lógica do economicismo. O ensino superior tomado por esse contexto é colocado em um dilema: de um lado, manter sua condição histórica de produção de conhecimento desinteressada e ligada ao bem comum; de outro, aderir à lógica neoliberal/empresarial que se baseia em uma organização

flexível, ligada à objetividade dos resultados práticos e quantificáveis. Nesse dilema se insere a internacionalização do Ensino Superior.

Por se tratar de um campo de conhecimento localizado no contexto das sociedades complexas, a internacionalização assume diversas faces, que manifestam suas tendências e interesses. Pesquisadores da área, como Knight (2012a), Altbach (2013), De Wit (2011a, 2011b), Morosini (2017), Stallivieri (2004, 2017), Santos Filho (2018), dentre outros, dedicam-se a aprofundar as análises da internacionalização ligada às suas condições contextuais e estruturais que são gestadas e organizadas. Embora os autores tenham diferenças no modo de compreender as estruturas da internacionalização, concordam que existe uma pressão sobre a internacionalização do ensino superior vinda dos interesses do campo comercial e neoliberal. Isso faz com que a internacionalização assuma faces, papéis e funções ambíguas: por um lado propaga uma concepção de cooperação com viés democrático e de interculturalidade entre instituições, povos e nações; de outra parte, assume um caráter mercantilizado nas suas formas de organização, tendendo a incorporar princípios e valores ligados ao capital global, o qual é guiado pela competitividade, pela formação de recursos humanos para as demandas de emprego, pelo financiamento privado e pelos resultados práticos e quantitativos.

Essas ambiguidades inerentes aos discursos produzidos sobre a internacionalização estão presentes nos organismos internacionais, sobretudo nas conferências da Unesco (1998a, 2009) sobre o futuro da educação superior para o século XXI e no Tratado de Bolonha. Em ambos os documentos, é perceptível uma concepção de internacionalização do ensino superior que se aproxima das tendências mundiais que valorizam os aspectos da economia da acumulação flexível. Os conceitos empregados, como competitividade global, protecionismo, dinâmica produtiva, formação para as demandas de emprego, fontes de financiamento mistas (público-privado) para a educação, abertura para setores comerciais atuarem na educação e definição de áreas estratégicas consideradas essenciais para o crescimento econômico e social do País são parte integrante da consolidação da concepção de internacionalização fundada nos princípios empresariais e neoliberais. Há de se considerar que os documentos da Unesco e os apontamentos do Tratado de Bolonha são influenciadores das políticas educacionais definidas pelos países. No caso brasileiro, as influências são visíveis e notórias. No caso das políticas de internacionalização, o PNPG (2010) incorpora muitos desses princípios, em especial o modelo de financiamento, a abertura para a entrada dos setores industriais e comerciais, a definição de áreas estratégicas para o crescimento econômico e social do País e o entendimento de que, por

meio da internacionalização, o País poderá se tornar uma grande potência científica e tecnológica.

Nesse cenário, e de acordo com os objetivos e metodologias de análise, é possível concluir que o PNPG (2010) possui um direcionamento para garantir as prerrogativas da sociedade da acumulação flexível. Nesse sentido, conceitos como competitividade, formação para a demanda de emprego, definições de áreas estratégicas, vinculação da pós-graduação com o Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social do País e inovação tecnológica e científica aproximam o Documento e, portanto, as orientações para a internacionalização da lógica neoliberal e empresarial. As considerações supracitadas permitem concluir que:

a) No PNPG (2010) existe um discurso ambíguo que interconecta a dimensão da pós-graduação como bem público e com viés de relevância social de produção de conhecimento desinteressado no sentido de promover a cooperação solidária, ao mesmo tempo que faz a adesão às pautas mundiais de educação que pressionam Estados e instituições a adotarem como política educacional investimentos em áreas e segmentos mais afáveis ao mercado e à competitividade internacional. A manutenção do discurso ambíguo é estratégica no PNPG (2010) porque, se, de um lado, mantém a aparente missão histórica do ensino superior, de outro, permite, por meio de conceitos e orientações, a abertura para a entrada de segmentos privados na educação. Essa condição é perceptível na definição da agenda de pesquisa definida como tríplice hélice.⁸⁰

b) Existe no PNPG (2010) uma presença marcante dos organismos internacionais, especialmente da Unesco e do Tratado de Bolonha, que orientam as políticas educacionais. No campo da internacionalização, o PNPG (2010) adota uma série de orientações desses organismos, em especial quando define a internacionalização como forma de assegurar a competitividade internacional no campo da economia e da inovação. A presença dessas orientações alinhadas com a economia global universaliza uma concepção de internacionalização baseada em rankings que inviabiliza projetos de internacionalização ligados às identidades regionais. A busca por melhor colocação da universidade, em muitos casos, induz a enganos e mitos da internacionalização. Por esse fato, a internacionalização poderia significar uma expressiva demonstração quantitativa de índices com pouca ou nenhuma qualidade. A internacionalização é muito mais do que quantificar números de artigos, alunos estrangeiros ou

⁸⁰ A tríplice hélice é tratada no PNPG (BRASIL, 2010) como a parceria entre Universidade, Estado e as empresas. É a partir desse tripé que será organizada a Agenda Nacional de Pesquisa.

professores no exterior. É necessário que as intuições assumam um projeto de internacionalização como processo e que tenham consciência sobre sua missão e finalidade.

c) O PNPG (2010) evidencia na sua construção uma forte tendência de internacionalização para áreas estratégicas consideradas nucleares para colocar o País no rumo do desenvolvimento. Quando o Documento pontua “desenvolvimento”, quer dizer um tipo de desenvolvimento similar aos dos países do hemisfério Norte. Tal condição escancara a falta de um projeto para a pós-graduação brasileira que traduza um projeto de nação consciente e adequado à realidade brasileira. Nesse sentido, a internacionalização presente no PNPG (BRASIL, 2010) não expressa uma condição de possibilidade para enfrentar os grandes problemas históricos do país.

d) O PNPG (2010) não apresenta elementos de aproximação com a comunidade acadêmica, sobretudo quando trata da internacionalização; não traz elementos, orientações e definições baseadas nos apontamentos dos pesquisadores da área no que diz respeito ao sentido da internacionalização como solidária, cooperativa e como promoção da cidadania universal. Por outro lado, manifesta um sentido de internacionalização que é amplamente criticado pelos pesquisadores, em especial porque não trata a internacionalização como um processo que inclui as mais variadas áreas de conhecimento.

e) Um ponto positivo do PNPG (2010) é a orientação para que sejam firmadas parcerias e redes de pesquisa com nações e instituições do hemisfério Sul. No entanto, ainda que seja considerada como importante essa relação, na prática, o firmamento de acordos e alianças entre nações e instituições deve ser prioritariamente definido a partir das áreas estratégicas. Tal condição coloca em sérias dificuldades as ciências das Humanidades.

f) A disposição da internacionalização no PNPG (2010) favorece a “fuga de cérebros”, mantendo uma condição de passividade em relação às nações desenvolvidas. Embora em suas metas e objetivo o Documento faça menção à atratividade de estudantes, professores e pesquisadores estrangeiros, na prática, não consegue estruturar um conjunto de políticas que a longo prazo consolidem essa perspectiva.

g) A questão do financiamento, em especial para a internacionalização, é outro ponto problemático. Em sua construção o PNPG (2010) adequa um discurso da Unesco que considera o financiamento a partir de setores privados como uma alternativa viável para a falta de recursos públicos. O problema é que a fronteira entre público e privado não é definida com clareza, o que acaba por reduzir as responsabilidades do Estado e maximizar a presença dos setores empresariais. As consequências são a hipervalorização e o financiamento de áreas

consideradas potenciais para o setor privado e o aniquilamento de áreas de conhecimento consideradas pela iniciativa privada como “inúteis” para seus projetos empreendedores.

h) Um aspecto positivo presente nos Relatórios (2018 e 2020) é considerar a internacionalização como um meio para o fortalecimento do ensino, da pesquisa e da extensão. De acordo com o Documento, a internacionalização não deve ser um fim em si, mas, sim, um meio para o continuado enriquecimento dos programas e de seus integrantes e para o estabelecimento de um número cada vez maior de projetos e colaboradores internacionais. A internacionalização entendida dessa forma torna-se um processo integrado com as demais dimensões institucionais. Esse aspecto é positivo, porque permite que os projetos de internacionalização dentro das instituições tenham um compromisso com a missão e a identidade da universidade. Isso garantiria qualidade no ensino, na pesquisa e na extensão.

i) Nos aspectos analíticos, o PNPG (2010), em sua construção, apresenta intencionalidades e interesses da internacionalização vinculados aos aspectos neoliberais e empresariais. Essa condição está de acordo com a materialidade e centralidade do modelo de produção de acumulação flexível e de acordo com as pautas internacionais de discussão. O fato marcante é a presença de uma orientação que permita a entrada e a atuação de agências de financiamento externas às instituições de Ensino Superior. Nesse sentido, o documento, por um lado, mantém um discurso da presença do ente público na gerência da educação, mas, por outro, consolida caminhos que permitem a atuação de agentes privados na pós-graduação mediante o cumprimento de certos requisitos e obrigações. O fato é que essa condição, que não é uma exclusividade do PNPG (2010), pois esse projeto está presente nos documentos da Unesco e do Tratado de Bolonha, permite que os espaços de pesquisa e ensino da pós-graduação sejam gradativamente tratados como campos de negócios geridos pela demanda (financeira) e pelo retorno utilitarista de seus estudos. Aliado a esse aspecto, os elementos de crise do Estado Nacional (real ou produzida) são condições de legitimação para a entrada da iniciativa privada nos espaços públicos.

j) A principal evidência da presença da concepção neoliberal e empresarial no trato da internacionalização é a orientação de que os projetos institucionais de internacionalização estejam de alguma forma interligadas às áreas estratégicas definidas como prioritárias para o desenvolvimento econômico da nação. Tal posição revela uma concepção estreita sobre a diversidade de áreas de conhecimento da pós-graduação.

k) Os interesses e intencionalidades da internacionalização ligados aos aspectos neoliberais e empresariais são reafirmados nos relatórios produzidos pelas Comissões de

Acompanhamento, sobretudo no Relatório (BRASIL, 2020a). Nesse documento, são reafirmados e consolidados os aspectos da pós-graduação ligados aos interesses neoliberais e de cunho empresarial. É evidente que o Relatório (BRASIL, 2020a) é consequência de um governo que possui como bandeira a defesa de pautas neoliberais, por isso, as orientações para a pós-graduação até o ano de 2024 são uma fotografia da atuação do mercado nos setores públicos, inclusive na pós-graduação.

l) Embora no PNPG (2010) e nos seus relatórios de acompanhamento esteja presente o conceito de internacionalização cooperativa, esta não possui uma conotação significativa similar à defendida pela comunidade de pesquisadores. O conceito de internacionalização cooperativa acentua uma ideia de internacionalização passiva. A abordagem da internacionalização solidária e cooperativa não abrange a potencialidade dos referidos termos. As expressões da internacionalização como redes de pesquisa, diplomacia cultural, compreensiva e abrangente são citadas de forma superficial no documento. Além dessa abordagem limitada, todas as possibilidades de uma internacionalização de conotação cooperativa e solidária estão limitadas pelas áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento do País.

m) No mesmo sentido, a mobilidade acadêmica é definida segundo os critérios das áreas estratégicas para o desenvolvimento do País. Além dessa condição, a mobilidade apresentada no PNPG (2010) está mais preocupada com dados quantitativos do que com a qualidade das relações internacionais. A presunção da mobilidade acadêmica pontuada no PNPG (2010) e nos relatórios subsequentes reafirma uma política mundial de atração de estudantes. Em outras palavras, a falta de organização e de uma objetividade clara das metas da internacionalização coloca o Brasil como um exportador de talentos e “cérebros”.

n) Com relação à internacionalização para a formação da cidadania universal, o PNPG (2010) pontua de forma superficial, o que permite concluir que a formação da cidadania universal é pouco abordada no documento. Quando citados, seus elementos e conceitos estão submetidos à aprovação segundo sua adequação utilitarista para as áreas estratégicas de desenvolvimento. As demandas regionais e o fortalecimento dos blocos regionais não são assegurados pelo fato de que o PNPG (2010), ao assumir os pressupostos da agenda mundial de educação baseado na perspectiva da aplicabilidade/praticidade do conhecimento, inviabilizou qualquer perspectiva de redes interconectadas entre blocos regionais que estejam fora do eixo da economia do conhecimento.

o) Dentro das áreas estratégicas para o desenvolvimento econômico e social para o País, as Humanidades não são valorizadas. Como formar para a cidadania universal e para a solidariedade sem a valorização das humanidades? A desvalorização das humanidades é constante no PNPG (2010) e acentuado no Relatório (BRASIL, 2020a). Como o PNPG (BRASIL, 2010) e, em especial, o Relatório (BRASIL, 2020a) são resultado da pressão das políticas neoliberais, as Humanidades foram consideradas de menor valor para a perspectiva da busca constante de resultados quantificáveis e rentáveis. Quando mencionadas, estão reféns das áreas estratégicas e precisam de adaptar à lógica organizacional do mercado, isto é, precisam, inclusive, aderir um conjunto de conceitos gramaticais típicos das áreas aplicadas para que tenham seus projetos de internacionalização aprovados.

p) Os interesses ligados ao neoliberalismo e ao mercantilismo na internacionalização são acentuados com mais vigor no Relatório (BRASIL, 2020a) que, na sua construção, incorpora de forma mais aguda os objetivos da interligação entre universidades e empresas. Os apontamentos e orientações vão ao encontro da entrada do setor mercantil na produção do conhecimento na pós-graduação. O entendimento é de que os programas de pós-graduação devem, em toda sua extensão, ser autossuficientes financeiramente. Para que tal condição seja atingida, as aberturas para o setor empreendedor são dadas a fim de desonerar o Estado de suas funções. Naturalmente, as áreas menos rentáveis para investidores, como os programas das ciências humanas, terão dificuldade de manter seus quadros e qualidade acadêmica, comprometendo toda a área de conhecimento.

Portanto, considerando essas condições inerentes os PNPG (BRASIL, 2010), é necessário pensar e desenvolver estratégias para a internacionalização: I) que considerem como essenciais as áreas das Humanidades e consolidem um tipo específico de normas e orientações ligadas às especificidades da área; II) cujas as diretrizes para as políticas de internacionalização sejam mais amplas e contemplem os programas de pós-graduação que estão situados no interior do País; III) que as fontes de financiamento para a internacionalização seja asseguradas pelo Estado por meio de políticas educacionais; IV) repensar as fronteiras entre público e privado na educação para evitar que o ensino superior se torne um balcão de negócios; V) rediscutir o sentido da internacionalização solidária e cooperativa para afirmar redes, convênios e parcerias de pesquisa com o eixo Sul-Sul; VI) melhorar os critérios de avaliação das ações de internacionalização nos programas de pós-graduação para evitar a falsa ideia de que o sucesso da internacionalização na instituição está ligado aos dados quantitativos; VII) definir regras e procedimentos para a internacionalização para cada área de conhecimento, mantendo, assim, as

especificidades e identidades de cada campo; VIII) estimular a internacionalização como um meio para a efetivação do ensino, da pesquisa e da extensão nas instituições e ensino superior.

Os pontos elencados são uma contribuição para pensar e estruturar formas mais coerentes e produtivas para a internacionalização. O intuito da pesquisa foi contribuir com a comunidade acadêmica para o fortalecimento da internacionalização. O entendimento e o consenso partilhados por pesquisadores e referendados pela pesquisa é que a internacionalização é um processo contínuo, necessário e fundamental para a pós-graduação na contemporaneidade. Entendido dessa forma, é imprescindível que o seu processo esteja em constante avaliação para que possa atender às novas dinâmicas e contribuir para o foro social. Por fim, os Planos Nacionais de Pós-graduação são avaliados positivamente, pois permitem uma orientação organizacional para a pós-graduação. No entanto, nunca é desproposital lembrar que os Planos de Pós-Graduação devem ser gestados por um processo democrático.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMAR, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; BATISTELA, Airton Carlos. A relação universidade pública & setor produtivo na América Latina: mais impasses que possibilidades. *In*: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). **Políticas educacionais de ensino superior no Século XXI**: um olhar transnacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; FÁVERO, Altair A.; TONIETO, Carina. A expansão da educação superior no Brasil sob a influência da Declaração de Bolonha: primeiras aproximações. *In*: ALMEIDA, Maria de L. P.; FÁVERO, Altair A.; CATANI, Afrânio M. (org.). **O espaço Europeu de educação superior (EEES) para além da Europa**: apontamentos e discussões sobre o chamado Processo de Bolonha e suas influências. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; FÁVERO, Altair A.; TREVISOL, Marcio G. Pesquisa e avaliação no PNPG (2011-2020): fragilidades e potencialidades. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, v. 11, n. 25, p. 303-324, set./dez. 2019.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; TREVISOL, Marcio G. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, v. 12, n. 3, p. 200-222, set./dez. 2019.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; TREVISOL, Marcio G.; PERIN, Caroline. Formação da opinião pública e propaganda eleitoral: análise discursiva dos VTs apresentados na campanha eleitoral de 2018 para a presidência da República no primeiro turno. **Ação Midiática – Estudos em Comunicação, sociedade e cultura**, v. 1, n. 1, p. 189-211, out./dez. 2020.

ALTBACH, Philip; DE WIT, Hans. Internationalization and global tension: lessons from history. **Journal of Studies in International Education**, v. 19, n. 1, p. 4-10, 2015.

ALTBACH, Philip G. **Global perspectives on higher education**. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2016.

ALTBACH, Philip G. Globalization and the university: myths and realities in an unequal world. **Almanac of higher education Washington, D.C.**, 2005. Disponível em: <http://ww.nhnea.org>. Acesso em: 28 jun. 2013.

ALTBACH, Philip G; KNIGHT, Jane. The Internationalization of higher education: motivations and realities. **Journal of studies in international education**, v. 11, n. 3/4, Fall/Winter, 2007.

ALVES, Ana Elizabeth Santos. Qualificação e trabalho no capitalismo. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 26, p. 45-56, jul./dez. 2006.

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

ANTUNES, Ricardo. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo produtivo de produção capitalista. **Germinal**: Marxismo e educação em debate, v. 1, n. 1, p. 25-33, jun. 2009.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sai concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2015.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ATHAYDE, André Luiz M.; BARBOSA, Telma Regina da C. G. Avaliação de programas governamentais: ciência sem fronteira em foco. **Estud. Aval. Edu.**, v. 30, n. 73, p. 224-252, jan./abr. 2019.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A educação superior em tempos de internacionalização: cinco mitos, nove enganos e cinco verdades. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (org.). **Internacionalização da educação**: discursos, práticas e reflexos sobre as políticas educativas. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio M. Educação superior, internacionalização e circulação de ideais: ajustando os termos e desfazendo mitos. **Inter-Ação**, v. 38, n. 2, p. 273-291, mar. 2013.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio M.; HEY, Ana Paula. Circulação das ideias e internacionalização da Educação Superior: inferências a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 288-292, set./dez. 2017.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio M. O espaço europeu de educação superior (EEES) para além da Europa: apontamentos e discussões. In: ALMEIDA, Maria de L. P.; FÁVERO, Altair A.; CATANI, Afrânio M. (org.). **O espaço Europeu de educação superior (EEES) para além da Europa**: apontamentos e discussões sobre o chamado Processo de Bolonha e suas influências. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Integração regional e educação superior: regulações e crises no Mercosul. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; OLIVEIRA, João F.; CATANI, Afrânio M. O sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): regulação, avaliação e financiamento. **RBP AE**, v. 32, n. 3, p. 783-808, set./dez. 2016.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. The Bologna Process and higher education in Mercosur: regionalization or Europeanization? **International Journal of Lifelong Education**, v. 5, n. 5, p. 29-40, Oct./Dec. 2014

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais e educação. **Currículo sem Fronteira**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2011.

BARRETO, Francisco César de Sá; DOMINGUES, Ivan. O PNPB 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. **Educação em Revista**, v. 28, n. 03, p. 17-53, set. 2012.

BASTOS, Pedro Paulo Z. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Revista Economia Contemporânea**, v. 1, p. 1-63, jan./jun. 2017. Edição Especial.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENJAMIN, Cláudia Battestin; MUNHOZ, Panduro; COSTA, Miguel Ângelo Silva da. Redes de intelectuais, internacionalização e regionalização acadêmica: uma abordagem a partir do contexto latino-americano. **Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 1, p. 11-21, jan./abr. 2017

BIANCHETTI, Lucídio. O desafio de escrever dissertação/tese: como incrementar a quantidade manter a qualidade com menos tempo e menos recursos? *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria (org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

BIANCHETTI, Lucídio. Os dilemas do coordenador do Programa de Pós-Graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio; MAGALHÃES, António. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária. **Avaliação**, v. 20, n. 1, p. 225-249, mar. 2015.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commodity**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas, SP: Mercado de letras, 2017

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro; PEREIRA, Gilson R. de M. **O fim dos intelectuais acadêmicos?** Induções da CAPES e desafios às associações científicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BOLSONARO demite Véliz e nomeia Abraham Weintraub como ministro da Educação. **Portal G1**, Brasília, DF, 8 abr. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/04/08/planalto-anuncia-demissao-de-ricardo-velez-rodriguez-do-ministerio-da-educacao.ghtml>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Comissão especial de acompanhamento do PNPB 2011-2020. **Proposta de Aprimoramento da Avaliação de Pós-graduação Brasileira para o quadriênio 2021-2014 – modelo Multidimensional**. Brasília, DF: CAPES, 2020a.

BRASIL. Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 e Elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa. **Relatório Final 2013**. Brasília, DF, nov. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-relatorio-final-11-12-2013-pdf>. Acesso em: 09 de outubro de 2020.

BRASIL. Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020. **Relatório Final 2016**. Brasília, DF, fev. 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-relatorio-final-11-12-2013-pdf>. Acesso em: 09 de outubro de 2020.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: jul. 2018

BRASIL. Decreto n. 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm. Acesso em: 25 de abril. 2020.

BRASIL. Decreto n. 29.741, 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para a promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1951.

BRASIL. Decreto n. 73.411, de 4 de janeiro de 1974. Institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jan. 1974. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73411-4-janeiro-1974-421858-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Institui%20o%20Conselho%20Nacional%20de%20P%C3%B3s%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **I PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília, DF, 1975. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **II PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985)**. Brasília, DF, 1982. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **III PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989)**. Brasília, DF, 1986. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Lei n. 1.254, de 4 de dezembro de 1950. Dispõe sobre o sistema de ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 dez. 1950. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L1254.htm. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Dispõe sobre as Leis de Diretrizes da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1961. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 abr. 2020

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 22 de dez. 2017. Disponível em : http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP22_2DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 19 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG. Documento Final da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020**. Brasília, DF, 10 out. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2018-pnpg-cs-avaliacao-final-10-10-18-cs-final-17-55-pdf>. Acesso em: 9 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Boletim Informativo Capes**. Rio de Janeiro, jan. 1956.

BRASIL. Ministério da Educação. **Future-se. Perguntas e respostas do Future-se, programa de autonomia financeira da educação superior**. Brasília, DF: MEC, 22 jul. 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351>. Acesso em: nov. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 010172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Desenvolvimento da Educação (PDE) 2007**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 20 de abril. 2020.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação. Portaria n. 1.122, de 19 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/DI%c3%81RIO%20OFICIAL.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Portarias**. Disponível em: <http://www.turismo.gov.br/2009.html>. Acesso em: 20 de abril. 2020c.

BRASIL. **Parecer/CFE n. 977**, de 3 de dezembro de 1965. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Plano de Ação 2007-2010: Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Ciência e Tecnologia, [2006?]. Disponível em:

<https://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/725/1/Ciencia%2C%20tecnologia%20e%20inova%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20desenvolvimento%20nacional.pdf>. Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2014)**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**: coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Brasília, DF: CAPES, 2010. v. 1 e 2.

BRASIL. Proposta de Emenda à Constituição. **PEC 6/2019**. Modifica o sistema de previdência social, estabelece regras de transição e disposições transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF, 20 fev. 2019b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2192459>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A construção política do Brasil**: sociedade, economia e estado desde a independência. São Paulo: Editora 34, 2017.

CACHAPUZ, António. O processo de Bolonha e a internacionalização do ensino superior na Europa: Uma experiência multicultural. **Série-Estudos**, v. 25, n. 53, 103-120, jan./abr. 2020.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; PEDRO, Rodrigo Fornalski; VARGAS, Maria Caroline. Responsabilidade da educação superior: a metamorfose do foco do discurso da Unesco. **Interface - comunicação, Saúde e Educação**, v. 15, n. 39, p. 1185-1195, out./dez. 2011.

CAPES. **A internacionalização na Universidade Brasileira**: resultados do questionário aplicado pela Capes. Brasília: Ministério da educação, out. 2017. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nasIES-brasileiras.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

CASTANHO, Sérgio. A educação superior no século XXI: comentários sobre o documento da Unesco. **Interface – Comunicação, Saúde e educação**, v. 1, n. 1, p. 163-166, ago. 2000.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CENCI, Ângelo Vitório; MARCON, Telmo. Sociedades complexas e desafios educativos: individualidade, socialização e democracia. In: MÜHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Cláudio Almir; CENCI, Ângelo Vitório (org.). **Questões atuais de educação**: sociedade complexa, pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana. Ijuí: EdUnijui, 2016.

CERQUEIRA, Jackson B. A de. Uma visão do neoliberalismo: surgimento, atuação e perspectivas. **Sitientibus**, v. 1, n. 19, p. 169-1889, jul./dez. 2008

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COHEN, Gerald A. **A teoria da história de Karl Marx**: uma defesa. São Paulo: Editora Unicamp, 2014.

CONTRATAÇÃO uberizada de professores por aplicativo já é realidade. **Jornal extraclasse**, 7 jan. 2020. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/01/contratacao-uberizada-de-professores-por-aplicativo-ja-e-realidade/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Ensinar e aprender**: rumo à sociedade cognitiva. Livro Branco sobre a educação e formação. Bruxelas: CCE, 1995.

COMUNICADO DE LONDRES. 2007. Disponível em: https://www.uaoceu.es/sites/default/files/calidad/normativa-universitaria/europa/UE_Comunicado_Londres_2007.pdf. Acesso em: 10 de abril de 2020.

CORSETTI, Berenice. A metodologia histórico-crítica e a reflexão sobre a questão do rendimento escolar no Brasil. *In*: MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino (org.). **Políticas educacionais**: elementos para a reflexão. Porto Alegre: Redes Editoras, 2010.

COURY, Maria de Amorim. **Ações do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2005-2010 para a redução de assimetrias regionais**: avaliação dos instrumentos criados pela CAPES, 2014. 50 f. (Dissertação de Mestrado) – Programa do Pós-Graduação em Educação e Ciência: Química da Vida Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Porto Alegre, 2014.

DAGNINO, Renato. A relação universidade-empresa no Brasil e o argumento da Hélice Tripla. *In*: DAGNINO, Renato; THOMAS, Hernán (org.). **A pesquisa universitária na América Latina e a vinculação universidade-empresa**. Chapecó: Argos, 2011.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. **Avaliação**, v. 20, n. 1, p. 123-142, mar. 2015.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaios sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Bolonha, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos-nas-Delibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/declaracao-de-bolonha-1999.html>. Acesso em: 9 abr. 2020.

DECLARAÇÃO DE BUDAPESTE. 2010. Disponível em: <https://www.budapestopenaccessinitiative.org/boai-10-translations/portuguese-brazilian-translation>. Acesso em: 10 abr. 2020.

DELGADO-MARQUÉZ, Blanca L.; HURTADO-TORRES, Nuria Esther; BONDAR, Yaroslava. La internacionalización en la enseñanza superior: investigación teórica y empírica sobre su influencia en las clasificaciones de las instituciones universitarias. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, v. 8, n. 2, p. 101-120, 2011.

DE WIT, Hans. Internacionalización de la educación superior: nueve interpretaciones erróneas. **Internacionalización higher education**, n. 64, 2011.

DE WIT, Hans. Globalization and Internationalisation of higher education. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, v. 8, n. 2, p. 241-248, 2011.

DE WIT, Hans; HUNTER, F. Understanding internationalisation of higher education in the European context. *In*: DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L. (ed.). **Internationalisation of higher education. European Parliament**: Directorate-general for internal policies Policy department b: Structural and cohesion policies – Culture and education, 2015. p. 41-58.

Disponível em:

[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf). Acesso em: 20 set. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. Concepções de Universidade e de avaliação institucional. **Revista de Avaliação da Educação Superior**, v. 4, n. 2, p. 29-40, mar./ago. 1999.

DIAS SOBRINHO, José. O processo de Bolonha. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, p. 107-132, dez. 2007. Edição Especial.

DIAS SOBRINHO, José. O processo de Bolonha. *In*: PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M. L. P. **Universidade contemporânea: políticas do processo de Bolonha**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade em tempos de precarização e incertezas. **Avaliação**, v. 23, n. 3, p. 736-753, nov. 2018.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Edições 70, 2007.

ELIAS, Norbert. **Sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro. Zahar, 1994

EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. **Ministerial Conference Leuven / Louvain-La-Neuve 2009**. Leuven, Belgium, 28 abr. 2009. Disponível em: <http://www.ehea.info/cid101040/ministerial-conference-leuven-louvain-la-neuve-2009.html>. Acesso em: 20 abr. 2020.

FÁVERO, Altair A. Políticas educacionais e os desafios da universidade no século XXI. *In*: Almeida, Maria de Lourdes Pinto de; MENDES; Vitor Hugo (org.). **(Des)construção da universidade na era do “pós”**: tensões, desafios e alternativas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FÁVERO, Altair A.; TONIETO, Carina. A pesquisa na sociedade do conhecimento: decifra-me ou te devoro. *In*: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (org.). **Produção do conhecimento científico e a formação do pesquisador na América Latina**: as investigações de políticas educacionais em xeque. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

FÁVERO, Altair A.; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro (org.). **Leituras sobre Educação e Neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020.

FÁVERO, Altair A.; TREVISOL, Marcio G.; BILIBIO, Rogério A. O papel formativo da avaliação institucional: análise comparativa de duas universidades comunitárias do sul do Brasil. *In*: TAUCHEN, Gionara; FÁVERO, Altair Alberto. **Avaliação do ensino superior: perspectivas comparadas**. Curitiba: CRV, 2018. v. 3.

FÁVERO, Altair Alberto; TREVISOL, Marcio G. As mudanças das categorias de espaço e tempo nas sociedades complexas e suas implicações no processo formativo da educação superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 3 p. 648-663, set./dez. 2018.

FÁVERO, Altair Alberto; TREVISOL, Marcio G. As diversas faces da internacionalização: análise comparativa entre duas instituições comunitárias do Sul do Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, n. 3, p. 648-663, set./dez. 2019.

FÁVERO, Altair Alberto; TREVISOL, Marcio G. Ensino Superior e internacionalização: atores e desafios. **Série-Estudos**, v. 25, n. 53, p. 35-60, jan./abr. 2020.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fonte, 2008

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capital**. São Paulo: Martins Fonte, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne. La internacionalización de la educación superior em América Latina y el Caribe: avances e retos. *In*: BRUNNER, J. *et al* (org.). **Innocación de la educación superior: perspectivas y nuevos retos**. Guadalajara: UDG-IIPE UNOESCO, 2016.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, Scila. **Internacionalización de la educación superior em América Latina y el Caribe: un balance**. México: UNESCO-IESALC, 2018.

GAVILLET, Rebecca; ZAMORA, Jennifer. Resenha do livro: Book review: global perspectives in higher education. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 293-295, set./dez. 2017.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIOLO, Jaime. O Future-se sem Futuro. **Revista Direitos, trabalho e política social**, v. 6, n. 10, p. 261-350, jan./jun. 2020.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). **RBPG**, v. 9, n. 17, p. 373-397, jul. 2012.

HABERMAS, Jürgen. **A crise de legitimidade no capitalismo tardio**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**: racionalidade de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus Humanidades, 1992.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2016.

HEGEL, Georg Wihelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

HORTALE, Virginia Alonso; MORA, José-Ginés. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 937-960, out. 2004.

HUDZIK, John K. **Comprehensive internationalization**: from concept to action. Washinton: NAFSA, 2011.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999

IVASHITA, Simone; VIEIRA, Aline Daniella R. A pós-graduação no Brasil e o Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (2011-2020): rupturas e permanências. **Debates em Educação**, v. 9, n. 19, p. 122-132, set./dez. 2017.

KANT, Emmanuel. **Conflito das faculdades**. Covilhã: Universidade da beira interior, 2008.

KNIGHT, Jane; DE WIT, Hans. **Internationalization of higher education in Asia Pacific contries**. Paris: Organization for economic cooperation & Development, case Studies and Stocktake; Canberra: DEETYA, 1997.

KNIGHT, Jane. International Universities: Misunderstandings and Emerging Models? **Journal of studies in international education**, v. 19, n. 2, p. 107-121, 23 Feb. 2015.

KNIGHT, Jane. **Internationalization brings important benefits as well as risks**. Toronto: International higher education, 2012.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of studies in international education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, Spring. 2004.

KNIGHT, Jane. Internationalization: elements and checkpoints. **Canadian Bureau for International Education**, v. 1, n. 7, p. 31-52, Aug./Oct. 1994.

KNIGHT, Jane. Issues and trands in internationalization: a comparative perspective. *In*: BOND, Sheyl; LEMASSON, Jean-Pierre. **A new world of knowledge**: Canadian universities and globalization. Canadá: International Development Research Centre, 1999.

KNIGHT, Jane. Student mobility and internationalization: trends and tribulations. **Research in comparative and international education**, Oxford, n. 7, v. 1, 2012.

KNIGHT, Jane. Updated internationalization definition. **International higher Education**, v. 2, n. 33, p. 44-65, Spring 2003.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEA, Fernanda Geremias; OREGIONI, Maria Soledad. Aportes para analizar la internacionalización de la educación superior desde Latinoamérica: um enfoque crítico, reflexivo y decolonial. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, n. 2, p. 1-19, feb. 2019.

LÈVI, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: edição 34, p. 1999.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. 1. ed. Rio de Janeiro, 2018.

LÖWY, Michel. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado de A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

MACIEL, Lizete S. B.; SHIGUNOV NETO, Alexandre S. A educação brasileira no período no pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 1-23, set./dez. 2006.

MAGNA Charta Universitatum. Bolonha, 1988. Disponível em: https://correio.rac.com.br/_conteudo/2018/01/opiniao_segunda_feira/512764-magna-charta-universitatum.html. Acesso em: 9 abr. 2020.

MARCON, Telmo. Declaração de Bolonha no contexto de mercantilização da educação superior: o discurso neoliberal dos organismos multilaterais. **Espaço Pedagógico**, v. 22, n. 2, p. 264-286, jul./dez. 2015.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã (I-Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844**. Lisboa: Avante, 1994.

MARX, Karl. **O 18 brumário e cartas a Kugelman**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. A contribuição do materialismo histórico-dialético para a análise das políticas educacionais. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (org.). **O método dialético ne pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (orgs.). **O método dialético ne pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; BASTOS, Robson dos Santos. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 333-342, set./dez. 2017.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; GUIMARÃES, André Rodrigues. A educação superior na esteira da internacionalização. **RBP**, v. 32, n. 2, p. 307-328, maio/ago. 2019.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; SOUZA, Michele Borges de. A transnacionalização e a expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 47, p. 151-173, jan./mar. 2018.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira. **Educar em Revista**, v. 1, n. 21, p. 289-308, jul./dez. 2003.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, José Alberto Antunes de; STALLIVIER, Luciane. Para uma política pública de internacionalização do ensino superior no Brasil. **Avaliação**, v. 22, n. 3, p. 589-613, nov. 2017

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos de práticas. **Educar**, v. 1, n. 28, p. 107-124, jan. 2006.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização do ensino superior. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 288-292, set/dez. 2017.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 93-112, abr. 2011.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do. Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recentemente em teses e dissertações. **Educação em Revista**, v. 1, n. 33, p. 1-27, jun. 2017.

MOSCA, Gaetano. **La classe política**. México: Fondo de Cultura económica, 1992.

MÜHL, Eldon Henrique. **Habermas e a educação**: ação pedagógica como agir comunicativo. Passo Fundo: UPF, 2003.

NARDI, Elton Luiz; SANTOS, Robison dos. **Pesquisa: Teoria e Prática**. Porto Alegre: EST Edições, 2003.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

NEZ, Egeslaine de; LIMA, Antonio Bosco de. Espaço Europeu de Ensino Superior: marco regulatório que impacta na gestão das universidades brasileiras? **Espaço Pedagógico**, v. 22, n. 2, p. 287-301, jul./dez. 2015.

NUNES, Enedina B. L. P. de; PERREIRA, Isabel Cristina; Pinho, Maria Jose de. A responsabilidade social universitária e a avaliação institucional: reflexões iniciais. **Avaliação**, v. 22, n. 1, p. 165-177, mar. 2017.

NUSSBAUM, Martha. **Educação e justiça social**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2014.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OECD. **Internationalization and trade in higher education: opportunities challenges**. 2004. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/internationalisation-and-trade-in-higher-education_9789264015067-en. Acesso em: 27 dez. 2019.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília. A pós-graduação brasileira e o seu sistema de avaliação. *In*: OLIVEIRA, João de; CATANI, Afrânio Mendes; FERRERIRA, Naura Syria C. (org.). **Pós-Graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

PROUNI. **O que é o PROUNI**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática**. 2. ed. Caxias do Sul: Educus, 2013.

PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar. Internacionalização da universidade contemporânea: uma visão da internacionalização em uma Universidade Pública Paulista. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, n. 1, p. 1-19, maio 2019.

PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar; PASSOS, Rogério Duarte F. dos. A reforma universitária Europeia e a construção do EEES: do processo a implantação. *In*: ALMEIDA, Maria de L. P.; FÁVERO, Altair A.; CATANI, Afrânio M. (org.). **O espaço Europeu de educação superior (EEES) para além da Europa: apontamentos e discussões sobre o chamado Processo de Bolonha e suas influências**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

PEREIRA, Pablo; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. A internacionalização da educação superior e o Plano Nacional de Educação 2014-2024: diretrizes, metas e estratégias. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 1, p. 186-202, jan./abr. 2017.

- PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar. HEINZLE, Marcia Regina Selpa (org.). **Internacionalização da educação superior: políticas, integração e mobilidade acadêmica**. Blumenau: Edifurb, 2015
- PERISSINOTTO, Renato. Marxismo e ciência social: um balanço crítico do marxismo analítico. **RBCS**, v. 25, n. 75, p. 112-117, jun. /2010.
- PINTO, Marilva Moog; LARRECHEA, Emrique Marínes. Internacionalização da educação superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do norte e do sul global. **Avaliação**, v. 23, p. 718-735, nov. 2018.
- POPPER, K. **Lógica das ciências sociais**. Belo Horizonte: São Paulo: Edusp, 1975.
- RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- REALE, Giovanni. **História da filosofia: do romantismo até nossos dias**. São Paulo: Paulus, 1991.
- RODRIGUES, Luís Estevinha. Acerca de deslegitimação pós-moderna do conhecimento. **Sapere Aude**, v. 3, n. 5, p. 161-175, jan./jun. 2012.
- RISTOFF, Dilvo I. **Universidade em foco: reflexão sobre a educação superior**. Florianópolis: Insular, 1999.
- ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das letras, 1999.
- SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. Internacionalização da Educação Superior: redefinições, justificativas e estratégias. **Série-Estudo**, v. 25, n. 53, p. 11-34, jan./abr. 2020.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. Internacionalización de la educación superior: redefiniciones, justificativas y estrategia. **Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 1, p. 168-189, enero/abr. 2018.

SANTOS, Pricila Kohls dos; MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização e educação para a cidadania global: a visão de professores universitários. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, n. 2, p. 1-17, fev. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. São Paulo: Atores Associados, 2008.

SCHROESDER, Tânia Maria R; ABREU, Cláudia Barcelos de Maura. Pós-modernidade: perspectivas de Jean François Lyotard e Michel Maffesoli. **Revista Educere et Educere**, v. 13, n. 28, maio/ago. 2018.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SEBASTIÁN, Jesús. **Cooperación e internacionalización de las universidades**. Buenos Aires: Biblos, 2004.

SEGRERA, Francisco Lopez. Visión de la II Conferência Mundial de Educación Superior (CMES, 2009). **Acta Scient. Educ.**, v. 32, n. 1, p. 105-109, 2010.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; TREVISOL, Marcio Giusti. **Sobre a institucionalização do Sistema de Pós-graduação ao Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (2011-2020): desafios e perspectivas**. No prelo.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamprarina, 2007.

SIGNORINI, Inês. **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.

SMITH, A. **A riqueza das nações**. São Paulo: Nova Cultural, 1983.

SOUSA, José Vieira de. Prefácio. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SOUZA, Mariana Barbosa de; HOFF, Tuize Silva Rovere. O governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil: possíveis consequências na habitação popular. **Rev. Bras. Gest. Urbana**, v. 11, n. 1, p. 45-68, set./dez. 2019.

STALLIVIERI, Luciane. **Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras**. Caxias do Sul: Educus, 2004.

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas**. Curitiba: Appris, 2017.

STRAUSS, Anselm L.; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRECK, Lenio Luiz; MORAIS, José Luis Bolsan de. **Ciência política e teoria geral do Estado**. 7. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2012.

TEICHLER, U. The changing debate on internationalisation of higher education. **Higher Education**, v. 48, n. 1, p. 5-26, jun./out. 2004.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

THIENGO, Lara Carlette. **Universidades de classe mundial ou o fim da universidade como universitas?** Campinas, SP: Mercado de letras, 2019.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**. São Paulo: Martins Fontes, 1969.

TORRIGLIA, Patrícia Laura; ORTIGARA, Vidalcir. As políticas educacionais com singularidade do complexo jurídico. *In*: TORRIGLIA, Patrícia Laura; MÜLLER, Ricardo Gaspar; LARA, Ricardo; ORTIGARA, Vidalcir (org.). **Ontologia e Crítica do tempo presente**. 1. ed. Florianópolis: Em debate, 2015.

TREVISOL, Marcio G. Educação e democrática e pública de qualidade no Brasil. **Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 1, p. 214-218, jan./abr. 2018.

TREVISOL, Marcio G. O lugar da política na sociedade midiaticizada; abordagens dos impactos midiáticos na construção da cidadania. **Vozes e diálogo**, v. 10, n. 1, p. 19-30, jan./abr. 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre o Ensino Superior 2009: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisa para a Mudança e o Desenvolvimento Social**. Paris, 2009.

UNESCO. **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização**. Anais. Brasília, DF: Unesco Brasil, 2003.

UNESCO. **La educación superior em el siglo XXI: visión y acción**. Paris, 1998a.

UNESCO. **World Conference on Higher Education in the Twenty-first Century: vision and Action**. Paris, 1998b.

UNIVERSIDAD SEVILLA. **Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior**. Bergen, maio 2005. Disponível em: http://institucional.us.es/ees/formacion/html/bergen_declaracion.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **Comunicado de Praga**. 19 maio 2001. Disponível em: https://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/comun_praga. Acesso em: 10 abr. 2020.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **Declaração de Sorbonne**. Paris: Universidade de Coimbra, 25 maio 1998. Disponível em: https://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne. Acesso em: 9 abr. 2020.

UNIÃO EUROPEIA. **Comunicação de Berlim**. 2003. Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32003G1125\(01\)&from=PT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32003G1125(01)&from=PT). Acesso em: 10 de abril de 2020

VIEIRA PINTO, Álvaro. **A questão da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

VENCO, Selma. Situação de quasi-uberização dos docentes paulistas? **Revista de ABET**, v. 17, n. 1, p. 94-104, jan./jun. 2018.

WILDNER, Kathrin. Los nuevos centros y la periferia: el proyecto Santa Fe, México; y Hafén City, Hamburgo. Etnografía urbana de la globalización. *In*: BUENO, Carmen; PÉREZ, Margarita (coord.). **Espacios globales**. Barcelona, España: Universidad Iberoamericana, 2006. p. 197-220.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Ed: nova cultural, 2000

WOLF, Robert Paul. **O ideal da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de São Paulo, 1993.

CIP – Catalogação na Publicação

T814e Trevisol, Marcio Giusti
A educação superior no contexto da sociedade contemporânea [recurso eletrônico]: os sentidos e intencionalidades da internacionalização no PNPG (2011-2020) / Marcio Giusti Trevisol. – 2020.
2MB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2020.

1. Ensino superior. 2. Internacionalização. 3. Solidariedade.
4. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). 5. Mercantilização.
I. Fávero, Altair Alberto, orientador. II. Almeida, Maria de Lourdes Pinto de, coorientadora. III. Título.

CDU: 378

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569