

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

JULIANA DE FÁTIMA SOUZA

**ITINERÁRIOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
BRASILEIRA NO ÂMBITO DA AMÉRICA LATINA E CARIBE**

**BELO HORIZONTE
2018**

JULIANA DE FÁTIMA SOUZA

**ITINERÁRIOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
BRASILEIRA NO ÂMBITO DA AMÉRICA LATINA E CARIBE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em educação.

Área de concentração: Sociologia da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

**BELO HORIZONTE
2018**

S729i
T

Souza, Juliana de Fátima, 1981-
Itinerários da internacionalização da educação superior brasileira no âmbito da América Latina e Caribe / Juliana de Fátima Souza. - Belo Horizonte, 2018.
233 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora : Maria do Carmo de Lacerda Peixoto.
Bibliografia : f. 204-214.
Anexos: f. 215-233.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Cooperação intelectual -- América Latina -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Ensino superior -- América Latina -- Teses. 4. Cooperação intelectual -- América Latina -- Teses. 5. Cooperação internacional -- América Latina -- Teses. 6. Cooperação internacional -- Caribe -- Teses. 7. Educação internacional -- América Latina -- Teses. 8. Educação internacional -- Caribe -- Teses. 9. Regionalização da educação -- Teses. 10. Programas de aperfeiçoamento escolar -- América Latina -- Teses. 11. Investimentos na educação -- América Latina -- Teses. 12. Ensino superior e Estado -- América Latina -- Teses. 13. América Latina -- Educação -- Teses. 14. América Latina -- Ensino superior -- Teses. 15. Caribe -- Educação -- Teses. 16. Caribe -- Ensino superior -- Teses.

I. Título. II. Peixoto, Maria do Carmo de Lacerda. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.8

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

JULIANA DE FÁTIMA SOUZA

**ITINERÁRIOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
BRASILEIRA NO ÂMBITO DA AMÉRICA LATINA E CARIBE**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação na área de concentração de Sociologia da Educação.

Belo Horizonte, 24 de janeiro de 2018.

Profa. Dra. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto – FaE/UFMG (Orientadora)

Profa. Dra. Marília Morosini Costa – PUCRS (Examinadora Externa)

Profa. Dra. Stela Maria Meneghel – FURB (Examinadora Externa)

Profa. Dra. Lívia Maria Fraga Vieira – UFMG (Examinadora Interna)

Profa. Dra. Míriam Lúcia dos Santos Jorge – UFMG (Examinadora Interna)

Prof. Dr. Breyner Ricardo de Oliveira – UFOP (Suplente Externo)

Profa. Dra. Maria José Batista Pinto Flores – UFMG (Suplente Interna)

Aos meus amores:
Eloisa e Cilio;
Mariana e João Pedro.

AGRADECIMENTOS

À Professora Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, pela relação de confiança e de respeito que construímos ao longo do mestrado e do doutorado. Obrigada por compreender meus tempos e acreditar no meu trabalho.

À Professora Carmen Rodríguez Martínez, minha supervisora na Universidade de Málaga durante a realização do doutorado sanduíche. Obrigada por me acolher com generosidade, pelos conselhos acadêmicos e também por me inserir, juntamente com seu marido Juan di Dios, na rica e deliciosa cultura andaluza.

Ao Professor Claudio Nogueira, pelo atento parecer sobre o meu projeto de pesquisa. Aos professores Maria Alice Nogueira e Mário Azevedo, pelas contribuições na banca de qualificação. Esses momentos de aprendizado foram fundamentais para que eu pudesse prosseguir com mais foco e segurança.

Às professoras Marília Morosini, Stela Meneghel, Livia Fraga Vieira e Míriam Jorge, que compuseram a minha banca de defesa. Agradeço a leitura crítica e o debate qualificado que promoveram acerca da minha pesquisa, contribuindo para o aprimoramento da tese. Muito obrigada também aos professores suplentes Breyner Oliveira e Maria José Batista Pinto Flores, pela atenção ao meu trabalho.

Aos colegas do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG e em especial aos orientandos da Professora Maria do Carmo – Adilson, Júlia, Letícia e Joana, pelo apoio mútuo ao longo do percurso.

Aos professores e colegas do curso “Políticas universitarias y científicas en América Latina”, organizado pelo Clacso, com os quais pude trocar conhecimento sobre a realidade regional.

À equipe da Diretoria de Relações Internacionais da Universidade Federal de Minas Gerais, pela atenção e profissionalismo. Obrigada por compartilharem as informações necessárias para a construção dessa tese, em diferentes momentos e sempre com a mesma disposição.

Às professoras e egressos do Doutorado Latino-Americano em Educação do PPGE/UFMG, por compartilharem seus olhares sobre esse projeto potente e inovador.

Aos queridos colegas e amigos do Gestrado. É uma alegria aprender e conviver com vocês.

Ao amigo Tiago Jorge, pelas dicas valiosas na redação do projeto para a seleção e pela consultoria na construção do questionário de pesquisa. Ao amigo Alexandre Duarte, que em meio a tantas atividades, guardou muito do seu tempo para me ajudar no uso dos microdados do Censo da Educação Superior, com um trabalho impecável.

Ao meu irmão Anderson Souza, tão presente em todo o processo do doutorado. Obrigada por ser um leitor crítico dos meus capítulos, com contribuições importantes para a clareza e a objetividade dos meus textos.

Aos meus pais, Eloisa e Cílio, por esse amor que transborda e que me fortalece. À minha avó Dina, minha irmã Kenia, meus cunhados Denilson e Cinara, meus tios e primos. A torcida mais qualificada que eu poderia ter.

Aos meus sobrinhos Mariana e João Pedro e à pequena Lívia que está para chegar. Obrigada por respeitarem meus silêncios e, principalmente, por me fazerem sorrir todos os dias.

Aos amigos que cultivo e trago no coração. Obrigada por serem presentes no decorrer dessa jornada, mesmo quando eu parecia distante. Agradeço também às minhas queridas companheiras de Málaga, que tornaram os meses do estágio doutoral mais leves e felizes.

À Capes, pela concessão da bolsa de doutorado e de sanduíche no exterior.

A Deus, sempre.

Para cruzarlo o para no cruzarlo
ahí está el puente

en la otra orilla alguien me espera
con un durazno y un país

traigo conmigo ofrendas desusadas
entre ellas un paraguas de ombligo de madera
un libro con los pánicos en blanco
y una guitarra que no sé abrazar

vengo con las mejillas del insomnio
los pañuelos del mar y de las paces
las tímidas pancartas del dolor
las liturgias del beso y de la sombra

nunca he traído tantas cosas
nunca he venido con tan poco

ahí está el puente
para cruzarlo o para no cruzarlo
yo lo voy a cruzar
sin prevenciones

en la otra orilla alguien me espera
con un durazno y un país.

(BENEDETTI, Mario)

RESUMO

Este trabalho se propôs a investigar qual o lugar que a região da América Latina e Caribe ocupa nas políticas e processos contemporâneos de internacionalização da educação superior brasileira. A análise empreendida concentrou-se inicialmente nos sentidos da internacionalização da educação superior na contemporaneidade, destacando como projetos articulados no nível regional podem se tornar estratégicos para o fortalecimento daqueles sistemas universitários que trabalharem de forma alinhada entre si. Posteriormente buscou-se construir um panorama da educação superior na América Latina e Caribe, assinalando os contrastes e convergências entre os países do subcontinente, bem como os atores mais relevantes da região no que tange à produção do conhecimento. Num terceiro momento, focalizou-se o sistema brasileiro de educação superior, num esforço de mapeamento da internacionalização das suas universidades e de compreensão de em que medida e com quais motivações tem sido fomentada a intensificação das relações interinstitucionais com a América Latina e Caribe. Ao final se desenvolveu um estudo de caso da Universidade Federal de Minas Gerais, com o intuito de se verificar como uma das instituições mais prestigiadas do subcontinente estrutura sua política de internacionalização e qual o espaço correspondente à América Latina e Caribe em seu quadro de atividades. A discussão está ancorada nos conceitos de campo social, governança educacional, internacionalização da educação superior e regionalização da educação superior, tendo como referência os escritos de Pierre Bourdieu, Roger Dale, Jane Knight e Susan Robertson, dentre outros autores que abordam a temática da educação superior numa perspectiva crítica. O estudo perpassou ainda discussões sobre universidades de classe mundial e sobre a geopolítica do conhecimento. A pesquisa tem caráter qualitativo e incluiu análise documental, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários, além de utilizar dados estatísticos relativos à internacionalização da educação superior. Dentre os documentos analisados destacam-se o Plano Nacional de Educação 2014-2024, o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, bem como os Planos de Desenvolvimento Institucional da UFMG relativos aos ciclos de 2008 a 2012 e de 2013 a 2017, com os respectivos relatórios de gestão. Dentre as informações estatísticas, destacam-se os microdados do Censo da Educação Superior 2016, que retratam a mobilidade internacional dos estudantes brasileiros. À luz do referencial teórico e do conjunto de informações coletadas, constatou-se, em primeiro lugar, que a política nacional de educação superior está alinhada a uma agenda globalmente estruturada para a educação, na qual se privilegia a interação com países centrais para aprimorar a capacidade do sistema acadêmico brasileiro de produzir ciência e inovação, na perspectiva de uma sociedade do conhecimento. Em segundo lugar, observou-se que há uma hierarquia interna entre os sistemas nacionais de educação superior da América Latina e Caribe, com uma tendência à manutenção das relações entre um grupo restrito de organizações de nível de qualidade equivalente. Por fim, verificou-se que embora a agenda brasileira esteja focada na intensificação da internacionalização com instituições do Norte, tem emergido experiências inovadoras de cooperação no nível regional, tais como a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, criada pelo governo federal, e o Programa de Doutorado Latino-Americano em Educação, realizado na UFMG em parceria com instituições de outros países. As duas iniciativas constituem projetos alternativos de internacionalização, mais autônomos e autocentrados, e são orientados por uma concepção de justiça social e de solidariedade entre os pares.

Palavras-chave: internacionalização da educação superior; regionalização da educação superior; universidades de classe mundial; geopolítica do conhecimento.

RESUMEN

Este trabajo propuso investigar cual es el lugar que América Latina y el Caribe ocupa en las políticas y procesos contemporáneos de internacionalización de la educación superior brasilera. El análisis emprendido se concentró en los sentidos de internacionalización de la educación superior contemporánea, destacando como proyectos articulados a nivel regional pueden volverse estratégicos para el fortalecimiento de los sistemas universitarios que trabajan de forma alineada. Posteriormente se buscó construir un panorama de la educación superior en América Latina y el Caribe, señalando los contrastes y convergencias entre los países del subcontinente, así como los autores más relevantes de la región en lo que respecta a producción de conocimiento. En un tercer momento, se enfocó el trabajo en el sistema brasilero de educación superior, en un esfuerzo por mapear la internacionalización de las universidades y de la comprensión de en qué medida y con cuales motivaciones ha sido fomentada la intensificación de las relaciones interinstitucionales con América Latina y el Caribe. Al final se desarrolló el estudio de caso de la Universidad Federal de Minas Gerais, con el objetivo de verificar como una de las instituciones más prestigiosas del subcontinente estructura su política de internacionalización y cuál es el espacio correspondiente a América Latina y el Caribe en su cuadro de actividades. La discusión está anclada en los conceptos de campo social, gobernanza educacional, internacionalización de la educación superior, teniendo como referencia los escritos de Pierre Bourdieu, Roger Dale, Jane Knight y Susan Robertson, y otros autores que abordan la temática de educación superior en una perspectiva crítica. El estudio paso también por discusiones sobre universidades de clase mundial y sobre la geopolítica del conocimiento. La investigación es de carácter cualitativo e incluye análisis documental, entrevistas semiestructuradas y la aplicación de cuestionarios, además de utilizar datos estadísticos relativos a la internacionalización de la educación superior. Dentro de los documentos analizados se destacan el Plan Nacional de Educación 2014-2024, el Plan Nacional de Pósgraduação 2011-2020, y los Planes de Desarrollo Institucional de la UFMG relativos a los ciclos de 2008-2012 y de 2013-2017, con los respectivos informes de gestión. Dentro de estas informaciones, se destacan los microdatos del Censo de la Educación Superior 2016, que retratan la movilidad internacional de los estudiantes brasileros. A la luz del referencial teórico y del conjunto de informaciones colectadas, se constató, en primer lugar, que la política nacional de educación superior está alineada a una agenda globalmente estructurada para la educación, en la cual se privilegia la interacción con países centrales para mejorar la capacidad del sistema académico brasilero de producir ciencia e innovación, en la perspectiva de una sociedad de conocimiento. En segundo lugar, se observó que existe una jerarquía interna entre los sistemas nacionales de educación superior de América Latina y el Caribe, con tendencia a mantener las relaciones entre un grupo restringido de organizaciones con niveles de calidad equivalentes. Por fin, se verifico que a pesar de que la agenda brasilera este enfocada en la intensificación de la internacionalización con instituciones del Norte, han surgido experiencias innovadoras de cooperación de nivel regional, tales como la Universidad Federal de Integración Latinoamericana, creada por el gobierno federal, y el Programa de Doctorado Latinoamericano en Educación, realizado en la UFMG en asociación con instituciones de otros países. Las dos iniciativas constituyen proyectos alternativos de internacionalización más autóctonos y autocentrados, orientados por una concepción de justicia social y solidaridad entre pares.

Palavras-chave: internacionalización de la educación superior, regionalización de la educación superior, universidades de clase mundial, geopolítica del conocimiento.

ABSTRACT

This doctoral thesis is proposed to investigate what place does Latin America and the Caribbean occupy in the politics and contemporary process of internationalization to the Brazilian higher education. The analysis undertaken concentrated initially in the meanings of the internationalization of the higher education in the contemporaneity highlighting as articulated projects in the regional level can become strategic for the strengthening of those university systems which plan to work aligned between them. Posteriorly pursued to build an overview of the higher education in the Latin America and the Caribbean, pointing out the contrast and convergences between the countries and subcontinents, as well as the most relevant actors of the region regarding knowledge production. In a third moment, it has focused on the Brazilian higher education system in the effort of mapping the internationalization of their universities and understanding to what extent and what reasons it has been fostered the intensification of the interinstitutional relations with the Latin America and the Caribbean. In the end it developed a case of study in the Federal University of Minas Gerais, with the intention of verifying how one of the most prestigious institution of the subcontinent structures its internationalization politic and what is the corresponding space in the Latin America and the Caribbean in its operational framework. The discussion is anchored to the concepts of social fields, educational governance, higher education internationalization and higher education regionalization considering as reference the writings of Pierre Bourdieu, Roger Dale, Jane Knight and Susan Robertson, among other authors who approach the higher education theme in a critic perspective. The study passed through discussions about world-class universities and about the geopolitics of knowledge. The research has qualitative character and includes documental analysis, semi-structured interviews, application of questionnaires aside from the use of statistical data related to the internationalization of the higher education. Among the analyzed documentation, stand out the Educational National Plan 2014-2024. The Postgraduate Plan 2011-2020, as well as the Institutional Development Plan from UFMG related to the cycles of 2008-2012, and from 2013-2017 with the respective management reports. Among the statistic information, micro-data of the 2016 Superior Education Census is prominent, as they portray the international mobility of the Brazilian students. Enlightened by the theoretical reference and the group of gathered information, it was observed, on the upper hand, that the national policy of superior education is aligned to a globally structured educational agenda, in which the interaction with central countries is privileged to improve the capacity of the Brazilian academic system to produce science and innovation, in a knowledge society perspective. In a second view, it was observed that there is an internal hierarchy of the national systems in superior education of Latin America and the Caribbean, with a great tendency in the maintenance of relations between a restrict group of equivalent quality level organizers. Finally, it was verified that, despite the fact that the Brazilian agenda is focused on the intensification of the internationalization with north institutions, innovative experiences of regional level cooperation have emerged, such as the Latin America Integration Federal University, created by the federal government and the Latin America Doctorate Program in Education, made by UFMG in partnership with other countries. Both initiatives are made by alternative internationalization projects, with more autonomy and auto-centered, and are oriented by a social justice concept and solidarity between countries.

Keywords: internationalization of higher education; regionalization of higher education; world-class universities; geopolitics of knowledge.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Evolução no número de matrículas de estrangeiros em cursos de educação superior em todo o mundo, 1975-2015 (milhões)	41
Gráfico 2. Distribuição dos diplomados em educação superior por área de estudo na ALeC, 1996-2012 (%).....	70
Gráfico 3. Evolução das Matrículas em Cursos de Graduação por Categoria Administrativa, 1980-2016.....	85
Gráfico 4. Percentual de alunos em mobilidade acadêmica segundo as Áreas Gerais/Grandes Áreas classificadas pela OCDE, 2016	101
Gráfico 5. Evolução da mobilidade de estudantes da UFMG para o exterior, 2006-2016.....	150
Gráfico 6. Evolução do número de estudantes estrangeiros registrados em cursos de graduação e de pós-graduação da UFMG, 2006-2016.....	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Principais destinos internacionais para estudantes de graduação de países latino-americanos e caribenhos, 2014.....	73
Quadro 2. Principais parceiros estrangeiros dos pesquisadores latino-americanos e caribenhos para a publicação de artigos em coautoria, 2008- 2014	75
Quadro 3. Metas para a educação superior brasileira estabelecidas no Plano Nacional de Educação 2014-2024	92
Quadro 4. Redes universitárias de cooperação internacional das quais a UFMG participa...	137
Quadro 5. Pedidos aprovados nas Chamadas de Apoio a Eventos realizadas pelo Centro de Estudos Latino-Americanos da UFMG	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Principais destinos internacionais para estudantes de mestrado e doutorado oriundos de países latino-americanos (2014)	45
Tabela 2. Indicadores de população e economia dos países da região da América Latina e Caribe	59
Tabela 3. Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e componentes relativos à expectativa de vida, saúde e educação.....	61
Tabela 4. Taxa bruta de matrícula na educação superior, percentual de matrículas em instituições privadas e despesa pública no nível terciário na região da América Latina e Caribe – 2014 ou últimos anos avaliados.....	68
Tabela 5. Evolução das instituições e matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa e organização acadêmica, 1999- 2016.....	88
Tabela 6. Alunos titulados nos cursos de mestrado e doutorado por grande área, 2000- 2015	95
Tabela 7. Alunos de Graduação de Universidades Federais Brasileiras em Mobilidade Internacional conforme País de Destino e Área Geral classificada pela OCDE, 2016	103
Tabela 8. Distribuição dos Programas de Pós-graduação classificados com notas 6 e 7 por grande área do conhecimento, Avaliação Trienal Capes 2013.....	107
Tabela 9. Número de Matriculados e Números de Bolsas no Exterior por Grande Área e Modalidade, 2001 e 2015	107
Tabela 10. Destinos dos bolsistas brasileiros de doutorado pleno e sanduíche no exterior, 2015	108
Tabela 11. Bolsistas Capes de doutorado sanduíche que escolheram a América Latina e Caribe como destino, por área de concentração, 2015	110
Tabela 12. Matrículas de Estudantes Estrangeiros na Educação Superior Brasileira segundo o país de origem, 2016.....	111
Tabela 13. Número de missões institucionais realizadas na UFMG e no exterior, 2006-2016	142
Tabela 14. Evolução das parcerias internacionais da UFMG (número de países parceiros, instituições estrangeiras envolvidas, instrumentos jurídicos e convênios de intercâmbio vigentes), 2006-2016	144
Tabela 15. Evolução das parcerias internacionais por ano e por região, 2006-2016	145
Tabela 16. Vagas do Programa de Mobilidade Discente da UFMG, por ano e por país de destino/região, 2006-2016	151

Tabela 17. N° de alunos ingressantes no Doutorado Latino-Americano na UFMG por professor e por ano, 2011-2016.....	179
Tabela 18. N° de novas matrículas no Doutorado Latino-Americano na UFMG por nacionalidade e por ano, 2011-2016.....	182

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACI	Assessoria de Cooperação Internacional
ACRULAC	Associação dos Conselhos de Reitores de Universidades da América Latina e do Caribe
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
ALeC	América Latina e Caribe
ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
ANUIES	Associação Nacional de Instituições de Educação Superior do México
ASCUN	Associação Colombiana de Universidades
ASEAN	Associação de Nações do Sudeste Asiático
AUF	Agence Universitaire de la Francophonie
AUGM	Associação de Universidade Grupo Montevideo
AULP	Associação das Universidades de Língua Portuguesa
AUN	Rede Universitária Asean
BABEL	Programa Building Academic Bonds between Europe and Latin America
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BRACOL	Programa de Mobilidade Brasil-Colômbia
BRAFITEC	Programa de Cooperação Franco-Brasileira para a Formação de Engenheiros
BRAMEX	Programa de Intercâmbio Brasil-México
BRICS NU	Brics Network University
CAB	Convênio Andres Bello
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCI	Coordenação de Cooperação Internacional
CEA	Centro de Estudos Africanos
CEAO	Centro de Estudos da Ásia Oriental
CEEs	Centros de Estudos Especializados
CEE	Centro de Estudos Europeus
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica

CEI	Centro de Estudos Indianos
CELA	Centro de Estudos Latino-Americanos
CELAC	Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG
CLACSO	Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CsF	Ciência sem Fronteiras
CUIB	Conselho Universitário Ibero-americano
DLA	Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas
DRI	Diretoria de Relações Internacionais
EBW	Programa Euro-Brazilian Windows
EEFFTO	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional
EHEA	Espaço Europeu de Educação Superior
EIU	Unidade de Inteligência Econômica
ENLACES	Espaço de Encontro Latino-americano e Caribenho de Educação Superior
ENQA	Associação Europeia para a Garantia da Qualidade na Educação Superior
ESCALA	Espaço Acadêmico Comum Ampliado Latino-Americano
ESU	União dos Estudantes Europeus
EUA	Estados Unidos da América
EURASHE	Associação Europeia das Instituições de Educação Superior
FaE	Faculdade de Educação
FAFICH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
FALE	Faculdade de Letras
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FUNDEP	Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa
GATS	Acordo Geral sobre Comércio de Serviços
GCUB	Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras
GT	Grupo de Trabalho

IBRASIL	Programa Inclusive and Innovative Brazil
ICSU	Conselho Internacional de Ciências
IE	Internacional da Educação
IEAT	Instituto de Estudos Transdisciplinares Avançados
IES	Instituição de Educação Superior
IESALC	Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior na América Latina e Caribe
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INFEIES	Red Interuniversitária Internacional de Estudios e Investigaciones Interdisciplinarias e Infancia e Instituciones
ISAC	Programa Improving Skills Across Continents
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARCA	Programa de Mobilidade Acadêmica Regional
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MONESIA	Programa Mobility Network Europe - South America
NAFSA	Associação de Educadores Internacionais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educação da Unesco para a América Latina e o Caribe
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC-G	Programa Estudante Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa Estudante Convênio de Pós-Graduação
PLI	Programa de Licenciatura Internacional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação

PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RAI	Relatório de Autoavaliação Institucional
RED ESTRADO	Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente
RED KIPUS	Rede Docente para a América Latina e o Caribe
REDMACRO	Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RG	Relatório de Gestão
RI	Relações Internacionais
RICYT	Rede de Indicadores de Ciência e Tecnologia Ibero-americana e Interamericana
RILP	Revista Internacional em Língua Portuguesa
RSU	Responsabilidade Social Universitária
RU	Reino Unido
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEM	Setor Educacional do Mercosul
SRI	Serviço de Relações Internacionais
STS Forum	Fórum Internacional de Ciência e Tecnologia para a Sociedade
TWAS	Fórum Mundial de Ciências, a Academia de Ciências para o Mundo em Desenvolvimento
UE	União Europeia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UIS	Instituto de Estatística da Unesco
UNASUR	União de Nações Sul-Americanas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
1 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IDEIAS EM DISPUTA.....	24
1.1 Compreendendo o Campo da Educação Superior	24
1.2 A Internacionalização como Estratégia	36
1.3 A Regionalização como Possibilidade	46
2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: A CONSTRUÇÃO DE UMA AGENDA PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO E REGIONALIZAÇÃO.....	53
2.1 Breve Contextualização Política, Econômica e Social da América Latina e Caribe.....	54
2.2 O Panorama da Educação Superior Latino-Americana e Caribenha.....	63
2.3 Desafios para a Cooperação Regional na Educação Superior	76
3 O BRASIL E O FOMENTO À INTERNACIONALIZAÇÃO NO ÂMBITO DA AMÉRICA LATINA E CARIBE: ESTRATÉGIAS E AÇÕES EM CURSO.....	82
3.1 Breve Caracterização da Educação Superior Brasileira	83
3.2 A Internacionalização da Educação Superior nas Políticas Nacionais.....	91
3.3 Internacionalização e Graduação	99
3.4 Internacionalização e Pós-graduação	106
3.5 Atratividade para Alunos Estrangeiros	110
4 UFMG: UM ESTUDO DE CASO	118
4.1 A UFMG e o ideário de uma universidade de classe mundial	120
4.2 Entre discursos e práticas	133
5 A AMÉRICA LATINA E CARIBE NA MIRA DA UFMG.....	162
5.1 O Centro de Estudos Latino-Americanos.....	162
5.2 O Programa de Doutorado Latino-Americano em Educação.....	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	204
ANEXOS.....	215
ANEXO A – Resolução de funcionamento da Diretoria de Relações Internacionais da Universidade Federal de Minas Gerais.....	215
ANEXO B – Resolução de funcionamento dos Centros de Estudos Especializados da Universidade Federal de Minas Gerais.....	217
ANEXO C – Acordo Marco de Cooperação Acadêmica Institucional para a constituição do Doutorado Latino-Americano em Educação	219
ANEXO D – Resolução de funcionamento do Doutorado Latino-Americano como modalidade de curso no interior do PPGE/UFMG	227

ANEXO E – Relação das teses defendidas no curso de Doutorado Latino-Americano em Educação do PPGE/UFMG	232
--	-----

INTRODUÇÃO

Hay ángeles que todavía creen que todos los países terminan al borde de sus fronteras. (Eduardo Galeano, 1940-2015)

A internacionalização da educação superior brasileira, focalizada na região da América Latina e Caribe, constitui a questão central desta tese de doutorado.

A motivação para o estudo tem origem em nossa investigação de mestrado, finalizada em meados de 2013. Nela foi evidenciado o papel cada vez mais estratégico que o fenômeno da internacionalização tem assumido nos planos de desenvolvimento de universidades que buscam se estabelecer como instituições de excelência. Ademais, constatou-se que a integração acadêmica em nível regional – que constitui um modelo mais sofisticado e multifacetado de cooperação internacional – pode contribuir para a evolução dos sistemas acadêmicos daqueles países que se dispuserem a desenvolver projetos harmonizados (SOUZA, 2013).

Vale ressaltar que essa discussão está atrelada à emergência de um novo imaginário sobre o papel da universidade na contemporaneidade. Desde fins do século XX, organismos multinacionais, governos e outros atores têm contribuído para a disseminação da ideia de uma sociedade do conhecimento, na qual o capital intelectual é tido como insumo central para a produção de riqueza e o incremento das economias nacionais. Neste contexto, o campo acadêmico configura-se como *locus* privilegiado para a geração da inovação e do desenvolvimento tecnológico que permitirão aos países uma vantagem competitiva no quadro global, sofrendo forte influência dos campos político e econômico no processo de definição da sua agenda.

Dentre outras mudanças que repercutem na identidade e no *modus operandi* da instituição universitária, a internacionalização passa então a ser promovida como atividade prioritária, tendo em vista objetivos como possibilitar aos Estados o aprimoramento dos seus sistemas acadêmicos, o que se dá a partir do intercâmbio e da cooperação com os principais centros mundiais de produção do conhecimento. A internacionalização é também fomentada como fim em si mesmo, pelos altos rendimentos gerados pelas matrículas de estrangeiros

naqueles países que já possuem sistemas de educação superior de excelência. A maioria das nações, porém, apresenta débil condição de enfrentar este panorama de forma propositiva. Trata-se de um jogo profundamente assimétrico, em que interagem atores com diferentes forças, interesses e *habitus*.

Sobressaem principalmente os países do hemisfério Norte, onde estão concentradas as melhores universidades do mundo e que têm maior capacidade de atrair estudantes e pesquisadores estrangeiros, de reter os melhores cérebros, de produzir pesquisa e desenvolvimento, de transferir tecnologia, de ampliar sua influência cultural sobre outros povos, etc. Já as nações do Sul, em geral, apresentam menor disposição incorporada para o uso econômico do conhecimento e tendem a manter um comportamento passivo neste campo, alimentando o esquema das universidades dos países centrais ao enviar a elas parte de seus acadêmicos, na expectativa de capacitação dos seus quadros internos.

Para ampliar suas competências individuais, muitos Estados têm ainda investido na construção de redes regionais de educação superior, promovendo um modelo de internacionalização mais complexo, que possibilitaria o fortalecimento mútuo e a superação de problemas comuns. Na Europa, este tipo de configuração encontra-se em estágio avançado, com a consolidação do Espaço Europeu de Educação Superior, fórum supranacional no qual são definidas as políticas universitárias de 49 países signatários. Porém, na América Latina e Caribe (ALeC), esse tipo de arranjo, fundamentado na ideia de integração, encontra-se em estágio incipiente. As iniciativas localizadas no subcontinente têm sido organizadas a partir de uma ideia fragmentada de região – como é o caso dos projetos mobilizados no âmbito do Mercosul e da Comunidade Andina, que atingem um número restrito de países – e são, portanto, insuficientes para estabelecer o sentido de responsabilidade compartilhada pelo desenvolvimento dos sistemas acadêmicos latino-americanos e caribenhos, como um todo.

Na ausência de um projeto de regionalização mais abrangente no âmbito da ALeC, esta investigação se propôs a analisar como o Brasil individualmente tem materializado a sua atenção a essa região. Objetiva assim contribuir para a compreensão do lugar ocupado pela América Latina e Caribe nas políticas e ações de internacionalização da educação superior pública brasileira. A hipótese inicial era a de que se tratava de um lugar marginalizado frente às relações estabelecidas com os países desenvolvidos. Da mesma forma, tinha-se em consideração que o Brasil constituiria um ator central no processo de aprimoramento

acadêmico e científico do subcontinente, em face da robustez do seu sistema universitário comparado aos dos países vizinhos.

A pesquisa foi estruturada em cinco capítulos, com uma metodologia de caráter qualitativo, incluindo análise documental, entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários, mas também se subsidiando em dados estatísticos relativos à internacionalização da educação superior, conforme se destaca a seguir.

O capítulo inicial, intitulado “Internacionalização da educação superior: ideias em disputa”, buscou analisar o contexto de influência para a crescente promoção da regionalização da educação superior no panorama global, discutindo o papel das universidades na contemporaneidade e as novas formas de promoção do fenômeno da internacionalização. A seção está ancorada nos conceitos de campo social, governança educacional, internacionalização da educação superior e regionalização da educação superior, tendo como referência os escritos de Pierre Bourdieu, Roger Dale, Jane Knight e Susan Robertson, dentre outros autores que abordam a temática da educação superior numa perspectiva crítica.

O capítulo 2, “Educação superior na América Latina e Caribe: a construção de uma agenda para a internacionalização e regionalização”, tratou de contextualizar a educação superior do subcontinente, enfatizando as diferentes posições que os sistemas nacionais ocupam no campo regional, conforme a qualidade acadêmica, o alcance da oferta e a capacidade de desenvolvimento da ciência e tecnologia. A discussão tem como referência os trabalhos de autores que se dedicaram ao estudo dessa região específica, como Francisco López Segrera, Carlos Tunnermann, Norberto Lamarra e Maurício Domingues. Além disso, recorreu-se a dados estatísticos sobre a realidade latino-americana e caribenha, disponibilizados por instituições como o Banco Mundial, o Instituto de Estatística da Unesco e a Rede de Indicadores de Ciência e Tecnologia Ibero-Americana e Interamericana.

O capítulo 3, cujo título é “O Brasil e o fomento à internacionalização no âmbito da América Latina e Caribe: estratégias e ações em curso”, buscou demonstrar em que medida as políticas de internacionalização da educação superior brasileira contemplam a ALeC. Para tanto, foi realizada análise de conteúdo do Plano Nacional de Educação e do Plano Nacional de Pós-Graduação, num esforço de identificação e interpretação das referências diretas à internacionalização e de como a região se insere nestes quadros. Também foram analisadas

informações estatísticas sobre a mobilidade dos estudantes de graduação brasileiros, contidas nos microdados do Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep); e de alunos de pós-graduação, disponibilizadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Esse conjunto de dados permitiu evidenciar para quais países da região se dirigem os alunos brasileiros e quais áreas do conhecimento são mais atrativas em cada destino. Ao final dessa seção foi ainda abordada a atratividade do sistema brasileiro para estudantes estrangeiros, com ênfase na constituição da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), que reserva metade das suas vagas para alunos e docentes advindos de outros países da região.

O capítulo 4, “UFMG: um estudo de caso”, buscou aprofundar o conhecimento sobre como a América Latina e Caribe é incorporada nas políticas de internacionalização de uma universidade pública brasileira, em comparação com a cooperação estabelecida com os países centrais. Tendo a Universidade Federal de Minas Gerais como objeto empírico, procedeu-se à análise de conteúdo dos seus Planos de Desenvolvimento Institucional e relatórios de gestão, com a atenção focalizada nos discursos e ações relativos ao fenômeno da internacionalização. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro sujeitos que integram a Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da UFMG. Verificou-se que no quadro da cooperação regional empreendida pela instituição sobressaíam dois projetos que se constituíram de forma inovadora: o Centro de Estudos Latino-Americanos (Cela), criado como órgão estratégico da DRI para a promoção da cooperação regional, e o curso de Doutorado Latino-Americano em Educação (DLA), desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade.

Dessa forma, o capítulo 5, “A América Latina e Caribe na mira da UFMG”, abordou especificamente as experiências do Cela e do DLA. Foi realizada a análise de atas de reuniões e outros documentos de constituição desses projetos, entrevistados docentes envolvidos nessas iniciativas e, no caso do doutorado latino-americano, foi aplicado questionário ao universo de egressos, a fim de conhecer como os beneficiários diretos do curso o avaliam.

Os instrumentos metodológicos citados, a que se recorreu para a construção da tese, serão pormenorizados na abertura de cada capítulo.

1 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IDEIAS EM DISPUTA

Um campo é um campo de forças, e um campo de lutas para transformar as relações de forças. (Pierre Bourdieu, 1930-2002)

O campo da educação superior tem se transformado ao longo das últimas décadas, assumindo novos contornos e envolvendo novos agentes que trazem consigo diferentes ideias sobre o papel da universidade na contemporaneidade. A noção de uma sociedade do conhecimento, que tem circulado internacionalmente desde fins do século XX, contribui para que novas pressões do campo político e do campo econômico se interponham no espaço acadêmico.

Neste capítulo, discutiremos quem são os atores sociais dispostos neste jogo em diferentes escalas (local, nacional e global), quais as ideias em disputa e a autonomia (ou heteronomia) do campo no processo de construção de uma agenda da educação superior. Nosso objetivo é compreender o contexto de influência no qual tem avançado um discurso sobre a internacionalização como vetor indispensável e estratégico para o desenvolvimento e sustentabilidade das instituições universitárias no mundo globalizado.

Os referenciais teóricos que sustentam nossa análise estão centrados na teoria dos campos elaborada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu e em referenciais predominantemente críticos da educação superior, a exemplo dos escritos de alguns autores da escola inglesa – como Roger Dale, Susan Robertson e Stephen Ball – e também de autores latino-americanos – como Carmen García-Guadilla e Axel Didrikson, dentre outros aos quais recorreremos ao longo da seção.

1.1 Compreendendo o Campo da Educação Superior

Segundo Bourdieu (2011, p. 197) um campo social é um microcosmo, um pequeno mundo social relativamente autônomo no interior do grande mundo social. Esse microcosmo é dotado de propriedades, relações e ações que se manifestam de uma forma particular,

conforme as leis e regras próprias de funcionamento, que são tacitamente impostas e que são consentidas pelos seus atores, sejam eles indivíduos ou instituições.

Independentemente de se tratar de um campo político, religioso ou acadêmico, Bourdieu (2011) ressalta que todo campo constitui sempre um espaço de forças e de lutas para transformar as relações de poder entre seus agentes (p. 201). E que tais atores, além de compartilharem as regras do jogo, têm em comum o desejo de jogar, de disputar interesses específicos. Azevedo (2015) sintetiza o pensamento do sociólogo francês:

para que um jogador entre em campo é preciso ter desenvolvido o desejo ou a libido de jogar e, também perceber o jogo como digno de disputa, que seria ter a *illusio* para o jogo. Além disso, para jogar o jogo, o ator social necessita ter estruturado o *habitus*, que é ao mesmo [tempo] estruturante do campo em referência. O *habitus*, incorporado historicamente, supõe o conhecimento e o reconhecimento das normas relacionadas ao jogo e de que objeto está em disputa (em jogo) no campo. (AZEVEDO, 2015, p. 58)

Neste sentido, a libido está relacionada ao desejo, ao interesse específico em jogo; a *illusio* corresponderia à ideia de que se participa de um jogo que vale a pena ser disputado; e o *habitus* diz respeito à capacidade adquirida para jogar, à disposição incorporada para agir (BOURDIEU, 1996).

Em um campo como o universitário, desde seu aparecimento por volta do século XI e avançando-se até a Modernidade, têm sido compartilhados entre os agentes os princípios básicos da universalidade e da autonomia. Em relação à universalidade, esta se realizaria no sentido de se aspirar ao conhecimento genuíno em todas as áreas e de superar as divisões sociais e políticas inerentes a qualquer sociedade. Enquanto a autonomia – institucional, intelectual e de gestão – seria um valor indispensável para garantir o desenvolvimento da instituição universitária de forma independente em relação a governos ou credos; sem subordinação a ideologias ou pressões de atores externos; e com direitos e recursos para definir suas normas próprias de formação, docência e pesquisa. Mais recentemente foi incorporado ainda o princípio da universidade como bem público, como resultado dos debates que se deram a partir da segunda metade do século XX acerca do acesso à educação como direito dos cidadãos (CHAUÍ, 2003). Contudo, esses valores que, embora não sem disputas, preponderaram ao longo da trajetória da universidade, têm sido esvaziados em uma velocidade acelerada nas últimas décadas, especialmente no que tange às relações entre o campo da educação superior e o Estado, às interações com outros agentes externos que se

interessam pelo campo acadêmico e às formas de conhecimento encorajadas neste espaço. Faz-se necessário, portanto, compreender como o conceito de universidade se desloca na contemporaneidade.

A noção de uma sociedade do conhecimento

A ideia clássica de universidade, originada ainda no período medieval com as primeiras instituições em Bolonha, Paris e Salamanca, consistia em concebê-la como uma comunidade autônoma de acadêmicos comprometidos com a busca desinteressada da verdade e isentos de preocupações particularistas. Tratava-se de uma produção de ciência não atrelada necessariamente a interesses pragmáticos e que impulsionava a soma de todos os conhecimentos e atividades intelectuais; modelo este que foi atualizado na universidade humboldtiana de Berlim no começo do século XIX, com os princípios da racionalidade e da modernidade, mas preservando-se o ideário de uma ciência pura, não deturpada pelas demandas sociais (DIAS SOBRINHO, 2010a, p. 29-33; COWEN, 2013, p. 67-70).

A definição das carreiras a serem desenvolvidas no campo da formação e das pesquisas a serem realizadas na instituição universitária seria resultado, assim, de uma luta interna entre os agentes do campo da educação superior e não uma atribuição vinda de atores externos – como o Estado ou o mercado, por exemplo.

os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, num dado momento do tempo, o conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços [...]. (Bourdieu, 2004, p. 25)

Mais recentemente, porém, a construção de um novo imaginário sobre o conhecimento e a educação tem levado para fora do campo acadêmico a definição da sua agenda de desenvolvimento. Com o advento da globalização e a configuração de uma nova fase da modernidade, a universidade, que como instituição social sempre se modifica e se adapta concomitantemente às transformações sociais, tem seu papel de produtora de conhecimento ressignificado.

Inicialmente, cabe esclarecer que compreendemos a globalização como um processo de aprofundamento da integração entre os Estados no nível global, nas dimensões política,

social, cultural e principalmente econômica; possibilitada, sobretudo, a partir das três últimas décadas do século XX pelas inovações em tecnologias da informação. Castells (2010) destaca que uma economia mundial consiste em uma economia na qual a acumulação de capital avança por todo o mundo, o que de fato ocorre desde as navegações do século XVI, no mínimo. Contudo, uma economia global diz respeito à forma como as economias nacionais estão interligadas em um sistema financeiro nuclear, ou seja, uma economia global é aquela na qual todos os seus componentes, todos os seus nós, têm a capacidade de trabalhar com uma unidade em tempo real, ou em tempo escolhido, em escala planetária – o que somente foi possível baseado no avanço tecnológico relacionado à infraestrutura informacional (p. 142-143).

Além disso, a nova economia tem no conhecimento um fator de criação de riqueza. Assim como a tecnologia propicia o aumento da produtividade e, conseqüentemente, os lucros em determinado ambiente financeiro; a própria informação e o conhecimento aparecem como produtos cada vez mais valorizados para o incremento e a competitividade das economias nacionais. Nisto consiste uma mudança histórica fundamental: a produção se concentra cada vez mais em sistemas simbólicos, intangíveis, do que nos próprios materiais (CASTELLS, 2010).

Surge então a noção de uma sociedade do conhecimento, termo este que tem sido largamente empregado em discursos de organismos multilaterais; nos documentos oficiais de diversos governos acerca do valor da educação para o desenvolvimento de uma nação; e ainda na literatura científica, embora não sem críticas. Robertson (2012) ressalta que metáforas como esta têm sido mundialmente empregadas para projetar novas configurações em torno da educação superior,

[...] para promover um imaginário específico, semioticamente rico, que está guiando [...] empreendimentos e criando uma forma de entender novas possibilidades para a produção do conhecimento. Estas metáforas estão guiando a reconstrução dos espaços educacionais existentes e também construindo novos espaços. (ROBERTSON, 2012, p. 226-227)

A autora destaca o uso político das metáforas e sua eficiência para a disseminação de um discurso novo, auxiliando a projetar opiniões e também a gerar ansiedade sobre determinado assunto (ROBERTSON, 2012).

Nesta mesma linha, Chauí (2003) e Dias Sobrinho (2010a) questionam o ideário subjacente à expressão sociedade do conhecimento. Segundo eles, o termo tem sido amplamente utilizado de forma pouco reflexiva, como se seu significado fosse algo já dado e se reduzisse à denotação de uma sociedade na qual o conhecimento é compartilhado globalmente. Apontam que o uso trivializado da expressão esconde sua centralidade, que estaria no uso econômico do conhecimento e da informação; no conhecimento como recurso para a competição entre economias; no conhecimento que tanto pode ser includente como excludente de sociedades mais ou menos inseridas no processo de informacionalismo. Em consonância com esses autores está o argumento de Ball (2002), que assinala haver um fluxo internacional de ideias no qual se espalham conceitos que rapidamente se transformam em consensos e que expressões como a sociedade do conhecimento mais “servem para a colonização cada vez mais marcada da política educativa pelos imperativos da política econômica” (p. 110).

Azevedo (2012), por sua vez, refuta a ideia de uma mudança de paradigma com a emergência de uma sociedade do conhecimento. Para o autor trata-se mais de uma ideologia na qual o conhecimento é transformado em uma *commodity*, com um esforço artificial para que seja considerado algo escasso. Azevedo adverte que na medida em que essa noção é disseminada, a educação perde sua essência de bem comum e de bem público, que a caracterizava anteriormente, e passa a ser impulsionado um processo de mercadorização do conhecimento. Neste sentido, diversas são as instituições com finalidade de lucro que hoje atuam na oferta da educação superior como serviço, tópico que será retomado adiante.

Outra mudança de ordem objetiva que a noção de sociedade do conhecimento acarreta para o campo da educação superior refere-se à construção de novas formas de produção científica. Gibbons *et alli* (1997) apontam que o conhecimento tradicional, gerado dentro de um contexto disciplinar, ao qual intitulam Conhecimento Modo 1, com seus tempos e espaços definidos internamente pelos agentes do próprio campo, é insuficiente para o que hoje se espera das universidades. Os autores argumentam sobre a necessidade de reorganização das estruturas das instituições universitárias para gerar o que classificam como Conhecimento Modo 2¹, de caráter inter e multidisciplinar, voltado sempre para gerar soluções (quer para empresas, governos, ou sociedade, em geral) com uma aplicabilidade real negociada

¹ Boaventura de Sousa Santos (2011) designa esta transição por passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário.

anteriormente. Este tipo de conhecimento se desenvolve a partir de equipes compostas por especialistas de diversas áreas (engenharia, economia, direito, etc) que trabalham em conjunto visando um resultado maior do que o de cada área isoladamente. Dessa forma, o campo acadêmico tem alterado o padrão de relacionamento entre seus atores e precisa remodelar seus departamentos, seu corpo docente e suas disciplinas de modo a atuar em redes (externas e internas).

Ademais, o fato de as universidades estarem cada vez mais voltadas para o atendimento de demandas da comunidade externa provoca uma competição entre elas na busca por financiadores (sejam agências de fomento ou empresas). A instituição perde relativamente a autonomia na definição dos seus saberes, submetendo-se às necessidades e à lógica de mercado, o que muitas vezes pode significar menor investimento nas pesquisas das áreas de humanidades e ciências sociais em benefício das áreas que geram conhecimento economicamente aplicado de forma mais imediata (engenharias, biotecnologias, etc). Privilegia-se a inovação, sendo “[...] *inovação* entendida no sentido que a tradição econômica dá a essa palavra, isto é, como transformação de invenções científicas em inovações geradoras de novos produtos e de novos lucros no mundo econômico” (BOURDIEU, 2004, p. 54, grifo do autor).

Dentre as mudanças de ordem subjetiva, há ainda o alastramento de uma cultura de performatividade² no ambiente acadêmico, com a transferência para a universidade de um vocabulário e de uma prática empresariais. Palavras como produtividade, parceria, beneficiários, gestão, investimento e recursos estão, cada dia mais, presentes nos documentos oficiais que institucionalizam as políticas educacionais e também se manifestam no cotidiano dos docentes, técnicos e gestores das universidades, juntamente com o discurso da sociedade do conhecimento (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005).

Compreendemos, assim, que essa concepção de sociedade tem efeitos diretos sobre o campo acadêmico: uma vez que o capital intelectual se torna força produtiva, a universidade ganha centralidade na nova economia, ainda que muitas vezes possa ser desviada de sua

² Nossa apropriação do conceito de performatividade se faz nos moldes da abordagem de Ball (2002, 2004). O autor inglês vê a performatividade como um princípio de gestão no qual o controle é exercido pela fixação de objetivos, pelos mecanismos de prestação de contas, pelas comparações com resultados entre os pares e pela vinculação de incentivos às medidas de desempenho. “Ela [a performatividade] objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em ‘resultados’, ‘níveis de desempenho’, ‘formas de qualidade’” (BALL, 2004, p. 1116).

função social, no sentido da produção da ciência livre e desinteressada. Nas palavras de Dias Sobrinho (2010a, p. 24) “a sociedade do conhecimento é determinada pela ‘economia do conhecimento’, que define as prioridades temáticas, as opções epistemológicas, os sentidos de utilidade, as formas de apropriação, os financiamentos, as relações entre os pesquisadores e a ciência”.

Esse imaginário complexifica o campo da educação superior e torna menos evidente quem são seus agentes, flexibilizando também as fronteiras com outros espaços, tais quais o econômico e o político.

A complexidade das conexões entre os atores

A interação entre o campo da educação superior e o campo político (ou burocrático) sempre esteve representada por uma linha tênue e contraditória:

Um dos grandes paradoxos dos campos científicos é que eles devem, em grande parte, sua autonomia ao fato de que são financiados pelo Estado, logo colocados numa relação de dependência de um tipo particular, com respeito a uma instância capaz de sustentar e de tornar possível uma produção que não está submetida à sanção imediata do mercado. [...] Essa dependência na independência (ou o inverso) não é destituída de ambiguidades, uma vez que o Estado que assegura as condições mínimas de autonomia também pode impor constrangimentos geradores de heteronomia e de se fazer de expressão ou de transmissor das pressões de forças econômicas [...] das quais supostamente ele libera. (BOURDIEU, 2004, p. 55)

Deste modo, pode-se afirmar que desde a sua origem a universidade esteve precipuamente ligada ao Estado, em uma relação que evolui com diferentes níveis de dependência. Cowen (2013) ressalta que a instituição universitária tradicional, embora financiada pelo governo, não se subordinava obrigatoriamente aos seus interesses, tendo autonomia de agenda e, inclusive, liberdade para criticar o campo burocrático, dada a sua capacidade reflexiva diante das questões mais gerais da sociedade. Historicamente a busca do conhecimento e da verdade estava sujeita aos princípios próprios do campo acadêmico, em uma ética cuidadosamente estruturada de separação e de neutralidade política entre Estado e universidade (COWEN, 2013, p. 69). E, com a base financeira garantida, os agentes internos – comunidade de discentes, docentes, técnicos, gestores e seus pares – gozavam da prerrogativa de poder recusar-se ao atendimento de demandas oriundas de outros espaços.

Entretanto, essa independência do campo da educação superior frente ao campo burocrático é minorada na medida em que também o Estado se reconfigura. A partir dos três últimos decênios do século XX, observa-se uma mudança na arquitetura política e uma reforma evidente nas funções e na forma de governo do Estado-nação: há um distanciamento dos governos da prestação direta dos serviços e sistemas sociais e um aprofundamento da lógica de mercado até mesmo dentro das instituições públicas, que são orientadas a uma gestão mais focada em resultados do que em processos, na perspectiva da performatividade que já citamos. Nos termos de Ball (2004), há uma passagem de um Estado provedor do bem-estar social para um Estado regulador e, por fim, para um Estado avaliador; de modo que a instituição estatal deixa de ser a responsável exclusiva pelo fornecimento de serviços essenciais – como água, energia e educação, por exemplo – para ser aquela que determinará as normas e os constrangimentos para o funcionamento destes sistemas, abdicando do seu papel de provedora ou financiadora para um papel de avalista.

A repercussão desse quadro sobre as universidades se faz de maneira incisiva e ocasiona a reformulação de regras básicas de funcionamento do campo acadêmico, bem como a entrada de novos agentes neste espaço. Primeiramente, a redução do financiamento do campo da educação superior pelo Estado induz seus agentes a desenvolverem novos *habitus*, para obterem sucesso na complementação de seus recursos. O caso australiano retrata bem a profundidade dessa mudança:

Se no começo dos anos de 1980 as fontes não-governamentais de financiamento para a educação superior [na Austrália] eram insignificantes, hoje várias universidades, especialmente as mais antigas e mais bem estabelecidas, recebem mais da metade (algumas até quase 75%) de sua receita operacional de fontes não-governamentais. (MEEK, 2004, p. 1025)

Meek (2004) destaca que as políticas australianas das últimas décadas têm estimulado a competição entre as universidades na busca por recursos, contribuindo para que as instituições acadêmicas se movam cada vez mais direcionadas para o atendimento de demandas de mercado e, conseqüentemente, reduzindo sua liberdade no que se refere à definição de uma agenda de pesquisa. Mesmo em países como o Brasil, no qual significativo volume do investimento em ciência ainda se faz pelo Estado, observa-se uma mudança contínua nas condições da liberação de recursos, o que exige dos atores internos novas disposições específicas para o jogo e limita sua autonomia. A forma de aporte financeiro passa a se dar principalmente pela imposição de contratos de gestão e determinação de metas,

o que constitui uma forte ingerência dos governos nas universidades, sendo elas obrigadas a atingirem objetivos que não foram por elas estabelecidas; e sem que haja a garantia de que o cumprimento de tais metas – discutidas e estabelecidas no campo burocrático – representem o melhor caminho a ser seguido pelas universidades (AMARAL, 2010, p. 13).

Em segundo lugar, ao distanciar-se da oferta da educação superior, o Estado passa a fazer uso e valorizar agências de qualidade das instituições universitárias, de modo que a excelência do campo não é mais definida pelos pares. Cowen (2013) vê o uso das agências de qualidade pelos governos como um recurso para minorar a autonomia e impor a vigilância às universidades; de forma que se modifica o discurso e ao invés de se falar de controle, fala-se em avaliação orientada por um referencial de excelência. As agências de acreditação da qualidade emergem, assim, como um novo agente no campo da educação superior, com grande autoridade para conferir credibilidade e prestígio às instituições acadêmicas, tanto no nível nacional – quando nos referimos aos órgãos de governo criados especificamente com o fim de avaliar a qualidade da educação de um dado sistema – ou global, quando tratamos dos *rankings* classificatórios das melhores universidades do mundo, que são elaborados anualmente por instituições que se dedicam a isso com uma medição objetiva da qualidade, muitas vezes reduzida à mensuração da produtividade do campo. Cowen (2013) argumenta que a posição das instituições neste tipo de classificação contribui hoje para a definição direta ou indireta dos recursos que elas irão receber e para a definição do seu potencial de atração de novos atores – sejam eles alunos ou docentes.

Há ainda outras mudanças recentes na configuração do campo político que têm efeitos sobre o campo universitário. A noção de uma sociedade do conhecimento, como já discutimos, tem sido incorporada pelos Estados atrelada a um discurso de que o desenvolvimento econômico depende cada vez mais da geração de conhecimento aplicado, da geração de inovação, que a princípio tem na universidade seu principal celeiro, e que pode vir a representar uma importante vantagem competitiva comparativa para os governos que neste campo investirem.

Além disso, retomando a questão da educação ofertada na condição de serviço, observa-se que este processo tem sido na maior parte das vezes estimulado pelos próprios governos, pelo peso que a educação já representa para as economias nacionais (ROBERTSON, 2009, 2011). Em todo o mundo é crescente o número de empreendedores que

ocupam o espaço acadêmico na contemporaneidade, movidos por um novo tipo de *illusio*; e criando instituições para oferecer a educação superior com finalidade de lucro e a comercializando, inclusive internacionalmente, na condição de serviço. Amplia-se, portanto, a luta sobre o ideário de uma educação como bem público ou como serviço. Embora haja um esforço de muitos agentes para mantê-la como bem público, conforme consta na Declaração Mundial da Educação Superior do Século XXI, firmada em Conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1998; há também um movimento no sentido contrário, mobilizado pela Organização Mundial do Comércio (OMC), que desde 2001 incluiu a educação no Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS, na sigla em inglês) como um dos itens passíveis de serem negociados local e globalmente.

Dos 162 países-membros da OMC, 60 já assumiram compromissos na área da educação, sendo 51 deles especificamente para a prestação de serviços de educação superior. Chama a atenção o fato de que entre os signatários para a comercialização dos serviços educacionais aparecem somente dois países da América Latina e Caribe (ALeC): México e Panamá³. Contudo, o número reduzido de nações latino-americanas e caribenhas no compromisso do GATS para a área educacional não significa que o processo de mercantilização do conhecimento não esteja se instalando na região. Apesar das instituições de educação superior da ALeC refutarem a ideia da educação como mercadoria e terem declarado em 2008, durante a Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e Caribe, que consideram a educação superior um “bem público social, um direito humano e universal e um dever do Estado⁴”, é possível localizar arranjos contraditórios a este posicionamento em muitos países do subcontinente. No Brasil⁵, por exemplo, há um movimento crescente de abertura de capital de grupos educacionais nas bolsas de valores (como os grupos brasileiros Estácio Participações e Kroton Educacional) e 75,3% das matrículas de graduação estavam concentradas em 2016 em instituições privadas (INEP, 2017a).

³ A OMC subdivide o setor de serviços educacionais em cinco áreas: i) serviços de educação primária; ii) serviços de educação secundária; iii) serviços de educação superior; iv) serviços de educação para adultos; v) outros serviços educacionais. Dados disponíveis em <<http://i-tip.wto.org/services/ReportResults.aspx>> e <https://www.wto.org/english/res_e/booksp_e/anrep_e/anrep16_e.pdf>. Acesso em 01 de outubro de 2016.

⁴ Declaração da Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e Caribe, Cartagena, 2008.

⁵ Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), é reconhecida pela primeira vez na legislação brasileira a possibilidade de lucro para instituições privadas de ensino superior: “as particulares, no sentido estrito, definidas, implicitamente, por oposição às instituições privadas sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas)” (CUNHA, 2007a, p. 816).

Tal cenário elucida a complexidade dos temas em disputa no campo da educação superior e também como atores economicamente poderosos tem se manifestado neste espaço, com uma nova compreensão do jogo e do porquê de se valer a pena jogar, acentuando as disputas internas. Conforme observa Bourdieu:

Qualquer que seja o campo ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade. A diferença maior entre um campo e um jogo [...] é que o campo é um jogo no qual as regras do jogo estão elas próprias postas em jogo [...]. Os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições. Essas estratégias orientam-se seja para a conservação da estrutura seja para a sua transformação [...]. (2004, p. 29)

Ademais da sofisticação das lutas internas, o campo acadêmico torna-se também cada vez mais influenciado por agentes externos. No processo de reconfiguração do campo burocrático, as instâncias internacionais – como Organização das Nações Unidas (ONU), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial (BM) – tem se tornado consensualmente fóruns de debate e arenas de negociações para temáticas relacionadas à segurança, comércio e educação de tal modo que há uma incapacidade cada vez maior de qualquer Estado agir de forma independente no palco internacional quando se trata dessas áreas específicas. Ou seja, as questões militares, comerciais e educacionais, dentre outras, passaram a exigir um tratamento multilateral, o que altera as regras do jogo em cada campo específico.

Castells (2002) argumenta no sentido de uma soberania compartilhada, com um novo sistema de poder caracterizado pela multiplicidade de fontes de autoridade que se interpõem, sendo o Estado apenas uma dessas fontes, ainda que permaneça como um ator estratégico. A conotação é de “Estados-nação como nós de uma rede de poder mais abrangente” (p. 353). Nesta mesma perspectiva, Barroso (2004) e Maroy (2011) apontam que embora o Estado constitua uma fonte essencial de regulação – dada sua autoridade legítima e sua capacidade de distribuir recursos – ele não é a única, nem necessariamente a mais importante ou evidente. Já Dale (2010), ao tratar especificamente do campo da educação, sinaliza para o conceito de governança educacional, assinalando que as combinações e a coordenação de atividades, atores e escalas através das quais a educação é construída e ministrada nas sociedades nacionais, atualmente, evoluíram a uma natureza multiescalar, na qual instituições de

naturezas distintas (estado, mercado, comunidade) interagem em níveis supranacionais, nacionais e subnacionais (p. 1111).

Uma agenda globalmente estruturada para a educação?

Dale (2004) argumenta no sentido de haver uma agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE), na qual forças supranacionais influenciam cada vez mais diretamente as agendas nacionais, movidas, sobretudo, por interesses de ordem econômica. Segundo a teoria do autor, há uma tendência a uma padronização global de normas centrais do campo da educação superior, no que se refere à sua forma de organização, à sua promoção como serviço, à standardização dos processos de formação e currículos, dentre outras questões que estão no cerne da universidade, incluindo a concepção do que deve ser a educação no panorama da globalização⁶. Na AGENE, todos os quadros regulatórios da educação são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais combinadas com as forças político-econômicas nacionais. Cabe, portanto, ao campo acadêmico, uma menor autonomia na determinação e exercício de suas funções, posto que “quanto mais um campo é heterônomo, mais a concorrência é imperfeita e é mais lícito para os agentes fazer intervir forças não-científicas nas lutas científicas” (BOURDIEU, 2004, p. 32).

Uma das agendas que tem se destacado globalmente no campo da educação superior, neste contexto, refere-se à urgência de se promover a internacionalização. Embora, como recorda Azevedo (2015, p. 58), a internacionalização acadêmica seja inerente ao *habitus* dos atores sociais que estão em busca do reconhecimento dos seus pares situados em ambientes culturais e científicos diversos, hoje se observa o seu fomento com motivações externas ao campo. Organismos internacionais e multilaterais, baseados na noção de uma sociedade do conhecimento, tem fomentado a internacionalização da educação superior como estratégia para as universidades se destacarem nos *rankings* de melhores universidades do mundo e também como motor para os Estados-nações desenvolverem suas economias – seja pela oferta

⁶ Dale (2004, p. 436) compreende a globalização como “um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores”. O autor reconhece o caráter cultural e social inerentes ao processo, mas os considera uma parte menor do fenômeno da globalização.

do serviço da educação transnacional, seja pela inovação e competitividade tecnológica que se daria a partir do acesso a conhecimento de ponta.

Na segunda parte deste capítulo, discorreremos sobre como a internacionalização tem adquirido novas formas e se sofisticado, a fim de analisar se este processo tem se constituído a partir de uma agenda globalmente estruturada para a educação ou se são viáveis formas alternativas de internacionalização, calcadas nos valores da solidariedade e da cooperação acadêmica. Trata-se mais uma vez de pensar os atores do campo e suas lutas:

Aqueles que adquirem, longe do campo em que se inscrevem, as disposições que não são aquelas que esse campo exige, arriscam-se, por exemplo, a estar sempre defasados, deslocados, mal em sua própria pele, na contramão e na hora errada, com todas as consequências que se possa imaginar. Mas eles podem também lutar com as forças do campo, resistir-lhes e, em vez de submeter suas disposições às estruturas, tentar modificar as estruturas em razão de suas disposições, para conforma-las às suas disposições. (BOURDIEU, 2004, p. 28-29)

1.2 A Internacionalização como Estratégia

As atividades relacionadas à internacionalização da educação superior tem se alterado, nas décadas recentes, no que diz respeito às suas motivações, volume, alcance e complexidade, como buscaremos demonstrar do decorrer desta seção.

Inicialmente cabe ressaltar que a internacionalização corresponde, de maneira geral, a um processo deliberado de introdução de dimensões internacionais, interculturais ou globais em todos os aspectos envolvidos com a educação superior – ensino, pesquisa e extensão – conforme conceitua a canadense Jane Knight (2005, p. 22). Nisto se incluem diferentes modalidades, que compreendem desde programas de mobilidade discente e docente a projetos de cooperação bilaterais e multilaterais entre universidades para a realização de pesquisas e outras iniciativas conjuntas.

Este fenômeno não constitui algo novo no campo acadêmico. Segundo Nogueira (2004, p. 49), a circulação de elites intelectuais por cidades como Bolonha, Paris, Oxford, Coimbra e Salamanca contribuiu para a consolidação das primeiras instituições educacionais europeias de nível superior ainda na Idade Média. Num movimento conhecido como

peregrinatio academica, docentes e discentes transitavam entres os polos de cultura e ciência daquele período, tendo o latim como a língua oficial do conhecimento⁷.

Já na Modernidade, um marco significativo para a intensificação das relações internacionais entre universidades ocorreu logo após a segunda guerra mundial, quando os países – sobretudo europeus – buscavam ajuda mútua para reconstruírem suas bases científicas, tecnológicas e culturais (CASTRO e CABRAL NETO, 2012, p.71).

Bourdieu alerta, contudo, para o equívoco de se considerar a internacionalização como algo nato das instituições universitárias:

Acreditamos, com frequência que a vida intelectual é espontaneamente internacional. Não há nada mais falso. A vida intelectual, como todos os outros espaços sociais, é o lugar de nacionalismos e imperialismos, e os intelectuais veiculam, quase tanto quanto os outros, preconceitos, estereótipos, ideias pré-concebidas, representações muito sumárias, muito elementares, que se alimentam dos acidentes da vida cotidiana, das incompreensões, dos mal-entendidos, das feridas. [...] Tudo isso me faz pensar que a instauração de um verdadeiro internacionalismo científico que, a meu ver, é o começo de um internacionalismo mais generalizado, não pode ocorrer sozinha. (BOURDIEU, 2002, p. 5)

Neste sentido, torna-se necessário considerar quais os atributos de uma autêntica internacionalização, considerando que se trata de um processo histórico e socialmente construído e, portanto, de um conceito sempre passível de disputas. Knight (2005, 2012) contribui para a compreensão deste fenômeno ao apresentar as razões de ser da internacionalização e também o que ela elenca como cinco verdades fundamentais acerca do tema.

Características de uma internacionalização autêntica

Segundo a autora (2012, p. 64-65), um processo genuíno de internacionalização deve respeitar os contextos locais e contribuir para o aprimoramento de suas realidades. Esta proposição vai de encontro ao pensamento de Bourdieu (2002) para quem os intercâmbios internacionais são muitas vezes geradores de mal-entendidos devido ao fato de se

⁷ Garcia-Guadilla (2013, p. 25) adverte que embora a maior parte dos estudiosos, inclusive ela, se refira à mobilidade na Idade Média como internacionalização, o mais adequado seria usar o termo interterritorialidade, pois no período ainda não estavam constituídos os Estados-nações.

desconsiderar tanto os campos da produção quanto o da recepção do conhecimento. A segunda assertiva apresentada por Knight, nesta mesma linha, diz que a internacionalização deve ser sempre um processo adaptável, sem um modelo genérico, e construído conforme os perfis e as necessidades das instituições envolvidas a fim de que se possam estabelecer de forma coerente os objetivos e resultados esperados. Em terceiro lugar, o processo de internacionalização deve considerar os benefícios, riscos e resultados não intencionais que poderão se apresentar, como o problema da fuga de cérebros, da emissão fraudulenta de diplomas estrangeiros e também da possibilidade de tratamento da educação como *commodity*. A quarta “verdade” corresponde à compreensão de que a internacionalização não é uma finalidade em si mesma; mas sim um meio de se contribuir para a formação de estudantes, pesquisadores e professores melhores informados sobre as questões internacionais e mundiais, mais conscientes dos aspectos interculturais e mais competentes em suas áreas. Por fim, a autora enfatiza que um processo de internacionalização autêntico deve diferenciar-se da globalização, pois embora estejam associados, o primeiro fundamenta-se nas relações sociais, culturais e institucionais, enquanto o segundo pauta-se principalmente pelas ideias de competitividade e desenvolvimento econômico.

Ao recapitular seus trabalhos em colaboração com Hans De Wit, Knight (2005, p. 25-31) classifica ainda as razões de ser da internacionalização, organizando-as em quatro categorias: sociocultural, política, econômica e universitária. Dentre as justificativas de caráter sociocultural para promover a internacionalização está a ideia de fortalecer a identidade cultural de um país, ampliar a compreensão intercultural no conhecimento de outras realidades, promover a formação para a cidadania e contribuir para o desenvolvimento sociocultural local e das proximidades. O caráter político inclui o desejo de incrementar a política externa e a segurança nacional, desenvolver capacidades técnicas, promover a paz e a compreensão mútua entre os países, além de nutrir uma identidade nacional ou regional. Quanto às razões de ordem econômica estão o crescimento econômico e a competitividade, envolvendo as ideias de capacitação do mercado de trabalho e de geração de dividendos. De caráter universitário, considera-se como motivação o reforço internacional e prestígio da universidade, a possibilidade de melhoria da qualidade, o caráter internacional do ensino e da pesquisa, o compartilhamento de padrões acadêmicos internacionais. A autora assinala, porém, que esse conjunto de razões clássicas para a internacionalização, vem sendo atualizado e que algumas das motivações têm sido mais determinantes e agora se situam melhor nas

interseções das categorias, referindo-se à ideia de construção de uma nação, de estabelecimento de trocas comerciais, de produção do conhecimento como fator indutor de economias, à construção de alianças estratégicas e à marcante preocupação das instituições e dos sistemas de educação superior com uma reputação internacional.

Cabe, assim, elucidar algumas das formas de internacionalização decorrentes de razões de ser que se situam entre os espaços políticos e econômicos, uma vez que já indicamos a crescente influência destes campos sobre o acadêmico.

Universidades de Classe Mundial, *rankings* e outras dinâmicas

Em relação à noção da centralidade do conhecimento para o fortalecimento das economias nacionais, o que se percebe é que países emergentes têm buscado consolidar universidades de classe mundial a fim de ampliar sua competitividade no cenário global. Embora não haja consenso na conceituação de uma *world-class university*, Salmi (2009, p. 4-13) aponta que este tipo de universidade conjuga essencialmente três características: i) uma concentração elevada de talentos (professores, pesquisadores e alunos de nível internacional); ii) recursos abundantes para oferecer um ambiente de aprendizado rico e para realizar pesquisas avançadas; e iii) um perfil de governança favorável, que incentive a visão estratégica e a inovação e que apresente a flexibilidade necessária para permitir às instituições a tomada de decisões e a gestão dos recursos sem que sejam sobrecarregadas pela burocracia. Esse novo imaginário tem circulado internacionalmente e já é possível identificar a existência de grande esforço para atingi-lo. Segundo Robertson (2011, p. 438), para reforçar suas bases de conhecimento e aumentar a contribuição das suas capacidades de pesquisa para o desenvolvimento econômico nacional, a China e países da região árabe, por exemplo, estão se posicionando como destinos para o talento, e têm procurado recrutar estudantes e pesquisadores estrangeiros de excelência, com a vantagem de bolsas generosas.

Essa discussão envolve ainda outra questão diretamente relacionada aos processos de internacionalização da educação superior: a valorização crescente dos *rankings* acadêmicos. Estes *rankings* produzem tabelas classificatórias das universidades, estabelecendo critérios objetivos para o julgamento da qualidade das IES. Salmi (2009, p. 4-13) esclarece que, anteriormente, as melhores universidades do mundo eram classificadas a partir de critérios

mais subjetivos, como a reputação internacional. Porém essa classificação está cada vez mais atrelada a uma medição objetiva, que considera os resultados quantitativos das universidades principalmente referentes à: formação de graduados altamente procurados no mercado de trabalho, produção de pesquisa de ponta e transferência de tecnologia. Assim, os *rankings* consideram aspectos como número de alunos e professores internacionais, publicações, citações e prêmios de seu corpo docente, patentes, etc.

Neste cenário, Beech (2012) aponta que desde fins do século XX tem sido disseminado um discurso de qualidade acadêmica pautado na produtividade, no empreendedorismo e na internacionalização, o que tem influenciado as políticas e prioridades das universidades ao redor do mundo. O autor pontua que muitas IES criaram ou reforçaram unidades especiais para o desenvolvimento internacional, a partir de uma nova compreensão da qualidade universitária (p. 415).

Retornando ao papel econômico que a educação superior desempenha na perspectiva de serviço, citamos os quatro modos de sua oferta transnacional conforme foi estabelecido no Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços da OMC: i) a oferta transfronteiriça, na qual o serviço educacional é ofertado sem que haja deslocamento físico do consumidor, a exemplo do que acontece na educação a distância (EaD); ii) o consumo no estrangeiro, em que o aluno se desloca fisicamente para receber o serviço *in loco*, o que representa hoje a grande parcela da mercantilização da universidade, tendo como destaques países como a Austrália e os Estados Unidos – que tradicionalmente atraem todos os anos milhares de estudantes para seus cursos; iii) a presença comercial, que consiste na instalação de sucursais ou franquias de universidades em países estrangeiros, e aparece como área de grande potencial para comercialização; e iv) a presença de pessoas, com o deslocamento temporário de professores ou pesquisadores para o estrangeiro, a fim de prestar serviços em outro país (SANTOS, 2011, p. 34-35).

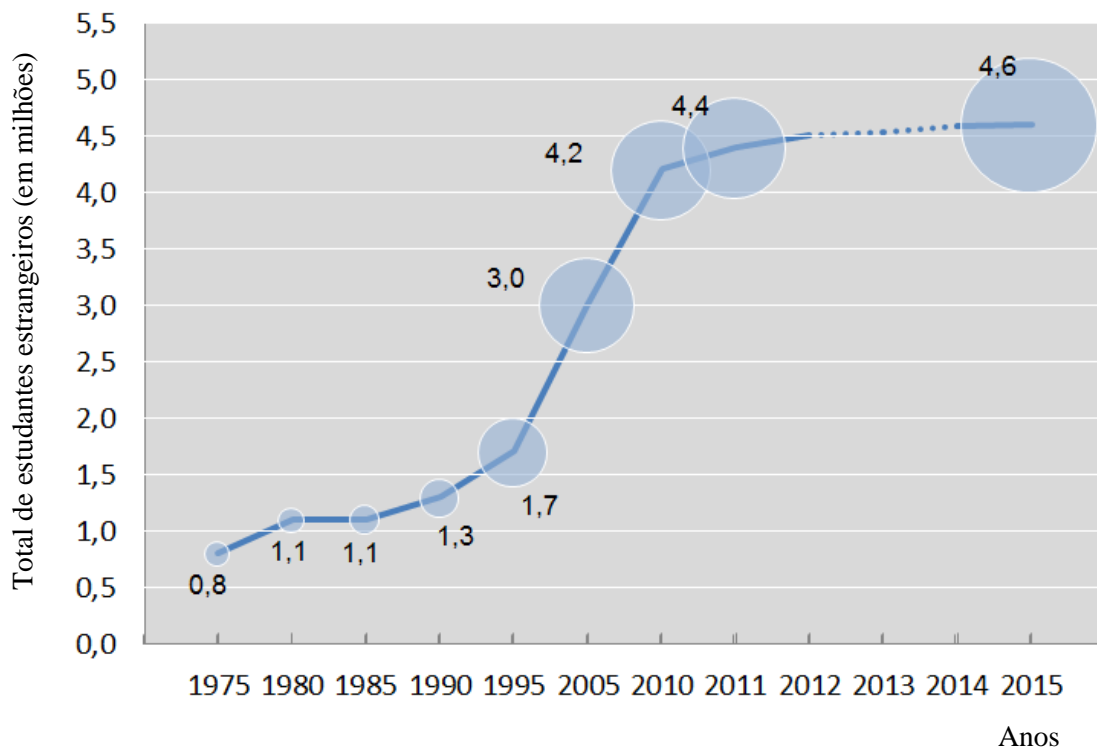
Como se pode deduzir, nenhuma das formas acima seria suficiente para caracterizar um autêntico processo de internacionalização. Porém, a educação internacional como fim em si mesma tem se justificado pelos altos ganhos gerados para as nações. Conforme Robertson (2011),

dados recentes divulgados pelos governos do Canadá, o Reino Unido e Austrália, todos apontam para números igualmente marcantes. No Canadá, o

Departamento de Relações Exteriores e Comércio Internacional observou que os alunos internacionais geraram 83.000 empregos, C\$291m (£166m) em receitas do governo, e contribuíram C\$6,5b (£3,7b) para a economia canadense. O último número é mais alto do que os ganhos do Canadá para madeira conífera (\$5b/£2,8) e carvão (\$6b/£3,4b). Em 2007, o Conselho Britânico estimou o valor das exportações de ensino e treinamento para a economia do RU em aproximadamente £28b, que é mais do que as indústrias automotivas e de serviços financeiros. Recentemente, a NAFSA, a Associação de Educadores Internacionais baseada nos EUA, observou que os alunos internacionais e seus dependentes contribuíram aproximadamente \$17,6b (£10,5b) para a economia estadunidense no ano letivo 2008-09. (p. 435)

Quanto à evolução do número de alunos em estudos fora de seu país de cidadania, conforme ilustrado no Gráfico 1, houve um forte crescimento desde a década de 1970. Entre 1975 e 1995 houve um salto de cerca de 112% nos fluxos migratórios dessa natureza, passando de 800 mil estudantes em trânsito no mundo para 1,7 milhão. No intervalo de 1995 e 2015, este número ampliou-se cerca de mais 170%, chegando a 4.606.719 alunos estrangeiros ao redor do mundo.

Gráfico 1. Evolução no número de matrículas de estrangeiros em cursos de educação superior em todo o mundo, 1975-2015 (milhões)



Fonte: OCDE, 2017, p. 295.

Em 2015, as regiões que mais acolhiam estes 4,6 milhões de alunos eram América do Norte e Europa Ocidental (56,1% do total de estudantes em processos de internacionalização), seguidos pelo Leste Asiático e Pacífico (18%), Europa Central e do Leste (11,6%), Estados Árabes (6,8%), África Subsariana (3,2%), América Latina e Caribe (2,3%), Sul e Oeste Asiático (1,1%) e Ásia Central (0,8%)⁸.

Altbach e Knight (2006, p. 16-18) argumentam, entretanto, que embora a oferta da educação internacional com finalidades lucrativas seja fomentada pelos Estados e provida principalmente por organizações de mercado, também atuam neste campo universidades tradicionais renomadas. Estas tentariam resolver seus problemas de financiamento com recursos provenientes da internacionalização, recrutando estudantes estrangeiros, instalando *campi* satélites em outras nações e outros esforços geralmente dirigidos dos países desenvolvidos aos países em desenvolvimento.

Embora o movimento de mercado seja crescente, os autores assinalam que os processos de internacionalização tradicional, sem propósitos de lucro, também persistem e contribuem atualmente para melhorar a competitividade, o prestígio e as alianças estratégicas das universidades. Estas iniciativas buscam proporcionar aos estudantes locais uma perspectiva internacional e multicultural e melhorar o plano de estudos, o que inclui, por exemplo, mobilidade, internacionalização do currículo, apoio financeiro para atrair talentos internacionais, estímulo à aprendizagem de línguas estrangeiras, introdução de disciplinas obrigatórias relacionadas com estudos internacionais, etc (ALTBACH e KNIGHT, 2006, p. 19).

Destacam-se ainda como formas de materialização da internacionalização a interação com estrangeiros em grupos de pesquisas internacionais; as parcerias em programas de extensão, a fim de promover mais inclusão social ao redor do mundo; a colaboração científica internacional voltada à publicação; a oferta de disciplinas e cursos em inglês, em países nos quais esta não é a língua materna, fixando tal idioma como língua oficial do conhecimento; a criação de cursos conjuntos entre universidades internacionais que conferem dupla diplomação; a propagação de redes nacionais e internacionais de acreditação da qualidade dos cursos e instituições, etc.

⁸ Unesco Institute for Statistics (Unesco-UIS). Total inbound internationally mobile students. Disponível em <<http://data.uis.unesco.org/#>>. Acesso em 19 de dezembro de 2017.

Como é possível perceber, dado o contexto, nas últimas décadas a internacionalização da educação superior mudou significativamente em volume, formas, motivações e complexidade. Trata-se de um processo multifacetado e que resulta hoje indispensável para um sistema acadêmico de sucesso.

A geopolítica do conhecimento

Há que se considerar, contudo, que os países não compõem os processos de internacionalização em condições homogêneas. Para ressaltar essa assimetria, Lima e Maranhão (2009) empregam os conceitos de internacionalização ativa e de internacionalização passiva. As autoras assinalam que a forma ativa é exercida por um número reduzido de países, que apresentam sistemas de educação superior consolidados historicamente e uma forte capacidade para a implantação de políticas de Estado voltadas à atração e acolhimento de acadêmicos, dentre outras formas de realização da internacionalização. Já os países em desenvolvimento, que constituiriam as nações passivas, ocupariam uma situação de subalternidade, cabendo a eles o envio de parte de seus acadêmicos às universidades mundialmente notabilizadas, na expectativa da capacitação de seus quadros internos (LIMA e MARANHÃO, 2009, p. 586-588). Lima e Maranhão (2009) advertem ainda, referenciando-se em Filippetti (2007), que os resultados para cada uma das partes envolvidas também são muito diferentes:

[...] os países reconhecidos pela capacidade de atração e acolhimento de acadêmicos além de capitalizar recursos financeiros diretos e indiretos (sem penalizar os estudantes nacionais e o orçamento do Estado), contribuem para: ampliar a rede mundial de influência cultural e política (a); selecionar os melhores cérebros (b); promover transferência de tecnologia (c); 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 (g). (LIMA e MARANHÃO, 2009, p. 588)

No entanto, as nações passivas teriam resultados muito mais limitados. Noutra forma de compreensão dos diferentes lugares que as nações ocupam nos processos de internacionalização, Knight (2005, p. 15-16) utiliza os conceitos de cooperação internacional vertical e horizontal. Na cooperação vertical os ganhos entre as partes não são proporcionais, caracterizando-se pela ideia de que uma universidade mais desenvolvida presta ajuda ou assistência a outra; na cooperação horizontal, a relação que se estabelece é a de benefícios e

parcerias mútuos. A abordagem de Lima e Maranhão (2009), entretanto, mais tarde atualizada em texto de Lima e Contel (2011, p. 21), oferece uma perspectiva mais crítica, subjacente à ótica de uma geopolítica do conhecimento, na qual “não só a polarização de fluxos globais de acadêmicos revela as posições de poder [dos países centrais], mas também a localização bastante concentrada das principais universidades e laboratórios de pesquisa e desenvolvimento permitem que seja proposta a discussão em termos geopolíticos”.

Notadamente, a excelência em educação superior está centrada nos países do Norte, o que torna aqueles sistemas mais atrativos para os estudantes e pesquisadores oriundos de nações do Sul. Uma análise dos resultados dos principais *rankings* que apontam as melhores universidades do mundo nos permite inferir sobre a dimensão dessa discrepância entre os Estados. Essas classificações refletem a supremacia das universidades europeias e estadunidenses, seguidas em menor escala por IES canadenses e australianas e por algumas instituições orientais. De acordo com o *Academic Ranking of World Universities 2016*, elaborado pela Shanghai Jiao Tong University, das cem melhores universidades do mundo, 50 são instituições dos Estados Unidos e 30 são instituições da Europa⁹. Já segundo o *World University Rankings 2016-2017*, elaborado pela consultoria britânica Times Higher Education, das cem melhores universidades do mundo, 41 são estadunidenses e 39 são europeias¹⁰. Nenhuma IES da região da América Latina e Caribe figura no patamar destas listas. No *ranking* de Shanghai, que lista 500 universidades, as instituições latino-americanas somente aparecem após a centésima posição (sendo seis IES brasileiras, uma chilena e uma argentina¹¹). No *ranking* da Times, que listou um total de 980 universidades, se considerarmos apenas os 500 primeiros lugares, localizamos não mais que quatro IES de nosso subcontinente concentradas entre as posições de número 250 a 500 (duas brasileiras e duas chilenas¹²).

Outro dado relevante neste cenário refere-se à produção científica global, sendo que os países em destaque em 2016 no portal SCImago Journal & Country Rank¹³ novamente são os

⁹ Disponível em <<http://www.shanghairanking.com/ARWU2016.html>>, em 01 de outubro de 2016.

¹⁰ Disponível em <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank_label/sort_order/asc/cols/rank_only>, em 01 de outubro de 2016.

¹¹ São elas: Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Estadual Paulista, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Estadual de Campinas, Universidade de Buenos Aires e Universidade do Chile.

¹² São elas: Universidade de São Paulo, Universidade Tecnológica Federico Santa María, Pontifícia Universidade Católica do Chile e Universidade Estadual de Campinas.

¹³ O SCImago Journal Country Ranking avalia e rankeia periódicos científicos, estabelecendo um índice por países e por periódicos a partir das informações contidas no banco de dados Scopus®. Em 2016 os dez países

Estados Unidos, em primeiro lugar, seguidos por instituições europeias e orientais. Enquanto os EUA respondem por 18% das publicações, o Brasil – país da ALc que ocupa a melhor posição nesta classificação – aparece em 14º lugar e corresponde a 2,1% da produção mundial, seguido regionalmente pelo México, que aparece na 28ª posição e responde apenas por um percentual de 0,6% dos artigos referenciados em tal plataforma, e pela Argentina, na 43ª posição com 0,4% das publicações.

Dessa forma, os Estados Unidos se destacam largamente como o destino mais atrativo para a mobilidade de alunos oriundos de outros países. Conforme a OCDE aponta no relatório *Education at a Glance 2016*, havia em 2014 cerca de 1,3 milhões de estudantes internacionais dos níveis de mestrado e doutorado, sendo que 26% deles estavam matriculados nos EUA, seguidos pelo Reino Unido (15%), França (10%), Alemanha (10%) e Austrália (8%) (OCDE, 2016, p. 331).

Em consonância com tais números, estes países também aparecem entre os principais destinos para os estudantes internacionais provenientes dos três países latino-americanos e caribenhos que concentram o maior número de mestrados e doutorandos da região – Argentina, Brasil e México¹⁴, como evidencia a Tabela 1.

Tabela 1. Principais destinos internacionais para estudantes de mestrado e doutorado oriundos de países latino-americanos (2014)

País de origem	Países de destino (%)								
	Alemanha	Austrália	Canadá	Espanha	Estados Unidos	França	Portugal	Itália	Reino Unido
Argentina	9,7	2,5	2,4	12,3	33,5	14,9	0,5	7,1	4,9
Brasil	14,2	2,6	1,8	2,3	20,3	16,9	23,0	2,9	6,7
México	12,5	3,3	4,8	8,6	36,2	10,3	0,3	1,9	11,4

Fonte: OCDE, *Education at a Glance 2016*, p. 344-345. Elaboração própria.

melhores classificados eram: Estados Unidos, China, Reino Unido, Alemanha, Índia, Japão, França, Itália, Canadá, Austrália. Disponível em <<http://www.scimagojr.com/countryrank.php?year=2016>>, em 19 de dezembro de 2017.

¹⁴ Dados da Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana (Ricyt), referente aos mestres e doutores formados na ALc. Esta questão será retomada no Capítulo 2 com maior detalhamento.

De maneira geral, continua sendo mais atrativo o sistema de educação superior estadunidense – onde se encontram 36,2% dos estudantes de pós-graduação de origem mexicana, 33,5% dos estudantes argentinos e 20,3% dos mestrandos e doutorandos brasileiros em processo de educação internacional – seguindo-se em atratividade os sistemas inglês, francês e alemão.

As exceções quanto aos países de destino mais procurados pelos alunos de origem latino-americana e caribenha são encontradas na presença mais marcante dos brasileiros em Portugal e dos mexicanos e argentinos na Espanha, o que pode ser explicado principalmente pelas facilidades proporcionadas pela língua materna dos estudantes internacionais.

1.3 A Regionalização como Possibilidade

Neste quadro profundamente assimétrico, e frente às capacidades isoladas de algumas nações, as propostas de regionalização da educação superior tendem a ganhar espaço. Elas constituem uma possibilidade de articulação para que um determinado conjunto de atores do campo acadêmico desenvolva condições de melhorar sua posição no nível global.

Segundo Knight (2013), esses arranjos tem se multiplicado desde fins dos anos 1990 e envolvem desde a formação de redes regionais de instituições de educação superior e de programas regionais de mobilidade estudantil até iniciativas mais ousadas relacionadas à institucionalização de quadros regionais de acreditação da qualidade e ao estabelecimento de um novo sistema de créditos acadêmicos transferíveis e acumuláveis no nível regional. A autora ressalta, porém, assim como Robertson *et alli* (2012), a necessidade de se indicar mais objetivamente o que significa a expressão regionalização da educação superior, a fim de que se possa evitar seu uso equivocado ou interpretações simplistas.

Os sentidos da regionalização

Tradicionalmente o termo região é empregado num sentido territorial, para designar um conjunto de países localizados em uma área geograficamente determinada. Contudo, Knight (2013, p. 112) assinala que com o afrouxamento das fronteiras decorrente dos

processos de globalização, a ideia de região tem se tornado mais flexível e mais dinâmica. Ela afirma que a questão do perímetro adquire menor importância em relação às conexões e interações sociais, econômicas, culturais e políticas que se estabelecem entre os atores. Neste sentido, além da divisão clássica entre África, Europa, etc. – ou ainda entre sub-regiões definidas pelos limites físicos, como América do Sul ou Sudeste Asiático –, novos contornos são construídos conjugando outros valores peculiares dos intervenientes, a exemplo das noções de África Francófona e de Ibero-América, que enfatizam o contexto linguístico e cultural; ou do Mercado Comum do Sul (Mercosul), que se origina de um contexto econômico.

Robertson *et alli* (2012, p.25-26) seguem esta mesma linha conceitual, ao classificar três ondas dos processos de regionalização. Segundo os autores a primeira onda surgiu no período pós-Segunda Guerra Mundial com a formação de blocos regionais tais quais a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (1952) e a Associação de Nações do Sudeste Asiático (1967), que eram espaços cuja abordagem era prioritariamente política. A partir do colapso da Guerra Fria, no fim dos anos 1980, e com o avanço da globalização tem-se uma segunda onda de regionalização, com a formação de alianças geoestratégicas e a construção de acordos de livre-comércio, de modo que se enfatizava a questão da cooperação para o desenvolvimento econômico. Já a última onda, que emerge no final da década de 1990 com a crise financeira asiática, caracteriza-se por levantar a questão da importância dos aspectos sociais e culturais nos processos de regionalização. A integração não deveria se restringir a bases econômicas, pois elas seriam insuficientes para absorver crises, tornando-se importante desenvolver também projetos para a construção de uma identidade coletiva, para a criação de um sentido de pertencimento regional que contribuísse para a sustentabilidade do processo.

Nas perspectivas de Robertson *et alli* (2012) e Knight (2013) a educação superior têm sido crucial para o avanço e o fortalecimento desses processos de integração, tanto pela sua contribuição para o desenvolvimento de uma sociedade do conhecimento, nos termos que já discutimos, como para promover o imaginário de identidades coletivas. A autora canadense conceitua a regionalização da educação superior como um processo de construção de uma colaboração mais estreita e de alinhamento entre os atores e sistemas educacionais, dentro de uma área determinada ou de um quadro estabelecido como região. Ela pontua ainda três tópicos que considera fundamentais nessa definição: o primeiro consiste na ideia de que a regionalização da educação é um processo contínuo e evolutivo; o segundo, refere-se à

intencionalidade dos atores; e o terceiro corresponde ao entendimento de que a região é definida pelos atores envolvidos (KNIGHT, 2013, p. 113-114).

É preciso também considerar que as estratégias de regionalização podem constituir-se de variadas formas, desencadeando acordos, projetos e práticas de diferentes envergaduras ou dando origem à construção formal de uma instituição de caráter regional (ROBERTSON et alli, 2012; KNIGHT, 2013). E, em geral, os atores criados a partir desses processos já emergem com grande influência em seus campos:

Perguntam-me frequentemente o que me faz reconhecer que uma instituição ou um agente faz parte de um campo. A resposta é simples: reconhece-se a presença ou existência de um agente em um campo pelo fato de que ele transforma o estado do campo (ou que, se o retirarmos, as coisas se modificam significativamente). (BOURDIEU, 2011, p. 202)

Neste sentido, os processos de regionalização têm trazido novos atores para o campo da educação superior e exigido a formação de diferentes *habitus*. São atores que desde a sua origem manifestam alto grau de ingerência na regulação do setor acadêmico, a exemplo do Espaço Europeu de Educação Superior (EHEA, na sigla em inglês), que será contextualizado a seguir.

Exemplos que arrastam

Criado a partir de 1998 e tendo hoje a adesão de 48 Estados, o Espaço Europeu de Educação Superior consiste em um projeto destinado a alcançar objetivos internos – como a promoção da mobilidade e da empregabilidade dentro da região – e objetivos externos – com metas específicas para a busca do reconhecimento internacional e aumento do potencial de atração do sistema de educação superior europeu diante de outros países ou regiões. Conforme consta dos documentos orientadores da criação do EHEA, o desafio era promover a convergência entre os sistemas de educação superior na Europa, de modo a ampliar a sua competitividade na sociedade do conhecimento e a valorizar política e culturalmente a dimensão europeia, na perspectiva de fortalecimento de uma identidade regional (Declaração de Sorbonne, 1998; Declaração de Bolonha, 1999)¹⁵.

¹⁵ Seis objetivos foram propostos no Processo de Bolonha, iniciado em 1999, tendo em vista a constituição do Espaço Europeu de Educação Superior até o ano de 2010: i) adoção de um sistema com graus acadêmicos de

Neste esforço, uma complexa estrutura de gestão foi constituída, na qual são membros permanentes os ministros da educação dos países signatários e participam como membros consultivos representantes da União Europeia (UE); da Unesco; da Associação das Universidades Europeias (EUA); da Associação Europeia das Instituições de Educação Superior (Eurashe), que difere-se do membro anterior por agregar instituições com perfil mais profissionalizante; da União dos Estudantes Europeus (ESU); da Associação Europeia para a Garantia da Qualidade na Educação Superior (ENQA); da Internacional da Educação (IE), representando os docentes; e do BusinessEurope, representando o mercado (SOUZA, 2013, p. 51-52). Este conjunto de atores com poderes assimétricos confere ainda maior heteronomia ao espaço acadêmico, trazendo para o seu interior diferentes lutas e expectativas, nos termos da reconfiguração do campo que argumentamos anteriormente.

Passadas quase duas décadas da idealização do EHEA, Robertson (2011, p. 439) destaca que a iniciativa europeia já estimula outras nações a considerarem o desenvolvimento de uma estratégia regional própria para criar um setor de educação superior mais competitivo. Por sua vez, Knight (2013, p. 107) argumenta que embora sejam bastante divergentes as opiniões sobre as lógicas de condução, os resultados em longo prazo e as consequências não intencionais do Processo de Bolonha, não há dúvida de que ele tem impulsionado outras regiões e sub-regiões em todo o mundo a olhar mais seriamente a possibilidade de construção de um processo maior de alinhamento entre os sistemas nacionais de educação superior.

Na Ásia um dos destaques é o projeto empreendido pela Associação de Nações do Sudeste Asiático (Asean), que integra doze Estados e em 2003 criou a Rede Universitária Asean (AUN) para fortalecer as relações e as atividades entre as principais universidades da sub-região. A Associação também criou uma rede de acreditação da qualidade da educação superior e iniciou o desenvolvimento de um sistema regional de transferência de créditos (KNIGHT, 2013, p. 107).

fácil equivalência, para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu de Educação Superior; ii) adoção de um sistema baseado essencialmente em dois ciclos principais – graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado), com duração média de 3-2-3 anos, respectivamente; iii) estabelecimento de um sistema de créditos para facilitar a mobilidade estudantil; iv) promoção da mobilidade discente, docente e de pessoal administrativo, ultrapassando obstáculos para a efetiva livre circulação na Europa; v) promoção da cooperação europeia para a garantia da qualidade com o estabelecimento de critérios e metodologias comparáveis; vi) promoção da dimensão europeia na educação superior, incluindo o que diz respeito ao currículo. Em 2010 o EHEA foi lançado oficialmente e continua sendo monitorado em um complexo processo de gestão, com a revisão periódica de seus resultados e suas metas (SOUZA, 2013, p. 45-58).

Na África, os projetos de regionalização são liderados pela União Africana, que foi constituída nos moldes da Comunidade Europeia e representa quase todo o continente, contando com 54 países-membros. Em 2007 a União Africana publicou um grande relatório intitulado “*Harmonization of Higher Education Programmes in Africa: A Strategy for the African Union*”. O documento apresenta os esforços no sentido de uma maior convergência do campo da educação superior no nível regional, incluindo empenho para a consolidação de uma agência africana de qualificação e para a formação de um centro regional de excelência, além dos direcionamentos para a harmonização dos ciclos de estudo e fomento à mobilidade, dentre outras ações (KNIGHT, 2013, p. 106).

Embora o estímulo do Processo de Bolonha tenha fundamentos principalmente econômicos e estimulem a competitividade no campo da educação superior, alguns autores (GARCÍA-GUADILLA, 2005, 2010, 2013; DIDRIKSSON, 2008a, 2008b) destacam também o potencial dos processos de regionalização para promover uma internacionalização mais horizontal e solidária, principalmente nas relações que se estabelecem entre países do Sul.

Para um horizonte de cooperação e solidariedade

García-Guadilla (2013, p. 32) afirma que a regionalização da educação superior corresponde a um processo contraditório que pode servir tanto para o avanço de uma internacionalização com finalidades econômicas quanto para uma integração baseada em critérios de cooperação e solidariedade.

Ao considerar especificamente o contexto latino-americano e caribenho, Didriksson (2008a) aponta que a internacionalização deveria desenvolver-se em termos mais horizontais, que resgatem os valores precípuos da universidade tradicional, colaborando para a criação de um ambiente de mútuo reconhecimento entre os atores. Um ambiente profícuo para o desenvolvimento da colaboração e da responsabilidade compartilhados, com foco na melhoria das condições de ensino e investigação regionais, na superação de problemas locais e na legitimação da qualidade universitária. Na concepção do autor, o objetivo central de uma cooperação regional para a mudança seria fortalecer os componentes chaves da integração e da articulação dos sujeitos, instituições, agências e recursos, a fim de potencializar um desenvolvimento sustentável, endógeno e cada vez menos assimétrico (p. 1132-1136).

Didriksson (2008b) sugere que os esforços de regionalização devem ser tomados como uma possibilidade de se constituir um cenário alternativo de reforma universitária na América Latina e Caribe, com foco nas prioridades nacionais e regionais, o que implicaria numa mudança de paradigma:

[...] esta concepción de reforma universitaria se sostiene en la identificación de las fortalezas institucionales y regionales, en la comprensión de los desarrollos originales, en la búsqueda de la reconstitución de las propias capacidades de los individuos y sectores, y no en su diferenciación o en la reproducción de sus iniquidades. En términos de políticas en la educación superior, significa un modelo de cambio que favorece el intercambio de experiencias, la articulación de sus funciones, las interrelaciones y no la competitividad. (DIDRIKSSON, 2008b, p. 39)

Nessa mesma linha, organismos internacionais como a Unesco tem incitado em seus documentos a relevância da associação regional para a superação de problemas locais. No artigo final (17º) da Declaração da Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, publicada em 1998, consta que a colaboração e a aliança entre as partes interessadas constitui um fator importante para a realização de transformações no setor acadêmico (UNESCO, 1998). A ideia foi ratificada em 2008 na Conferência Regional da Educação Superior, organizada pelo Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior na América Latina e Caribe (Iesalc). A declaração resultante do encontro regional assinalava que a associação baseada em interesses comuns, respeito mútuo e credibilidade deveria ser uma modalidade essencial para se renovar a educação superior. Segundo o documento,

[...] Es mediante la constitución de redes que las instituciones de Educación Superior de la región pueden unir y compartir el potencial científico y cultural que poseen para el análisis y propuesta de solución a problemas estratégicos. Dichos problemas no reconocen fronteras y su solución depende de la realización de esfuerzos mancomunados entre las instituciones de Educación Superior y los Estados.

Las redes académicas a escala nacional y regional son interlocutores estratégicos ante los gobiernos. Son, asimismo, los protagonistas indicados para articular de manera significativa identidades locales y regionales, y colaborando activamente en la superación de las fuertes asimetrías que prevalecen en la región y en el mundo frente al fenómeno global de la internacionalización de la Educación Superior. (UNESCO-IESALC, 2008)

García-Guadilla (2010, p. 29) destaca que embora esse tipo de documento não tenha caráter vinculativo, ele apresenta significativa capacidade de influenciar sistemas universitários: a declaração derivada da Conferência se constitui em uma espécie de bússola

orientadora, algo como uma carta de navegação dos processos de transformação da educação superior.

Contudo, os processos de regionalização no âmbito da América Latina e Caribe são ainda incipientes, principalmente se comparados às iniciativas em curso na Europa ou mesmo na Ásia. Empreenderemos, portanto, no capítulo seguinte, o esforço de contextualizar a educação superior de nossa região específica, a fim de compreender como este campo tem evoluído, bem como seus atores, a libido, *habitus* e *illusio* em jogo.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: A CONSTRUÇÃO DE UMA AGENDA PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO E REGIONALIZAÇÃO

La América no debe imitar servilmente, sino ser original. [...] O inventamos, o erramos. (Simón Rodríguez, 1769-1854)

A educação superior na América Latina e Caribe tem se transformado de forma acelerada ao longo dos últimos trinta anos: observa-se uma significativa ampliação da taxa de matrícula nos países da região, que passam a atingir níveis de massificação; uma maior diversificação do tipo de IES (faculdades, colégios universitários, universidades, etc); um incremento da participação do setor privado na prestação dos serviços educacionais, incluindo instituições com finalidade de lucro e a oferta transnacional; e a redução progressiva do investimento público no setor, sendo as universidades públicas cada vez mais sugestionadas a buscarem novas fontes de financiamento. Trata-se de mudanças que, de maneira geral, se estabeleceram no campo da educação superior latino-americano em consonância com as transformações ocorridas nos países centrais, no sentido de que decorrem de uma reorganização dos Estados-nação – que se distanciam progressivamente da oferta dos serviços sociais essenciais para assumirem um papel de regulador de última instância – e também no sentido de corresponderem a um novo imaginário sobre o papel das universidades nas sociedades, como instituições estratégicas para impulsionarem economias baseadas no conhecimento.

Esse quadro, como já abordamos no capítulo anterior, acarreta mudanças substanciais nas regras de funcionamento do campo acadêmico, bem como na sua forma de organização e nas relações entre seus agentes nos mais diversos níveis – local, nacional, regional, transnacional.

Para investigar especificamente como essa nova conjuntura se delineia na América Latina e Caribe, esta seção aborda primeiramente as características gerais da região, num esforço de compreensão da realidade econômica e social das nações envolvidas. A seguir, será apresentado um panorama da educação superior do subcontinente, a fim de se evidenciar as diferentes posições que os sistemas nacionais de educação superior ocupam no campo regional, conforme a qualidade, o alcance da oferta e a capacidade de desenvolvimento da

ciência e da tecnologia. Por fim, buscar-se-á discorrer sobre como um processo de internacionalização que enfatize a regionalização pode ser estratégico para o fortalecimento da educação superior dos países individualmente e do bloco em si e quais os desafios inerentes a esse movimento.

As discussões que se seguem estão embasadas, principalmente, nos escritos de autores que se dedicaram a uma análise da América Latina e Caribe na modernidade contemporânea e ao estudo da educação superior e da ciência e da tecnologia da região (MOLLIS, 2006; TÜNNERMANN, 2008; DIDRIKSSON, 2008b; DOMINGUES, 2009; LAMARRA e GARCIA, 2015; PERROTA, 2016; SEGRERA, 2016). Contribuem para a nossa percepção dessa realidade, dados estatísticos disponibilizados por instituições como o Banco Mundial, o Instituto de Estatística da Unesco (Unesco-UIS), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), a Rede de Indicadores de Ciência e Tecnologia Ibero-americana e Interamericana (Ricyt) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), aos quais recorreremos no decorrer desta seção.

2.1 Breve Contextualização Política, Econômica e Social da América Latina e Caribe

O que hoje se denomina América Latina e Caribe abarca uma extensa região ao Sul do globo, composta por dezenove países¹⁶ que têm em comum o fato de terem sido colonizados majoritariamente por monarquias ibéricas, o que lhes conferiu proximidade cultural, linguística e religiosa. A região, contudo, apresenta-se bastante heterogênea em seu tecido social, com diferenças substantivas entre e no interior dos Estados no que se refere à população, composição étnica, renda e sistemas políticos dentre outras questões centrais para a formação de uma identidade coletiva.

Mollis (2006, p. 92-93) recorda que as nações da América Latina e Caribe percorreram processos de independência, desenvolvimento e democratização distintos desde a etapa

¹⁶ Segundo a classificação utilizada pela Unesco, da qual compartilhamos em nossa investigação, compõem a América Latina e Caribe os seguintes países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai, Venezuela (UNESCO, 2015). Desse modo, estão excluídos de nosso trabalho os territórios que se localizam neste polo geográfico, mas que apresentam vinculação anglófona ou francófona.

colonial, o que resultou em contextos políticos e econômicos altamente diferenciados. A autora assinala que há na região desde o modelo socialista, como é o caso de Cuba, a modelos regidos por uma economia social de mercado, como o Chile e o México, por exemplo. Embora não seja nossa intenção e esteja longe do nosso alcance desenvolver uma narrativa histórica ou interpretativa da ALec, o levantamento de alguns dados objetivos da sua realidade política, econômica e social são importantes para a compreensão dos papéis ocupados por cada país (enquanto atores) na contemporaneidade e desse conjunto de Estados em relação a outras regiões.

Democracia em questão

A despeito da dificuldade e ausência de consenso sobre como se aferir de forma objetiva o estágio da democracia em determinada nação, o Índice de Democracia elaborado desde 2006 pela The Economist Intelligence Unit (EIU) apresenta elementos que contribuem para uma leitura comparativa dos avanços ou retrocessos nos processos de democratização em mais de duzentos países. Segundo o relatório 2015 desse indicador, ao analisar as pontuações médias por região, verifica-se que houve pouco progresso em geral em todo o mundo no período de 2006 a 2015; contudo, nos países do Norte há majoritariamente democracias plenas, enquanto nos países do Sul prevalecem democracias imperfeitas (EIU, 2016).

Tal índice considera cinco categorias – cultura política (i), participação política (ii), liberdades civis (iii), funcionamento dos governos (iv) e processos eleitorais e pluralismo (v) – para classificar o estado da democracia em uma escala que varia de 0 a 10. Entre a pontuação de 8 a 10 encontram-se os países classificados como democracias plenas, nos quais não somente as liberdades políticas e civis são respeitadas, como também há uma cultura favorável para o florescimento da democracia, com governos que funcionam de forma satisfatória, mídia livre e diversificada e sistemas judiciários independentes e eficazes. São chamadas democracias falhas ou imperfeitas aquelas nações que situam-se entre 6 e 7.9 pontos. Em geral, nestes países também há eleições livres e justas e as liberdades civis básicas são respeitadas; contudo, há significativas deficiências em outros aspectos da democracia, incluindo problemas de governança, uma cultura política subdesenvolvida e baixos níveis de participação política. Já nos regimes híbridos, cujo *score* varia entre 4 e 5.9, têm-se

deficiências mais graves, com eleições marcadas por irregularidades, direitos civis pouco respeitados, tendência à corrupção generalizada, além de pressões sobre a mídia e sistemas judiciários frágeis. Com nota abaixo de 4 encontram-se os regimes autoritários, nos quais o pluralismo político está ausente ou fortemente circunscrito, a mídia é controlada por grupos políticos, há frequentemente violação das liberdades civis e as eleições, quando ocorrem, se dão em processos obscuros. Muitos países nessa categoria são declarados ditaduras (EIU, 2016, p. 45-46).

Em 2015, a média apresentada pelos países da América Latina e Caribe era de 6.40¹⁷; enquanto na América do Norte, essa pontuação média alcançava 8.56 e na Europa Ocidental 8.42. O único país de nosso subcontinente classificado como democracia plena foi o Uruguai (8.17). Como democracias falhas, localiza-se a Costa Rica (7.96), seguida pelo Chile (7.84), Panamá (7.19), Argentina (7.02), Brasil (6.96), República Dominicana (6.67), El Salvador (6.64), Colômbia (6.62), Peru (6.58), México (6.55), Paraguai (6.33). São considerados regimes híbridos na ALeC a Guatemala (5.92), o Equador (5.87), Honduras (5.84), Bolívia (5.75), Nicarágua (5.26) e a Venezuela (5.00). O único país da região considerado um regime autoritário é Cuba, com 3.52 pontos (EIU, 2016, p. 4-8).

Cabe, contudo, ressaltar algumas especificidades desse conjunto. O Uruguai, por exemplo, embora se destaque por apresentar alta performance no que diz respeito às liberdades civis e ao seu processo eleitoral e pluralismo político – quesitos nos quais obteve a pontuação máxima (10.00) – apresenta um índice de participação política baixo (4.44). O Brasil, por sua vez, embora também se aproxime das democracias plenas nos itens relativos às liberdades civis (9.12) e processo eleitoral e pluralismo (9.58), obteve nota muito ruim para o critério de cultura política (3.75), número que chega a ser inferior ao de alguns países classificados como regimes autoritários, como Bahrein e Guiné Equatorial. No caso de Cuba, embora apresente pontuação para os itens de funcionamento de governo (4.64), participação política (3.89) e cultura política (4.38) próxima ao dos regimes híbridos, sua baixa nota para processo eleitoral e pluralismo (1.75) e para liberdades civis (2.94) o distancia da média dos países latino-americanos e caribenhos (EIU, 2016, p. 4-8).

¹⁷ O relatório do Índice de Democracia 2015 apresenta para a América Latina e Caribe a média de 6.36 pontos, pois considera 24 países na formação da região, ao incluir Estados que tiveram colonização anglo-saxônica e francófona. A nota de 6.40 foi calculada por nós considerando apenas as pontuações dos 19 países que já listamos.

De maneira geral, os dados confirmam uma geopolítica de fortes contrastes. Segundo o relatório da EIU, somente vinte países, os quais representam 8,9% da população mundial, podem ser considerados democracias plenas. São países concentrados no Norte – salvo exceções de um país da América do Sul, o já citado Uruguai; e um africano, Maurício. É importante ainda destacar que nos locais onde há baixa percepção quanto à democratização, este fator relaciona-se não apenas a questões políticas, mas também a um descontentamento em torno das economias. De fato, dentre as democracias plenas, preponderam as economias centrais, o que denota uma forte relação entre o nível de desenvolvimento de um país e o estado de sua democracia. Considerando particularmente a região da América Latina e Caribe, o estudo da EIU aponta que no passado a população da região tolerou um nível democrático mais baixo em troca de progresso econômico. Porém, esse discurso tem perdido força, de modo que o comportamento do povo tende a ser cada vez mais hostil em relação aos líderes políticos, instalando-se um sentimento de descrença quanto à capacidade dos governos de promoverem desenvolvimento (EIU, 2016, p. 2, 32-33).

Situação econômica

Domingues (2009, p. 77) afirma que a América Latina e Caribe não tem sido bem sucedida em remodelar seus sistemas produtivos na nova economia globalizada. O autor argumenta que os desequilíbrios de poder influenciam, de modo intencional ou não-intencional, os desdobramentos da vida econômica e social do subcontinente, que mantém uma posição periférica e encontra dificuldades em construir alternativas para impulsionar seu processo de modernização num sentido novo, que se caracterizaria pela capacidade de produção de inovação científica e tecnológica.

Em consonância com uma tendência global, é o setor de serviços o que mais cresce na ALeC e que apresenta maior participação na composição do Produto Interno Bruto (PIB) da região (24,3%)¹⁸. O setor industrial manufatureiro corresponde a 14,4%. Nos dois campos – serviços e indústrias – o que se observa é a falta de uma política de inovação que permita

¹⁸ Em 2015, o PIB da região da América Latina e Caribe apresentava a seguinte composição: serviços (24,3%), atividades financeiras (18,8%), comércio (15,4%), indústria manufatureira (14,4%), transportes e comunicações (7,7%), construção (7,3%), agropecuária (5,5%), minerais (4,1%), eletricidade, gás e água (2,5%) (CEPAL, 2016a).

agregar valor às atividades (CEPAL, 2016a). A Cepal alerta que uma das atividades que poderia ser melhor explorada na região consiste no beneficiamento dos recursos naturais. A ALec possui hoje 66% das reservas mundiais de lítio, 47% de cobre, 45% de prata, 25% de estanho, 23% de bauxita, 23% de níquel e 14% de ferro, de modo que seria estratégico o desenvolvimento de uma política industrial focada nas *commodities* minerais. Entretanto, a região tem perdido espaço para países como a China que, embora possua reservas menores, desenvolveram uma política industrial eficiente para agregar maior valor à matéria-prima, ganhando mercado ao exportar os materiais em formas mais elaboradas (CEPAL, 2016b, p. 12-14).

Ademais, observa-se uma tímida participação da ALec na formação do PIB mundial e, individualmente, a participação de cada país na composição desse indicador também é extremamente desigual. A América Latina e Caribe responde apenas por cerca de 8% do PIB mundial; em contraste, os Estados Unidos isoladamente respondem por cerca de 17%. Se observada a relação entre população e PIB a discrepância torna-se ainda mais acentuada. Segundo as Nações Unidas, 83% da população global vive em regiões menos desenvolvidas¹⁹ (UNFPA, 2015, p. 127).

A Tabela 2 aponta a desigualdade demográfica e econômica latino-americana e caribenha. O Uruguai, que possui o menor número de habitantes da região, apresenta PIB superior ao de sete países da área. Já a Nicarágua, contribui com apenas 0,24% da riqueza regional; enquanto El Salvador, que possui a mesma população, participa com 0,49%. Brasil, México e Argentina somados representam 66% do total do PIB do subcontinente.

¹⁹ A população mundial em 2015 é estimada em 7,349 bilhões de pessoas. As regiões menos desenvolvidas compreendem todas as regiões da África, Ásia (exceto Japão), América Latina e Caribe, além da Melanésia, Micronésia e Polinésia. As regiões mais desenvolvidas compreendem Europa, América do Norte, Austrália/Nova Zelândia e Japão. (UNFPA, 2015, p. 127, 130)

Tabela 2. Indicadores de população e economia dos países da região da América Latina e Caribe

País	População total em milhões, 2015	PIB em milhões de dólares, 2015	PIB per capita em dólares, 2015	População economicamente ativa em milhões (PEA), 2014
Argentina	43,4	583 168,6	13 432	17,3
Bolívia	10,7	33 196,8	3 095	5,1
Brasil	207,8	1 774 724,8	8 539	104,1
Chile	17,9	240 215,7	13 384	8,5
Colômbia	48,2	292 080,2	6 056	24,2
Costa Rica	4,8	51 106,7	10 630	2,3
Cuba	11,4	79 078,0	6 790	5,1
El Salvador	6,1	25 850,2	4 219	2,8
Equador	16,1	100 871,8	6 248	7,7
Guatemala	16,3	63 794,4	3 903	6,8
Honduras	8,1	20 152,0	2 496	3,6
México	127,0	1 144 331,3	9 009	52,4
Nicarágua	6,1	12 692,6	2 087	3,1
Panamá	3,9	52 132,3	13 268	1,8
Paraguai	6,6	27 622,8	4 161	3,5
Peru	31,4	192 083,7	6 122	16,7
República Dominicana	10,5	67 103,3	6 374	4,7
Uruguai	3,4	53 442,7	15 574	1,7
Venezuela	31,1	501 604,4	12 265	14,3
ALeC	610,8	5 315 252,2	7 771	285,7

Fonte: População: UNFPA, 2015, p. 122-127. PIB total (com dados de 2014 para Cuba e Venezuela e de 2015 para os demais países) e *per capita* (dados de 2013 para Cuba e Venezuela e de 2015 para os demais): World Bank, 2016. PEA: RICYT, 2016. Elaboração própria.

Quando se avalia a relação *per capita* novamente o Uruguai se destaca positivamente, seguido pela Argentina, Chile e Panamá; ficando na base da tabela Nicarágua, Honduras, Bolívia e Guatemala. Os números, contudo, revelam uma imensa distância dos países desenvolvidos. Os Estados Unidos, por exemplo, apresentam PIB *per capita* da ordem de 55.837 dólares, número quase oito vezes superior à média dos países da ALeC. A média do PIB *per capita* mundial, por sua vez, é de 10.005 dólares, mais de 20% maior do que a latino-americana e caribenha.

Quanto à população economicamente ativa (PEA), na Argentina, Cuba, Guatemala, Honduras, México e República Dominicana o percentual varia entre 40 e 45% em relação ao total da população. Nos demais países da região, a PEA abrange de 46 a 53%, sendo Peru e

Paraguai os países que possuem maior número de pessoas aptas à inserção no mercado de trabalho. Embora neste caso não se observe grande variação na média do conjunto dos Estados, isso não significa, contudo, que a mão-de-obra disponível na ALeC apresente o mesmo nível de qualificação. As estatísticas de ordem econômica se refletem direta ou indiretamente nos indicadores sociais do subcontinente, tanto pela capacidade financeira diferenciada dos países para o desenvolvimento de políticas sociais, quanto pelo contraste nos perfis de formação dos trabalhadores, que deriva do acesso e qualidade da educação ofertados, dentre outros fatores.

Condição social

Um dos indicadores que contribui para a compreensão das assimetrias entre os países no que se refere à disponibilidade e ao acesso dos cidadãos aos serviços sociais essenciais é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), atualizado pelas Nações Unidas considerando três dimensões básicas – uma vida longa e saudável, o conhecimento e um padrão de vida digno (PNUD, 2015, p. 233).

A América Latina e Caribe situa-se, na média dos valores conjuntos de seus 19 países, como uma região de desenvolvimento elevado, com despesas públicas em educação e saúde, expectativa de vida e média de anos de escolaridade apenas um pouco inferiores à média mundial, como evidencia a Tabela 3. Contudo, tanto a média mundial quanto a média da ALeC distanciam-se enormemente daquelas alcançadas pelos países centrais que situam-se no patamar da lista do Pnud, com desenvolvimento humano muito elevado. Os únicos dois países latino-americanos e caribenhos com IDH nessa categoria são Argentina e Chile.

Tabela 3. Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e componentes relativos à expectativa de vida, saúde e educação

País	IDH 2014	Esperança de vida ao nascer, 2014	Despesa pública com saúde	Média de anos de escolaridade*, 2014	Despesa pública com educação
	Valor	Anos	% do PIB em 2013	Anos	% do PIB 2005-2014
DESENVOLVIMENTO HUMANO MUITO ELEVADO					
Argentina	0,836	76,3	7,3	9,8	5,1
Chile	0,832	81,7	7,7	9,8	4,6
DESENVOLVIMENTO HUMANO ELEVADO					
Uruguai	0,793	77,2	8,8	8,5	4,4
Panamá	0,780	77,6	7,2	9,3	3,3
Cuba	0,769	79,4	8,8	11,5	12,8
Costa Rica	0,766	79,4	9,9	8,4	6,9
Venezuela	0,762	74,2	3,4	8,9	6,9
México	0,756	76,8	6,2	8,5	5,1
Brasil	0,755	74,5	9,7	7,7	5,8
Peru	0,734	74,6	5,3	9,0	3,3
Equador	0,732	75,9	6,4	7,6	4,4
Colômbia	0,720	74,0	6,8	7,3	4,9
República Dominicana	0,715	73,5	5,4	7,6	3,8
DESENVOLVIMENTO HUMANO MÉDIO					
Paraguai	0,679	72,9	9,0	7,7	5
El Salvador	0,666	73,0	6,9	6,5	3,4
Bolívia	0,662	68,3	6,1	8,2	6,4
Nicarágua	0,631	74,9	8,3	6,0	4,4
Guatemala	0,627	71,8	6,5	5,6	2,8
Honduras	0,606	73,1	8,6	5,5	--
Média ALeC	0,727	75,2	7,3	8,1	4,9
Média Mundo	0,711	71,5	7,9	9,9	5,0

Fonte: Relatório sobre Desenvolvimento Humano 2015 (PNUD, 2015, p. 230-233, 260-264). Elaboração própria.

Nota:

*Número médio de anos de escolaridade das pessoas com idade igual ou superior a 25 anos, convertido com base nos níveis de realização educativa usando as durações oficiais de cada nível. (PNUD, 2015, p. 233)

Se considerados os investimentos em saúde, que na ALeC são em torno de 7,3% em relação ao PIB regional, a discrepância é evidente. Nos Estados Unidos as despesas neste setor alcançam 17,1% e na França 11,7%.

Em relação à educação, a Noruega, que figura com o melhor IDH (0,944) do mundo, investe cerca de 6,6% do seu PIB nesta área. Na ALeC se aproximam deste percentual Costa

Rica (6,9), Venezuela (6,9) e Bolívia (6,4). Contudo somente Cuba, com 12,8% do PIB destinado a esse campo, alcança média similar à da Noruega no que diz respeito ao número de anos de escolaridade da população. Em Cuba a média é de 11,5 anos e na Noruega de 12,6 anos. É justamente o Estado cubano que contribui para aumentar a média da ALeC na questão educativa, visto a grande diferença entre os valores dos seus pares regionais. Cabe ainda destacar dados de outras nações como Reino Unido, EUA e França que apresentam média de anos de escolaridade de 13,1; 12,9; e 11,1 respectivamente (PNUD, 2015).

Por outro lado, documentos recentes das Nações Unidas alertam que há ainda cerca de 781 milhões de adultos analfabetos no mundo, além de cerca de 58 milhões de crianças fora da escola e cerca de 100 milhões de crianças que não completarão a educação primária. Na América Latina, são 3,7 milhões de crianças fora da escola. E, em razão de conflitos internos, a Colômbia responde por 16% dessas crianças. Estima-se também que 33 milhões de adultos da região não possuem habilidades mínimas para ler ou escrever (UNESCO, 2016, p. 18-19).

Quanto ao ensino secundário, Segrera (2016, p.23), referenciando-se em dados do Instituto de Estatística da Unesco, constatou que somente 23% das mulheres e 26% dos homens do quintil mais pobre da ALeC tem êxito em completar esta etapa da educação. Mas no quintil mais rico, as cifras são de 81% (mulheres) e de 86% (homens). Tal número limita o número de jovens com possibilidade de chegar à educação superior, contribuindo para o estabelecimento de um ciclo vicioso da pobreza, uma vez que os melhores rendimentos tendem a ser daquela parte da população que possui o nível terciário. Outra questão relevante refere-se à qualidade da educação superior que está disponível nos países em desenvolvimento e, em última instância, à própria capacidade instalada nas suas instituições para gerar ciência e tecnologia e, assim, possibilitar o avanço das economias na perspectiva da sociedade do conhecimento.

Tünnermann (2008, p.18) adverte, entretanto, para o fato de que a necessidade de acelerar o desenvolvimento para preencher uma brecha crescente que separa os países do Norte dos países do Sul tem alocado grandes responsabilidades e expectativas, muitas vezes desproporcionais, sobre os ombros dos sistemas educativos e das universidades. Nesse sentido, a seguir buscar-se-á discutir como o campo acadêmico se constrói e se desenvolve na América Latina e Caribe, face a um contexto de influência social, político e econômico

mundial tão assimétrico, como demonstrado, e face à heterogeneidade do conjunto de países que constituem essa região específica.

2.2 O Panorama da Educação Superior Latino-Americana e Caribenha

O campo da educação superior latino-americano e caribenho começou a se configurar em tempos bastante distintos na América de colonização espanhola e na de colonização portuguesa. As primeiras universidades do subcontinente surgem no século XVI, constituindo em geral instituições estatais, mas fortemente relacionadas à igreja católica, segundo o modelo que vigorava na Europa (MOLLIS, 2006, p. 94). A primeira universidade da região é criada em 1538 em Santo Domingo, na República Dominicana, seguida pela fundação de universidades no México (1545), no Peru (1551), na Argentina (1613), em Cuba (1728) e no Chile (1738). No Brasil, em contraste, as primeiras escolas superiores começam a ser criadas somente a partir de 1808, tratando-se contudo, naquele momento, de instituições isoladas; sendo que o país só tem a sua primeira universidade de fato em 1920.

Essa diferença histórica se reflete nas lutas que se desenvolveram neste campo. No início do século XIX, enquanto o Brasil – onde é necessário ressaltar que o processo republicano instaurou-se mais tardiamente – começava a construção de seu sistema universitário, a América espanhola já apresentava instituições consolidadas e, mais alinhada política e culturalmente, iniciava um processo de reforma universitária, em torno da ideia de democratização e autonomia institucional. Este movimento, conhecido como Reforma de Córdoba, emerge na Argentina em 1918 e logo se propaga pela ALc, alcançando em diferentes graus o Peru, Chile, Uruguai, Colômbia, Venezuela, Paraguai, Cuba, Equador, Costa Rica, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicarágua, México, República Dominicana e Bolívia²⁰ (TÜNNERMANN, 2008, p. 75-77).

Segundo Tünnermann (2008), o programa de reivindicações para a reestruturação era estimulado pela ascensão das classes médias na região, sobretudo na Argentina, e provinha da necessidade de se transformar as universidades latino-americanas, que permaneciam

²⁰ O Panamá, assim como o Brasil, constituiu sua primeira universidade mais tardiamente, em 1935.

profundamente elitistas e controladas por velhas oligarquias e pelo clero. Em síntese, buscava-se:

autonomia universitaria, concebida como el derecho a elegir sus autoridades, darse sus reglamentos, dictar sus planes de estudio, preparar su presupuesto y orientar la enseñanza con independencia del Estado; la autarquia financiera, considerada como complemento indispensable de la anterior; el cogobierno; la función social de la universidad; las universidades populares; la gratuidad de la enseñanza; la temporalidade de los cargos directivos; la agremiación estudiantil obligatoria y automática, etc. (TÜNNERMANN, 2008, p. 78)

Assim o processo de Córdoba, que teve seu auge no intervalo de tempo entre as duas grandes guerras mundiais, obteve êxito especialmente na reordenação das dinâmicas de governo das universidades, que em maior medida passaram a estabelecer concursos para a contratação de professores; a realizar eleições para cargos de gestão a serem exercidos com duração pré-determinada; a abrir espaço para os estudantes nas instâncias diretivas das instituições, ainda que em diferentes graus de representação; e conquistaram maior independência em relação à definição de seus planos de estudos e projetos de investigação. Tünnermann (2008, p. 98) ressalva, porém, que se a reforma involucrou uma mudança no sentido de maior democratização interna, esta não implicou em uma modificação substantiva nas estruturas acadêmicas. O modelo napoleônico, de caráter profissionalizante e dividido em faculdades compartimentalizadas, desde o século XIX já preponderava nas universidades da região em substituição à universidade do período colonial e continuou após o movimento de Córdoba; permanecendo as IES latino-americanas e caribenhas distantes do modelo humboldtiano, que tem na pesquisa e na interdisciplinaridade alguns de seus elementos constitutivos, e também do modelo norte-americano, de matriz mais funcionalista e voltado para a geração de conhecimento aplicado.

A reforma tratava, sobretudo, de conferir a autonomia e o autogoverno como valores precípuos da instituição universitária, rompendo com os traços colonialistas de gestão que ainda se faziam presentes. Vale ressaltar que essa busca por liberdade, conforme abordado no capítulo 1, é uma luta constante do campo acadêmico, que se estabelece com diferentes intensidades ao longo do tempo, conforme a disposição de forças dos atores em jogo em dado momento.

Outra questão que obteve relevo nas reivindicações do movimento de Córdoba e que aparece como um traço próprio da América Latina e Caribe refere-se à função social que a universidade deve desempenhar. Mollis (2006, p. 94) ressalta que as IES da região tiveram um papel único e muito diferente das instituições do restante do mundo, ao passo que, além do ensino e da pesquisa de nível superior, as universidades da ALc carregaram desde sua origem significativas responsabilidades sociais, incluindo a promoção da mudança social e da prosperidade dos entornos locais.

Aupetit (2014) aponta que este discurso de pertinência social se atualizou nas últimas décadas e passa a ser denominado em todo o mundo como Responsabilidade Social Universitária (RSU), dirigindo-se em uma perspectiva contrária a da autonomia pressuposta em Córdoba:

Ante las tensiones provocadas por la pobreza, el desempleo, la desconfianza en los partidos políticos, las crisis financieras y económicas, la RSU fue un argumento clave para que los tomadores de decisión exijan a las IES ser más eficientes, incluyentes y pertinentes en cuanto a formación profesional. Las IES utilizaron, por su parte, ese mismo concepto para presentarse como organismos innovadores, solidarios y vinculados orgánicamente con sus entornos. La RSU representó un punto de convergencia entre el Estado y los universitarios, en una ilusión de “ganar-ganar”. (AUPETIT, 2014, p. 72)

A autora observa que são atribuídas responsabilidades adicionais às universidades, que deveriam contribuir para o bem estar das populações e a prosperidade dos seus entornos, sem provê-las, contudo, dos meios e recursos necessários para cumprir tais propósitos. Ademais, observa-se uma crescente influência de agentes externos sobre o campo da educação superior. Nestes casos, não só o Estado, mas também organizações internacionais e agências de cooperação como a Unesco, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a União Europeia, por exemplo, aportam recursos nos países em desenvolvimento vinculados a uma agenda específica de Responsabilidade Social Universitária (AUPETIT, 2014, p. 75).

Neste sentido, Herrera e Didriksson (2014, p. 179) assinalam que na contemporaneidade a RSU enfatiza uma imbricada relação com a produção e a transferência de conhecimentos, buscando redefinir as fronteiras entre universidade e indústria, entre universidade e mercado de trabalho, entre universidade e desenvolvimento tecnológico.

Esse redimensionamento do papel da universidade está alinhado às perspectivas de uma sociedade do conhecimento, tema já abordado, de modo que as ideias em disputa no

campo da educação superior latino-americano e caribenho são consonantes com as ideias em disputa no campo da educação superior global. Dessa forma, pode-se afirmar, no sentido dado por Dale (2004), que há uma agenda globalmente estruturada para a educação. Pode-se dizer ainda da atualidade dos princípios de Córdoba, dados os limites da autonomia, dos recursos e da liberdade de agenda das universidades no tempo presente.

Vejamos, portanto, qual o lugar que hoje ocupam as instituições de educação superior da ALec no cenário global, considerando principalmente a oferta de ensino e a capacidade de desenvolvimento de ciência e tecnologia da região.

A magnitude do campo acadêmico regional

Em todo o mundo observou-se desde fins da Segunda Grande Guerra um crescimento extraordinário na matrícula educativa em todos os níveis. Com base em dados do Instituto de Estatística da Unesco, Segrera (2016) aponta que de 13 milhões de estudantes na educação superior na década de 1960 avançou-se para cerca de 198 milhões de matrículas no mundo no ano de 2013. Enquanto a América Latina e Caribe passou de cerca de 1,5 milhão a quase 21 milhões de estudantes de nível terciário no mesmo intervalo (p. 16, 22).

Essa expansão é resultado de um conjunto de dinâmicas que se sucederam de modo mais intenso na ALec a partir dos últimos trinta anos, seguindo tendências internacionais. Até a década de 1980, a educação superior na região era predominantemente pública e sobressaía a figura da instituição universitária. Porém, deste período em diante e com maior vigor nos anos de 1990, verificou-se um forte processo de privatização, com a entrada de novos atores no campo acadêmico, que se diferenciavam não somente pelo seu caráter administrativo mercantil, mas também pela sua heterogeneidade institucional, com a ascensão de organizações não-universitárias – faculdades isoladas, centros universitários, centros de formação tecnológica, etc – que se dispuseram a atender à crescente demanda por formação de nível terciário (MOLLIS, 2004, p. 92-93; LAMARRA e GARCÍA, 2015, p. 56-57; SEGRERA, 2016, p. 21-23).

Destarte, o espaço latino-americano e caribenho de educação superior compõe-se internamente em proporções bastante diversas. Ainda que o Brasil tenha instituído seu sistema

mais tardiamente, hoje é ele quem se destaca com o maior número de matrículas da região. Na classificação de Segrera (2016), o país constitui um megassistema ao concentrar mais de sete milhões de matrículas; México e Argentina, que possuem entre dois e três milhões de estudantes, se enquadram como sistemas grandes; há sistemas medianos, como é o caso da Venezuela, Colômbia, Peru, Chile e Cuba, que possuem entre 800 mil e dois milhões de matrículas aproximadamente; sistemas pequenos, como Equador, Bolívia, República Dominicana e Paraguai, que têm entre cerca de 200 mil e 500 mil alunos; e sistemas muito pequenos, como o do Uruguai, El Salvador, Honduras, Panamá, Costa Rica, Guatemala e Nicarágua que possuem em torno de 150 mil matrículas ou menos (p. 21, 22).

O tamanho dos sistemas, porém, não se relaciona proporcionalmente com a capacidade de atendimento da educação terciária de cada Estado-nação para as suas populações. Se observada a taxa bruta de matrícula, conforme disposto na Tabela 4, o Chile e a Argentina, com respectivamente 87% e 80%, são os países que apresentam a melhor razão entre o número total de estudantes e a população correspondente na faixa etária prevista (18-24 anos). Esses índices se aproximam da média dos países desenvolvidos, nos quais a taxa bruta de matrícula no nível terciário é de 74%. Nos Estados Unidos, se alcança 87%. Em contraste, a média latino-americana e caribenha encontra-se em 45%, mas há países em uma posição bastante inferior, como a Nicarágua (17%), a Guatemala (18%), El Salvador (29%) e inclusive o México, onde apesar do número total de matrículas ser um dos mais altos da região, a taxa bruta não ultrapassa os 30%, sendo inferior à média mundial (34%) (UNESCO-UIS, 2016a).

Tabela 4. Taxa bruta de matrícula na educação superior, percentual de matrículas em instituições privadas e despesa pública no nível terciário na região da América Latina e Caribe – 2014 ou últimos anos avaliados

País	Taxa bruta de matrícula (%)	Despesa pública em ed. superior em % do PIB	Despesa pública por estudante da ed. sup. em dólares (\$)	Matrículas na ed. superior em instituições privadas (%)
Argentina	80	1,08	2 400,00	26
Bolívia	38	1,91	--	20
Brasil	46	0,97	3 225,38	71
Chile	87	1,17	2 751,08	84
Colômbia	51	0,97	1 712,95	48
Costa Rica	53	1,52	3 475,38	52
Cuba	41	2,98	2 019,98	--
El Salvador	29	0,29	413,49	69
Equador	40	1,11	1 666,08	40
Guatemala	18	0,35	640,81	40
Honduras	21	0,99	1 027,63	36
México	30	0,93	3 664,25	31
Nicarágua	17	1,17	--	41
Panamá	39	0,74	2 009,14	26
Paraguai	35	1,11	--	70
Peru	41	0,52	--	54
República Dominicana	48	0,30	--	57
Uruguai	63	1,17	--	14
Venezuela	77	1,55	2 410,65	--

Fonte: Unesco-UIS, 2016a. Elaboração própria.

Notas:

*Taxa bruta de matrícula da Argentina, Brasil, Equador, Guatemala e Panamá: ano de 2014. Paraguai, Peru e Uruguai: ano de 2010. Venezuela: ano de 2009. Bolívia: ano de 2007. Nicarágua: ano de 2002.

**Despesa pública com educação terciária em percentagem do PIB e despesa pública por estudante da educação sup. em dólares para Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Honduras e Peru: ano de 2014. Argentina, Chile e Guatemala: ano de 2013. Brasil, Equador, Panamá e Paraguai: ano de 2012. El Salvador, México e Uruguai: ano de 2011. Nicarágua: ano de 2010. Venezuela: ano de 2009. Cuba e Rep. Dominicana: ano de 2007.

***Percentual de alunos em IES privadas para Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, México e República Dominicana: ano de 2014. Argentina, Equador, Guatemala e Panamá: ano de 2013. Brasil: ano de 2012. Paraguai e Uruguai: ano de 2010. Bolívia: ano de 2007. Peru: ano de 2006. Nicarágua: ano de 2002.

Há que se ressaltar que, se considerada exclusivamente a taxa líquida de matrícula, que representa a razão entre o número de matrículas apenas de estudantes com idade prevista (18-24 anos) para estar cursando a educação superior e a população total na mesma faixa etária, os índices são ainda mais críticos. Nestes termos, em 2013 Taneguti (p. 25) apontava que o país que representaria a melhor oportunidade de acesso na região seria a Argentina

(40%), seguida pela Venezuela (26%) e Chile (20%). No Brasil, a proporção se encontrava em 16,3% no ano de 2013²¹(INEP, 2015a, p. 209).

Quanto à progressiva concentração do alunado em instituições privadas de educação superior, observa-se que o sistema todavia permanece predominantemente público no Uruguai, na Bolívia, na Argentina e no Panamá, onde a participação do setor privado é inferior a 30%. Já no Paraguai, Peru, Costa Rica, República Dominicana e El Salvador a parcela de matrículas em IES privadas ultrapassa os 50%, chegando a mais de 70% no Brasil e a cerca de 84% no Chile. Vale ainda destacar que a maior parte das instituições privadas que operam no sistema brasileiro tem o caráter não-universitário; o que não se repete da mesma forma no Chile, visto que embora o ensino nesse país seja pago, ele é ofertado maiormente por instituições universitárias de origem estatal, assim como é o caso do Reino Unido.

Em relação aos recursos públicos aplicados no nível terciário, a média de investimentos da América Latina e Caribe em relação ao PIB é de 1,09%. Porém, mais uma vez encontra-se forte discrepância no conjunto dos Estados. Cuba figura com o mais alto investimento da região (2,98%) e na extremidade oposta estão El Salvador (0,29%) e Guatemala (0,35%). Os percentuais alocados por Brasil (0,97%), México (0,93%) e Argentina (1,08%) – que representam o maior contingente de matrículas do subcontinente – também não alcançam os números de países centrais como Estados Unidos (1,36%), Alemanha (1,35%) e Reino Unido (1,27%), por exemplo.

O contraste se faz mais evidente tanto no interior da ALec quanto na sua comparação com as nações do Norte principalmente quando se observa o gasto público médio por estudante nesse nível de ensino. Na região há uma variação que vai desde 413,49 dólares em El Salvador a 3.664,25 dólares por aluno no México. Com mais recursos públicos investidos por matriculado (a partir de dois mil dólares) está o grupo de países que já se destacava pelas melhores posições no cenário político, econômico e social, como o Brasil, a Argentina, o Chile e o Panamá, além do México; ao passo que El Salvador e Guatemala, que estão entre os

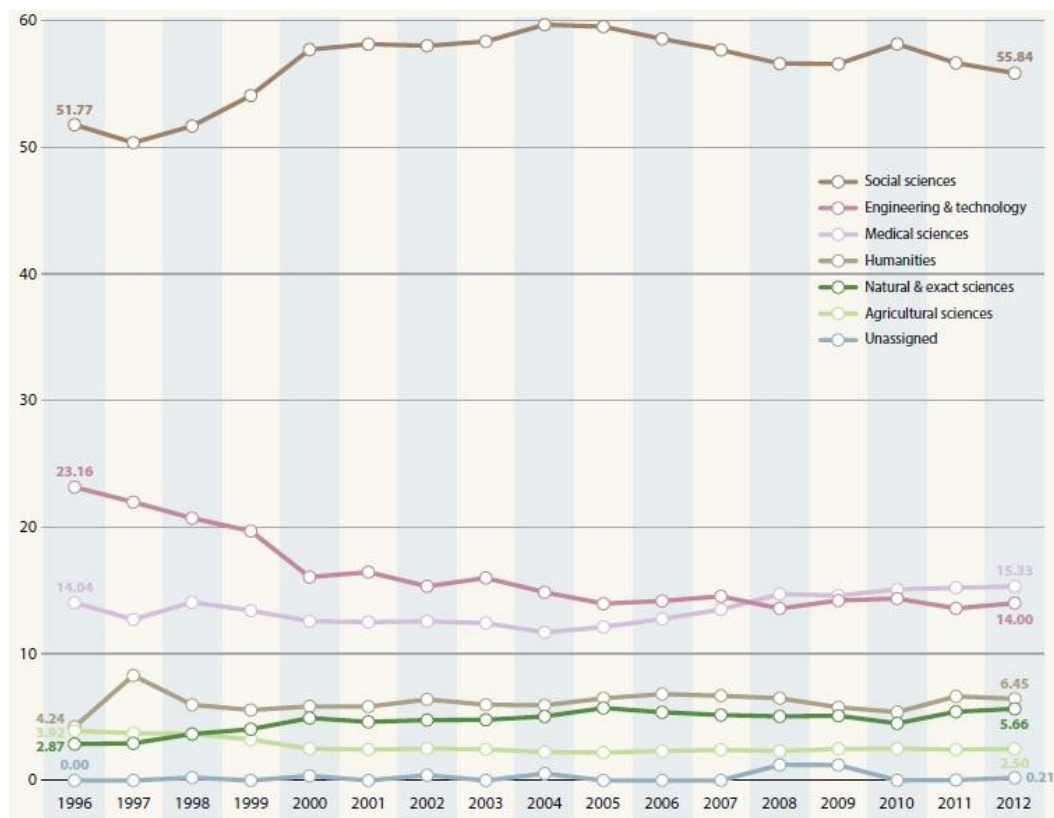
²¹ Na data de nossa pesquisa, outubro de 2017, não constavam disponíveis na base de dados do Instituto de Estatística da Unesco as informações sobre a taxa líquida de matrícula no nível terciário. Somente estão disponíveis os dados da taxa líquida relativos aos níveis primário e secundário. Por isso recorreremos a outras fontes (TANEGUTI, 2013; INEP, 2015a)

países latino-americanos e caribenhos com pior índice de desenvolvimento humano, apresentam, respectivamente, os mais baixos gastos médios por aluno na educação superior.

Ainda assim, os países em melhores condições na ALcC estão em situação de enorme disparidade em relação aos investimentos efetuados pelos governos dos países desenvolvidos. Na França, o gasto médio por estudante é da ordem de 15.925,22 dólares; no Reino Unido, de 12.278,89 dólares; e nos Estados Unidos, de 9.713,89 dólares (UNESCO-UIS, 2016a).

No que concerne à distribuição dos diplomados por área de estudos, ocorre uma concentração na região da ALcC no campo das ciências sociais (Gráfico 2). De modo que seis em cada dez concluintes são desta área, ao passo que apenas um em cada sete são das engenharias e tecnologias. Essa proporção é bastante diferente em economias emergentes, como a China ou Singapura, onde a maior parte dos diplomados estudaram engenharias (UNESCO, 2015, p. 181-182).

Gráfico 2. Distribuição dos diplomados em educação superior por área de estudo na ALcC, 1996-2012 (%)



Fonte: UNESCO, 2015, p. 182.

Nos programas de pós-graduação, porém, o subcontinente apresenta uma distribuição mais equilibrada entre algumas áreas do conhecimento, com o percentual de doutores em ciências sociais no mesmo contingente de doutores de ciências naturais e exatas. Entretanto, a região permanece em situação de defasagem no quadro das engenharias, face ao limitado investimento público nessa área no início do presente século em comparação aos países de economias emergentes (UNESCO, 2015, p. 181).

O alcance da ciência e tecnologia

É importante destacar que na América Latina e Caribe a produção de ciência, tecnologia e inovação encontra-se concentrada nas universidades. Exceto na Costa Rica, onde a maioria dos pesquisadores está empregada em empresas privadas e no Panamá, onde os pesquisadores estão empregados majormente no setor governamental, em todos os demais países a maior parte dos pesquisadores estão vinculados a instituições de educação superior (UNESCO-UIS, 2015, p. 4).

Contudo, com recursos públicos exíguos, a capacidade de Pesquisa & Desenvolvimento (P&D) do campo acadêmico regional ocupa um espaço muito restrito no cenário mundial. Segundo relatório da Unesco sobre o estado e tendências da ciência, os investimentos da ALeC²² em P&D em 2013 se limitavam a 3,5% do total dos dispêndios mundiais; enquanto a Ásia participava com 42,2% do investimento mundial nesta área, a América do Norte com 22,7%, a Oceania com 1,4% e a África com 1,3% (UNESCO, 2015, p. 26).

Ademais, conforme já assinalado neste capítulo, as políticas econômicas dos países da região não têm promovido a ciência e a tecnologia como estratégia para o desenvolvimento, e o modelo universitário, em geral, concebeu maior ênfase ao ensino e à formação de carreiras, em detrimento da pesquisa. Dessa forma, poucos Estados investiram na consolidação de programas de pós-graduação *stricto sensu*, levando a uma concentração de mais de 70% da formação de doutores em apenas três nações do subcontinente: o Brasil, que em 2013 formou 15.287 doutores; seguido do México, que no mesmo ano formou 4.541 novos doutores; e da

²² Neste indicador estão incluídos os países da América Latina e Caribe de colonização francófona e anglófona, pois a classificação da Unesco neste tópico do relatório considerou somente o fator geográfico.

Argentina com 2.088 doutores titulados em 2013 (RICYT, 2016). Ainda assim, o Brasil, que tem a melhor colocação nesse quadro, contribuiu em 2013 com apenas cerca de 2% da proporção mundial de pesquisadores (UNESCO, 2015, p. 32).

Outro dado que contribui para a percepção da baixa competitividade da ALec no que diz respeito à produção tecnológica é referente ao número de patentes registradas pelos países. Em 2013, o Brasil inscreveu 341 patentes; o México, 217; e a Argentina, 114. Em absoluta assimetria, os Estados Unidos apresentaram 139.139 patentes, correspondendo a 50,1% do total registrado no mundo naquele ano. O Japão registrou 52.835; e a Alemanha, 17.586 patentes (UNESCO, 2015, p. 38).

A Unesco (2015) adverte que há um potencial para P&D pouco explorado na América Latina e Caribe, que poderia elaborar políticas regionais de ciência e tecnologia de longo prazo, focadas, por exemplo, na produção de energias renováveis e biotecnologia, que são áreas nas quais países como o Brasil, a Argentina, o Chile, o Uruguai e o México já demonstraram expertise. Segundo o organismo internacional, é necessário desenvolver uma cultura de pesquisa mais vibrante na região, tanto para expandir a inovação endógena – hoje muito concentrada no Brasil, quanto para ampliar a colaboração científica com polos de excelência situados nos países centrais (UNESCO, 2015, p. 197-200).

Nesta perspectiva, Segretera (2006) salienta que

las universidades de los países desarrollados y sus sistemas de educación superior están en situación ventajosa, por sus recursos financieros, por estar en el estado del arte en los temas de investigación y por su fácil acceso a las redes de información. Sin embargo, la cooperación con las universidades de los países en desarrollo es no sólo un deber ético, sino también una fuente de conocimiento insustituible. (SEGRERA, 2006, p. 61).

De modo que se deve considerar tanto o cenário exógeno quanto as possibilidades internas de cooperação, valorizando todos os saberes.

A promoção da internacionalização

Tradicionalmente, os países latino-americanos e caribenhos, em sua maioria, possuem mais acordos de internacionalização firmados com universidades europeias, americanas e

australianas do que com IES da própria região (CASTRO e CABRAL NETO, 2012). Uma vez que naquelas localidades está situada a maior parte das universidades de classe mundial, é natural que sejam elas os destinos de mobilidade mais desejados pelos acadêmicos oriundos dos países em desenvolvimento.

O Quadro 1 apresenta os dez principais países de destino para os graduandos dos três maiores sistemas de educação superior da ALc – Brasil, México e Argentina – e também de outros quatro países selecionados por se destacarem pelos investimentos no setor terciário em relação ao PIB e pelo elevado Índice de Desenvolvimento Humano, quais sejam: Uruguai, Chile, Panamá e Cuba.

Quadro 1. Principais destinos internacionais para estudantes de graduação de países latino-americanos e caribenhos, 2014

País de origem	Nº total de alunos enviados	Países de destino (%)									
		1º destino	2º destino	3º destino	4º destino	5º destino	6º destino	7º destino	8º destino	9º destino	10º destino
Brasil	34 319	EUA 36,80	Portugal 15,20	França 11,75	Alemanha 7,34	R. Unido 6,36	Espanha 3,92	Austrália 2,80	Canadá 2,67	Itália 2,56	Cuba 1,96
México	32 338	EUA 43,45	Espanha 7,64	França 6,74	Alemanha 5,66	R. Unido 5,09	Canadá 4,64	Cuba 2,68	Austrália 1,85	Itália 1,09	Suíça 0,93
Chile	8 937	EUA 25,87	Espanha 14,73	R. Unido 8,38	França 7,63	Austrália 6,97	Alemanha 6,76	Brasil 4,15	Itália 3,83	Cuba 3,35	Canadá 2,89
Argentina	7 166	EUA 25,23	Espanha 19,13	Brasil 10,83	Cuba 9,56	França 9,20	Alemanha 4,67	Itália 4,62	R. Unido 2,54	Suíça 2,18	Austrália 1,69
Panamá	2 609	EUA 52,05	Cuba 16,02	Espanha 6,17	A. Saudita 5,83	Honduras 3,83	Itália 3,30	Canadá 2,76	R. Unido 2,15	França 1,95	Alemanha 1,46
Uruguai	2 360	Brasil 20,81	Espanha 15,13	EUA 14,24	Cuba 11,65	Itália 3,22	França 2,42	R. Unido 2,37	Alemanha 1,48	Suíça 0,93	Chile 0,81
Cuba	1 819	Espanha 40,96	R. Domini. 9,29	Itália 7,59	França 6,27	Brasil 5,33	Equador 5,06	Alemanha 4,62	EUA 3,63	Suíça 2,25	Canadá 2,14

Fonte: UNESCO-UIS, 2016b. Elaboração própria.

Os Estados Unidos aparecem como o principal destino de mobilidade para a quase totalidade das nações avaliadas, à exceção de Cuba, considerando-se o histórico das relações diplomáticas entre os dois países e do Uruguai, onde, ainda assim, os EUA permanecem em

posição privilegiada ocupando o terceiro destino na preferência dos graduandos uruguaios e confirmando o potencial de atratividade do sistema norte-americano de educação superior.

Como segundo destino, sobressaem Portugal e Espanha. Nestes casos, pode-se inferir que a motivação dos estudantes no processo de escolha está mais relacionada a fatores socioculturais – dada a proximidade cultural e linguística entre os povos – do que baseada em fatores acadêmicos, como a escolha que se faz baseada na reputação e percepção da qualidade dos sistemas de educação superior do país de destino (LIMA e MARANHÃO, 2009, p. 597). Embora Portugal e Espanha possuam algumas das universidades mais antigas do mundo, hoje nenhuma delas figura entre as cem melhores nos principais *rankings* que fazem esse tipo de classificação²³.

Já entre a terceira e a décima posição no quadro dos principais destinos de mobilidade para alunos de origem latino-americana e caribenha, observa-se preponderância dos países que integram o Espaço Europeu de Educação Superior – França, Reino Unido, Alemanha e Suíça – e também surgem repetidamente o Canadá e a Austrália. Trata-se exatamente daquele conjunto de Estados que nos últimos anos tem desenvolvido políticas específicas para ampliar a atratividade de seus sistemas educacionais.

Em relação aos intercâmbios entre os próprios países do subcontinente, somente Cuba consta entre as dez primeiras opções de todos os avaliados. Porém, se ampliado o contexto para os vinte principais destinos de mobilidade, o Brasil aparece na lista dos sete países pesquisados; o Chile aparece na lista de cinco; e Argentina, México, Panamá e Uruguai permanecem fora das principais escolhas do grupo. É, contudo, na relação dos vinte principais destinos de mobilidade dos estudantes panamenhos que aparece o maior número de Estados latino-americanos e caribenhos: Cuba, Honduras, El Salvador, Brasil e Colômbia (UNESCO-UIS, 2016b).

Um exame sobre a cooperação internacional para a publicação de artigos em coautoria reforça essa assimetria nas relações acadêmicas intrarregionais e nas relações com os países

²³ Pesquisa realizada no *Academic Rankng of World Unversities 2016*, da Shangai Jiao Tong University; e no *World University Rankings 2016-2017*, elaborado pela Times Higher Education. Disponível em <<http://www.shanghairanking.com/ARWU2016.html>> e <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank_label/sort_order/asc/cols/rank_only>. Acesso em 24 de outubro de 2016.

desenvolvidos. Mais uma vez, os parceiros principais da ALec estão baseados na América do Norte e na Europa Ocidental, como especifica o Quadro 2.

Quadro 2. Principais parceiros estrangeiros dos pesquisadores latino-americanos e caribenhos para a publicação de artigos em coautoria, 2008- 2014

	1º Colaborador	2º Colaborador	3º Colaborador	4º Colaborador	5º Colaborador
Argentina	EUA (8 000)	Espanha (5 246)	Brasil (4 237)	Alemanha (3 285)	França (3 093)
Bolívia	EUA (425)	Brasil (193)	França (192)	Espanha (187)	R. Unido (144)
Brasil	EUA (24 964)	França (8 938)	R. Unido (8 784)	Alemanha (8 054)	Espanha (7 268)
Chile	EUA (7 850)	Espanha (4 475)	Alemanha (3 879)	França (3 562)	R. Unido (3443)
Colômbia	EUA (4 386)	Espanha (3 220)	Brasil (2 555)	R. Unido (1 943)	França (1 854)
Costa Rica	EUA (1 169)	Espanha (365)	Brasil (295)	México (272)	França (260)
Cuba	Espanha (1 235)	México (806)	Brasil (771)	EUA (412)	Alemanha (392)
El Salvador	EUA (108)	México (45)	Espanha (38)	Guatemala (34)	Honduras (34)
Equador	EUA (1 070)	Espanha (492)	Brasil (490)	R. Unido (475)	França (468)
Guatemala	EUA (388)	México (116)	Brasil (74)	R. Unido (63)	Costa Rica (54)
Honduras	EUA (179)	México (58)	Brasil (42)	Argentina (41)	Colômbia (40)
México	EUA (12 873)	Espanha (6 793)	França (3 818)	R. Unido (3 525)	Alemanha (3 345)
Nicarágua	EUA (157)	Suécia (86)	México (52)	Costa Rica (51)	Espanha (48)
Panamá	EUA (1 155)	Alemanha (311)	R. Unido (241)	Canadá (195)	Brasil (188)
Paraguai	EUA (142)	Brasil (113)	Argentina (88)	Espanha (62)	Uruguai/Peru (36)
Peru	EUA (2 035)	Brasil (719)	R. Unido (646)	Espanha (593)	França (527)
Rep. Dominic.	EUA (168)	R. Unido (52)	México (49)	Espanha (45)	Brasil (38)
Uruguai	EUA (854)	Brasil (740)	Argentina (722)	Espanha (630)	França (365)
Venezuela	EUA (1 417)	Espanha (1 093)	França (525)	México (519)	Brasil (506)

Fonte: UNESCO, 2015, p. 191.

Os Estados Unidos constituem o ator mais importante nesse panorama, seguido pela Espanha, Alemanha, Reino Unido e França que apresentam elevado número de publicações. Dentre as conexões entre os países da ALec, a Unesco (2015) ressalta que as publicações entre parceiros latino-americanos e caribenhos quadruplicou desde meados dos anos de 1990 e que esse tipo de coautoria intrarregional continuou crescendo nos últimos cinco anos, tendo o Brasil e o México maior relevância neste processo entre seus pares (p. 192).

Em face das discrepâncias evidenciadas nesse breve panorama da educação superior dos países da ALLeC – mesmo os mais avançados da região – em comparação ao contexto dos países desenvolvidos, é importante considerar que

la cooperación científica internacional es una parte de la diplomacia y cuando las negociaciones se dan entre socios muy desiguales, la posibilidad de hacer un buen trato disminuyen. De esta forma se puede observar, derivado de la función que cumplen las universidades en el desarrollo científico y tecnológico en relación con la cooperación internacional, cómo se suele minimizar o descartar el patrimonio de conocimiento y capacidades que los países más débiles conservan en sus comunidades científico-técnicas y en las instituciones que las albergan, usualmente las universidades, y cómo esto se refleja en los tipos de redes de intercambio muy desiguales que se proponen. Dependiendo de las fuerzas y de las posibilidades y capacidades de negociación de grupos y países, resultarán mejores o pseudo-programas de cooperación. (VESSURI, 2003, p. 11)

É neste sentido que alguns autores têm enfatizado a integração regional como primeira etapa para o fortalecimento dos sistemas nacionais de educação superior.

2.3 Desafios para a Cooperação Regional na Educação Superior

Para Lamarra e García (2015, p. 60), as universidades latino-americanas e caribenhas precisam se inserir nos processos de internacionalização de forma inovadora, compreendendo a inovação como a introdução de algo novo que efetivamente produza melhoria em relação ao estado anterior. Na perspectiva dos autores é preciso promover a mudança a partir de algo planejado, deliberado e sistematizado, com objetivos e metas previamente estipulados e compartilhados entre os países da região, a exemplo do que a Europa tem realizado desde fins dos anos 1990 com a Reforma de Bolonha e a criação do Espaço Europeu de Educação Superior.

Domingues (2009) adverte que para se produzir a coesão em torno de um projeto de abrangência regional é necessário primeiramente a construção de uma identidade coletiva, estabelecendo uma forma complexa de solidariedade, que possa gerar um sentido efetivo de pertencimento e vínculos práticos. Ele argumenta que processos de integração na ALLeC poderiam representar genuínas ofensivas modernizadoras internas, como é o caso dos blocos econômicos Mercado Comum do Sul (Mercosul), formado pela Argentina, Brasil, Uruguai, Paraguai, Venezuela e Bolívia – este último em processo de adesão; e a Comunidade Andina,

formada pela Bolívia, Colômbia, Equador e Peru. O sociólogo alerta, entretanto, que estas redes penetram de maneira superficial e não mobilizam fortemente as sociedades dos países que supostamente devem aproximar, justamente pela ausência de uma responsabilidade compartilhada, que poderia construir-se em torno de uma identidade comum.

Ainda segundo Domingues (2009), processos de modernização impulsionados desde dentro são especialmente importantes no que concerne aos direitos e à justiça. Em um cenário político, econômico e social tão desigual como o da ALc, esta é uma questão que não se pode ignorar.

Para Miranda (2008), especificamente no que se refere à integração da educação superior latino-americana e caribenha, são desafios pendentes:

La afiliación de una auténtica práctica de aprender a pensar en bloque, bregando para el beneficio cooperativo y solidario,
El impulso de mecanismos que atiendan la relación asimétrica entre los socios pequeños y los grandes. Las diferencias respecto de la dimensión de los países y de sus sistemas de educación superior en América Latina y el Caribe deben ser un factor a tener en cuenta,
La resolución de diferentes tipos de trabas burocráticas (otorgamiento de visas, eliminación de tasas aduaneras, actualización de estatutos laborales, otorgamiento de matrículas profesionales, reconocimiento de estudios, etc),
Y fundamentalmente el surgimiento de un auténtico sentimiento de ciudadanía latino-americana y caribenha. (MIRANDA, 2008, p. 191)

No caso europeu, esse tipo de projeto foi facilitado pela expertise que o continente já acumulava em processos de integração regional e pelo fato de já existir ali uma organização supranacional – a União Europeia, que contribuiu para mobilizar e assegurar a adesão dos Estados para a harmonização de suas políticas de educação superior. Mas a desproporcional correlação de forças entre os países da ALc e a ausência de uma agência supranacional que pudesse mediar os interesses de todos os dezenove Estados e representa-los de fato, torna o cenário menos favorável à promoção desse tipo de coesão.

As experiências de regionalização que têm sido empreendidas na América Latina e Caribe apresentam um potencial de alcance bem mais limitado. Dentre algumas das iniciativas em curso com a finalidade de aproximar os sistemas de educação superior intrarregionalmente, sobressaem:

i) o Convênio Andrés Bello (CAB), originado a partir de um tratado assinado em Bogotá em 1970, que visa a integração educativa, científica, tecnológica e cultural entre os

países da Comunidade Andina – Bolívia, Colômbia, Equador e Peru – e também o Chile, Cuba, Espanha, México, Panamá, Paraguai, República Dominicana, Venezuela e Argentina (esta última em processo de adesão). Dentre outras ações, o CAB estabelece a possibilidade de encaminhar programas de formação profissional e de reconhecimento de títulos de educação superior a nível andino. Tem como um de seus símbolos a Universidad Andina Simón Bolívar, que foi criada em 1985 a partir de uma proposta dos ministros dos Estados signatários do convênio e que tem hoje várias sedes na região, formando parte do Sistema Andino de Integração.

ii) o Setor Educacional do Mercosul (SEM), espaço de coordenação das políticas educacionais que reúne países membros e associados do Mercosul desde 1991 e que no campo da educação superior atua em três blocos temáticos – para o reconhecimento de carreiras e títulos na região, para a promoção da mobilidade intrarregional e para a cooperação interinstitucional em termos de desenvolvimento de programas conjuntos de graduação e pós-graduação, de pesquisas e de formação de docentes.

iii) o Conselho Sul-Americano de Educação da União de Nações Sul-Americanas (Unasur), instituição intergovernamental criado em 2008 que, no campo da educação superior, tende a convergir com as iniciativas do Mercosul, já que propõe ações para harmonização dos sistemas acadêmicos nacionais. Tem como membros os doze países da América do Sul.

iv) a Aliança do Pacífico, bloco comercial criado em 2012 envolvendo o Chile, a Colômbia, o México e o Peru, e que no campo da educação superior tem limitado sua atuação basicamente à promoção da mobilidade entre os países membros.

v) o Espaço de Encontro Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (Enlaces), criado em 2009 pelo Iesalc/Unesco, foi em grande medida inspirado pelo modelo consolidado do Espaço Europeu de Educação Superior com a finalidade de facilitar o desenvolvimento de iniciativas de cooperação e integração acadêmica com vistas à harmonização dos sistemas nacionais e superação de problemas regionais. Apresenta quatro eixos básicos de atuação: i) promoção da expansão da cobertura da educação superior com qualidade e inclusão social; ii) promoção da avaliação, acreditação e garantia da qualidade e busca da convergência de modelos e critérios; iii) promoção, em todos os níveis educacionais, da educação básica à pós-graduação, da inovação nos processos de ensino e aprendizagem; e

iv) construção de uma agenda regional de Ciência, Tecnologia e Informação para a superação de lacunas, a partir da expansão dos programas de pós-graduação.

vi) a Associação dos Conselhos de Reitores de Universidades da América Latina e do Caribe (Acrulac), criada em 2013 de forma vinculada à Comunidade dos Estados Latino-americanos e Caribenhos (Celac), com uma agenda de trabalho que abrange temas como reconhecimento de diplomas, fomento da mobilidade, projetos conjuntos de pesquisa e também o impulso ao fortalecimento de redes acadêmicas regionais.

vii) a Associação de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), rede criada em 1991 que reúne universidades públicas, autônomas e autogovernadas da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, que se assemelham pela vocação, estrutura acadêmica e equivalência dos níveis de seus serviços.

viii) a Rede de Macrouiversidades Públicas da América Latina e Caribe (Redmacro), instituída em 2002, que agrega 37 instituições dos dezenove países da ALcC mais Porto Rico e trabalha para a defesa dos valores da universidade pública como bem público e social²⁴.

Os quatro primeiros projetos – Convênio Andrés Bello, Setor Educacional do Mercosul, Conselho Sul-Americano de Educação da Unasur e Aliança do Pacífico – funcionam sob uma lógica intergovernamental, envolvendo os ministérios da educação ou outras representações oficiais dos países signatários que entre si acordam metas e ações para o desenvolvimento da educação superior, numa perspectiva regional. O Enlaces tem uma gestão mista, com uma Comissão de Acompanhamento formada pelo diretor do Iesalc – organismo internacional – e por representantes de instituições de educação superior de diversos países, que têm as funções de consultoria, suporte técnico, monitoramento e desenvolvimento de uma agenda de trabalho. Por sua vez, a Acrulac, a AUGM e a Redmacro se desenvolvem apenas no nível institucional e têm o corpo diretivo formado pelos reitores (ou dirigentes máximos análogos) das respectivas IES consorciadas.

Perrota (2016) ressalta que dentre os agrupamentos colaborativos do sul global, o Mercosul é o acordo que mais progrediu na institucionalização de políticas para a educação

²⁴ Informações disponíveis em <www.mercosur.int/edu>, <www.grupomontevideo.edu.uy>, <www.redmacro.unam.mx>, <<http://www.iesalc.unesco.org.ve/>>, <<http://convenioandresbello.org/inicio/>>, <<https://www.unasur.org/>>, <<https://alianzapacifico.net/>>, <<http://www.sela.org/celac/>>, <<http://www.unesco.org.ve>>. Acesso em 18 de maio de 2017.

superior no polo onde atua. A autora atribui esse avanço do SEM, em relação às demais iniciativas de regionalização da ALeC, ao capital político acumulado pelo bloco desde a sua criação em 1991 e às capacidades governamentais que sustentam seu planejamento, em termos de financiamento das atividades e da manutenção de instâncias de articulação e de apoio operacional ao trabalho nas diferentes frentes – acreditação, mobilidade e cooperação interinstitucional (p. 72-79). Apesar disso, o Mercosul Educacional optou por não desenvolver uma ofensiva nos termos do Processo de Bolonha, que normatizou a harmonização dos sistemas de educação superior da Europa de forma universal entre seus membros, impondo mudanças a serem executadas em um curto espaço de tempo. No SEM as atividades são implementadas gradativamente, a partir de programas pilotos, a exemplo do processo para reconhecimento de títulos, que a princípio se deu com algumas poucas carreiras selecionadas (agronomia, medicina e engenharia), e da mobilidade, que abrange ainda um número restrito de instituições convidadas.

Ademais, as redes citadas apresentam um recorte regional muito específico e limitado, sendo insuficientes, portanto, para a promoção de uma integração universitária que aglutine toda a América Latina e Caribe. Perrota assinala que

El desafío radica en pasar de la cooperación electiva a la integración, lo que supone dos principios: optimizar las complementariedades y promover la integración regional por la vía de la cooperación. Este tipo de colaboración requiere de grados de integración y complementariedad que pueden cuestionar las identidades de las instituciones. (PERROTA, 2016, p. 51)

Neste sentido, o Enlaces seria a iniciativa com maior potencial para promover um projeto colaborativo mais sinérgico em torno de uma identidade latino-americana e caribenha, dada a sua composição de maior abrangência territorial, a sua vinculação à Unesco e a robustez dos seus objetivos, que incluem a questão da inovação, fundamental para que a ALeC possa ocupar um lugar de mais prestígio no campo acadêmico e, principalmente, promover as mudanças necessárias no seu sistema de produção, segundo as potencialidades da região e em consonância a um modelo de desenvolvimento que vise a justiça social. Contudo, embora tenha sido fixado, quando da constituição do Enlaces, o intento de conformar um espaço para “a articulação de ações concretas de cooperação em vistas dos sistemas e instituições nacionais de educação superior” (UNESCO-IESALC, 2008), o que se pode perceber quase dez anos após a sua criação é que seus desdobramentos têm se dado mais no sentido de se fomentar uma cultura da integração do que na promoção da integração em si. As

atividades da iniciativa gerenciadas no âmbito do Iesalc se resumem até então a espaços de interlocução sobre os desafios da universidade, com a realização de fóruns presenciais e a criação de plataformas e observatórios digitais sobre temas como mobilidade, responsabilidade social universitária, produção científica, dentre outros²⁵. A fim de resgatar os princípios dessa rede e reorientar o plano de trabalho, uma primeira assembleia ordinária Enlaces foi agendada para junho de 2018, devendo ocorrer em Córdoba, na Argentina, em dia prévio ao início da Conferência Regional de Educação Superior, com a participação de autoridades educativas dos países que integram o subcontinente.

Porém, de maneira geral, o que se constata é que apesar das múltiplas redes/agentes que se constituíram no campo acadêmico da América Latina e Caribe com o objetivo comum de promover uma cooperação internacional em bases mais horizontais, nenhum deles apresentou até o momento o *habitus* suficientemente desenvolvido para dar conta das mudanças necessárias para uma efetiva integração regional e a consequente melhoria dos quadros nacionais da educação superior.

Na ausência de um projeto aglutinador de forças, vejamos como o Brasil individualmente tem materializado a sua atenção à ALLeC.

²⁵ Informações sobre o Enlaces – antecedentes, documentos e atividades – disponíveis em http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=334&Itemid=292&lang=es. Acesso em 05 de dezembro de 2017.

3 O BRASIL E O FOMENTO À INTERNACIONALIZAÇÃO NO ÂMBITO DA AMÉRICA LATINA E CARIBE: ESTRATÉGIAS E AÇÕES EM CURSO

A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. (Paulo Freire, 1921-1997)

Embora o Brasil tenha estabelecido seu sistema de educação superior tardiamente em relação aos demais países da região, conforme já apontado, ele tornou-se um ator de destacada relevância no horizonte latino-americano e caribenho ao longo do século XX e princípio do século XXI, apresentando hoje um megassistema, no que se refere ao contingente de matrículas em cursos de graduação, assim como um bem estruturado sistema nacional de pós-graduação.

Neste capítulo, caracterizaremos brevemente a educação superior brasileira, a fim de evidenciar quem são os atores que se dispõem nas diferentes categorias administrativas e assinalar a vocação do setor público em nosso país para a promoção da internacionalização acadêmica. Buscaremos apresentar em que medida e com quais objetivos os processos de internacionalização têm sido fomentados neste início de século na graduação e na pós-graduação e contextualizar a participação da ALec nestes quadros. Abordaremos ainda os processos de constituição da Universidade Federal da Integração Latino-americana (Unila) e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab) – duas universidades voltadas à cooperação Sul-Sul. A discussão que se segue está referenciada em dados estatísticos relativos ao sistema nacional de educação superior, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); e em documentos oficiais que abordam a questão da internacionalização acadêmica – tais como o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) e ofícios e relatórios relativos a programas específicos, a exemplo do Ciência sem Fronteiras (CsF), do PEC-G (Programa Estudante Convênio de Graduação) e outros. Contribuem para a análise as perspectivas de autores que têm se dedicado ao estudo da internacionalização na educação superior brasileira, a exemplo de Krawczyk (2008), Silva Junior e Kato (2016) e Meneghel e Amaral (2016), dentre outros.

3.1 Breve Caracterização da Educação Superior Brasileira

Em 2016 o total de matrículas em cursos de graduação no Brasil superava os oito milhões, segundo dados do Censo da Educação Superior. Contudo, o país ainda apresenta taxas bruta e líquida de matrículas relativamente baixas, encontrando-se no processo de transição de um sistema de elite para um sistema de massas. Em 2015 a taxa bruta era de 32,6% e a líquida, 17,8%, de modo que o atendimento da meta estipulada no PNE 2014-2024 – de elevar o percentual bruto para 50% e o líquido, que se refere à população de 18 a 24 anos de idade, para no mínimo 33% – permanece distante (INEP, 2017a, 2017c).

Neste sentido, a educação superior não se constitui como direito de todos os brasileiros, mas como privilégio de uma pequena fração da população. Ademais, a baixa taxa líquida de matrícula reflete também um problema de ordem pregressa: embora a educação básica, em sua primeira e segunda etapas, esteja universalizada no país, o acesso e a permanência no ensino médio ainda é um desafio para o campo das políticas públicas educacionais²⁶. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2014), com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), os adolescentes de 15 a 17 anos de idade correspondem ao grupo mais atingido pela exclusão do direito à educação no Brasil atualmente. De um total de 10,5 milhões de adolescentes nesta faixa etária no ano de 2011, mais de 1,7 milhão estava fora da escola. E dentre os estudantes que têm entre 15 e 17 anos, cerca de 35% apresentam atraso escolar e estão matriculados no Ensino Fundamental, o que diminui o percentual daqueles que poderão acessar o ensino superior na idade adequada (UNICEF, 2014, p. 6-7). Há ainda a questão da qualidade: segundo indicadores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 2015 as médias registradas para português e matemática eram inferiores às notas de vinte anos atrás (1995)²⁷, caracterizando uma deficiência que deverá ser enfrentada quando estes jovens acessarem a universidade. Nesse sentido, o Plano Nacional de Pós-Graduação em vigência alerta que “[...] os resultados obtidos nessa etapa influenciam significativamente os níveis posteriores. Em outras palavras,

²⁶ O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que “toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.” No ordenamento jurídico nacional a educação aparece como direito social de todos e dever do Estado e da família, dispondo que deve ser assegurado o acesso e a permanência na educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade (Constituição Federal, 1988 e Emenda Constitucional 59 de 2009).

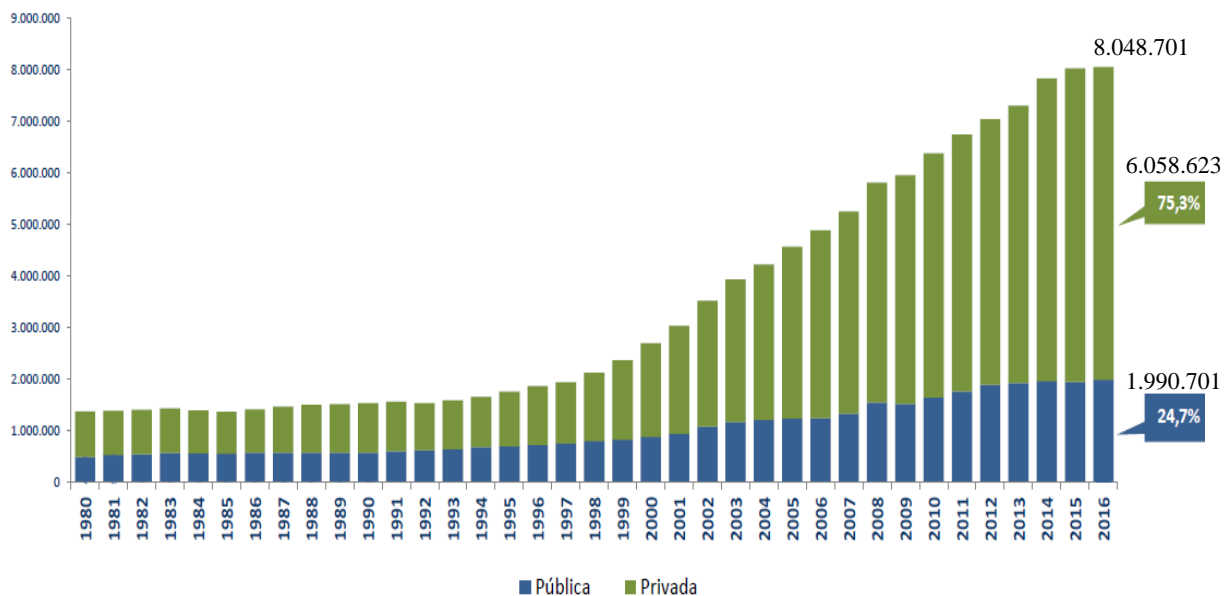
²⁷ Resumo dos resultados do SAEB – Edição 2015. Documento disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/resultados/resumo_dos_resultados_saeb_2015.pdf>. Acesso em 15 de junho de 2017.

se quisermos ampliar o número de alunos nos cursos de mestrado e doutorado, temos que melhorar a eficiência do sistema como um todo, sobretudo a etapa da educação básica” (CAPES, 2010, p. 158).

Entre o público e o privado

Ao retomar o quadro presente da educação superior brasileira, é necessário destacar como as matrículas estão distribuídas entre as categorias administrativas. Em 2016, 87,7% das IES eram privadas, sendo responsáveis por 75,3% do alunado de graduação. De modo que para cada aluno matriculado na rede pública em cursos presenciais, há 2,5 matriculados na rede privada (INEP, 2017c, n.p.). É neste contexto que Nunes (2012) afirma que embora persista no Brasil um discurso hegemônico no qual a educação superior é enfatizada como direito e bem público social²⁸, há uma prática divergente, na qual sobressaem políticas públicas de natureza privatizante. Vale salientar que a democratização do acesso à educação terciária no país desde fins da década de 1960 tem se dado, sobretudo, pela via privada, com desonerações e outras ações de estímulo a empreendimentos particulares de educação superior para expansão das matrículas (CUNHA, 2007b; DIAS SOBRINHO 2010b). Mas é principalmente nos últimos vinte anos que se evidencia uma aceleração na participação do setor privado na oferta da educação superior, como é possível observar no Gráfico 3, que situa a evolução das matrículas por categoria administrativa desde 1980 até 2016.

²⁸ Nunes (2012, p. 40-41) resgata posicionamentos recentes quanto à concepção de educação: “em junho de 2009, o CNE realizou o Fórum Nacional de Educação Superior (FNES) reiterando o posicionamento da Conferência Mundial da Educação Superior (CMES) que, em 1998, defendia que ‘promover a ES como bem público social é uma das maiores contribuições dos Estados Nacionais para enfrentar a desigualdade e fazer prevalecer uma sociedade e cultura de paz’ [...]. Posteriormente, a Portaria CNE/CP nº 10, de 6 de agosto de 2009, atribuiu ao Conselho Nacional de Educação a incumbência de ‘subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação’. O CNE propôs, ‘tal como previsto para a Educação Básica’, que a ‘Educação Superior deve ser compreendida como direito e bem público’. Por fim, o documento conclusivo da Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, definiu como um dos instrumentos para democratizar o acesso, permanência e sucesso escolar (Eixo III), o reconhecimento da ‘educação superior como bem público social e um direito humano universal e, portanto, como dever do Estado’ [...]”

Gráfico 3. Evolução das Matrículas em Cursos de Graduação por Categoria Administrativa, 1980-2016

Fonte: INEP, 2017b, p.5.

Dentre as políticas da década de 1990 que impulsionaram o desenvolvimento da educação superior pela via privada, se destacam aquelas relacionadas à liberalização da ação de instituições com finalidade de lucro neste campo e aquelas relacionadas à flexibilização do modelo de universidade tradicional, que congrega ensino, pesquisa e extensão. Inicialmente, podemos citar a prescrição do artigo 20 da Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ao enquadrar as instituições privadas na categoria particulares em sentido estrito – em contraposição às comunitárias, confessionais ou filantrópicas – a LDB abriu espaço para que fosse regulamentada na jurisprudência brasileira a possibilidade de constituição de instituições de educação superior de caráter mercantil²⁹. São justamente estas as instituições que mais se desenvolveram nos últimos anos: em apenas uma década (1999-2009) o número de matrículas em IES particulares cresceu mais de 340%,

²⁹ Na LDB “as particulares em sentido estrito” são definidas, de forma implícita, por oposição às instituições privadas sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas). Porém, o Decreto 2.306, de 1997, e a Lei 9.870, de 1999, dispõem, entre outros pontos, que as pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de instituições de educação superior poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial. De tal forma, não restou dúvida quanto à possibilidade de constituição de instituições de educação superior de natureza de mercado.

enquanto o número de matrículas nas IES privadas sem finalidade de lucro (comunitárias, confessionais e filantrópicas) decresceu cerca de 2%³⁰ (SOUZA, 2013, p. 77).

Outro aspecto relevante refere-se ao porte de algumas destas IES particulares e a forma como elas movimentam um mercado da educação. Atuam no setor terciário brasileiro atores como a Kroton Educacional e a Estácio Participações, ambas as organizações com capital aberto na Comissão de Valores Mobiliários desde 2007. A Estácio tem cerca de 540 mil alunos matriculados na educação superior³¹. Já a Kroton apresenta cerca de um milhão de estudantes terciários³², gerenciando, portanto, o mesmo contingente de matrículas reunido nas 63 universidades federais brasileiras, que somadas totalizam 1.083.050 estudantes neste nível de ensino (INEP, 2017a). Outrossim, grande volume de matrículas está situado em dois grupos educacionais de origem estadunidense que se instalaram no território nacional a partir de 2005 e de 2009, respectivamente: i) a Laureate International Universities³³, que tem aproximadamente 250 mil alunos no Brasil, onde mantém doze IES, dentre elas a Universidade Anhembí Morumbi, e que também está presente em outros 24 Estados, incluindo Chile, Costa Rica, Equador, Honduras, México, Panamá e Peru; e ii) a Adtalem Global Education³⁴, organização que atua em 55 países e que no Brasil tem aproximadamente 110 mil alunos, distribuídos em dezoito IES, dentre elas o Ibmecc.

Ou seja, recentemente emergiram no campo da educação superior brasileira atores economicamente poderosos, caracterizados como organizações de mercado, que compartilham uma libido distinta dos agentes acadêmicos tradicionais e que desenvolvem novos *habitus* a partir da ideia da educação como negócio. A disputa por recursos públicos é

³⁰ Em 1999, conforme dados do Censo da Educação Superior, o país somava 526 instituições particulares, que concentravam 651.362 matrículas; enquanto as instituições privadas sem finalidade de lucro (comunitárias, confessionais e filantrópicas) eram um total de 379, compreendendo 886.561 matrículas. Já em 2009, havia 1.779 instituições particulares, com 2.889.763 registros; enquanto o número de instituições sem fins lucrativos decresceu para 290, bem como diminuíram as matrículas desta categoria (864.965). Desde 2010 o Censo da Educação Superior apresenta os dados das instituições privadas de forma agregada, não mais as separando entre as particulares e as demais (comunitárias, confessionais e filantrópicas).

³¹ Perfil Corporativo da Estácio Participações. Disponível em <<http://estacioparticipacoes.com.br/pt-br/>>, acesso em 05 de dezembro de 2017.

³² Perfil Corporativo da Kroton Educacional. Disponível em <<http://www.kroton.com.br/>>, acesso em 05 de dezembro de 2017.

³³ Perfil Corporativo da Laureate International Universities. Além das IES mantidas pelo grupo nos EUA, atua apenas no Brasil e na ilha de St. Maarten, no Caribe franco-holandês. Disponível em <<http://www.laureate.net/AboutLaureate>>, acesso em 05 de dezembro de 2017.

³⁴ Perfil Corporativo da Adtalem Global Education. Disponível em <<http://www.adtalem.com/>>, acesso em 05 de dezembro de 2017.

uma das lutas que é acirrada a partir dessa nova composição do campo, bem como a luta pela flexibilidade no formato das instituições que podem oferecer a educação terciária.

Parte significativa das matrículas privadas vem sendo garantida com aporte financeiro da União, através do Programa Universidade para Todos (Prouni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Regulamentado pela Lei nº 11.096/2005, o Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas, que passam a receber a isenção de determinados tributos. Já o Fies, instituído nos termos da Lei nº 10.260/2001³⁵, possibilita a concessão de financiamentos aos estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Segundo o Censo da Educação Superior, em 2016, 1.226.352 matrículas foram viabilizadas com participação do Fies, enquanto 538.708 o foram via Prouni, o que significa que pelo menos 29% do alunado em IES particulares naquele ano foi diretamente custeado com recursos públicos (INEP, 2017c, n.p.).

Diversidade Institucional

Quanto à diversidade institucional possibilitada pela legislação nacional, esta também favoreceu o avanço do setor privado. O artigo 45 da LDB assinala que a oferta da educação superior deve se dar a partir de instituições com variados graus de abrangência e de especialização. Seguindo esta normativa, além da flexibilização das regras para a criação de novas IES, criou-se a figura dos centros universitários, aos quais foi estendida a autonomia antes restrita às universidades “para criar, organizar e extinguir [...] cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes” (Decreto 2.306, de 1997, Art. 12, parágrafo 1º).

Neste contexto, várias foram as faculdades que já estavam em funcionamento na segunda metade da década de 1990 e que buscaram se credenciar como centros universitários. Além do *status* análogo ao de instituição universitária, estas faculdades ganhavam com isso

³⁵ O Fundo de Financiamento Educativo (Fies) foi criado em 1999 pela Medida Provisória nº 1.827 e posteriormente atualizado na forma da Lei nº 10.260, de 2001. O Fies sucedeu o programa Crédito Educativo, que havia sido criado ainda durante o regime militar, em agosto de 1975, e que iniciava no país o modelo de concessão de financiamento a estudantes para que pudessem realizar o ensino superior em instituições particulares.

autonomia de gestão, sem implicação, contudo, na submissão às mesmas exigências que se colocavam para as universidades³⁶ – instituições estas desinteressantes como negócio, dado seu alto custo de manutenção pela obrigatoriedade de oferecerem de forma indissociável ensino, pesquisa e extensão.

A Tabela 5 ilustra a evolução das IES e das matrículas por organização acadêmica e categoria administrativa após a aprovação da LDB e do Decreto 2.306/1997. Tem-se como referência temporal inicial o ano de 1999, quando o Censo da Educação Superior apresentou pela primeira vez de forma desagregada os números relativos aos centros universitários.

Tabela 5. Evolução das instituições e matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa e organização acadêmica, 1999- 2016

Categoria Admin.	1999			2016		
	Nº de IES / Nº Matrículas por org. acadêmica			Nº de IES / Nº Matrículas por org. acadêmica		
	Univers.	Centros Univers.	Outras IES	Univers.	Centros Univers.	Outras IES
Privada	83	39	783	89	156	1.866
	894.552	160.977	482.394	2.642.613	1.392.439	2.023.571
Federal	39	-	21	63	-	44
	421.353	-	21.209	1.083.050	-	166.274
Estadual	30	-	42	39	01	83
	264.938	-	37.442	547.181	1.538	74.727
Municipal	03	-	57	06	09	51
	38.891	-	48.189	49.248	21.170	46.890

Fonte: Censo da Educação Superior 1999, 2016 (INEP, 2000, 2017a). Elaboração própria.

Nota:

*Outras IES, em se tratando das categorias privada, estadual e municipal se referem a faculdades; em se tratando da categoria federal se referem a faculdades somadas aos IFs e CEFETs.

Enquanto o número de universidades cresceu somente 7% no segmento privado no intervalo de 1999 a 2016, o número de centros universitários particulares teve uma ampliação de 300% e o de faculdades privadas de 138%. Quanto ao número de matrículas, o crescimento

³⁶ Constitucionalmente, as universidades devem se dedicar ao ensino, pesquisa e extensão de maneira indissociável. Conforme consta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 52, 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; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral”.

nas universidades foi de 206%, nas faculdades de 320% e nos centros universitários de 765%. A expansão das matrículas no conjunto de IES privadas no período foi de 294%.

Em contraste, a ampliação das matrículas no setor público nos últimos anos, no conjunto de suas instituições, foi de 139%. Embora o número pareça tímido em comparação com os dados das IES privadas, trata-se de um crescimento bastante significativo, uma vez que ele está localizado principalmente em organizações universitárias. Na década de 1990 o avanço das públicas se deu mormente nas instituições estaduais, sobretudo nas universidades paulistas. Contudo, nos anos 2000 são as instituições federais que vão se desenvolver mais notavelmente, em razão da ascensão de governos de centro-esquerda que instituíram políticas voltadas a este fim.

Após um período de forte contingenciamento – particularmente entre 1995 e 2002, quando a diminuição do orçamento das IFES afetava inclusive o pagamento de pessoal e outras despesas para a sua efetiva manutenção – os investimentos foram retomados. Sem interromper o processo de democratização da educação superior que vinha se concretizando pela via privada, o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva passa a desenvolver concomitantemente políticas que permitem o incremento do setor público (SOUZA, 2013, p. 80-81). Em 2003 inicia-se um processo de interiorização das universidades federais, por meio do Programa de Expansão Fase I, conduzido pelo governo para promover a criação de diversos *campi* nos estados onde a cobertura estava limitada a IFES instaladas nas capitais. Em continuidade a esta etapa, em 2007 foi lançado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), pelo Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, também com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

No período entre 2002 e 2016 o número de universidades federais saltou de 43 para 63 e o de matrículas avançou 116%³⁷, atestando o êxito das políticas implementadas com o Programa Reuni e seu antecessor, que se desenvolveram com a aprovação dos colegiados universitários³⁸ (INEP, 2003, 2017a). Há ainda a expansão resultante da criação dos Institutos

³⁷ O crescimento mais significativo se dá a partir de 2002 com a criação dos planos de expansão. No intervalo de 1999 a 2002 o avanço nas matrículas nas universidades federais foi de 18,8%. (INEP, 2000, 2003).

³⁸ Pesquisadores do campo da educação superior e associações representantes dos docentes criticam a forma pela qual a retomada de investimentos se deu nas universidades federais. Segundo eles, programas como Reuni estão ancorados em um modelo de contratualização, no qual as universidades têm a sua autonomia comprometida na definição de sua agenda, uma vez que os recursos são recebidos em contrapartida do cumprimento de metas que

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), a partir da Lei nº 11.892/2008. Associados a uma política de educação profissional e tecnológica, os IFs, somados aos dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) que resistiram ao processo de mudança do formato institucional impulsionado pela legislação citada, contemplam hoje 164.592 alunos de graduação (INEP, 2017a).

O Brasil tem, assim, um sistema educacional grande, complexo e fragmentado, que envolve instituições de natureza e formatos organizacionais distintos, e está sujeito a influências de múltiplos atores com forças assimétricas. O setor privado não apenas tem ampliado sua participação no campo acadêmico nacional, como tem hoje características muito diversas das IES privadas que ganhavam espaço na reforma da educação superior brasileira dos anos de 1960, e que então se constituíam na forma de universidade e maiormente como instituições não-lucrativas. Por outro lado, as IES públicas também se reconfiguram, posto que cada vez mais as condições objetivas para a sua manutenção e desenvolvimento estão atreladas a uma agenda definida em conjunto com atores externos (seja o Estado, mercado ou comunidade, nos termos discutidos no capítulo I desta investigação, relacionados à produtividade, performatividade e empreendedorismo).

A excelência do campo, contudo, continua localizada precisamente nas universidades públicas. São elas que ocupam as melhores posições nos índices nacionais que buscam aferir em alguma medida a qualidade das instituições. No *Ranking* Universitário Folha 2016, por exemplo – que classifica as IES anualmente considerando categorias como ensino, pesquisa, mercado de trabalho, inovação e internacionalização – dentre as 50 primeiras colocadas, 43 eram públicas (35 federais e oito estaduais); das sete privadas (todas sem fins lucrativos), a que obteve melhor posição encontra-se no 21º lugar³⁹. O conjunto das universidades federais também se destaca nas métricas divulgadas anualmente pelo Ministério da Educação sobre o desempenho das IES. O Índice Geral de Cursos (IGC), construído pelo Inep com base numa média ponderada das notas dos cursos de graduação avaliados e da pós-graduação de cada instituição, aponta que em 2016 apenas 12 universidades obtiveram conceito máximo 5, todas elas públicas (dez federais e duas estaduais). Outras 73 universidades alcançaram a faixa 4,

não foram por elas estabelecidas, mas sim pelos governos (CHAUÍ, 2003; AMARAL 2003, 2010; NUNES, 2012; DOURADO, 2010).

³⁹ Ranking Universitário Folha 2016. Disponível em <<http://ruf.folha.uol.com.br/2016/ranking-de-universidades/>>. Acesso em 05 de dezembro de 2017.

sendo 41 federais, 11 estaduais, 15 privadas sem fins lucrativos e 6 privadas com fins lucrativos⁴⁰.

É importante ainda destacar que um dos fatores que torna as universidades instituições diferenciadas no sistema de educação superior brasileiro refere-se à sua capacidade de desenvolvimento de pesquisa. Na América Latina e Caribe, conforme adiantamos no capítulo 2, a produção de ciência, tecnologia e inovação situa-se principalmente nas universidades, onde está empregada a maioria dos pesquisadores. No Brasil, esta concentração em 2010 alcançava 67,5%⁴¹, de modo que “a universidade é elevada ao *status* de lugar privilegiado para a ocorrência da produção de conhecimento qualificado, ao mesmo tempo em que tem enfatizada sua função indispensável no processo de desenvolvimento brasileiro” (BITTAR e COSTA JUNIOR, 2015, p. 192).

As universidades públicas assumem um papel ainda mais relevante, uma vez que em 2016 nelas estavam concentrados 81,5% dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do país (CAPES, 2017). Esse quadro produz políticas e projetos alinhados à concepção de uma sociedade do conhecimento e que têm na internacionalização, sobretudo com os países centrais, uma das estratégias para a melhoria da qualidade da educação superior.

3.2 A Internacionalização da Educação Superior nas Políticas Nacionais

As diretrizes vigentes para o desenvolvimento da educação superior brasileira estão contidas em dois documentos principais, quais sejam: i) o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, instituído pela Lei ° 13.005/2014, que trata de todos os níveis de ensino; ii) o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, que contempla metas para esta etapa específica. Em ambos se encontram orientações referentes à internacionalização. Vale ainda ressaltar que embora as normativas que abordaremos sejam recentes, elas resultam de um processo amplo de discussão ocorrido nos anos que precederam suas publicações; de forma

⁴⁰ Índice Geral de Cursos das Instituições Avaliadas (IGC) 2016. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc->>. Acesso em 06 de dezembro de 2017.

⁴¹ Informação do documento Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação – 2012/2015: Balanço das Atividades Estruturantes 2011, publicado em 2012, p. 42. Disponível em <http://www.mct.gov.br/upd_blob/0218/218981.pdf->. Acesso em 15 de junho de 2017.

que expressam a concepção sobre o papel da educação superior preponderante nas políticas nacionais neste princípio de século.

Plano Nacional de Educação

O PNE 2014-2024 apresenta vinte metas que podem ser divididas em cinco tópicos: as metas de 1 a 11 tratam da educação básica, incluindo a educação especial, de jovens e adultos e a educação profissional técnica; as metas de 12 a 14 abordam a educação superior, tratando do acesso e qualidade na graduação, mas também na pós-graduação; as metas de 15 a 18 referem-se à valorização dos profissionais da educação; e as metas 19 e 20 tratam da gestão e dos investimentos na área. A internacionalização é abordada exatamente nas estratégias concernentes aos tópicos da educação superior, que estão relacionados no Quadro 3.

Quadro 3. Metas para a educação superior brasileira estabelecidas no Plano Nacional de Educação 2014-2024

Nr.	Meta
12	Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.
13	Elevar a qualidade da Educação Superior pela ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores.
14	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Fonte: BRASIL (2014).

A Estratégia 12.12, associada à Meta 12, refere-se à mobilidade no sentido de sua contribuição para a melhoria da qualidade da educação superior a partir dos intercâmbios com outras universidades. Neste sentido, propõe “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, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior”. É interessante observar que além de incluir a categoria docente, a estratégia aborda a mobilidade nacional, pouco estudada no campo universitário. Esta tem sido potencializada no país através do Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica, criado em 2003 e exclusivo

para discentes de instituições federais de educação superior⁴². Mas a modalidade ainda representa a escolha de um número muito reduzido de graduandos: em 2016, dos estudantes brasileiros em mobilidade, 3,5% estavam em intercâmbio nacional e 96,5% internacional (INEP, 2017d).

A Meta 13, referente aos docentes da educação superior, estabelece em sua Estratégia 13.7 o intuito de se “fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão”. Tal estratégia está associada à ideia de atuação em rede para fortalecimento das capacidades individuais das instituições de educação superior. Proposta afim foi desenvolvida pioneiramente em Minas Gerais, estado que tem o maior número de universidades federais do país, e que reuniu sete delas na formação em 2012 do Consórcio de Universidades Federais do Sul-Sudeste de Minas Gerais. Uma das justificativas para o empreendimento era a de que suas instituições, embora figurassem entre as melhores do país no que se refere à qualidade dos cursos, teriam condições limitadas de captação de recursos e de visibilidade internacional ao atuarem de forma isolada; devido ao corpo docente reduzido se comparados ao das maiores universidades em número de funções-docentes, o que conseqüentemente restringiria sua produtividade e volume de publicações – indicadores estes importantes nos sistemas classificatórios das universidades de classe mundial (SOUZA, 2013). Ainda que a iniciativa não tenha avançado, vincula-se a um imaginário novo sobre uma possível integração entre as IES, até então construídas para funcionarem como entidades autônomas e autossuficientes. Na perspectiva de Santos (2011), é preciso levá-las a partilhar recursos, a incrementarem a mobilidade dentro da rede, e a buscarem uma padronização mínima de planos de cursos, de organização do ano escolar e dos processos de avaliação, por exemplo (2011, p. 92-93). O autor adverte que somente a ação conjunta poderá fortalecer estas instituições para uma inserção qualificada em um contexto de globalização da educação superior:

A rede visa, pois, fortalecer a universidade no seu conjunto ao criar mais polivalência e descentralização. Não se trata de levar as universidades de

⁴² Convênio celebrado entre instituições federais de educação superior para a mobilidade discente. Disponível em http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2012/04/Convênio_Andifes_de_Mobilidade_Academica.pdf. Acesso em 14 de junho de 2017. Outras informações sobre o histórico do programa e sua evolução se encontram na dissertação de mestrado de Braz (2015).

excelência a partilhar de tal modo os seus recursos que possa por em causa essa mesma excelência. Trata-se antes de multiplicar o número de universidades de excelência, dando a cada uma a possibilidade de desenvolver o seu potencial de nicho com a ajuda das demais. (SANTOS, 2011, p. 93)

Em consonância a este entendimento, a Meta 14, que trata da Pós-Graduação, em sua Estratégia 14.9 estabelece que esforços deverão ser empreendidos para se “consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileira, incentivando a atuação em rede e fortalecimento de grupos de pesquisa”. A Estratégia 14.10 consiste em “promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão”; e a Estratégia 14.13 consiste em “aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira”. Não obstante, é no PNPG 2011-2020 que se encontra de forma mais detalhada a política nacional de pós-graduação.

Plano Nacional de Pós-Graduação

Antes de examinar o Plano, vale ressaltar que a pós-graduação tem historicamente funcionado como um subsistema dentro do sistema educacional brasileiro. Bittar e Costa Júnior (2015) recordam que a primeira tentativa de implantação desse nível de ensino no país se deu com a elaboração do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931, mas que a pós-graduação efetivamente começa a se estruturar na década de 1950, com a criação do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq) e da Capes (1951) – principais agências estatais de fomento à pesquisa. A instituição oficial da pós-graduação se daria em 1965, com o Parecer 977/65, sendo que o primeiro PNPG, com as políticas específicas do subcampo, seriam apresentadas em 1975 (p. 184-185).

O atual PNPG destaca em sua introdução que os planos que o precederam constituíram cinco importantes etapas na história da pós-graduação brasileira:

- 1 – a capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal;
- 2 – a preocupação com o desempenho e a qualidade;
- 3 – a integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional;
- 4 – a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização;
- 5 – 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. (CAPES, 2010, p. 16)

Em síntese, desde a implantação do primeiro Plano persistem com maior ou menor ênfase as temáticas da expansão, da aproximação da universidade com o setor privado, do aprimoramento dos mecanismos de avaliação e da intensificação dos processos de internacionalização. Pode-se ainda afirmar que a internacionalização aparece muitas vezes como um tópico transversal na política nacional de pós-graduação.

No que diz respeito ao seu desenvolvimento, a pós-graduação se expandiu em uma curva ascendente desde 1976, em relação ao número de cursos, de alunos, de titulados e de docentes⁴³ (CAPES, 2010, p. 46). Conforme expõe a Tabela 6, somente em 2015 foram titulados 18.625 novos doutores e 54.924 novos mestres, sendo que a maioria deles estava vinculada à área de Ciências Humanas (16,48%), seguida pelas áreas de Ciências da Saúde (15,82%) e de Ciências Sociais Aplicadas (13,22%).

Tabela 6. Alunos titulados nos cursos de mestrado e doutorado por grande área, 2000- 2015

Grande área	2000			2005		
	Alunos titulados segundo o curso			Alunos titulados segundo o curso		
	Doutorado	Mestrado acadêmico	Mestrado profissional	Doutorado	Mestrado acadêmico	Mestrado profissional
Total	5.318	17.611	210	8.989	28.605	2.029
Ciências agrárias	550	1.965	-	1.116	2.823	23
Ciências biológicas	658	1.452	-	1.095	1.910	49
Ciências da saúde	1.039	2.726	90	1.682	4.176	395
Ciências exatas e da terra	722	1.766	-	964	2.522	42
Ciências humanas	883	2.850	-	1.482	5.050	69
Ciências sociais aplicadas	441	2.631	103	813	4.255	649
Engenharias	691	2.693	-	1.064	4.126	480
Linguística, letras e artes	257	1.071	-	496	1.904	-
Multidisciplinar	77	457	17	277	1.839	322

⁴³ Embora os números sejam bastante expressivos, uma questão já identificada nos PNPGs anteriores e que permanece como problema a ser superado, refere-se à concentração da formação *stricto sensu* na região Sudeste, onde estão localizados 45,6% dos programas, enquanto o Sul representa 21,3%, o Nordeste 19,9%, o Centro-Oeste 8,14% e o Norte apenas 5,0% (CAPES, 2017).

Grande área	2010			2015		
	Alunos titulados segundo o curso			Alunos titulados segundo o curso		
	Doutorado	Mestrado acadêmico	Mestrado profissional	Doutorado	Mestrado acadêmico	Mestrado profissional
Total	11.314	36.247	3.343	18.625	46.517	8.407
Ciências agrárias	1.475	4.015	93	2.380	5.023	201
Ciências biológicas	1.200	2.637	33	1.881	3.195	107
Ciências da saúde	2.132	5.488	505	3.406	6.777	1.454
Ciências exatas e da terra	1.176	3.251	110	1.744	3.981	804
Ciências humanas	2.007	6.589	137	3.188	8.175	758
Ciências sociais aplicadas	944	4.895	923	1.591	6.423	1.707
Engenharias	1.196	4.314	516	1.894	5.272	780
Linguística, letras e artes	643	2.350	-	1.195	3.062	587
Multidisciplinar	541	2.708	1.026	1.346	4.609	2.009

Fonte: Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes. Dados extraídos de <geocapes.capes.gov.br/geocapesds>, em 27 de setembro de 2016. Elaboração própria.

As Engenharias, que em 2015 representaram 10,80% das titulações, são no PNPG 2011-2020 assinaladas como área estratégica para o desenvolvimento e soberania nacional e, portanto, contam com um programa de indução específico para o fortalecimento e ampliação dos seus programas de pós-graduação – o Pró-Engenharias. Os demais campos definidos como estratégicos no Plano, tendo, dentre outros estímulos, sido a eles destinada a concessão prioritária de bolsas específicas para doutoramento no exterior são: ciências do mar, ensino na saúde, botânica, defesa nacional, nanobiotecnologia e TV digital (CAPES, 2010, p. 286-287).

Em relação à avaliação, o PNPG vigente recomenda que o sistema seja continuamente aperfeiçoado em face da diversidade das instituições que oferecem a pós-graduação. O documento ressalta que universidades de matriz humboldtiana – que representam uma minoria e são, sobretudo, instituições públicas, à exceção de uma ou outra comunitária – deverão ser “cobradas por sua inserção internacional ou pela capacidade de oferecer cursos de padrão internacional”. Complementarmente, aponta que os critérios devem ser adaptados e diferenciados segundo as necessidades, para que se possa avaliar eficazmente as demais universidades, que apresentam menor vocação acadêmica e maior proximidade com o mercado e com o setor produtivo, a exemplo daquelas que oferecem apenas o mestrado profissional (CAPES, 2010, p. 128). As diretrizes enfatizam ainda que para a classificação dos programas nos níveis de excelência a Capes deverá adotar, como um dos parâmetros da

avaliação, a comparação com programas internacionais considerados de referência⁴⁴ (p. 130-131). Nota-se nesse sentido uma influência crescente dos *rankings* internacionais de universidades sobre o sistema de educação superior brasileiro.

No que tange à interação da pós-graduação com o setor produtivo, é necessário observar que a construção do PNPG 2011-2020 se deu em um momento de forte otimismo com o desenvolvimento brasileiro:

O país entrou no século XXI como uma nova potência emergente, com a perspectiva de tornar-se a quinta economia do planeta no decênio 2011-2020, trata-se de um fato extraordinário, revelando que o país vem passando e deverá passar mais ainda por mudanças profundas em segmentos importantes da economia, com reflexos na geopolítica mundial e impactos em diferentes setores da sociedade, inclusive no sistema educacional, aí incluído o ensino superior. (CAPES, 2010, p. 16)

Em consonância ao referido contexto, o documento situa a pós-graduação como um instrumento para possibilitar ao país um diferencial competitivo, tendo um papel fundamental na qualificação de recursos humanos e na organização da agenda de pesquisa que irão possibilitar um ambiente de inovação nas empresas e na sociedade (CAPES, 2010, p. 179,191). Estudiosos do campo da educação superior afirmam que esta nova agenda reflete uma mudança da cultura institucional da universidade, iniciada com a reforma do estado brasileiro de 1990, constituindo um novo paradigma de produção de conhecimento, atrelado às demandas sociais e principalmente de mercado, sendo cada vez menor a autonomia acadêmica para a definição de suas atividades (BITTAR e COSTA JUNIOR, 2015; OLIVEIRA e MORAES, 2016; SILVA JUNIOR e KATO, 2016). Eles destacam que desde o princípio dos anos 2000 as principais agências nacionais de fomento à pesquisa – Capes e CNPq – passaram de uma política de demanda livre para o financiamento através de editais e fundo setoriais, que estabelecem as áreas prioritárias para a investigação.

Uma vez que este processo emerge no Brasil em decorrência do seu alinhamento com um projeto mundializado de desenvolvimento – o qual, como já abordamos no início desse trabalho, tem sido nomeado de sociedade do conhecimento – argumentamos no sentido da

⁴⁴ A avaliação da pós-graduação é realizada a cada quatro anos pela Capes. Os programas recebem notas na seguinte escala: 1 e 2, tem canceladas as autorizações de funcionamento e o reconhecimento dos cursos de mestrado e/ou doutorado por ele oferecidos; 3 significa desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade; 4 é considerado um bom desempenho e 5 é a nota máxima para programas com apenas mestrado. Notas 6 e 7 indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional. (Informações disponíveis em <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7421-sobre-avaliacao-de-cursos>>. Acesso em 16 de junho de 2017)

repercussão, nas políticas de pós-graduação, de uma agenda globalmente estruturada para a educação. Silva Junior e Kato (2016, p. 149) advertem que a internacionalização cumpre um papel considerável neste movimento, pois as comunidades epistêmicas – que se fortalecem com a grande expansão de bolsas no exterior – impõem uma racionalidade na qual o saber é visto como matéria-prima no âmbito do regime de predominância financeira, que passará então a orientar a produção acadêmica.

O PNPG 2011-2020 apresenta ainda um tópico exclusivo sobre “Internacionalização e Cooperação Internacional”, no qual reforça o objetivo de se intensificar as ações de internacionalização na pós-graduação. O Plano examina a produção científica como principal indicador quantitativo da presença da ciência brasileira no cenário internacional, constatando uma evolução “notável” nos três últimos decênios. Assinala que em diversas áreas, como Física, Matemática, Ecologia e Geociências, os impactos relativos das publicações brasileiras situam-se próximos das médias mundiais. Destaca também que em termos de números de artigos publicados em revistas indexadas o crescimento tem sido “extraordinário, muito acima da média mundial”, com a perspectiva otimista de que se continue avançando, sobretudo, em áreas que foram consideradas estratégicas e que, portanto, são objetos de programas de indução – citando como exemplos Engenharia, Biologia Marinha e Oceanografia (CAPES, 2010, p. 223-230).

Como medida qualitativa da internacionalização, o documento aponta a presença de cientistas brasileiros nas principais organizações científicas internacionais, como a Academia de Ciências do grupo G8+5⁴⁵; o Fórum Internacional de Ciência e Tecnologia para a Sociedade (STS Forum), o Fórum Mundial de Ciências, a Academia de Ciências para o Mundo em Desenvolvimento (TWAS), o Conselho Internacional de Ciências (ICSU), dentre outros. Na perspectiva do Plano, a atuação de pesquisadores brasileiros nessas instituições – frequentemente em posições de primeira linha – sinaliza o crescente prestígio e reconhecimento que o país tem obtido por sua competência científico-tecnológica (CAPES, 2010, p. 231-233).

Em relação às ações de cooperação internacional, que são coordenadas pelas agências federais de fomento à formação e à pesquisa, o PNPG pontua que a posição do Brasil em

⁴⁵ Composto por África do Sul, Alemanha, Brasil, Canadá, China, Estados Unidos, França, Índia, Itália, Japão, México, Reino Unido e Rússia.

relação aos outros países pode ser classificada em três diferentes vertentes: i) como usuário, em áreas nas quais ainda não tem capacidade de pesquisa instalada; ii) como mutuário, quando já logrou estabelecer uma base científica e pode desenvolver cooperação de forma simétrica, ou quase, com outros países; iii) ou como provedor, nas áreas em que possui expertise suficiente para apoiar outros Estados na capacitação em ciência, tecnologia e inovação. Os programas de bolsa no exterior, por exemplo, estão enquadrados nas duas primeiras categorias: o Doutorado Pleno contempla projetos em áreas ainda não consolidadas no Brasil, assumindo o país a condição de usuário; enquanto as bolsas na modalidade sanduíche se dão na condição de mutuário. (CAPES, 2010, p. 235).

Já a vertente de provedor se concretiza nas ações e nos projetos desenvolvidos em interação com países da África e da América Latina e Caribe, os quais serão retomados no tópico 3.5 deste capítulo. Vale ressaltar que no que se refere a este tipo de internacionalização, o documento somente identifica as ações em curso, sem aprofundar-se na motivação e resultados de tais empreendimentos.

Por fim, ressaltamos que embora o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 em suas trezentas e nove páginas tenha abordado uma variedade de formas de internacionalização, suas recomendações finais para o tópico específico de “Internacionalização e Cooperação Internacional” se resume a três sugestões: “o envio de mais estudantes ao exterior para fazerem doutorado, em vista da dinamização do sistema e da captação do conhecimento novo; o estímulo à atração de mais alunos e pesquisadores visitantes estrangeiros; o aumento do número de publicações com instituições estrangeiras” (CAPES, 2010, p. 303).

Vejamos como este contexto normativo do PNE e do PNPQ se materializa na graduação e na pós-graduação brasileira, a partir da análise dos dados de internacionalização da educação superior disponibilizados por órgãos oficiais, como a Capes e o CNPq.

3.3 Internacionalização e Graduação

A mobilidade é a forma mais visível da internacionalização da educação superior brasileira e corresponde a uma das estratégias empregadas pelo governo federal nos últimos

anos para potencializar os vínculos com pesquisadores e universidades estrangeiras. Desde 2015 é possível acessar dados censitários referentes à internacionalização no nível da graduação, conhecendo os principais destinos dos alunos brasileiros e as áreas de conhecimento mais destacadas pelos programas que fomentam este tipo de intercâmbio⁴⁶.

Inicialmente, é importante enfatizar que o acesso à internacionalização constitui um privilégio de uma parcela restrita dos estudantes das IES brasileiras. Do total de 6.554.283 alunos em cursos de graduação presencial no ano de 2016, apenas 10.380 realizaram a mobilidade, o que corresponde a menos de 1% do total de matrículas. Dentre os intercambistas, 57,6% se autodeclaram da cor ou raça branca, 10,9% parda, 2,5% preta, 2,4% amarela e 0,1% indígena⁴⁷. Quanto à paridade de gênero, 51,2% são do sexo feminino⁴⁸. Em relação à faixa etária, embora a taxa líquida de matrícula da educação superior brasileira ateste que há uma população mais velha em nossas IES⁴⁹, a internacionalização atinge principalmente os jovens, estando 91,3% dos alunos em mobilidade na faixa etária de até 25 anos. Outro indicador que revela um perfil mais segmentado dos graduandos intercambistas diz respeito à forma como ingressaram na educação superior: apenas 8,6% deles utilizaram algum tipo de reserva de vagas – seja reserva étnica, por deficiência, ensino público, renda familiar ou outra – o que denota que as minorias estão distantes de acessar a internacionalização, ainda que outras políticas afirmativas e de reconhecimento tenham logrado êxito nos últimos anos para a sua inclusão na educação terciária.

Quanto às instituições de origem dos alunos em mobilidade, 87,1% estão vinculados a universidades, 3,3% aos IFs e CEFETs, 5,0% a faculdades e 4,5% a centros universitários. No que diz respeito à categoria administrativa, 67,4% dos intercambistas são de instituições públicas, já os de instituições privadas sem fins lucrativos são 29,8% e de privadas com fins lucrativos são 2,5% (INEP, 2017d). Pode-se inferir que não tem sido estratégico para as

⁴⁶ O Inep começou a coletar dados sobre a mobilidade acadêmica internacional no Censo da Educação Superior de 2013. Porém, o Instituto não disponibilizou os microdados referentes aos intercâmbios daquele ano, devido a inconsistências no primeiro levantamento, segundo apuramos junto ao portal da transparência do governo federal.

⁴⁷ Segundo o Censo da Educação Superior, dos matriculados em 2016, 38,36% se autodeclararam da cor branca, 26,75% parda, 7,96% preta, 1,47% amarela e 0,62% indígena; 21,74% não declararam e não há informações sobre outros 3,11%. Segundo o Censo Demográfico 2010, do total da população brasileira, 47,7% se autodeclarava branca, 43,1% parda e 7,6% preta. (INEP, 2017a; IBGE, 2010)

⁴⁸ Segundo o Censo da Educação Superior, dos matriculados em 2016, são do sexo feminino 57,2% e do sexo masculino 42,8%. (INEP, 2017a)

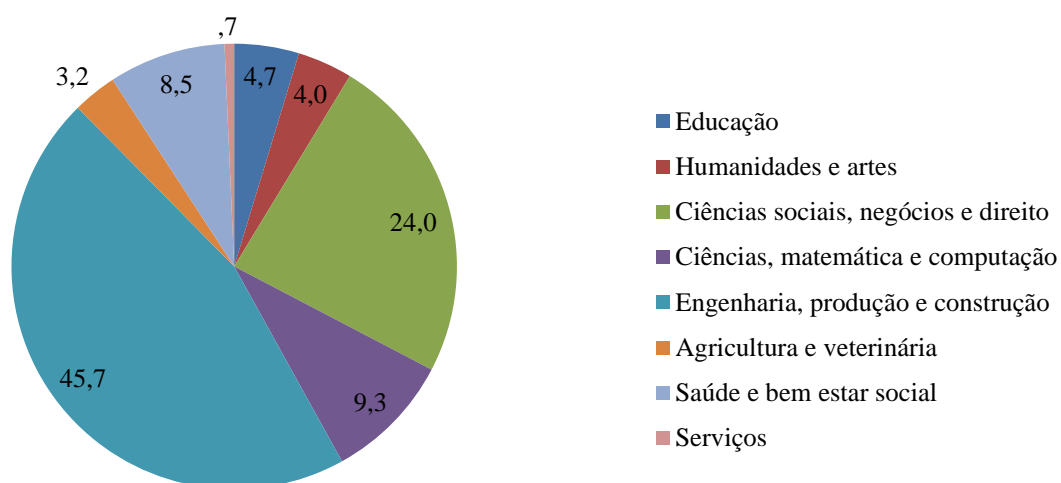
⁴⁹ Segundo o Censo da Educação Superior, dos matriculados em 2016 em cursos de graduação presencial, um total de 36,1% tem mais de 25 anos de idade. (INEP, 2017d)

organizações de mercado que atuam no campo da educação superior impulsionar a mobilidade de seu alunado, inclusive porque para fomentar este tipo de processo – ainda que as despesas com deslocamento e manutenção no exterior possam ser custeadas pelos próprios alunos e suas famílias – é preciso investimento da instituição em recursos humanos para que possa conduzir de forma deliberada e planejada a internacionalização, construindo parcerias de interesse mútuo com as IES dos outros países e mantendo serviços de apoio aos estudantes interessados.

Em relação ao grau acadêmico, verifica-se uma discrepância entre os dados dos alunos em mobilidade e os dados gerais da educação superior brasileira. Os cursos de bacharelado correspondem a 69,2% do total de matrículas da graduação, seguidos pelas licenciaturas (19,0%) e cursos tecnológicos (11,8%). Porém, no universo de graduandos intercambistas, 94,3% são futuros bacharéis, 4,6% futuros licenciados e 1,1% serão tecnólogos.

Quanto às áreas do conhecimento, em 2016, conforme ilustra o Gráfico 4, a maioria dos intercambistas era de engenharia, produção e construção (45,7%), seguido pela área de ciências sociais, negócios e direito (24,0%), de ciências, matemática e computação (9,3%) e de saúde e bem estar social (8,5%). Os demais campos (educação; humanidades e artes; agricultura e veterinária; e serviços) somavam 12,6 pontos percentuais.

Gráfico 4. Percentual de alunos em mobilidade acadêmica segundo as Áreas Gerais/Grandes Áreas classificadas pela OCDE, 2016



Fonte: Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017d). Elaboração própria.

Esses números estão relacionados à política e aos programas que têm fomentado a internacionalização nos últimos anos. Dos alunos em mobilidade registrados no Censo de 2016, 38,6% foram para o exterior através do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), instituído em 2011, pelo Decreto nº 7.642, com o objetivo de “propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência [...] em áreas de conhecimento definidas como prioritárias” (BRASIL, 2011).

O CsF permitiu um significativo incremento do fluxo internacional dos estudantes brasileiros, todavia restringiu a oportunidade àqueles provenientes das carreiras das engenharias, biotecnologias, ciências da informação e áreas afins⁵⁰. No auge do programa, em 2014, o Brasil chegou a registrar o número de 30.569 alunos em mobilidade, sendo que 75% deles (23.121) havia ido para o exterior através do Ciência sem Fronteiras. Naquele ano, a área de engenharia, produção e construção representava 64,5% do total de intercambistas e as ciências, matemática e computação, 14,0%. O campo das ciências sociais, negócios e direito apresentava um percentual bem menor (8,8%), enquanto a saúde e bem estar social correspondia a 9,8%, próximo do número atual, tal como as demais áreas, que em 2014 somavam 12,6% pontos percentuais (INEP, 2015b, 2016d).

É importante sublinhar que as áreas prioritárias do Ciência sem Fronteiras foram definidas em consonância ao PNE e ao PNPG, considerando o papel estratégico do campo acadêmico para o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação nacional. Nesse processo, a ideia era ampliar o acesso ao conhecimento de ponta, a partir da premissa de sua disponibilidade nas universidades de classe mundial que, como já abordamos anteriormente, estão sediadas, sobretudo, nos Estados Unidos e em alguns países europeus. Ao observar isoladamente os dados do Ciência sem Fronteiras, verifica-se que dentre os trinta principais destinos das 73.353 bolsas de graduação sanduíche implementadas desde 2011 até o final de 2015, os EUA ocupam o primeiro lugar em número de estudantes brasileiros recebidos

⁵⁰ Áreas prioritárias definidas pelo programa Ciência sem Fronteiras: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Formação de Tecnólogos. (BRASIL, 2013)

(22.108), seguido pelo Reino Unido (8.864). O único país latino-americano e caribenho que aparece na lista é o Chile, como destino de apenas 26 bolsistas de graduação sanduíche em todo o período elencado⁵¹.

Este quadro de baixa atratividade das IES do subcontinente torna-se ainda mais agudo na medida em que se detalha a frequência de alunos em mobilidade por país e por área do conhecimento. Uma vez que as universidades constituem o tipo principal de instituição de vínculo dos estudantes em mobilidade e que nosso objeto de pesquisa se relaciona especificamente com as políticas, estratégias e ações empreendidas no nível do Estado para fomentar a internacionalização, optamos por desagregar e utilizar as informações somente dos intercambistas de universidades federais (3.475 em 2016).

A Tabela 6 relaciona em suas primeiras linhas os dez principais destinos onde foram realizados os sanduíches na graduação, em seguida aponta os dados relativos aos demais países da ALec que também receberam alunos brasileiros de universidades federais em 2016.

Tabela 7. Alunos de Graduação de Universidades Federais Brasileiras em Mobilidade Internacional conforme País de Destino e Área Geral classificada pela OCDE, 2016

País de destino	Alunos em Mobilidade (%)	Nº de alunos em mobilidade internacional segundo área geral										Nº Alunos em Mobilidade Internacional
		Agricultura e Veterinária	C. Sociais, Negócios e Direito	Ciências, Matemática Computação	Educação	Engenharia, Produção e Construção	Humanidades e Artes	Saúde e Bem estar social	Serviços	Missing system		
Estados Unidos	17,5	28	17	208	8	266	24	55	0	3	609	
França	17,2	13	75	18	6	454	9	6	0	16	597	
Austrália	11,1	11	7	75	6	235	4	48	0	0	386	
Portugal	9,9	8	126	10	64	64	26	21	9	16	344	
Espanha	6,4	4	80	8	10	84	10	23	0	2	221	
Reino Unido	6,3	2	6	43	1	100	6	61	0	0	219	
Alemanha	5,4	0	38	36	3	95	2	6	0	6	186	
Canadá	4,6	4	20	44	2	60	4	23	0	4	161	
Itália	3,5	1	37	7	3	58	11	5	0	0	122	
Argentina	3,1	17	27	4	16	24	7	5	1	5	106	

⁵¹ Consulta ao Painel de Controle do Ciência sem Fronteiras. Dados disponíveis em <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>>, acesso em 07 de dezembro de 2017.

País de destino	Alunos em Mobilidade (%)	Nº de alunos em mobilidade internacional segundo área geral										Nº Alunos em Mobilidade Internacional
		Agricultura e Veterinária	C. Sociais, Negócios e Direito	Ciências, Matemática e Computação	Educação	Engenharia, Produção e Construção	Humanidades e Artes	Saúde e Bem estar social	Serviços	Missing system		
Colômbia	2,1	3	32	6	10	14	2	3	2	0	72	
Chile	0,8	3	8	1	4	7	1	1	0	2	27	
Uruguai	0,7	1	7	0	2	7	1	2	0	3	23	
México	0,6	2	10	1	0	6	0	0	1	0	20	
Bolívia	0,2	3	0	0	1	2	0	0	0	0	6	
Paraguai	0,2	0	0	0	2	2	1	1	0	0	6	
Cuba	0,1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	3	
Peru	0,1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	3	
Costa Rica	0,0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	

Fonte: Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017d). Elaboração própria.

Nos países desenvolvidos, há uma predominância dos alunos na área de ciências exatas (engenharia, produção e construção e ciências, matemática e computação), que responderam por no mínimo 50% do total de bolsistas em cada um dos principais destinos listados, com exceção da Espanha e de Portugal. Dos intercambistas que realizaram a graduação sanduíche na França, 79,0% são dessas áreas; nos Estados Unidos, 77,8%; enquanto na Alemanha alcançam 70,4%.

O único Estado da América Latina e Caribe localizado entre os dez principais destinos para brasileiros é a Argentina. No contexto geral de graduandos de universidades federais em mobilidade, apenas 8% escolheu um país do subcontinente, o que corresponde a 267 alunos. Destes, 32,6% estão vinculados à área de ciências sociais, negócios e direito e outros 28,1% correspondem a estudantes de engenharia, produção e construção somados aos de ciências, matemática e computação. Contudo, se comparado o percentual dos alunos das exatas que se encontravam em mobilidade na América Latina com o índice de estudantes dessa mesma área que se dirigiram aos países centrais, o que se verifica é que a participação regional é ainda muito tímida. Dos alunos de universidades federais da grande área de engenharia, por exemplo, que no ano de 2016 realizaram intercâmbio internacional, apenas 3,9% escolheram a ALcC como destino, enquanto a França, isoladamente, acolheu 28,2% dos graduandos deste campo do conhecimento.

Com efeito, os números da internacionalização na região para todas as áreas é extremamente baixo, o que revela a falta de uma política orientada para ampliar de modo significativo os intercâmbios na ALc. Os programas e convênios que fomentam a integração regional não contemplam a totalidade de seus Estados, por questões políticas; e mesmo onde pretendem atuar têm um alcance limitado, devido aos orçamentos exíguos geralmente disponibilizados através de bolsas de estudo pouco atrativas.

Um destes programas é realizado desde 2007 pela Associação de Universidades do Grupo Montevideo. Com o objetivo de contribuir para a construção de um espaço acadêmico comum ampliado latino-americano, o projeto Escala Estudantil⁵² promove a mobilidade entre os estudantes das universidades-membro, situadas na Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai, que anualmente publicam editais com as vagas disponíveis para a concorrência em cada IES. Contudo, do Brasil participam somente onze universidades (oito federais e três estaduais), o que denota o alcance restrito do empreendimento.

Há ainda os convênios que são estabelecidos bilateralmente, podendo ser firmados no âmbito das IES ou de redes que as representem. O Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras, que reúne 77 IES, por exemplo, foi criado em 2008 com o objetivo de contribuir para o processo de internacionalização de suas instituições-associadas com os mais variados países. Neste sentido, há um convênio específico com o México – o Programa de Intercâmbio Brasil-México (Bramex), organizado em conjunto com Associação Nacional de Instituições de Educação Superior do México (Anuies); e um acordo com a Associação Colombiana de Universidades (Ascun), com a qual se desenvolve o Programa de Mobilidade Brasil-Colômbia (Bracol)⁵³. No entanto, os dados de 2016 demonstram que tais iniciativas têm sido pouco efetivas no sentido de promover uma maior circulação dos estudantes latino-americanos, visto que os números de ambos os países ainda são muito baixos.

É no âmbito do Mercosul e seus países associados que vem sendo desenvolvido o projeto de maior envergadura para a integração da educação superior na ALc. Desde 2005 o Setor Educacional do Mercosul tem fomentado a mobilidade através do Programa de Mobilidade Acadêmica Regional⁵⁴ (Marca), que embora também contemple um número pequeno de nações (Argentina, Paraguai, Uruguai, Bolívia e Chile) apresenta uma maior

⁵² Disponível em <<http://www.grupomontevideo.org/escala/index.php/inicio>>. Acesso em 03 de junho de 2017.

⁵³ Disponível em <<http://www.grupocoimbra.org.br>>. Acesso em 03 de junho de 2017.

⁵⁴ Disponível em <<http://programamarca.siu.edu.ar/>>. Acesso em 03 de junho de 2017.

complexidade e potencial de contribuição para a integração no nível regional, tendo em vista que está vinculado diretamente aos governos, através de seus Ministros da Educação, e está articulado com outras atividades de internacionalização – relativas à avaliação e à acreditação de cursos superiores. Neste caso a mobilidade é apenas uma parte de um projeto mais amplo e consistente, que se aproxima mais da ideia de um processo autêntico de internacionalização, nos termos conceituais discutidos no primeiro capítulo.

3.4 Internacionalização e Pós-graduação

A internacionalização é um dos indicadores de qualidade dos programas de pós-graduação no Brasil e constitui fator indispensável para a obtenção dos melhores índices atribuídos dentro do sistema de avaliação, coordenado pela Capes, para todas as áreas do conhecimento. Os conceitos de excelência – 6 e 7 – são atribuídos a programas que, dentre outros caracteres, apresentem significativa inserção internacional. Esta pode ser medida por fatores como a mobilidade discente e docente, a publicação de autoria da comunidade acadêmica em periódicos estrangeiros, a presença de membros do programa em organismos científicos internacionais, o número de pesquisas desenvolvidas em parceria com investigadores de outros países, a organização de eventos internacionais, dentre outras atividades que atestem o envolvimento produtivo com universidades do exterior.

Na última Avaliação Trienal da Pós-Graduação (2013)⁵⁵, de um total de 3.337 programas avaliados, apenas 12,4% foram classificados com os índices 6 e 7 (Tabela 8). Os melhores desempenhos individuais couberam às ciências biológicas e às ciências exatas e da terra, uma vez que cerca de 20% dos programas de cada uma dessas áreas alcançaram tais notas. Porém, se observado somente o conjunto de programas de excelência, o destaque se transfere para as ciências da saúde, que concentram o maior número de programas do país com os conceitos 6 e 7. Pode-se, assim, afirmar que as áreas relacionadas à saúde/biológica são as mais internacionalizadas no sistema nacional de pós-graduação, seguidas pelas ciências exatas e da terra, ciências humanas e engenharias.

⁵⁵ Em consulta ao Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes (Geocapes) em 09 de dezembro de 2017 os dados relativos à Avaliação Quadrienal 2017 ainda não estavam disponíveis.

Tabela 8. Distribuição dos Programas de Pós-graduação classificados com notas 6 e 7 por grande área do conhecimento, Avaliação Trienal Capes 2013

Grande área	Nº total de programas avaliados segundo a grande área	Nº de programas segundo o conceito obtido		% de Programas com conceito 6 e 7 em cada grande área
		6	7	
Ciências agrárias	365	31	15	12,6
Ciências biológicas	281	44	19	22,4
Ciências da saúde	537	49	24	13,6
Ciências exatas e da terra	290	26	33	20,3
Ciências humanas	471	32	21	11,3
Ciências sociais aplicadas	413	31	7	9,2
Engenharias	362	27	20	13,0
Linguística, letras e artes	178	12	5	9,6
Multidisciplinar	440	18	1	4,3

Fonte: Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes. Dados extraídos <geocapes.capes.gov.br/geocapesds>, em 18 de junho de 2017. Elaboração própria.

No que diz respeito aos índices específicos da mobilidade, observa-se que o número de alunos em atividades de formação no exterior acompanhou o crescimento dos programas ao longo desse início de século (Tabela 9).

Tabela 9. Número de Matriculados e Números de Bolsas no Exterior por Grande Área e Modalidade, 2001 e 2015

Grande área	Ano	Matriculados no Doutorado	Capes – Bolsas no Exterior por Modalidade		CNPq – Bolsas no Exterior por Modalidade	
			Doutorado pleno	Doutorado sanduíche	Doutorado pleno	Doutorado sanduíche
Ciências agrárias	2001	3.683	92	48	51	4
	2015	11.364	165	621	92	68
Ciências biológicas	2001	4.156	93	85	54	16
	2015	9.256	309	754	224	141
Ciências da saúde	2001	5.207	67	71	19	10
	2015	16.737	201	552	83	69
Ciências exatas e da terra	2001	4.457	141	102	125	21
	2015	10.852	355	582	315	158
Ciências humanas	2001	6.144	127	148	52	15
	2015	16.954	422	1.156	35	22
Ciências sociais aplicadas	2001	3.324	187	70	45	9
	2015	9.657	350	497	58	14
Engenharias	2001	5.250	126	113	85	19
	2015	11.771	277	354	225	110
Linguística, letras e artes	2001	2.039	96	73	12	6
	2015	6.282	242	431	12	7
Multidisciplinar	2001	874	-	-	-	-
	2005	9.492	172	289	-	-

Fonte: Capes; CNPq. Dados sobre matrículas e bolsas Capes extraídos de <geocapes.capes.gov.br/geocapesds>. Dados sobre bolsas CNPq extraídos de <www.cnpq.br/series-historicas>. Acesso em de 18 de junho de 2017.

Considerando-se as informações sobre as bolsas de doutorado concedidas pela Capes e pelo CNPq, verifica-se que tanto no ano de 2001 quanto no ano de 2015 a área mais privilegiada com bolsas de doutorado pleno foi a de ciências exatas e da terra; já na modalidade sanduíche as ciências humanas obtiveram o maior número de bolsas nos dois anos em relevo. Vale ressaltar que embora em 2015 estivesse em vigência o programa Ciência sem Fronteiras, que além da graduação, em menor medida também destinou recursos para a mobilidade no nível do mestrado e do doutorado no exterior, o crescimento da área de engenharias (principal foco do CsF) acompanhou a média das demais áreas no intervalo analisado.

Quanto aos principais destinos dos doutorandos, tomamos como referência os dados da Capes – que efetivamente é a maior financiadora dos processos de mobilidade internacional (Tabela 10).

Tabela 10. Destinos dos bolsistas brasileiros de doutorado pleno e sanduíche no exterior, 2015

País de destino	Nº de bolsistas Doutorado pleno	Nº de bolsistas Doutorado sanduíche	Total de bolsistas
Estados Unidos	449	1368	1817
Portugal	552	714	1266
França	213	682	895
Reino Unido	428	348	776
Espanha	194	559	753
Alemanha	202	256	458
Canadá	103	288	391
Itália	69	213	282
Holanda	55	123	178
Austrália	59	103	162
Argentina	12	59	71
México	1	52	53
Cuba	0	30	30
Chile	3	13	16
Colômbia	3	10	13
Uruguai	0	9	9
Costa Rica	0	4	4
Equador	0	2	2
Peru	0	2	2
Venezuela	1	1	2
Bolívia	0	1	1

Fonte: Sistema de informações Georreferenciadas da Capes. Dados extraídos de <www.geocapes.capes.gov.br/geocapesds>, em 18 de junho de 2017. Elaboração própria.

Dentre os dez países que em 2015 mais receberam doutorandos bolsistas dessa agência, seja na modalidade pleno ou sanduíche, não se encontra nenhum Estado da ALec. Das 7.728 bolsas da Capes naquele ano apenas 2,6% foram alocadas à região. Nas primeiras posições encontram-se os países que tradicionalmente se destacam pela atratividade de seus sistemas de educação superior, como Estados Unidos e Reino Unido, acompanhados ainda por Portugal e Espanha que, conforme já advertimos, tornam-se especialmente atrativos para os brasileiros devido à proximidade linguística e cultural.

Dentre os países de nosso subcontinente, observa-se ainda que apenas a Argentina recebeu um número um pouco mais expressivo de bolsistas para o doutorado pleno. Os outros Estados latino-americanos e caribenhos basicamente acolheram estudantes para experiências mais breves, na modalidade sanduíche. Ademais, a tríade Argentina, México e Cuba foi responsável por aproximadamente 75% dos bolsistas brasileiros em mobilidade na região.

Quanto à área de concentração dos bolsistas de doutorado pleno da Capes que elegeram a ALec para seus estudos, verifica-se uma preponderância das Humanidades. Dos doze estudantes que estavam na Argentina, dez eram da área de ciências humanas e dois da área multidisciplinar. Dentre os que escolheram o Chile, um era de ciências humanas, um de ciências agrárias e um de ciências exatas e da terra. Na Colômbia cursavam o doutorado pleno uma pessoa de linguística, letras e artes; uma de ciências agrárias, uma de ciências exatas e da terra. No México havia um doutorando de linguística, letras e artes. Na Venezuela, outro de ciências humanas.

As Humanidades também se destacam quando se tem em consideração apenas os dados dos bolsistas da Capes na modalidade de doutorado sanduíche, como evidencia a Tabela 11. Em 2015, 37,7% deles eram dessa área; enquanto as engenharias e ciências da saúde obtiveram uma representação muito pouco significativa na América Latina e Caribe.

Tabela 11. Bolsistas Capes de doutorado sanduíche que escolheram a América Latina e Caribe como destino, por área de concentração, 2015

País de destino	Área de concentração dos bolsistas de doutorado sanduíche								
	Ciências agrárias	Ciências biológicas	Ciências da saúde	Ciências exatas e da terra	Ciências humanas	Ciências sociais aplicadas	Engenharias	Linguística, letras e artes	Multi-disciplinar
Argentina	02	09	01	03	24	04	01	08	07
México	06	13	01	-	17	06	-	04	05
Cuba	06	02	01	03	08	03	04	-	03
Chile	02	03	-	03	05	-	-	-	-
Colômbia	-	-	-	-	06	02	-	02	-
Uruguai	02	01	-	01	05	-	-	-	-
Costa Rica	-	-	-	-	01	01	-	01	01
Equador	-	-	-	-	01	01	-	-	-
Peru	01	-	-	-	-	-	-	01	-
Venezuela	-	-	-	-	01	-	-	-	-
Bolívia	-	-	-	-	01	-	-	-	-
Total	19	28	03	10	69	17	05	16	16

Fonte: Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes. Dados extraídos de <www.geocapes.capes.gov.br/geocapesds>, em 18 de junho de 2017. Elaboração própria.

Vejamos, por fim, como se dá a atratividade do sistema de educação superior brasileiro para alunos estrangeiros, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

3.5 Atratividade para Alunos Estrangeiros

A atratividade da educação superior brasileira para alunos estrangeiros ainda é bastante reduzida. Em 2016, apenas 0,2% das matrículas na graduação eram de estudantes de outros países, o que corresponde a 15.803 alunos de 174 diferentes nacionalidades. Destes, 45% são do continente americano; 28% são africanos; 14% são europeus; 11% asiáticos; e 2% são da Oceania (INEP, 2017c, n.p.). Dentre as nações, destaca-se Angola, origem de 12,2% dos graduandos estrangeiros matriculados no Brasil. Também estão em evidência os Estados da América do Sul, constatando-se que dentre os vinte países que mais têm alunos em curso na educação superior brasileira, oito são da região (Tabela 12).

Tabela 12. Matrículas de Estudantes Estrangeiros na Educação Superior Brasileira segundo o país de origem, 2016

País de origem do estudante estrangeiro	Nº de Alunos
Angola	1928
Paraguai	1091
Guiné Bissau	1017
Japão	927
Argentina	905
Bolívia	853
Peru	795
Portugal	634
Estados Unidos	574
Cabo Verde	561
Uruguai	499
Colômbia	452
Chile	402
Haiti	352
Itália	327
China	267
Alemanha	260
Coreia do Sul	248
França	232
Equador	199
Venezuela	195
Espanha	189
África do Sul	185
Timor Leste	178
Benim	154
Moçambique	147
São Tomé e Príncipe	139
Reino Unido	129
República do Congo	120
Cuba	105
México	103

Fonte: Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017c).

Essa predominância de estudantes internacionais advindos de países em desenvolvimento está relacionada às relações historicamente construídas de solidariedade entre o Brasil e outras nações. Desde 1965 encontra-se vigente o programa governamental Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), hoje regido pelo Decreto nº 7.948/2013, que promove a formação de estudantes estrangeiros por meio da oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação das IES brasileiras. Atualmente, participam do PEC-G 59 países – 25 da África, 25 das Américas e nove da Ásia – e os cursos com o maior número de vagas oferecidas são Letras, Comunicação Social, Administração, Ciências Biológicas e Pedagogia.

Em 2016, dos estrangeiros selecionados 287 eram africanos, 171 latino-americanos e caribenhos e sete asiáticos. Vale ainda ressaltar que dentre os 2.116 estudantes da ALec contemplados pelo PEC-G entre o ano de 2000 e de 2016, cerca de um terço eram paraguaios (707)⁵⁶.

No que se refere à promoção da cooperação regional no âmbito da pós-graduação e da ciência e tecnologia, se destacam os seguintes projetos financiados com recursos federais:

i) o Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), que é realizado nos mesmos termos do PEC-G, está em vigência desde 1981 e contribui para a formação de mestres e doutores de países desenvolvidos. Em 2016 selecionou 45 pesquisadores da África, 44 da ALec e dois da Ásia⁵⁷.

ii) o Programa Educação Superior América Latina e Caribe (Programa IESALC-CAPES) que fomenta, por meio da concessão de bolsas de pesquisador sênior de curta duração (de três a quatro meses), estudos vinculados à temática da educação superior da região.

iii) o Programa de Centros Associados de Pós-Graduação Brasil e Argentina, que impulsiona o intercâmbio acadêmico de docentes, pesquisadores e estudantes brasileiros e argentinos vinculados a programas de pós-graduação nos dois países; estimulando também a co-orientação de tese e a co-diplomação. Neste caso o financiamento se dá com a concessão de bolsas, passagens aéreas internacionais e diárias para missões de trabalho.

iv) o Programa Latino-Americano de Apoio às Atividades de Cooperação em Ciência e Tecnologia, que tem por objetivo apoiar atividades de cooperação em Ciência, Tecnologia e Inovação entre grupos brasileiros e dos demais países sul-americanos. Os recursos são dirigidos à mobilidade de pesquisadores dos Estados envolvidos e a pequenas despesas de custeio.

Este conjunto de iniciativas constitui um contexto particular, no qual o Brasil assume um papel de maior relevância, com uma libido, *illusio* e *habitus* diferentes daqueles que lhe

⁵⁶ Entre os anos de 2000 e 2016 foram selecionados um total de 7.048 estudantes da África, 2.116 da América Latina e Caribe e 54 da Ásia. Dados disponíveis em <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>>. Acesso em 09 de dezembro de 2017.

⁵⁷ Dados disponíveis em <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.html>>. Acesso em 09 de dezembro de 2017.

cabe nas relações com o Norte. Nos intercâmbios Sul-Sul, não raras vezes o país se encontra na posição de liderança e as interações se desenvolvem mais pautadas na ideia de cooperação do que na de competitividade. Embora os investimentos e os esforços dedicados a esse tipo de internacionalização sejam muito menos pungentes do que os focalizados nos processos com os países desenvolvidos, há inegavelmente um movimento importante no sentido de fortalecimento entre pares. Neste sentido, Correa (2010) assinala que o país tem se posicionado em prol da cooperação técnica para fortalecer as capacidades nacionais dos Estados que demandam seu apoio em áreas nas quais este já avançou reconhecidamente.

Um marco nesse direcionamento se dá em 2010, com a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), que constituem os projetos mais ousados até então do governo federal para a promoção de uma internacionalização mais ativa e dialógica.

Unila e Unilab e a vocação para a cooperação Sul-Sul

A Unila e a Unilab apresentam características especiais que devem ser consideradas, uma vez que foram arquitetadas em uma vertente oposta àquela que prioriza as universidades centrais. “Ambas tem por base de atuação o desenvolvimento de projetos (pesquisa) e a construção de currículos (ensino) atentos a temas e áreas técnicas de grande interesse regional e coletivo (extensão) do hemisfério Sul, sendo esta a principal motivação e fundamento da cooperação” (MENEGHEL e AMARAL, 2016, p. 37).

As duas são universidades que buscam a internacionalização não apenas como projeção e desenvolvimento acadêmico, mas que já nascem com a vocação para a integração e a cooperação solidária (PEIXOTO, 2010; CUNHA, 2015; MENEGHEL e AMARAL, 2016). É neste contexto que seus estatutos foram construídos e estabelecem a corresponsabilidade entre os atores para a superação de problemas comuns aos países em desenvolvimento.

A Unila tem a missão de

[...] contribuir para a integração solidária e a construção de sociedades na América Latina e Caribe mais justas, com equidade econômica e social, por meio do conhecimento compartilhado e da geração, transmissão, difusão e aplicação de conhecimentos produzidos pelo ensino, a pesquisa e a extensão,

de forma indissociada, integrados na formação de cidadãos para o exercício acadêmico e profissional e empenhados na busca de soluções democráticas aos problemas latino-americanos. (MEC, 2010a)

E a Unilab a missão de “formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional, o intercâmbio cultural, científico e educacional” (MEC, 2010b). Vale ressaltar que os documentos instituidores das duas IES têm ainda em comum a ideia subjacente de cooperação para a construção de uma identidade descolonizada e a proposta de atuação com fins a promoção da justiça social.

Ambas as universidades vivenciam o desafio da interculturalidade, com a obrigação regimental de composição dos quadros discente e docente com reserva de 50% das vagas para estrangeiros de origem latino-americana e caribenha ou africana, conforme a instituição. Nesse contexto, Unila e Unilab são hoje as instituições de educação superior brasileiras com o maior número de graduandos oriundos de outros países. Do total de estrangeiros matriculados no Brasil em 2016, 1.058 eram alunos da Unilab e 1.001 da Unila (INEP, 2017c, n.p.). Todos têm componentes curriculares obrigatórios que intentam promover o conhecimento social, histórico e linguístico. No caso da Unila é obrigatória a disciplina Sociedade, Cultura e Integração na América Latina. Além disso, os estudantes estrangeiros devem realizar no mínimo dois semestres de Língua Portuguesa e os brasileiros dois semestres pelo menos de Língua Espanhola. Já na Unilab, a disciplina obrigatória é História e Cultura dos Povos Lusófonos; bem como a disciplina de Língua Portuguesa, que se aplica inclusive para os brasileiros.

Quanto às áreas do conhecimento ofertadas em cada uma dessas universidades, é importante ressaltar que foram definidas após processo de ampla discussão das respectivas comissões de instalação da Unila e da Unilab, que buscaram pensar nas necessidades dos países envolvidos em cada caso. Destacamos aqui como se deu esse movimento na ALeC, que é, afinal, o centro de nosso estudo. Além dos diagnósticos preliminares e das reflexões propiciadas em uma série de debates organizados com a finalidade de debater o projeto da Unila, também foram consultados diversos especialistas de universidades de outros países, convidados a pensar o projeto da nova universidade, a exemplo do que Darcy Ribeiro havia

realizado no passado quando da construção da Universidade de Brasília (CUNHA, 2015, p. 90).

Ao final dessas etapas, a Comissão de Instalação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana

[...] considerou necessário que a Universidade abordasse os grandes desafios da região (saúde, biodiversidade, violência, desenvolvimento urbano); além disso, que em face das características e intrincadas relações sociais no âmbito de um mesmo (e diverso) território geográfico, eles tivessem abordagem interdisciplinar, retratando a complexidade da sua realidade. Esta perspectiva, raramente encontrada nas carreiras ‘tradicionais’, está marcada nos primeiros cursos de graduação que [...] buscaram promover o diálogo entre as áreas do conhecimento. (MENEGHEL e AMARAL, 2016, p. 32)

Assim, a Unila iniciou suas atividades com a oferta dos cursos de: i) Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade; ii) Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento; iii) Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina; iv) Engenharia de Energias Renováveis; v) Engenharia Civil de Infraestrutura; e vi) Relações Internacionais e Integração. Rapidamente a instituição avançou, finalizando o ano de 2015 com um total de 29 cursos de graduação⁵⁸ e de dois cursos de pós-graduação *stricto-sensu*, quais sejam: Mestrado em Integração Contemporânea na América Latina e Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (UNILA, 2016, p. 18-19; 28).

Contudo, tendo em vista a implementação relativamente recente da Unila, ainda não há trabalhos científicos que confirmem a assertividade das escolhas da proposta acadêmica de formação, inclusive com indicadores de egressos ou outros dados que possam ser associados a benefícios para o desenvolvimento socioeconômico dos países desenvolvidos e para a criação de uma cultura de pertencimento latino-americano que tenham se dado a partir das experiências geradas no âmbito da universidade. Os estudos localizados⁵⁹ sobre a Unila tem

⁵⁸ Além dos seis cursos iniciais, entre 2011 e 2015 a Unila implantou mais 23 carreiras: 1) Antropologia: Diversidade Cultural Latino-Americana; 2) Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química; 3) Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar; 4) História - América Latina; 5) Letras, Artes e Mediação Cultural; 6) Letras Expressões Literárias e Linguística; 7) Geografia - Território e Sociedade na América Latina; 8) Saúde Coletiva; Arquitetura e Urbanismo; 9) Música; 10) Cinema e Audiovisual; 11) Letras – Português e Espanhol como Línguas Estrangeiras; 12) História da América Latina; 13) História – Licenciatura; 14) Biotecnologia; 15) Medicina; 16) Engenharia Física; 17) Matemática – Licenciatura; 18) Química; 19) Filosofia – Licenciatura; 20) Serviço Social; 21) Geografia – Licenciatura; 22) Engenharia de Materiais; e 23) Engenharia Química. (UNILA, 2016, p. 27)

⁵⁹ Levantamento realizado em 13 de junho de 2017 nas seguintes bases: Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT/MCTI) e na biblioteca eletrônica SciELO. Foram utilizados como descritores os termos “unila” e

se dedicado mais à discussão do seu processo de constituição, discutindo a estratégia e as concepções de internacionalização e de interculturalidade subjacentes ao projeto da IES. Em geral, oferecem uma narrativa crítica de sua trajetória de criação e desenvolvimento, porém sem relacionar os efeitos de seus primeiros anos de funcionamento (BRACKMAN, 2010; VIEIRA-ROCHA, 2011; ALEXANDRE, 2015; CUNHA, 2015; EGREGGIO, 2016; MENEGHEL e AMARAL, 2016; RIBEIRO, 2016).

Basta, entretanto, para esta etapa de nossa pesquisa a contextualização da Unila, que foi criada em um momento político e econômico favorável no subcontinente e que se soma ao conjunto de iniciativas deliberadas pelo governo brasileiro para fomentar a internacionalização Sul-Sul no campo da educação superior. É importante, por fim, ressaltar que esses projetos, embora pautados por valores de solidariedade e cooperação, não se dão no sentido altruístico ou filantrópico. São relações de ganho mútuo, nas quais o investimento nacional possibilita atingir finalidades variadas, tais como:

O desenvolvimento na universidade brasileira e na região de produção científico-tecnológica voltada para os problemas regionais, produção difícil de ser realizada de forma unilateral.

Mecanismo de aproximação política entre os países e para contar com a sua ‘simpatia’ e apoio nas instâncias internacionais, tais como a OEA [Organização dos Estados Americanos], a ONU, etc.

É uma forma de legitimação da política externa brasileira, porque mostra que a política governamental está respaldada pela comunidade científica.

A presença de docentes e alunos estrangeiros nas universidades brasileiras lhes possibilita conhecer a cultura, a língua, a organização social, a legislação brasileira, etc. São futuros profissionais que terão um vínculo afetivo, conhecimentos sobre o Brasil e contatos no País o que poderá facilitar a promoção de novos vínculos comerciais, políticos e culturais. (KRAWZCYK, 2008, p. 49)

Nesta perspectiva, Krawczyk (2008) considera que o movimento brasileiro de integração com outros países da ALc tem o propósito principal de colocar o Estado na liderança do continente latino-americano. Assim, o Brasil desenvolveu entre 2000 e 2015 concomitantemente estratégias para uma internacionalização que lhe permitisse fortalecer seu sistema de educação superior e avançar no desenvolvimento científico, tecnológico e inovação – potencializando as parcerias com as IES do Norte – e uma internacionalização solidária, na qual investiu nas relações com o Sul e fortaleceu seu papel de líder regional.

“universidade da integração latino-americana”. Excluímos os trabalhos que tiveram a IES como objeto, mas não estavam diretamente relacionados à área de estudos sobre a educação.

A seguir, procederemos ao estudo de caso da internacionalização na Universidade Federal de Minas Gerais, a fim de verificar qual o local destinado à América Latina e Caribe em uma instituição que busca credenciar-se como universidade de classe mundial – objetivo assumido em seu Plano de Desenvolvimento Institucional.

4 UFMG: UM ESTUDO DE CASO

De Minas, tudo é possível. Viram como é de lá que mais se noticiam as coisas sensacionais ou esdrúxulas, os fenômenos? (Guimarães Rosa, 1908-1967)

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ao largo da sua trajetória de noventa anos, tem se destacado como uma das maiores e melhores instituições brasileiras de educação superior, o que a torna relevante para o estudo empírico dos processos de internacionalização do campo acadêmico. Além de figurar nos principais *rankings* internacionais que classificam as universidades de classe mundial – ao lado de outras poucas IES da região, conforme já mencionado – a UFMG apresenta conceito máximo (5) na avaliação nacional da qualidade dos cursos de graduação (IGC), realizada periodicamente pelo Inep. Em relação à pesquisa e à pós-graduação, vale ressaltar que 45,3% de seus oitenta programas *stricto sensu* são considerados de excelência internacional, segundo a avaliação da Capes (notas 6 e 7). Concomitantemente, a universidade se sobressai pelo seu grande número de grupos de pesquisa certificados pelo CNPq (747) e por sua posição como a primeira instituição em número de pedidos de patentes em âmbito nacional. Já no quesito extensão, são mais de dois mil projetos realizados em interação com a comunidade externa⁶⁰. Este quadro se constitui a partir das atividades de uma grande comunidade universitária, formada por 3.473 docentes, 4.366 funcionários técnico-administrativos, 32.144 matriculados na graduação nas modalidades presencial e a distância e 7.890 pós-graduandos, sendo 4.214 no doutorado, 3.426 no mestrado acadêmico e 250 no mestrado profissional⁶¹.

Trata-se de uma instituição complexa, que manifesta um compromisso de desenvolver uma internacionalização solidária e de excelência (UFMG, 2013, 2014), de modo que o seu estudo de caso pode contribuir para o debate acerca de como universidades públicas brasileiras que objetivam posicionar-se na categoria de classe mundial tem orientado suas

⁶⁰ Informações referentes ao ano de 2015 contidas no folheto institucional UFMG 90 anos - 1927-2017. O dado sobre a pós-graduação refere-se à avaliação trienal 2013 da Capes.

⁶¹ A UFMG é a terceira maior instituição federal de educação superior brasileira em número total de docentes; a sétima em número de funcionários técnico-administrativos e a sétima em número de matrículas de graduação, somadas as modalidades presencial e a distância, segundo dados estatísticos do Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017a). Em relação à pós-graduação *stricto sensu*, a UFMG em 2016 era a terceira maior instituição federal de educação superior em número de matriculados nos cursos de mestrado e doutorado, segundo dados disponíveis no repositório de informações da Capes, em <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>, acesso em 20 de novembro de 2017.

estratégias e ações nas relações com o Norte e com o Sul global. Nosso esforço se dará no sentido de evidenciar como as interações com a América Latina e Caribe tem evoluído nos últimos dez anos (2006-2016) na política de internacionalização desta IES específica.

A discussão que se segue baseia-se, sobretudo, em documentos, dos quais se desenvolverá a análise de conteúdo. Mais do que um alcance descritivo, o conjunto de fontes documentais abaixo listado deve fornecer elementos para inferências e interpretações sobre o fenômeno estudado, dado a ampla gama de informações qualitativas e quantitativas que oferecem:

- i) Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): contém a missão da instituição de educação superior, as diretrizes, as estratégias e os projetos estruturantes para se atingir metas e objetivos que são traçados abrangendo um período de cinco anos. Foram examinados o PDI 2008-2012 e o PDI 2013-2017 (UFMG, 2008, 2013). Cabe ressaltar que o processo de elaboração do PDI 2008-2012 iniciou-se em 2004, de forma que os dois Planos compreendem integralmente o período de nossa análise (2006-2016).
- ii) Relatório de Gestão (RG): apresenta um balanço das realizações no exercício de cada mandato da reitoria, com o objetivo de prestação de contas aos órgãos responsáveis e à sociedade. Foi examinado o Relatório de Gestão da Diretoria de Relações Internacionais 2006-2010 e o Relatório de Gestão 2010-2014, no seu capítulo 6, específico sobre internacionalização (UFMG, 2010, 2014).
- iii) Relatório de Autoavaliação Institucional (RAI): relatório organizado anualmente com os objetivos de dar ciência à comunidade universitária da atual situação de cada setor da UFMG e de reunir dados para o planejamento de ações futuras. Foram analisados os relatórios referentes aos anos de 2014, 2015 e 2016 elaborados pela Diretoria de Relações Internacionais (UFMG, 2015, 2016, 2017a). Também foram examinados o Relato Institucional 2017 da UFMG e o Relatório Avaliativo do PDI 2013-2017 (contido no Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional) – ambos organizados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e publicados em 2017 (UFMG, 2017b, 2017c).

Tais documentos constituem instrumentos fundamentais da gestão universitária e são elaborados em cumprimento às determinações legais referentes aos processos de regulação,

supervisão e avaliação das instituições de educação superior pelos órgãos competentes. Constituem documentação pública, que deve ser publicizada a todo o cidadão que desejar consultá-la, conforme determina a Lei nº 12.527/2011 que versa sobre o acesso à informação e a transparência das entidades estatais. Os dois PDIs analisados e o RG 2006-2010, bem como o Relato Institucional e o Relatório Avaliativo do PDI 2013-2017 encontram-se disponíveis para download no site da UFMG. Os documentos elaborados especificamente pela Diretoria de Relações Internacionais foram liberados a nosso pedido pelo Setor de Informação da DRI, responsável pelo registro e consolidação dos dados pertinentes e pelo mapeamento dinâmico da internacionalização.

Para possibilitar uma análise mais aprofundada, realizamos ainda um total de quatro entrevistas semiestruturadas com funcionários e docentes da Diretoria de Relações Internacionais, sendo um membro da Diretoria, um membro do setor de Missões e Projetos Especiais, um profissional que presta suporte operacional aos cinco Centros de Estudos Especializados (CEEs) e um docente que integra o Comitê Coordenador do Centro de Estudos Latino-Americanos (Cela). Tais entrevistas foram feitas entre o segundo semestre de 2016 e o primeiro semestre de 2017 e para se preservar o sigilo garantido aos sujeitos eles serão aqui nomeados como DRI_1, DRI_2, DRI_3 e DRI_4, respectivamente.

Na primeira parte do capítulo abordaremos quais as ideias de universidade e de internacionalização subjacentes ao projeto de desenvolvimento institucional da UFMG e como a DRI se enquadra neste cenário. Em seguida, examinaremos em que medida a UFMG tem avançado nos processos de internacionalização com as diferentes regiões do globo, a fim de identificar as especificidades das relações com o subcontinente latino-americano e caribenho.

4.1 A UFMG e o ideário de uma universidade de classe mundial

A temática da internacionalização tem ocupado um espaço cada vez maior no planejamento estratégico da Universidade Federal de Minas Gerais, como pode se deduzir a partir da análise dos seus documentos oficiais e da própria trajetória de constituição do que hoje se denomina como sua Diretoria de Relações Internacionais.

Institucionalização da Diretoria de Relações Internacionais

Rezende (2015, p. 34) relata que as primeiras iniciativas institucionalizadas de promoção da internacionalização na UFMG datam da década de 1960, com a criação do Serviço de Relações Internacionais (SRI). Buscava-se com essa nova instância, principalmente, estimular a qualificação do corpo docente da universidade em programas de mestrado e doutorado em outros países; de modo que um número significativo de professores se qualificou no exterior nos decênios de 1960 e de 1970, com financiamento do governo brasileiro e de fundações estrangeiras. Nos anos seguintes, o núcleo de internacionalização alterou sua denominação diversas vezes, na medida em que ampliava o rol de atividades sob a sua competência e transitava dentro da estrutura da universidade (ora vinculado diretamente à Reitoria, ora vinculado à Pró-reitoria de Planejamento, ora à Pró-reitoria de Pesquisa).

É a partir de 1998 que se pode identificar uma mudança importante no sentido de valorização do setor de RI no organograma institucional. A então Coordenação de Cooperação Internacional (CCI) é transformada em Assessoria de Cooperação Internacional (ACI), com o *status* de pró-reitoria, ganhando maior autonomia administrativa e orçamentária para a elaboração e execução das políticas pertinentes (RAMOS, 2009, p. 34-38; REZENDE, 2015, p. 36).

Já em 2002, o órgão passou por nova reformulação e foi renomeado como Diretoria de Relações Internacionais (DRI) – designação que permanece até o presente. A DRI continuou a figurar como órgão assessor vinculado diretamente à Reitoria e apresenta atualmente a seguinte estrutura⁶²: i) Diretoria; ii) Comitê de Internacionalização; iii) Centros de Estudos Especializados (CEEs); iv) Apoio Administrativo. A direção é composta por um diretor e um diretor adjunto, ambos de livre escolha do reitor. Ao diretor cabe a presidência deste Comitê, que foi instituído com a competência de delinear as prioridades e estratégias de ações da DRI. O Comitê se reúne no mínimo uma vez por semestre e é composto ainda pelo diretor adjunto da DRI, por dois docentes indicados pelo reitor, dois docentes indicados pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG (Cepe) e por um discente igualmente indicado pelo Cepe.

⁶² Resolução nº 4/2016, de 10 de maio de 2016, da Universidade Federal de Minas Gerais. Regula o funcionamento da Diretoria de Relações Internacionais. Disponível em <<https://www.ufmg.br/dri/wp-content/uploads/2016/06/04rescepe2016.pdf>>, acesso em 03 de setembro de 2017.

Os Centros de Estudos Especializados⁶³ foram criados entre os anos de 2012 e 2013 com o objetivo de fomentar e incrementar a internacionalização da UFMG com regiões específicas. Hoje a universidade conta com cinco centros – de Estudos Africanos, de Estudos da Ásia Oriental, de Estudos Europeus, de Estudos Indianos e de Estudos Latino-americanos – sendo cada um deles dirigido por um Comitê Coordenador constituído por cinco docentes indicados pelo reitor.

Quanto ao apoio administrativo, subdivide-se internamente na Diretoria de Relações Internacionais com as seguintes equipes: i) Secretaria, que dá suporte administrativo à Diretoria, ao Comitê de Internacionalização e demais setores da DRI; ii) Informação, responsável pela consolidação dos dados de internacionalização da universidade; iii) Missões e Projetos Especiais, que prepara dossiês para missões de delegações da UFMG ao estrangeiro e para a recepção de delegações de outros países, além de dar suporte às interações com Ministérios e Embaixadas; iv) Comunicação, responsável pela assessoria de comunicação das atividades específicas da DRI; v) Convênios, que atua na formalização e gestão de acordos e convênios com universidades estrangeiras; vi) Intercâmbio, responsável pela gestão dos diversos programas de mobilidade vigentes na universidade e pela preparação e acompanhamento dos intercambistas que chegam ou que saem da UFMG para outros países; vii) Proficiência, responsável pela oferta de cursos de Português como Línguas Estrangeira e gestão de outros projetos de proficiência linguística a cargo da DRI; viii) Acolhimento, que atua na recepção dos alunos, professores e pesquisadores estrangeiros, com oferta de suporte logístico e burocrático, além da promoção de atividades de integração.

Neste conjunto de atividades estão diretamente envolvidas entre 40 e 45 pessoas, entre professores, servidores efetivos, profissionais com contratos temporários e estagiários; número este que não inclui os membros do Comitê de Internacionalização e os membros dos Comitês Coordenadores dos Centros de Estudos Especializados, uma vez que tais docentes realizam apenas atividades mais pontuais no quadro da Diretoria (ENTREVISTAS DRI_1 e DRI_2, 2017). Segundo o entrevistado DRI_1 (2017), essa seria uma das maiores, se não a maior equipe de internacionalização do país na comparação com os números das demais instituições de educação superior federais.

⁶³ Resolução nº 5/2016, de 10 de maio de 2016, da Universidade Federal de Minas Gerais. Regulamenta o funcionamento dos centros de estudos especializados. Disponível em <<https://www.ufmg.br/dri/wp-content/uploads/2016/06/05rescepe2016.pdf>>, acesso em 03 de setembro de 2017.

Porém, assim como o setor foi redimensionado ao longo dos anos, foram ampliados os desafios que lhe são postos. Não se trata, contudo, de uma peculiaridade do caso em estudo, mas sim de uma tendência já assinalada por autores como Morosini (2014) e Knight (2005): as universidades adequam suas estruturas de forma deliberada para perseguirem os novos contornos de uma internacionalização que se justifica cada vez mais por objetivos políticos e econômicos, além daqueles socioculturais e acadêmicos que lhe são precípuos.

Objetivos em jogo

Um dos instrumentos que permite verificar as motivações subjacentes para o desenvolvimento da internacionalização em determinada universidade é o Plano de Desenvolvimento Institucional. O PDI “é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES) no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver” (MEC, 2006).

É necessário, entretanto, observar que as universidades, conforme já discutido no capítulo I, são atores fortemente influenciados pelos campos político e econômico, o que muitas vezes as obriga a um redirecionamento das suas estratégias durante o percurso. A crise estrutural em que o país está imerso neste momento certamente afeta a consecução dos planos das IES – sobretudo das federais – que deverão sofrer mais violentamente os efeitos da ascensão de um governo liberal, que com um novo regime fiscal vigente a partir da Emenda Constitucional nº 95/2016⁶⁴, reduzirá progressivamente os investimentos no setor social, incluída a educação, nos próximos vinte anos. Há ainda uma série de outras repercussões desse cenário sobre o campo acadêmico, que não caberiam aqui ser aprofundadas pela dimensão do debate, por extrapolarem o intervalo temporal delimitado neste estudo (2006-2016) e por que se trata de movimentos em curso que não poderiam ser abordados com o devido rigor científico.

⁶⁴ Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>, acesso em 22 de outubro de 2017.

Resta, contudo, ressaltar que o PDI constitui um documento de referência para o desenvolvimento da IES num período de cinco anos, mas deve-se atentar para o fato de que as proposições ali contidas foram construídas em resposta a um contexto específico e que poderão ser revisadas durante a vigência do Plano. Segundo o entrevistado DRI_1, no exercício da gestão são necessárias adaptações em função da questão orçamentária, da falta de servidores para desempenharem certas tarefas e em função da própria estrutura da UFMG, já que as atividades de internacionalização são desenvolvidas em interação com setores que podem estar mais ou menos dispostos a implementá-las:

Durante a gestão, a gente formula e reformula as metas. [...] Então as metas se constituem e reconstituem e são propostas enquanto se faz gestão. [...] Os desafios são naturais, inerentes a uma universidade com estrutura desse porte. E nada é *top-down*, nada é de cima para baixo. Nós não podemos, por exemplo, determinar que os programas internacionalizem seus currículos. Nós podemos é criar condições para as discussões, para que isso aconteça. (Entrevistado DRI_1, 2017)

Ademais, a versão final de um PDI não apresenta as disputas internas que o antecederam. Os Planos expressam uma trajetória escolhida e aprovada pelos respectivos Conselhos Universitários e derivam de um processo de discussão em diversas instâncias, ou seja, procedem das lutas entre os diferentes sujeitos, áreas e unidades acadêmicas que compõem uma IES em condições de poder assimétricas. Neste sentido, pode-se afirmar que se trata de documentos discutidos coletivamente, mas nem por isso abrangentes ou unânimes em termos de concepções de universidade e de projeto de desenvolvimento para o seguinte quinquênio. Eles retratam, sobretudo, a cultura institucional preponderante em determinado momento.

No PDI 2008-2012 da Universidade Federal de Minas Gerais, a concepção de internacionalização encontra-se associada à metáfora de uma UFMG Expandida, na qual as atividades de ensino, pesquisa e extensão devem alargar suas fronteiras, tanto num exercício da busca da excelência internacional quanto no exercício de uma internacionalização solidária. Conforme descrito na primeira parte do Plano,

A colaboração científica, cada vez mais ativa, com Centros de Pesquisa e Universidades de excelência internacional tem como meta o aprofundamento e a consolidação institucional da internacionalização, que, traduzida na proposta de uma UFMG expandida, é uma via para a inserção afirmativa dessa Instituição no movimento internacional de circulação de ideias e de experiências relativas ao conhecimento científico e à educação. Nos

próximos anos, essa proposta deverá reverter-se em novas parcerias e colaborações construídas em torno de quatro eixos de atuação – a saber, América do Norte, Europa, África e América Latina. Nestes dois últimos continentes, em especial nos países africanos de língua portuguesa, serão objetos de ações prioritárias. (UFMG, 2008, p. 28)

Esse destaque para a África e a América Latina está em consonância com as ideias que circulavam internacionalmente no período em que foi elaborado o Plano, quanto à necessidade de se reafirmar a educação superior como bem público e social e de se promover a sua oferta com qualidade, sobretudo nos países em desenvolvimento, em uma perspectiva de compromisso entre os povos. Essa discussão esteve no centro dos debates que precederam as Conferências Regional e Mundial da Educação Superior, realizadas em Cartagena e em Paris, em 2008 e 2009, das quais a UFMG participou ativamente desde o ano de 2006⁶⁵, ao menos (UNESCO-IESALC, 2008; UNESCO, 2009).

Todavia, o que se verifica no decorrer do PDI é que o planejamento em si está ancorado principalmente em motivações de caráter universitário e sociocultural – seguindo a classificação de Knight (2005) – enquanto as justificativas políticas e econômicas são menos evidentes. As referências diretas a ações de internacionalização listadas nas 208 páginas do PDI estão vinculadas resumidamente a metas para: i) se alcançar patamares superiores de qualidade nos cursos de pós-graduação, intensificando os intercâmbios de docentes e discentes, priorizando o estágio pós-doutoral no exterior para docentes da UFMG titulados no Brasil e ampliando a atratividade para alunos estrangeiros; ii) melhorar internacionalmente a visibilidade da produção científica e tecnológica da UFMG, aumentando o volume de trabalhos de pesquisadores da universidade publicados em revistas indexadas internacionalmente e aumentando o intercâmbio com centros de pesquisa internacionais; iii) proporcionar aos alunos a interação com outras culturas, oferecendo a eles a oportunidade de vivenciar uma experiência internacional que contribua para a sua formação pessoal, acadêmica e profissional e cultivando o respeito pela diversidade; iv) induzir pesquisas transdisciplinares com características de excelência e de inovação, internacionalizando a atuação do Instituto de Estudos Transdisciplinares Avançados (IEAT) da universidade; v) promover o fortalecimento das atividades de inovação, identificando necessidades de relações internacionais e estabelecendo parcerias para o aprimoramento do processo de patenteamento

⁶⁵ As reuniões preparatórias da CRES 2008 foram realizadas ao longo de quase dois anos. A conferência foi presidida pela Professora Ana Lúcia Gazzola, que dirigiu o IESALC/UNESCO entre 2006 e 2008. Gazzola foi reitora da UFMG no período 2002-2006 e vice-reitora na gestão 1998-2002.

internacional, para a transferência de tecnologias e a captação de investidores estrangeiros (UFMG, 2008, p. 52, 69, 81, 135, 146).

Desse quadro, pode-se apreender que a internacionalização na UFMG apresentava formas clássicas e estava situada principalmente entre o ensino e a pesquisa. De modo geral, a internacionalização aparece de forma tímida no PDI 2008-2012 e não apresenta papel de centralidade para a consecução dos objetivos, mas sim de complementaridade com um conjunto mais amplo de iniciativas de ordem diversa.

Outrossim, é interessante observar que embora o documento tenha destacado em sua primeira parte o propósito de uma internacionalização solidária e de responsabilidade com as regiões da África e da América Latina, essa preocupação não se traduziu nas metas e ações que integram o Plano. No caso da África⁶⁶, encontra-se somente uma segunda menção (além daquela contida na concepção já transcrita de Universidade Expandida) em um parágrafo no qual são relacionados os programas de intercâmbio com países em desenvolvimento – o PEC-G, o PEG-PG e uma modalidade de bolsas para refugiados, informando que grande parte desses alunos são africanos de língua portuguesa (UFMG, 2008, p. 79).

Quanto à América Latina, as poucas citações encontradas estão dispersadas no texto⁶⁷. Há duas referências de caráter informativo, ao se apresentar as redes internacionais das quais a IES participa – destacando o Grupo Montevideo – e ao mencionar a realização de um Congresso de Reitores Latino-americanos e Caribenhos, sediado na UFMG havia em 2007 (UFMG 2008, p. 27-28). Num trecho posterior, é anunciada a expectativa de ampliação do número de alunos estrangeiros na UFMG a partir do estreitamento de laços com outros países latino-americanos, embora nenhuma ação correspondente seja elencada (p. 79). Há duas menções no contexto de caracterização da UFMG, para destaca-la como liderança regional ao se apresentar a proposta de criação de um *campus* avançado de cultura, que seria uma iniciativa pioneira na AL; e ao abordar a instalação de um planetário, que seria o primeiro da América do Sul (p. 155, 164). As três demais citações do subcontinente constantes no documento se referem a projetos específicos: à proposta de criação de uma cátedra ibero-latino-americana, como atividade a ser gestada pelo IEAT; a um projeto sobre água e

⁶⁶ Pesquisa no Plano de Desenvolvimento Institucional 2008-2012 da UFMG com os seguintes descritores: África e suas derivações.

⁶⁷ Pesquisa no PDI 2008-2012 da UFMG com os seguintes descritores: América Latina, América do Sul e suas derivações.

mineração realizado na Escola de Engenharia da UFMG, envolvendo universidades da América do Sul, Austrália, Europa e Estados Unidos; e, por fim, a uma proposta da Editora UFMG de implementar parcerias para a publicação em português de autores latino-americanos, bem como para editar escritores do próprio catálogo em países da América do Sul (p. 63, 135, 176).

Vale ressaltar que América do Norte, Europa, Ásia e Oceania também não são textualmente destacadas no Plano de Desenvolvimento Institucional 2008-2012⁶⁸. Já no documento correspondente ao quinquênio seguinte, as regiões são tratadas de forma estratégica, assim como uma nova concepção de internacionalização é apresentada.

Ao contrário do documento de 2008, que abordava a internacionalização apenas pontualmente, no PDI 2013-2017 ela aparece como uma questão de fundo, norteadora de ações de ensino, pesquisa e extensão e justificada principalmente por razões políticas e econômicas. O novo planejamento estratégico foi formulado sob o argumento básico de que

o país terá que constituir universidades de classe mundial caso queira desfrutar plenamente das atuais perspectivas favoráveis de desenvolvimento econômico e social, abrindo, assim, possibilidades efetivas para que a UFMG – uma das principais instituições de ensino superior da América Latina – possa ser uma das catalisadoras desse processo (UFMG, 2013, p. 42).

Esse constructo de universidade de classe mundial, tão presente no referido PDI⁶⁹, começou a se difundir globalmente a partir da criação dos *rankings* acadêmicos internacionais – dos quais o primeiro foi elaborado em 2003 pela Shanghai Jiao Tong University – e passa a constituir-se como tendência mais ao final da primeira década do século XXI, com a publicação pelo Banco Mundial do relatório *The challenge of establishing world-class universities*, em 2009. Na ótica do BM, as preocupações dos Estados com os *rankings* refletem o reconhecimento do papel crítico desempenhado pelas universidades para o crescimento econômico e a competitividade global. Tal premissa está ancorada na ideia de sociedade do conhecimento, já discutida no capítulo 1, o que justificaria o investimento de

⁶⁸ Há referências pontuais para América do Norte e a Europa. No caso da Ásia, uma vez que não localizamos citação direta do termo, também foram pesquisados os descritores China, Índia, Japão e Coreia, mais uma vez não se encontrando nenhuma ocorrência. Quanto à Oceania, somente foi localizada uma referência à Austrália.

⁶⁹ A expressão instituição(ões) de classe mundial e a expressão universidade(s) de classe mundial aparecem no PDI 2013-2017 da UFMG um total de 36 vezes, no decorrer das 191 páginas do documento (UFMG, 2013). No PDI 2008-2012 a expressão classe mundial aparece somente duas vezes, associada à ideia de se consolidar uma base científica de classe mundial, no tópico 2.4 do Plano, referente à Pesquisa (UFMG, 2008, p. 62, 64).

muitos governos para que suas IES pudessem atuar efetivamente na vanguarda do desenvolvimento intelectual e científico (SALMI, 2009, p. 1-3). Neste sentido, o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFMG enfatiza que

A evolução da educação terciária no Brasil tem sido positiva, mas ainda insuficiente para alicerçar um processo transformador capaz de promover a superação da histórica condição periférica e subdesenvolvida do país. Mudanças qualitativas na sua inserção subordinada e dependente na divisão internacional do trabalho, que está atualmente sendo reconfigurada, demandarão políticas muito mais abrangentes, visando não apenas massificar o ensino superior, mas igualmente dotá-lo de um padrão de excelência mundial – o que permitirá maior equilíbrio de forças em relação a outras nações emergentes, além de propiciar a criação de um ambiente acadêmico mais promissor e competitivo nas disputas com as economias industrializadas para reter e atrair profissionais altamente qualificados. (UFMG, p. 57)

Esse discurso, preponderante ao longo do documento, expõe uma tênue fronteira entre o campo acadêmico e o campo burocrático. O paradoxo da autonomia do campo científico, discutido por Bourdieu (2004), torna-se então evidente na medida em que a universidade, financiada pelo Estado, assume uma pauta cada vez mais atrelada a interesses políticos e econômicos, que ultrapassam suas funções precípua no sentido da busca do conhecimento e da verdade.

O PDI 2013-2017 foi assim construído num contexto no qual havia uma disposição do governo brasileiro para investir num tipo específico de projeto. Segundo relatório da Comissão Própria de Avaliação, naquela época a agenda do Ministério da Educação estava voltada para a implantação das condições para que algumas universidades federais se transformassem em instituições de classe mundial; de modo que “o planejamento estratégico da UFMG voltou-se majoritariamente para iniciativas associadas à internacionalização” (UFMG, 2017b, p. 26). Havia também uma euforia decorrente do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) que, lançado em 2011, confirmava a disponibilidade de recursos e o comprometimento estatal com o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação, por meio do fomento ao intercâmbio e à mobilidade internacional acadêmica.

Dado o cenário e retomando os conceitos de Bourdieu (1996) e de Dale (2004) explorados no capítulo 1, pode-se afirmar que a UFMG conjugava o *habitus*, a *libido* e a *illusio* necessários para participar de uma agenda globalmente estruturada para a educação, que então alcançava o Brasil. A Universidade Federal de Minas Gerais – com a expertise na

educação superior acumulada em uma trajetória de quase noventa anos e a posição destacada que já ocupava nos *rankings* acadêmicos nacionais, regionais e globais – constituía-se como uma das IFES mais capacitadas para protagonizar esse movimento pela constituição no país de instituições de excelência mundialmente reconhecida.

Na perspectiva do PDI, a UFMG já detinha os elementos fundamentais de uma universidade de classe mundial, em diferentes estágios de desenvolvimento, e estava mobilizada para assegurar a continuidade da sua evolução e se consolidar em uma escala superior de qualidade, diferenciando-se em relação às demais IES brasileiras. Um projeto que dependia fortemente do campo político para se viabilizar, como o próprio documento assinala:

a transformação da UFMG em uma instituição de classe mundial, evidentemente, não depende apenas de decisões e medidas autônomas aplicadas de forma isolada, mas envolvem fatores que extrapolam o seu próprio âmbito de competência, abrangendo diversos elementos externos, relacionados, em grande parte, a políticas discricionárias de Estado – sobretudo no que se refere, por exemplo, à disponibilidade de fontes líquidas de financiamento, autonomia da gestão universitária, critérios de seleção e acesso do corpo discente, programas oficiais de inovação e de acordos de intercâmbio científico e acadêmico, dentre outros procedimentos mandatários destinados a incorporar parâmetros de excelência internacional nas atividades da educação superior. O que caberá à UFMG fazer, nos próximos anos, é aprimorar ainda mais as atividades de ensino, pesquisa e extensão, de modo a reforçar os atributos de qualidade existentes, consolidando as credenciais que já detêm para se transformar numa universidade de classe mundial. (UFMG, 2013, p. 58)

O papel da UFMG seria, por conseguinte, aprimorar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, de modo a reforçar os atributos de qualidade existentes. Para tanto a universidade desenvolveu uma série de projetos estruturantes, dentre os quais a internacionalização foi apresentada como um processo transversal a ser alavancado em todas as áreas do conhecimento e de atuação. O PDI destaca ainda que a internacionalização deveria se dar sob a égide da excelência e da solidariedade:

Ou seja, é preciso investir tanto em parcerias equilibradas, assim compreendidas aquelas em que os parceiros exibem graus similares de desenvolvimento, quanto em parcerias não equilibradas, quando um dos parceiros encontra-se em estágio de desenvolvimento bem mais avançado que o outro. Há que buscar nas instituições de maior excelência as competências que ainda não temos, mas, também, oferecer àquelas que ainda não alcançaram o estágio da UFMG, o apoio e a colaboração para se desenvolverem. (UFMG, 2013, p. 71-72)

Observa-se, deste modo, que embora a justificativa do Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017 tenha se construído basicamente em torno da ideia de universidade de classe mundial, em um discurso que enfatiza a competitividade e a excelência, há espaço no texto para os princípios da cooperação e da solidariedade. Em outros trechos do documento, ainda que com menor ênfase, é afirmado o valor da educação superior como bem público e direito de todos, o papel do conhecimento para a promoção da paz e para a superação da pobreza e a busca pela autonomia frente às demandas externas que se impõem ao campo acadêmico. Sendo a universidade uma instituição complexa, é natural que seu planejamento manifeste as múltiplas vozes de seus agentes internos – docentes e discentes de diferentes áreas do conhecimento, técnicos, gestores e afins.

Importa, contudo, verificar como esse contexto e esses conceitos se articulam na formulação dos objetivos e metas do PDI e, mais tarde, como esse conjunto se materializará no cotidiano da universidade. Diferentemente do Plano 2008-2012, foi atribuída à internacionalização uma função estruturante no planejamento estratégico de 2013-2017. A expansão dos processos de internacionalização deveria assim perseguir dois objetivos específicos, quais sejam:

1. Fortalecer a presença da UFMG na comunidade acadêmica internacional, em todas as áreas do conhecimento, de forma a contribuir para a sua transformação em universidade de classe mundial.
2. Reforçar a política de internacionalização da UFMG, realçando seus pressupostos fundamentais: a excelência, a solidariedade, a reciprocidade, a orientação democrática e a equalização de oportunidades para o intercâmbio acadêmico. (UFMG, 2013, p. 72)

A fim de se alcançar essas finalidades, foram traçadas as seguintes metas:

1. Incrementar a mobilidade discente internacional, tanto de estudantes da UFMG para outras universidades, quanto de estudantes de outras universidades para a UFMG.
2. Ampliar e diversificar as parcerias da UFMG com universidades do exterior.
3. Criar e implementar Centros de Estudos Internacionais especializados em temáticas de determinados países ou regiões do mundo, dedicados ao alargamento das fronteiras do conhecimento e à ampliação do entendimento entre os povos.
4. Reformular e adequar a infraestrutura da DRI e das instâncias de internacionalização a ela vinculadas.
5. Ampliar a oferta de programas de mobilidade internacional, para a comunidade da UFMG. (UFMG, 2013, p. 73)

Dentre as metas listadas, a maioria compreende iniciativas que perpassavam o Plano de Desenvolvimento Institucional anterior, a despeito de naquele documento não estarem indicadas com essa clareza. A novidade reside na meta de número três, que sinaliza a importância de se considerar a questão da internacionalização também sob a ótica da geopolítica do conhecimento. O PDI 2013-2017 ressalta a concentração das universidades de classe mundial no Norte global, com uma dominância anglófona – especialmente inglesa e americana – nos *rankings* de excelência acadêmica, e identifica a emergência de algumas poucas universidades orientais nesse quadro (UFMG, 2013, p. 45-46). Por outro lado, enfatiza o papel de liderança acadêmica do Brasil na América Latina e os históricos vínculos de solidariedade das universidades brasileiras com as nações africanas de língua portuguesa (p. 25). Desenvolver uma política que considerasse as especificidades de países e regiões seria assim uma estratégia para a intensificação do processo de internacionalização da UFMG.

No caso do referido documento, mais importante do que verificar a frequência com que cada região aparece nas suas páginas, é constatar que elas são abordadas sob uma perspectiva diferenciada, com um projeto a elas dirigido. A criação dos centros especializados representava um passo importante e fundamental nas atividades de cooperação internacional da UFMG, conforme consta do PDI, para aprofundar as relações já existentes e também para envolver países e regiões nos quais a atividade era considerada incipiente (UFMG, 2013, p. 25).

Neste contexto, o planejamento estratégico 2013-2017 determinou a implantação de cinco centros especializados: i) Centro de Estudos Africanos (CEA); ii) Centro de Estudos da Ásia Oriental (Ceao)⁷⁰; iii) Centro de Estudos Europeus (CEE); iv) Centro de Estudos Indianos (CEI); iv) Centro de Estudos Latino-americanos (Cela). O processo de criação oficial desses órgãos antecedeu a própria publicação do PDI, sendo o primeiro deles o CEA constituído em agosto de 2012, pela Portaria nº 21/2012, e os demais em março de 2013, pelas Portarias 18, 19, 20 e 21 do Gabinete da Reitoria/2013⁷¹. Mas foi a partir da aprovação do Plano, em abril de 2013, que foram garantidos recursos orçamentários para o efetivo desenvolvimento desses centros, considerando as seguintes competências a eles atribuídas:

⁷⁰ O Centro de Estudos da Ásia Oriental foi criado em 2013 com o nome de Centro de Estudos Chineses, sendo renomeado em 2014 para abranger mais países daquela região.

⁷¹ Portarias referentes à criação dos centros de estudos especializados disponíveis em <<https://www.ufmg.br/dri/diretoria/documentos-e-estatisticas/>>. Acesso em 03 de outubro de 2017.

I - fomentar a internacionalização da UFMG nas regiões pertinentes, visando ao aprimoramento contínuo da capacidade de competir em editais relativos a ações de internacionalização e à integração em redes acadêmicas voltadas à cooperação internacional; II - incrementar as atividades de cooperação acadêmica entre a UFMG e instituições de ensino superior das regiões pertinentes à atuação de cada um dos centros; III - congregar pesquisadores da UFMG e de outras instituições que desenvolvam pesquisas pertinentes à área de atuação desses centros ou realizadas com a participação de pesquisadores da região alvo dos estudos desses centros. (UFMG, 2016b)

O PDI não detalha as especificidades e prioridades de cada centro, até porque essa definição deveria ser feita a posteriori pelos membros dos respectivos Comitês Coordenadores. Contudo, no caso específico da América Latina, há algumas orientações sobre o que se espera do aprofundamento das relações nessa região⁷². Elas estão contidas na seção que trata do projeto político pedagógico da UFMG, no contexto de se desenvolver esforços “para que o Brasil assuma, efetivamente, o papel de liderança acadêmica na América Latina, tornando-se um local habitual de formação de mestres e doutores para os nossos vizinhos da América do Sul” (UFMG, 2013, p. 35). Essa diretriz será imediatamente ratificada no texto, quando se estabelece como um dos princípios norteadores da instituição “o estímulo para que estudantes da América Espanhola, sobretudo os residentes na América do Sul, realizem etapas de sua formação pós-graduada, mestrado e doutorado, na UFMG, bem como aqueles oriundos dos países de língua portuguesa” (p. 37); e ao se apresentar uma meta correlacionada, que consistiria em “ampliar expressivamente a presença de estudantes estrangeiros como alunos dos cursos de mestrado e doutorado da UFMG, em especial aqueles oriundos da América do Sul e da África Portuguesa” (p. 39).

Conforme já comentado nos capítulos 2 e 3, o Brasil possui de fato um dos sistemas mais robustos de pós-graduação *stricto sensu* da ALec, o que lhe confere um potencial de atratividade maior para essa região em relação às demais. Além disso, há a questão linguística, que facilitaria o aprofundamento da internacionalização no âmbito da Ibero-América e de uma parte específica da África. Neste sentido, pode-se ainda citar as redes internacionais que impulsionam a parceria entre estes países e das quais a UFMG participa, como o Grupo Montevideo, que engloba o Mercosul; o Grupo Tordesilhas, do qual participam IES da Espanha, Portugal e Brasil; a Associação das Universidades de Língua Portuguesa

⁷² Buscou-se no documento citações referentes à América Latina, América do Sul, Mercosul e palavras derivadas.

(AULP); a Universia, que estabelece a interação entre instituições ibero-americanas; o Conselho Universitário Iberoamericano (Cuib), dentre outros (UFMG, 2013, p. 24-25).

Para além dessas referências à América Latina e aos países africanos de língua portuguesa, o Plano de Desenvolvimento Institucional não enfatiza nenhuma outra região ou país na apresentação das suas diretrizes e metas. Exceto pelos trechos relativos aos centros de estudos especializados, as citações que se encontram ao longo do texto quanto aos demais continentes não se fazem no sentido de dirigir a eles uma ação específica, mas sim no contexto de construção de um panorama geral da educação superior no mundo, a exemplo dos diversos pontos em que se menciona a América do Norte e a Europa, com o objetivo de destacar os polos de universidades de classe mundial; ou quando se aborda a Ásia e a Oceania, para sublinhar países que começam a despontar nas classificações internacionais das melhores universidades⁷³.

A seguir, verificar-se-á como os discursos manifestados nos planejamentos estratégicos da Universidade Federal de Minas Gerais se transformaram em ações entre 2006 e 2016 e quais os resultados associados.

4.2 Entre discursos e práticas

Inicialmente é importante ressaltar que a análise das atividades desenvolvidas pela Diretoria de Relações Internacionais da UFMG – tendo em consideração a multiplicidade dos atores que compõem internamente o espaço universitário e a interseção do campo acadêmico com o campo político e o econômico – não pode ser desvinculada de dois fatores determinantes. O primeiro deles refere-se ao orçamento disponível no período imediatamente posterior à aprovação de um Plano de Desenvolvimento Institucional, o que poderá potencializar ou restringir o alcance das ações estrategicamente traçadas. O outro diz respeito à alternância nas gestões da universidade, fator que repercute em maior ou menor nível de comprometimento com as metas pactuadas em um dado momento.

⁷³ As buscas no documento foram realizadas tanto pelos nomes das regiões e suas palavras derivadas, como pelo nome dos países de cada continente que mais se destacam por seus sistemas de educação superior. Dentre os países buscou-se Estados Unidos, Canadá, China, Japão, Coreia, Índia, Reino Unido, Alemanha, França, Austrália, Nova Zelândia.

O PDI 2008-2012 começou a ser escrito em 2004, quando uma comissão foi encarregada de elaborar a primeira versão do documento (UFMG, 2008, p. 7). Naquele interim, as perspectivas quanto ao orçamento para os anos futuros nas IFES era bastante otimista. Vivenciava-se desde a ascensão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, uma retomada dos investimentos nestas instituições, que durante a primeira década do presente século cresceram significativamente em número de docentes, de discentes, de técnicos e também em infraestrutura para as atividades de ensino, pesquisa e extensão (SOUZA, 2013, p. 81-82). A formulação do PDI 2013-2017 se deu ainda sob este contexto favorável, acrescido de um impulso especial com o lançamento do Programa Ciência sem Fronteiras, já abordado.

Entretanto, o cenário começa a modificar-se a partir de 2014, com o corte e contingenciamento consecutivo dos recursos dirigidos às IES federais, agravando-se ano a ano. O presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (Andifes) estima que a redução da verba de custeio de 2014 a 2017 tenha sido em torno de 15%, enquanto as perdas em relação aos recursos de capital (para investimentos em obras e compra de equipamento, por exemplo) alcançam 50%, sem considerar a taxa de inflação⁷⁴. Simultaneamente, observou-se neste período uma contração do orçamento das principais agências de fomento à pesquisa – Capes e CNPq, o que resultou inclusive na suspensão no segundo semestre de 2015 do programa Ciência sem Fronteiras, na modalidade graduação sanduíche, que era a que efetivamente mais promovia o intercâmbio acadêmico, conforme os números apontados no capítulo 3 desse estudo. Assim, pode-se afirmar que as atividades de internacionalização desenvolvidas na UFMG nos anos mais recentes se dão sob um contexto bastante diferente daquele em que foram planejadas.

Já em relação à administração universitária, entre 2006-2016 passaram pela universidade três reitorados: i) o de 2006-2010, cujo programa de gestão foi intitulado “Universidade Expandida”, ideia esta que perpassou o PDI 2008-2012, conforme mencionado anteriormente; ii) o mandato 2010-2014, que conduziu a elaboração do PDI 2013-2017, com ênfase no objetivo de transformar a UFMG em uma universidade de classe mundial; iii) e a administração em curso, a de 2014-2018, eleita com o projeto de gestão “Universidade

⁷⁴ Entrevista do então presidente da Andifes, Emmanuel Zagury Tourinho, em 29 de agosto de 2017, ao portal de notícias G1. Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/quase-70-das-universidades-federais-do-pais-tiveram-cortes-no-orcamento-entre-janeiro-e-junho.ghtml>>. Acesso em 05 de outubro de 2017.

Contemporânea”, que destacava o intuito de expandir a internacionalização e fomentar redes internacionais de pesquisa para o desenvolvimento de projetos inovadores, tanto pela intensificação da participação em redes com países em desenvolvimento quanto pela diversificação das regiões geopolíticas de cooperação da universidade⁷⁵, em consonância ao PDI vigente. Embora cada reitorado tenha imprimido um papel mais ou menos estratégico às relações internacionais, não se identifica uma ruptura entre as gestões de 2006 a 2016 no que tange à compreensão da importância dessas atividades para o sucesso acadêmico.

Entretanto, as múltiplas frentes de atuação da DRI evoluíram de formas distintas conforme o contexto político e econômico e também conforme os reitorados que se sucederam. A seguir, buscar-se-á analisar como tópicos essenciais do processo de internacionalização da UFMG se desenvolveram ao longo dos anos, considerando ainda como a questão regional se manifesta na realidade da universidade. Abordar-se-á a estrutura do departamento de RI, a colocação da UFMG nos *rankings* acadêmicos, a sua participação em redes universitárias internacionais, os acordos e convênios firmados com IES estrangeiras, os programas de mobilidade em vigor, a atratividade para alunos estrangeiros, os programas de cotutela e afins, bem como a ação dos centros de estudos especializados.

Aprimoramento da estrutura

Entre 2006 e 2016 a DRI ampliou sua força de trabalho, tornando sua estrutura organizacional mais robusta. Ao término do mandato 2006-2010, o setor contava com um total de dezesseis colaboradores, entre diretores, assessores, servidores, terceirizados e monitores/bolsistas/estagiários (UFMG, 2010, s/n). Já durante a gestão seguinte, o núcleo de internacionalização triplicou sua equipe, que chegou a cerca de 45 pessoas, média esta que permanece até o presente. O espaço físico também foi significativamente expandido em 2011, quando a DRI passou a ocupar todo o primeiro andar de prédio anexo à Reitoria – onde se instalaram as salas da Diretoria e das diversas subseções do Setor Administrativo (Secretaria, Informação, Comunicação, Convênios, Intercâmbio, Proficiência, Acolhimento e Missões e Projetos Especiais) – e mais dois ambientes do segundo andar do mesmo anexo, sendo um

⁷⁵ Eixos da Gestão 2014-2018, disponível em <<https://ufmg.br/a-universidade/gestao/eixos-da-gestao>>. Acesso em 04 de outubro de 2017.

deles destinado aos centros de estudos especializados e o outro transformado em sala de videoconferências e reuniões.

Era ainda objetivo do reitorado 2010-2014 construir um Centro de Internacionalização mais imponente, que permitiria à universidade alcançar outra escala de operação (UFMG, 2014a, p. 112-113). Tal prédio seria erguido com seis andares, ocupando um total de seis mil metros quadrados. O novo espaço, além de abranger os setores administrativos da DRI e os centros de estudos especializados, ofereceria gabinetes para professores visitantes, biblioteca virtual compartilhada, espaços de convivência e miniauditórios, devendo acolher pesquisadores e estudantes de diferentes nacionalidades que estivessem em atividade na UFMG. O Centro abrigaria ainda o Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares da universidade, em face da vocação desse órgão para o desenvolvimento de atividades internacionalizadas.

Porém, a obra, iniciada em 2013 com previsão de inauguração para 2014, encontra-se paralisada devido à retração de recursos financeiros do governo federal. Na perspectiva do entrevistado DRI_1 “a gestão [2014-2018] foi atropelada por essa questão orçamentária [...]. Ela impacta [também] a presença ou não dos servidores que nós precisamos para complementar o quadro para desenvolver certas tarefas”, de modo que são necessárias adaptações ao planejamento institucional. O entrevistado reconhece, contudo, que a UFMG permanece como uma das universidades brasileiras mais bem estruturadas para a promoção da internacionalização.

Redes e Consórcios

A participação em redes e consórcios internacionais interuniversitários é uma das frentes através das quais a UFMG tem buscado estreitar seus laços com países e regiões específicas. Essa premissa consta dos dois PDIs analisados (2008-2012 e 2013-2017), conforme já assinalado, e está evidente também nos relatórios de gestão que compreendem o período em questão. Os documentos abordam as redes como espaços importantes para o estabelecimento de parcerias de qualidade e para a criação de novas formas de cooperação entre as IES participantes, o que inclui desde a formação de grupos temáticos segundo as demandas específicas de cada rede até a viabilização de programas próprios de mobilidade

(UFMG 2010, 2014, 2015). O quadro abaixo apresenta algumas plataformas às quais a UFMG está integrada e que apareceram com mais frequência nos relatórios avaliados⁷⁶.

Quadro 4. Redes universitárias de cooperação internacional das quais a UFMG participa

Rede	Ano de Criação da Rede	Ano de Inserção da UFMG	Participantes	Principais atividades
Associação de Universidades de Língua Portuguesa (AULP)	1991	2000	140 IES de 9 países – Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor e Macau	Suas principais atividades são: a realização de encontros anuais entre as instituições-membro; a publicação do periódico Revista Internacional em Língua Portuguesa (RILP); a promoção do Prêmio Fernão Mendes Pinto, que bonifica autores de teses e dissertações que contribuam para a aproximação das comunidades de língua portuguesa; o fomento à assinatura de convênios bilaterais e multilaterais entre as IES da rede; a coordenação do Programa Pró-Mobilidade Internacional AULP, em conjunto com a Capes, que propicia o intercâmbio docente e discente
Grupo Tordesilhas	2000	2000	55 IES, sendo 29 brasileiras, 19 espanholas e 8 portuguesas	Uma das principais ações do Grupo Tordesilhas consiste na organização do Encontro de Reitores de Universidades de Portugal, Brasil e Espanha, que tem acontecido anualmente desde 2000. Outra iniciativa implementada em 2010 foi a criação dos Colégios Doutorais Tordesilhas, que buscam viabilizar a formação em regime de co-tutela ou a realização de doutorado sanduíche entre as universidades-membro.
Associação de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)	1991	2003	34 universidades públicas de 6 países da América do Sul, sendo 12 da Argentina, 2 da Bolívia, 12 do Brasil, 4 do Chile, 3 do Paraguai e 1 do Uruguai	Desenvolve programas em diversas frentes: organiza grupos temáticos para a discussão de uma disciplina específica de interesse das universidades-membro (Núcleos Disciplinares) e grupos para a abordagem de temas qualificados como estratégicos por serem transversais e de caráter mais regional do que nacional (Comitês Acadêmicos); realiza o programa Escala de Mobilidade entre as universidades-membro, nas modalidades Docente, Estudantes de Graduação, Estudantes de Pós-Graduação e Gestores; promove encontros anuais entre os investigadores da região (Jornada de Jovens

⁷⁶ Não foram incluídas as redes que apareceram apenas em um dos documentos avaliados e/ou que foram apenas citadas ao longo dos textos sem nenhum comentário adicional.

				Pesquisadores e Seminário Internacional Universidade-Sociedade Estado); articula uma Rede de Cidades e Universidade AUGM, em conjunto com os governos locais, enfatizando o compromisso social das universidades com os problemas das suas cidades e países.
Erasmus Mundus	2004	2007	Universidades europeias e universidades de países em desenvolvimento	Criado e financiado pela União Europeia, promove, dentre outras atividades, o intercâmbio internacional de estudantes, funcionários e docentes de IES europeias e de universidades sediadas em países em desenvolvimento. Os programas de mobilidade são variados e atingem diferentes áreas do conhecimento e diferentes Estados. Alguns projetos dos quais a UFMG participou no âmbito do Erasmus Mundus: programa <i>Euro-Brazilian Windows</i> (EBW), <i>Improving Skills Across Continents</i> (Isac), <i>Mobility Network Europe-SouthAmerica</i> (Monesia), EU-BRAZIL <i>Startup</i> , <i>Building Academic Bonds between Europe and Latin America</i> (Babel), <i>Inclusive and Innovative Brazil</i> (iBrasil).
Red de Macrouniversidades Públicas de América Latina y el Caribe (Redmacro)	2003	2008	37 IES públicas dos dezoito países da América Latina e Caribe mais Porto Rico, sendo 4 IES brasileiras	Organiza estudos e fóruns temáticos relativos às demandas das macrouniversidades associadas e promove o Programa de Mobilidade Estudantil de Pós-Graduação, para a realização de doutorado sanduíche entre as instituições-membro.
Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB)	2008	2008	77 IES brasileiras	Embora o Grupo seja composto apenas por IES brasileiras, sua missão consiste em fomentar a internacionalização de suas instituições-membro, intermediando a formação de parcerias para a realização de programas, projetos e ações de cooperação bilaterais e multilaterais. Alguns dos programas de mobilidade dos quais a UFMG participa e foram viabilizados através do GCUB são: o Programa de Mobilidade de Estudantes de Graduação entre o Brasil e a Colômbia (Bracol) e o Programa de Mobilidade de Estudantes Brasil – México (Bramex).
Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)	1961	2009	845 instituições de educação superior e de pesquisa de 111 países, sendo 15	A AUF propõe vários programas de cooperação e de apoio à pesquisa e formação em francês. Algumas das ações realizadas no Brasil são: o programa <i>Valorisation du français, langue de diffusion de la recherche</i>

			universidades brasileiras	<i>en Amérique Latine</i> , dirigido a jovens pesquisadores, e o programa <i>Formation des dirigeants en coopération universitaire internationale</i> , que tem os gestores universitários como público-alvo.
Brics Network University (Brics NU)	2015	2015	56 IES, sendo 9 do Brasil, 12 da Rússia, 12 da Índia, 11 da China e 12 da África do Sul	Atua na construção de plataformas para pesquisas conjuntas e intercâmbios acadêmicos entre os países que integram o bloco político e econômico Brics. Dentre os projetos a serem implementados incluem-se a formação conjunta em nível de mestrado e doutorado e também programas de curta duração, como escolas de verão/inverno, cursos ministrados por professores visitantes, etc. A primeira seleção no Brasil de programas de pós-graduação para integrar a proposta de diplomação conjunta da BRICS NU ocorreu em 2016. Foram aprovados doze programas brasileiros, sendo seis deles da UFMG.

Fonte: Elaboração própria, com dados dos Relatórios de Gestão da UFMG e informações disponíveis nos sites das respectivas redes em outubro de 2017.

Em comum, as redes listadas têm a finalidade de aprofundar o processo de internacionalização das suas instituições-membro. Esse objetivo, porém, é perseguido a partir de diferentes motivações. No caso do consórcio Erasmus e da *Agence Universitarie de la Francophonie*, subjaz a ideia de se promover internacionalmente o sistema de educação superior europeu como um sistema de excelência acadêmica.

Já o Grupo Tordesilhas está fundamentado em relações de reciprocidade entre países ibero-americanos que apresentam nível bastante similar no que se refere à qualidade das suas instituições universitárias e que buscam em conjunto discutir desafios e tendências do setor terciário. Da mesma forma, a Rede de Macrouiversidades da América Latina e Caribe aglutina as IES não somente por uma questão territorial, mas também por compartilharem outras características muito específicas – são instituições de natureza pública e de grande porte no que se refere ao número de matrículas e à complexidade de suas estruturas. Em relação à Associação de Universidades de Língua Portuguesa (AULP), há o fator linguístico que aproxima os membros da rede e a intencionalidade de se fortalecer o ensino e a pesquisa no idioma português.

O Grupo Coimbra, por sua vez, tem o papel de articular as demandas das universidades brasileiras frente às possibilidades e oportunidades de internacionalização com outros países. O Coimbra viabilizou, por exemplo, o acordo com a Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana (Anuiés), que deu origem ao programa Bramex, e o acordo com a Asociación Colombiana de Universidades (Ascun), que resultou no lançamento do programa de mobilidade Bracol. O GCUB tem ainda sido responsável pela operacionalização no Brasil de projetos da AUF.

Mas a rede de universidades que mais se destaca nos documentos analisados da UFMG, pelo potencial demonstrado para alavancar o desenvolvimento de projetos colaborativos, é o Grupo Montevideo (AUGM). Os objetivos compartilhados entre as instituições-membro são levados a cabo por um conjunto de programas permanentes, que envolvem diversos atores do campo acadêmico – gestores, docentes, discentes e técnicos. A AUGM aparece nos PDIs e nos Relatórios de Gestão como uma instância relevante para a discussão de questões pertinentes ao sistema de educação superior latino-americano e como instituição facilitadora do intercâmbio entre os países membros, haja vista a realização do programa Escala de mobilidade. Ao ser questionado sobre o papel das redes universitárias, o entrevistado DRI_1 cita a AUGM como um espaço importante de valorização da cooperação Sul-Sul. Ele enfatiza que o Grupo Montevideo

é um grupo que está em atividade há muitos anos na UFMG. A tendência é de expansão e trabalha muito bem não só promovendo mobilidade dos estudantes e dos servidores técnicos-administrativos, mais recentemente, e dos docentes; mas também nos subgrupos [temáticos] da AUGM que trabalham na perspectiva de extensão, do ensino do português como língua adicional [etc]. E isso é antigo na universidade. Então com essas universidades da AUGM, certamente nós temos uma história que a gente já pode considerar muito forte. A gente já nem pensa mais [na relação] instituição versus instituição. A gente pensa na rede colaborando como um todo. (Entrevistado DRI_1,2017)

O entrevistado DRI_2 compartilha desse entendimento, tendo afirmado que “essa rede em especial é bem diversa nas suas atividades e sólida”. As atividades do Grupo Montevideo são articuladas em uma perspectiva de complementaridade e de horizontalidade entre as instituições-membro, a fim de possibilitar ganhos mútuos.

A Brics Network University (Brics NU) é a rede mais recente a qual a Universidade Federal de Minas Gerais se vinculou. O novo espaço, estruturado para fortalecer as

universidades dos países emergentes, diferencia-se dos demais consórcios listados no Quadro 4 por ter sido articulado inicialmente no campo político e econômico, a exemplo do Processo de Bolonha. Uma das ideias centrais da Brics NU consiste em criar meios para que o conhecimento venha a ser um diferencial competitivo para o desenvolvimento econômico dos Estados do referido bloco. Desse modo, as primeiras atividades da rede tem se dirigido para áreas consideradas prioritárias entre os cinco países envolvidos: i) energia; ii) ciência da computação e segurança da informação; iii) estudos dos Brics; iv) ecologia e mudanças climáticas; v) recursos hídricos e tratamento da poluição; e v) economia. Trata-se de áreas do conhecimento nas quais as universidades-membro já apresentam alguma expertise e poderão efetivamente se destacar no plano global num futuro próximo a partir de esforços conjuntos de formação e de pesquisa.

A UFMG mantém-se assim integrada a redes que apresentam motivações variadas para a promoção da internacionalização e que estão organizadas nas mais diferentes escalas espaciais, abrangendo uma diversidade de países que se agrupam ora por questões culturais, ora por questões políticas e econômicas, ora por razões meramente acadêmicas. É importante ressaltar que essas associações listadas são organismos com recursos e relações de poder assimétricos, destacando-se no polo mais forte a recém-criada Brics NU, pelo orçamento e pelos atores envolvidos; mas também o Consórcio Erasmus Mundus, pela capacidade de articulação e disponibilidade de recursos; e a AUGM, pela estrutura estabelecida para a cooperação no ensino, na pesquisa e na extensão.

As redes representam ainda o esforço da UFMG para, de um lado, consolidar o processo de internacionalização com países com os quais ela já possui um relacionamento produtivo – como é o caso da França e dos países da América Latina e Caribe – e, de outra parte, refletem um movimento para a diversificação das áreas geográficas de atuação. Segundo o entrevistado DRI_2, algumas universidades de Pequim, de Seul e de Moscou, por exemplo, já estavam mapeadas como potenciais parceiras no planejamento da Diretoria de Relações Internacionais. De forma que uma demanda já identificada anteriormente se fortaleceu com a criação da Brics NU em 2015.

Outra forma de ampliar a cooperação com universidades ou Estados considerados estratégicos consiste na realização de missões institucionais, nas quais a UFMG recebe a visita de representantes de determinados países ou envia uma delegação própria ao exterior.

Missões Institucionais

Muitas vezes as missões se dão associadas às redes das quais a UFMG participa, constituindo um movimento para consolidação da parceria pré-existente. Nestes casos, as visitas têm como objetivo central negociação de acordos bilaterais ou multilaterais vinculados a projetos e planos de trabalho de interesse das partes envolvidas.

No período de 2006 a 2016, conforme consta da Tabela 13, a UFMG recebeu em seu *campus* principalmente delegações de países europeus, assim como foram eles os destinos preferenciais das missões externas da universidade mineira. O entrevistado DRI_2, que atua no setor de Missões, esclarece que se trata de um conjunto de países com os quais já há uma parceria estabelecida, uma relação de reciprocidade e uma intenção mútua de intensificar as ações construídas.

Tabela 13. Número de missões institucionais realizadas na UFMG e no exterior, 2006-2016

Continentes/ Região	Missões estrangeiras recebidas pela DRI/UFMG			Missões realizadas pela DRI/UFMG no exterior		
	Gestão 2006-2010	Gestão 2010-2014	Gestão 2014-2018	Gestão 2006-2010	Gestão 2010-2014	Gestão 2014-2018
África	10	6	6	2	6	Não informado
América do Norte	23	33	27	2	8	--
América Latina e Caribe	32	10	6	16	25	--
Ásia	11	12	4	2	5	--
Europa	68	78	129	23	37	--
Oceania	3	16	20	-	1	--
Total	147	155	192	45	82	--

Fonte: Elaboração própria. Dados extraídos do Relatório de Gestão da DRI/UFMG 2006-2010, Relatório de Gestão da UFMG 2010-2014 e informações do setor de Missões da DRI/UFMG. Para a Gestão 2014-2018, considerou-se apenas os dados até 2016.

Em consonância ao disposto no PDI 2013-2017, o entrevistado aponta ainda que há um esforço para diversificar as áreas geopolíticas de atuação, de modo que passaram a integrar o mapeamento estratégico da DRI, como potenciais parceiras, instituições de educação superior de Pequim, Seul e Moscou, por exemplo, que não estavam em evidência nos anos anteriores mas que se sobressaíram juntamente com a ascensão da Brics NU.

Quanto à América Latina, observa-se que o período no qual a UFMG mais recebeu missões institucionais dessa região foi na gestão 2006-2010. No período de 2014 a 2016, os Estados Unidos isoladamente realizaram dezesseis visitas institucionais à federal mineira, número quase três vezes maior do que o total de missões recebidas do subcontinente latino-americano e caribenho.

Complementarmente ao trabalho das redes, as missões constituem importantes meios para o aprofundamento das relações internacionais universitárias.

Acordos e Convênios

Um dos indicadores de internacionalização utilizado nos Relatórios de Gestão da UFMG refere-se ao número de parcerias firmadas com instituições de educação superior estrangeiras. O Setor de Convênios, responsável pela formalização e acompanhamento desses acordos, desempenha um papel central na estrutura da DRI, uma vez que os devidos instrumentos jurídicos são fundamentais para resguardar legalmente as ações a serem implementadas por cada uma das partes. Além de tramitar os processos relativos às parcerias estratégicas definidas pela Diretoria de Relações Internacionais, o setor presta assessoria direta aos professores que espontaneamente propõem outras cooperações internacionais, auxiliando-os no entendimento acerca das exigências legais, adaptando os modelos de acordos conforme cada demanda específica e prestando o suporte necessário até a assinatura dos devidos documentos.

Os tipos de instrumentos jurídicos utilizados para viabilizar uma parceria internacional variam segundo as negociações entre os partícipes. Os mais comuns empregados pela UFMG são: i) o Acordo Geral ou Acordo de Cooperação, que estabelece os parâmetros para a parceria interinstitucional em termos mais genéricos e sem a definição das atividades a serem executadas; e ii) os Convênios, que obrigatoriamente são acompanhados de um plano de trabalho, no qual o objeto da parceria é detalhado, a exemplo dos convênios de intercâmbio, convênios de pesquisa, convênios de cotutela e convênios de dupla titulação. Ambos os instrumentos em geral tem a vigência de cinco anos, podendo ser prorrogados desde que haja interesse das instituições, manifestada através da assinatura de um termo aditivo. Uma mesma

instituição estrangeira pode ainda ter mais de um acordo vigente com a UFMG, firmados com diferentes finalidades.

Em 2016, a universidade mantinha acordo com 390 IES de 48 países, com um total de 509 instrumentos jurídicos vigentes. Neste conjunto, registrava 195 convênios de intercâmbio, 115 convênios de cotutela e cinco acordos de dupla titulação (UFMG, 2017a, 2-8).

A Tabela 14 evidencia a evolução da cooperação internacional desde o ano de 2006. Em uma década, a Universidade Federal de Minas Gerais diversificou a sua área geográfica de atuação, ampliando em 65% o número de países parceiros. Já o número de instituições estrangeiras envolvidas cresceu 254%, revelando que as relações foram aprofundadas no interior de muitos Estados. O total geral de termos jurídicos acompanhou o crescimento do número de instituições, ficando em torno de 224% para o período assinalado. Observa-se ainda um avanço significativo na assinatura de convênios, que passou a representar um percentual maior no conjunto de acordos firmados. Esse dado mostra-se positivo, uma vez que o convênio, por estar vinculado a um plano de trabalho, tende a comprometer os partícipes com ações efetivas de internacionalização. Os convênios de intercâmbio, por exemplo, que em 2006 representavam 23% dos instrumentos em vigor, no ano de 2016 correspondiam a 38% do total.

Tabela 14. Evolução das parcerias internacionais da UFMG (número de países parceiros, instituições estrangeiras envolvidas, instrumentos jurídicos e convênios de intercâmbio vigentes), 2006-2016

Situação/ Parcerias Internacionais	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Países parceiros	29	32	33	33	29	29	37	38	39	45	48
Instituições parceiras	110	124	155	165	170	176	219	270	297	346	390
Instrumentos jurídicos em vigor	157	173	208	237	241	249	310	370	393	446	509
Convênios específicos de intercâmbio	36	46	54	69	64	77	103	131	149	169	195

Fonte: Elaboração própria. Dados extraídos do Relatório de Gestão da DRI/UFMG 2006-2010, Relatório de Gestão da UFMG 2010-2014 e do Terceiro Relatório do Ciclo Avaliativo 2014-2017 da DRI/UFMG.

O conjunto de acordos, contudo, não está equanimente distribuído entre os continentes. Como pode ser constatado na Tabela 15, a desproporção geográfica permaneceu basicamente a mesma em um intervalo de dez anos. Em 2006, as regiões que mais concentravam acordos eram a Europa (56,7%) e a América Latina e Caribe (22,9%). Essas áreas mantiveram a liderança no quadro de 2016, representando 58,0% e 22,8% dos instrumentos de parceria vigentes, respectivamente. A variação ocorreu principalmente com a América do Norte, que em 2006 respondia por 17,2% dos contratos, passando a 10,6% no ano de 2016. Em contraposição, ganharam mais espaço ao término do período analisado a Ásia, que passou a representar de 0,6% a 3,1% das parcerias; a Oceania que avançou de 0,6% para 2,4%; e a África, que de 1,9% em 2006 alcançou os 3,1% em 2016.

Tabela 15. Evolução das parcerias internacionais por ano e por região, 2006-2016

Continentes/ Região	Nº de instrumentos jurídicos vigentes										
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
África	3	4	5	6	3	4	11	13	13	14	16
América do Norte	27	28	25	31	28	31	46	58	53	54	54
América Latina e Caribe	36	37	53	53	49	47	59	71	84	90	116
Ásia	1	3	5	1	3	3	3	4	5	7	16
Europa	89	101	117	143	150	154	185	215	230	270	295
Oceania	1	0	3	3	8	10	6	9	8	11	12
Total	157	173	208	237	241	249	310	370	393	446	509

Fonte: Elaboração própria. Dados extraídos do Relatório de Gestão da DRI/UFMG 2006-2010, Relatório de Gestão da UFMG 2010-2014 e do Terceiro Relatório do Ciclo Avaliativo 2014-2017 da DRI/UFMG.

É importante ainda assinalar que existem assimetrias regionais internas. Em 2006, dos 89 acordos vigentes com a Europa, 80,1% estavam concentrados em apenas quatro países – França, Alemanha, Portugal e Itália. Em 2016, eles respondiam por 64,0% dos 295 termos de cooperação UFMG-Europa; porém, se acrescidos a Espanha e o Reino Unido, a soma dos seis Estados chega a 81,3% dos contratos naquele continente.

Em relação à América Latina e Caribe, Cuba respondia em 2006 por um terço dos 36 acordos da região, seguida pela Argentina, que tinha um total de nove acordos assinados, e pelo Peru, com seis. Já em 2016, a Argentina, a Colômbia e o México foram os países que

mais despontaram no panorama da ALeC, respondendo em conjunto por 61,2% dos termos firmados no subcontinente; enquanto Cuba em uma década reduziu a sua participação, passando de 12 acordos em 2006 para apenas 10 em 2016. Atualmente são 86 IES latino-americanas e caribenhas parcerias, sendo 21 instituições colombianas, vinte argentinas, onze mexicanas, nove peruanas, nove cubanas, sete chilenas, três venezuelanas, duas bolivianas, duas equatorianas, uma uruguaia e uma costa-riquenha⁷⁷ (UFMG, 2010, p. 49; UFMG, 2017a, p. 3-5).

Quanto aos Estados Unidos, que concentram as melhores universidades do mundo segundo os principais *rankings* acadêmicos, situavam-se no topo da lista dos principais parceiros internacionais da UFMG em 2006, com 21 instrumentos jurídicos naquela ocasião. Esse número evoluiu para 37, em 2016; contudo, os EUA passaram a ocupar o quinto lugar dentre as nações com maior número de acordos vigentes com a UFMG, atrás de Portugal, França, Alemanha e Espanha.

Vale observar que o crescimento mais expressivo das parcerias com a América do Norte se deu durante a gestão 2010-2014, responsável pela construção do PDI 2013-2017, que estava ancorado na ideia de promover a UFMG ao *status* de universidade de classe mundial. Porém durante este reitorado se verificou uma intensificação também das relações com a América Latina e Caribe. Assim, não se pode atribuir o transcurso dos números tão somente às diretrizes contidas em um documento, como o PDI, ou às orientações apresentadas por uma determinada gestão. A universidade constitui um campo complexo, de modo que seus resultados decorrem de múltiplas variáveis e são construídos nas interações entre os diversos atores do campo acadêmico – composto por distintas IES, além de redes que as aglutinam – e também nas interseções com outros campos, principalmente o político e o econômico. O que se pode deduzir é que, independentemente dos discursos que se alternaram na administração da UFMG no intervalo de 2006 a 2016, houve pouca alteração no que se refere à distribuição geográfica das parcerias internacionais.

⁷⁷ Em 2006, a Itália tinha 08 instrumentos jurídicos em vigor com a UFMG; a Alemanha, 18; a França, 18; e Portugal, 17. Em 2016, Portugal apresentava 57 acordos vigentes; a França, 65; a Alemanha, 38; a Espanha, também 38; a Itália, 27; e o Reino Unido, 13. Em relação aos países da América Latina e Caribe, no ano de 2006 Cuba tinha 12 acordos assinados com a UFMG; a Argentina, 09; e o Peru, 06. No ano de 2016, a Argentina possuía 27 instrumentos vigentes; a Colômbia, 26; o México, 18; o Peru, 11; e Cuba, 10. (UFMG, 2010, p. 49; UFMG, 2017a, p. 3-5)

Uma última questão a se considerar sobre os acordos e convênios diz respeito ao volume de documentos interinstitucionais vigentes na Universidade Federal de Minas Gerais. Segundo Knight, é um equívoco acreditar que quanto mais acordos uma instituição apresenta, mais internacionalizada ela será. A autora pontua que a prática tem demonstrado que a maioria das IES não pode gerenciar adequadamente um número muito grande de contratos, pois mantê-los ativos e produtivos requer um grande investimento de recursos humanos e financeiros, de modo que a tendência seria concentrar o esforço em um grupo menor de parcerias prioritárias (KNIGHT, 2011, p. 14-15). Nessa perspectiva, o entrevistado DRI_1 afirma que já há um movimento na Gestão 2014-2018 para focar em parcerias estratégicas, para “ter menos parceiros e com aqueles parceiros ter muito mais ações”, cuidando para manter uma presença relevante em todos os continentes. Todavia ele pondera que estas parcerias estratégicas terão que conviver com os outros acordos que possam vir a ser solicitados por um docente ou um departamento específico. Em sua perspectiva, não se pode implementar uma agenda *topdown* de internacionalização desconsiderando as demandas espontâneas dos diversos atores da universidade. O entrevistado avalia ainda que a maioria dos instrumentos jurídicos vigentes seja produtiva, embora não exista um sistema informatizado de acompanhamento dessas parcerias. Sua conclusão deriva principalmente das suas observações no cotidiano de trabalho na DRI:

Nós podemos dizer, sem te apresentar os números precisamente, que uma parte significativa, provavelmente a maioria daqueles convênios está realmente sendo implementada com ações das mais diversas. Muitas universidades surpreendem por que tem muita assinatura de convênio e pouca implementação. Não é o nosso caso. Por quê? Justamente por que os nossos programas são tão fortes, de graduação, de pós-graduação, nós temos o CT&T [Centro de Transferência de Tecnologia], temos o BHTec [Parque Tecnológico de Belo Horizonte, o qual a UFMG é sócia-fundadora], o Centro de Treinamento Esportivo, que depois das olimpíadas [no Brasil] gerou vários convênios assinados. [...] Veja o número de vagas, por exemplo, que nós temos no programa MinasMundi [o programa de intercâmbio criado e administrado pela UFMG]. As chamadas oferecem às vezes 600 vagas [em 2016 foram 631 vagas em 127 instituições de 27 países]. Isso quer dizer que se os alunos fazem mobilidade, esses convênios estão todos ativos. (Entrevistado DRI_1, 2017)

De fato, muitas são as ações de internacionalização em curso, algumas delas inclusive realizadas sem a mediação e sem o conhecimento da Diretoria de Relações Internacionais. Um dos entrevistados do setor relata que “é tudo uma questão de cultura. As culturas instaladas continuam. Ainda há docentes que não registram a presença de internacionais [*sic*],

sejam estudantes ou pesquisadores, para a DRI”, de modo que muitos dados encontram-se pulverizados no interior da universidade (Entrevistado DRI_1, 2017).

As informações consolidadas pela Diretoria e disponibilizadas nos Relatórios de Gestão da UFMG abrangem principalmente as atividades relacionadas ao ensino, com números sobre programas de intercâmbio e sobre programas especiais de formação internacional.

Programas internacionais especiais

Nesta categoria se incluem os programas de cotutela, de dupla diplomação e afins. A cotutela internacional de tese é uma modalidade que permite ao doutorando realizar a sua pesquisa sob a responsabilidade de dois orientadores – um no Brasil e outro em um país estrangeiro –, devendo a proposta de estudo ser aprovada pelo Colegiado do curso do estudante e pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e recomendada pela DRI. O aluno permanece em cada polo por períodos equivalentes e ao final defende a sua tese uma única vez, na UFMG ou na instituição parceira, obtendo os diplomas dos dois países envolvidos. Entre 2006 e 2016 foram assinados 115 convênios de cotutela, sendo 18 na Gestão 2006-2010, 42 na Gestão 2010-2014 e mais 55 nos três primeiros anos da Gestão 2014-2018. A França é o país com o qual a UFMG tem o maior número de cotutelas (85), seguida por Espanha, Portugal, Itália, Austrália, Bélgica, Holanda, Finlândia e Dinamarca. Em 2016 havia ainda 24 propostas em tramitação, envolvendo outros países além dos já citados (UFMG, 2010, p. 41-42; UFMG, 2014a, p. 109; UFMG, 2017a, p. 6-7).

Outra iniciativa de formação interinstitucional e internacional ofertada na UFMG refere-se ao Programa de Doutorado Latino-Americano em Educação (DLA), construído em uma parceria com a Unesco e com instituições de educação superior do Chile, da Colômbia, do Equador, de Honduras, do México e da Venezuela. A proposta pioneira começou a ser discutida em 2006 visando a construção de uma estrutura curricular comum de pós-graduação *stricto sensu*, que pudesse ser oferecida nos diferentes países envolvidos, com o objetivo central de promover a formação qualificada de doutores no campo da política educacional, com capacidade para pesquisar e produzir conhecimento sobre a realidade regional. A integração acadêmica consistia, neste sentido, em uma estratégia para agregar investigadores

em torno de problemas comuns, de modo a potencializar a geração de aportes que contribuiriam para o fortalecimento da qualidade da educação da ALeC (DLA, 2008, p. 5). A primeira oferta do programa inovador ocorreu na UFMG no ano de 2010, sendo parte das vagas dirigidas a estudantes brasileiros e parte reservada para estudantes de outras nacionalidades. Embora no caso do DLA a dupla diplomação seja uma modalidade possível e desejada, ela ainda não foi efetivada no transcurso de formação das primeiras turmas. O intercâmbio é uma exigência curricular, devendo os estudantes brasileiros desenvolver pesquisa comparada com outro país da região, onde deverão realizar um estágio de sanduíche de no mínimo seis meses; enquanto os alunos estrangeiros precisam permanecer no mínimo por um ano no Brasil. Este programa será discutido mais detalhadamente no capítulo 5, como exemplo de aprofundamento da internacionalização sob a ótica da regionalização.

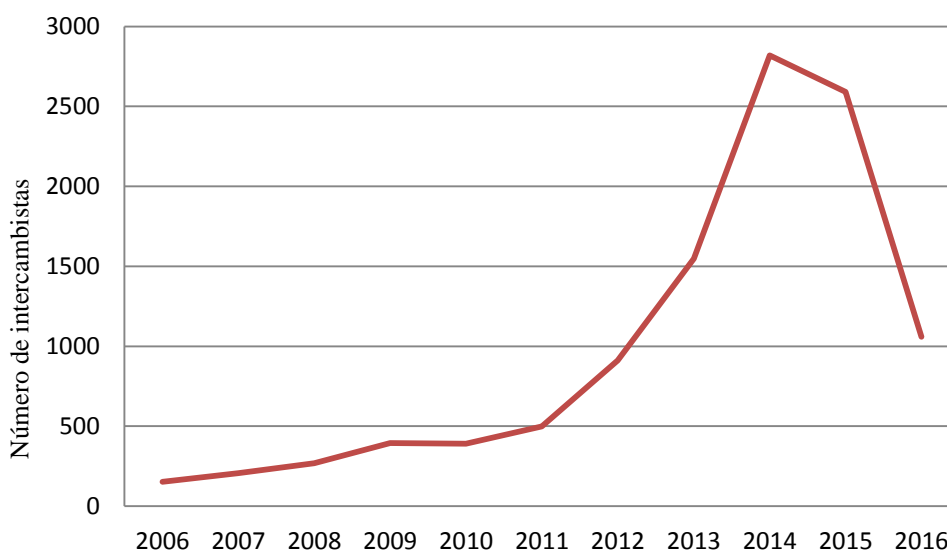
Em relação à dupla diplomação para alunos de graduação, em 2016 a UFMG apresentava um total de cinco Convênios de Dupla-Titulação – quatro com a França e um com Portugal – tendo sido dois deles firmados na Gestão 2010-2014 e três na Gestão 2014-2018 (UFMG, 2014a, p. 109; UFMG, 2017a, p.8). A universidade também participou ativamente entre 2010 e 2013 do Programa de Licenciatura Internacional (PLI) patrocinado pela Capes, que objetivava possibilitar a diversificação da estrutura curricular dos licenciandos brasileiros a partir do fomento a missões de estudo em Portugal e na França. O programa conferia o duplo diploma aos participantes e contou com 85 graduandos da UFMG entre 2010 e 2013; porém nos anos seguintes não houve nenhuma mobilidade pelo PLI (UFMG, 2014a, p. 109; UFMG, 2017a, p. 11).

O que se observa é que a modalidade tradicional de intercâmbio, que não envolve a dupla titulação, é aquela que mais tem evoluído no quadro da universidade ao longo do período analisado.

Programas de intercâmbio

Em 2006, a Universidade Federal de Minas Gerais registrou 153 alunos em intercâmbio internacional passando a um total de 1.059 no ano de 2016, conforme ilustrado no Gráfico 5.

Gráfico 5. Evolução da mobilidade de estudantes da UFMG para o exterior, 2006-2016



Fonte: Elaboração própria. Dados extraídos do Relatório de Gestão da DRI/UFMG 2006-2010, Relatório de Gestão da UFMG 2010-2014 e do Terceiro Relatório do Ciclo Avaliativo 2014-2017 da DRI/UFMG.

Esses números são resultado de diferentes frentes de fomento à formação no exterior, dentre as quais se se pode destacar: i) o Programa Minas Mundi de Mobilidade Internacional da UFMG, que agrupa as vagas em IES estrangeiras decorrentes dos convênios bilaterais vigentes, sendo realizado pela DRI anualmente um processo unificado de seleção para as dezenas de instituições parceiras⁷⁸; ii) os programas de intercâmbio exclusivos de redes e consórcios aos quais a universidade está vinculada, a exemplo do Programa Escala, do Grupo Montevideo; e do Erasmus, promovido pela comunidade europeia; c) os programas governamentais que disponibilizam vagas para a formação no exterior, como o Ciência sem Fronteiras, coordenado pela Capes e pelo CNPq; o programa Marca de Mobilidade, gerenciado pelo Setor Educacional do Mercosul; e outras iniciativas das agências e ministérios; e d) a mobilidade livre, caso em que o próprio estudante efetiva o contato com a instituição estrangeira de seu interesse, em vagas não vinculadas a editais tramitados pela DRI e não vinculadas a programas governamentais.

⁷⁸ Esse modelo de gestão das vagas decorrentes dos Convênios de Intercâmbio, via seleção anual unificada de discentes interessados na mobilidade internacional, está em vigor na UFMG desde o ano de 2003, embora o programa só tenha recebido a denominação Minas Mundi mais recentemente. Antes dessa data as vagas nas universidades estrangeiras parceiras eram divulgadas dispersamente, como “chamadas para intercâmbio”. (VILAÇA, 2017, p. 43)

Vale considerar isoladamente os dados do Minas Mundi, uma vez que ele constitui o maior programa de intercâmbio internacional administrado por uma universidade brasileira, face ao número de instituições estrangeiras envolvidas e às vagas anualmente ofertadas (RAMOS, 2009; VILAÇA, 2017). Criado em 2003, o programa de mobilidade discente da UFMG abrangeu em seus primeiros anos apenas IES norte-americanas e europeias, que permaneceram ao longo do tempo como as zonas geográficas responsáveis pelo maior número de vagas de intercâmbios.

Conforme retratado na Tabela 16, que apresenta a evolução da oferta entre 2006 e 2016, em todo o período os países que mais apresentaram oportunidades para a mobilidade foram Portugal, Alemanha e França, o que denota a intensidade da parceria com tais Estados.

Tabela 16. Vagas do Programa de Mobilidade Discente da UFMG, por ano e por país de destino/região, 2006-2016

Região	País	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
África	Moçambique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	11
	América do Norte											
América do Norte	Canadá	-	-	-	-	-	2	2	6	6	8	6
	Estados Unidos	14	13	21	26	23	28	44	38	34	25	20
América Latina e Caribe	Argentina	-	-	-	3	10	15	20	31	31	17	17
	Chile	-	5	2	5	-	16	20	15	21	16	15
	Colômbia	-	-	1	-	9	25	30	25	35	36	33
	México	-	-	-	-	-	2	3	4	10	8	18
	Peru	-	-	-	2	8	7	4	4	13	7	5
	Venezuela	-	-	-	-	-	2	2	2	3	4	-
Ásia	Coreia do Sul	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	4
	Israel	-	3	3	3	3	3	10	10	-	-	3
Europa	Alemanha	14	32	41	57	94	97	97	86	77	61	81
	Bélgica	7	4	4	3	4	5	5	11	11	9	11
	Dinamarca	-	-	2	4	4	-	2	-	2	4	4
	Escócia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
	Eslováquia	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
	Eslovênia	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2
	Espanha	-	2	16	9	14	27	65	54	65	41	46
	Finlândia	-	-	-	-	-	3	7	8	10	14	24
	França	4	10	21	31	42	76	72	91	61	51	58
	Itália	20	23	30	33	39	43	36	34	19	23	20

Noruega	-	-	-	-	-	4	4	-	4	4	4
Polônia	-	-	-	-	1	2	4	4	3	2	4
Portugal	13	19	24	45	132	148	171	183	202	181	213
Rep. Checa	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-
Romênia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Rússia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4
Suécia	-	-	-	-	4	-	4	4	4	4	-
Suíça	-	-	-	2	-	6	-	-	-	2	2
Total	85	133	186	245	401	521	612	625	622	542	631

Fonte: Elaboração própria. Dados de 2006 a 2009 extraídos do levantamento de RAMOS (2009), disponíveis em sua dissertação de mestrado. Dados de 2010 a 2016 extraídos dos editais anuais do programa Minas Mundi.

A inserção no edital de vagas para a América Latina e Caribe se deu pela primeira vez em 2007, porém com uma tímida participação; das 137 vagas ofertadas naquele ano, constavam apenas cinco para uma instituição chilena. A ALeC passou a ter uma presença mais significativa no programa a partir de 2011, quando um conjunto de universidades de seis países (Argentina, Colômbia, México, Peru e Venezuela) chegou a representar 12,9% do total de vagas do Minas Mundi. Essa participação latino-americana e caribenha continuou a avançar nos anos seguintes, alcançando o pico percentual em 2014, quando representou 18,2% da oferta. Os números, porém, voltaram a retrair no conjunto das vagas, representando 13,9% do total das oportunidades de intercâmbio em 2016. Ademais, nota-se a quantidade reduzida de países da região que integraram o programa ao longo do seu desenvolvimento.

A Ásia também foi incluída no edital do programa de mobilidade discente da UFMG pela primeira vez no ano de 2007, com vagas em instituições de educação superior de Israel, e apenas em 2015 houve a oferta em universidades de outro país daquela região, a Coreia do Sul. Ainda assim a participação asiática permanece pouco expressiva: das 631 vagas do Minas Mundi em 2016, apenas dez eram daquele continente.

A África somente consta dos editais de 2015 e 2016, com a participação de Moçambique, tendo disponibilizado onze vagas em cada um desses anos. Quanto à Oceania, não há registro do seu envolvimento no programa no período observado.

É importante, por fim, sublinhar que a Tabela 16 listou o total das oportunidades de intercâmbio ofertadas no Minas Mundi, mas a ocupação dessas vagas tem girado em torno dos

40% nos últimos anos. Em 2016, por exemplo, das 631 ofertas, 268 foram efetivamente preenchidas por intercambistas (UFMG, 2017a, p. 13). De todo modo, o programa de mobilidade discente da UFMG é a iniciativa organizada de maior porte para a promoção da educação internacional do seu alunado. Os demais programas dos quais a universidade participa possuem um alcance mais restritivo. Em 2016, o programa de mobilidade da AULP possibilitou o intercâmbio de quinze estudantes; pelos programas Erasmus, foram cinco graduandos; com o Brafitec, programa de cooperação franco-brasileira para a formação de engenheiros gerenciado pela Capes, foram 28; através dos programas Bracol e Bramex, administrados no âmbito do Grupo Coimbra, foram seis no total; via o programa da Red de Macrouiversidades, houve três mobilidades; e pelo programa Marca, coordenado pelo Mercosul, houve apenas um intercâmbio em 2016 (UFMG, 2017a, p. 11-12).

O programa mais expressivo em termos numéricos seria o Ciência sem Fronteiras, que entre 2012 e 2016 possibilitou uma expansão da mobilidade internacional sem precedentes no quadro não somente da UFMG, mas do sistema de educação superior brasileiro como um todo. A Universidade Federal de Minas Gerais foi a segunda instituição que mais enviou alunos ao exterior através do CsF, atrás apenas da Universidade de São Paulo (USP). Ao longo dos cinco anos de vigência do programa, foram contemplados 4.336 alunos da instituição mineira, que se deslocaram principalmente para os Estados Unidos (20,9%), o Reino Unido (17,2%), a Austrália (10,8%), a Alemanha (9,4%) e a França (7,9%). Ademais dos EUA, Alemanha e França que já se destacavam no programa de mobilidade da UFMG, se verifica como destinos preferenciais também o Reino Unido e a Alemanha, o que pode ser justificado pela disponibilidade de recursos das agências de fomento CNPq e Capes para pagamento de taxas acadêmicas (*tuition e fees*) às IES desses dois países que tradicionalmente realizam cobrança para o recebimento de intercambistas; enquanto no Minas Mundi a isenção de taxas pelos partícipes é uma premissa. Durante todo o ciclo do CsF, nenhum estudante da UFMG se dirigiu para uma instituição latino-americana e caribenha; apenas um para o continente africano (África do Sul) e 58 para o asiático (Japão, Coreia do Sul e China)⁷⁹.

Em síntese, pode-se afirmar que os dados sobre a mobilidade verificada entre 2006 e 2016 reforçam a preponderância da Europa nas relações internacionais da UFMG. Em todas

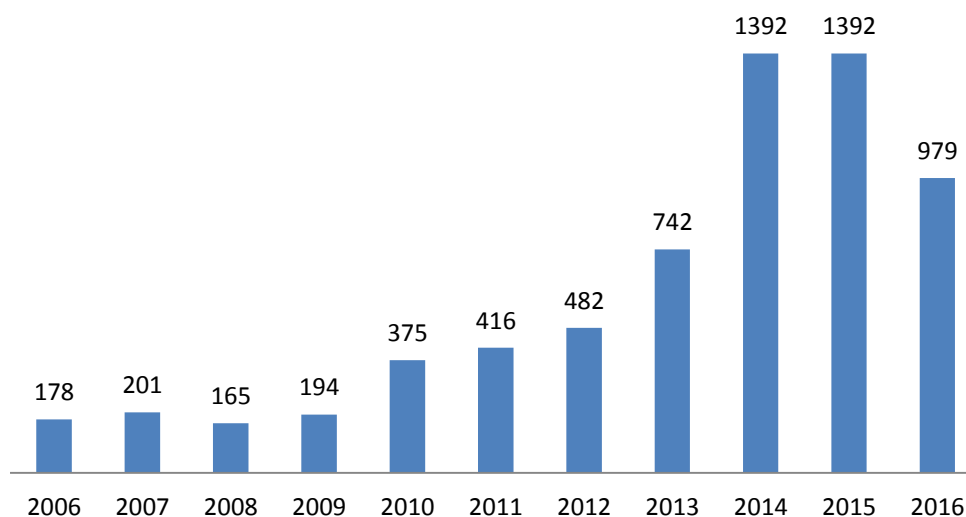
⁷⁹ Dados coletados no repositório de dados (DataMart) do Programa Ciência sem Fronteiras, que foi atualizado pela última vez em janeiro de 2016 com informações consolidadas da Capes e do CNPq. Disponível em <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>>, acesso em 11 de novembro de 2017.

as três gestões compreendidas nesse intervalo temporal (2006-2010, 2010-2014 e 2014-2018), a região foi o principal destino de pelo menos dois terços dos discentes; seguida por uma participação significativa da América do Norte, sobretudo dos Estados Unidos, que manteve uma posição regular ao longo da trajetória estudada; e uma participação crescente da ALc, embora ainda pouco expressiva no conjunto dos dados.

Atratividade para alunos estrangeiros

Quando se observa a mobilidade do exterior para a UFMG também se verifica um incremento ao longo do período de 2006 a 2016, com uma significativa ampliação do número de estrangeiros recebidos, como demonstra o Gráfico 6. Os dados incluem alunos intercambistas, que são aqueles que permanecem no máximo por dois semestres no Brasil, e alunos regularmente matriculados nos cursos de graduação e de pós-graduação.

Gráfico 6. Evolução do número de estudantes estrangeiros registrados em cursos de graduação e de pós-graduação da UFMG, 2006-2016



Fonte: Elaboração própria. Dados extraídos do Relatório de Gestão da DRI/UFMG 2006-2010, Relatório de Gestão da UFMG 2010-2014 e do Terceiro Relatório do Ciclo Avaliativo 2014-2017 da DRI/UFMG.

Em 2016, dos 979 estrangeiros registrados na Universidade Federal de Minas Gerais, 221 deles encontravam-se na condição de intercambistas, sendo 200 em cursos de graduação e

21 em cursos de pós-graduação. Os países que mais enviaram estudantes à UFMG naquele ano foram a França (35), a Argentina (30), a Colômbia (24) e a Alemanha (21). Quanto ao vínculo regional, mais uma vez se identifica a liderança europeia, origem de 123 alunos de intercâmbio, seguida pela América Latina e Caribe (84) e pela América do Norte (11) (UFMG, 2017a, p. 9-10).

Porém o quadro se altera na composição dos estrangeiros regulares, que estavam registrados em 2016 em sua maioria na pós-graduação (643). Embora os dados referentes à nacionalidade dos alunos da pós não estejam disponíveis, as informações relativas à graduação indicam que a maioria dos estudantes regulares internacionais da UFMG, neste grau de ensino especificamente, é proveniente de países em desenvolvimento. Dos 115 graduandos estrangeiros, um total de 81 ocupava vagas do Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) – sendo provenientes de 14 Estados africanos, de três Estados da região da ALeC (Honduras, Colômbia e Equador) e de outras três nações localizadas no continente americano (Jamaica, Haiti e Barbados) (UFMG, 2017a, p. 10, 17,18). A oferta da graduação plena para estrangeiros realiza-se, assim, majoritariamente com o Sul global, baseada nos princípios de solidariedade e cooperação.

A UFMG tem inclusive se organizado administrativamente e logisticamente para receber um número maior de alunos internacionais. Dentre as ações desenvolvidas neste sentido, sobressai a oferta da disciplina de Português como Língua Adicional, que visa minimizar a barreira linguística que se impõe na atração de intercambistas. Desde 2012, em uma parceria com a Faculdade de Letras, a universidade possibilita a todos os estrangeiros se matriculem em quatro níveis: Português Língua Adicional nível básico; nível intermediário; produção oral e escrita a partir de tarefas acadêmicas; e escrita acadêmica. Além disso, em 2015 foi criado o Setor de Acolhimento da DRI, que presta apoio à instalação de estudantes e pesquisadores estrangeiros, auxiliando-os com as questões burocráticas relativas a visto, por exemplo, e também realizando atividades culturais de integração. Uma última ação consiste em facilitar o alojamento desse público. Em novembro de 2012 foi assinado um convênio com a moradia universitária da UFMG, administrada pela Fundação Universitária Mendes Pimentel, que passou a disponibilizar cinquenta vagas nas suas quitinetes para os acadêmicos em mobilidade (UFMG, 2017b, 59-60).

Contudo, a atratividade para estrangeiros permanece baixa se comparada com os índices das universidades dos países desenvolvidos. Vale ainda ressaltar que um dos itens centrais de avaliação dos *rankings* mundiais que aferem a qualidade das instituições terciárias consiste no contingente de alunos internacionais que possuem, ainda incipiente no quadro da UFMG e do conjunto das universidades federais. O entrevistado DRI_2, que nos últimos anos participou ativamente do processo de preenchimento dos questionários dos principais *rankings* dos quais a UFMG participa – como os desenvolvidos pela Times Higher Education e pela Shanghai Jiao Tong University – pondera que “é mais bem qualificada nos *rankings* aquela universidade que tem muitos alunos internacionais, sendo que na lógica da universidade brasileira é muito mais importante enviar alunos. [...] E um dado importante da UFMG é que ela é uma das [IES] que mais envia alunos [para o exterior]. Só que isto não está nos *rankings*, para eles isso não faz diferença”.

Rankings internacionais da educação superior

Na percepção do entrevistado DRI_1, os *rankings* internacionais fazem parte de uma outra cultura de educação superior:

Nós sabemos que é importante nesse momento considerarmos a existência dos *rankings*, mas não são eles que norteiam nossas práticas. Até porque a educação superior é um bem público no Brasil, existem outras dimensões, nós temos um compromisso social enorme por meio da extensão, que possivelmente não vai ser tão valorizada por meio dos *rankings*. [...] Todas as ações acadêmicas que respondem a problemas importantes locais, regionais, locais entendidos como Brasil, Minas [Gerais] ou a própria América do Sul ou ainda nas nossas parcerias com países africanos, [pois] nós temos agendas em relação a certas problemáticas que são comuns. (ENTREVISTADO DRI_1, 2017)

O entrevistado acredita que essas avaliações realizam uma medição muito objetiva do que venha a ser a qualidade da educação superior, desconsiderando facetas importantes da cooperação internacional. Ele afirma que a UFMG tem buscado participar criticamente desses *rankings* e tem se empenhado em preencher os questionários com mais cuidado, com um esforço maior para coletar os dados de internacionalização que ainda podem se encontrar dispersos pela universidade; mas diz estar ciente que por mais que consiga organizar todas essas respostas, a classificação “não será justa às culturas de educação superior latino-americanas”, de internacionalização solidária. O funcionário DRI_2 complementa que o

empenho na gestão das informações se dá mais com o intuito de compreender como funcionam as métricas internacionais do que de se buscar um melhor posicionamento. De modo que é relevante observar que ainda que o Plano de Desenvolvimento Institucional vigente da UFMG tenha sido alicerçado sobre a ideia de universidade classe mundial, profissionais da DRI diretamente envolvidos com essa temática não se sintam comprometidos com a evolução da instituição nos *rankings* internacionais, com uma visão realista sobre esses processos.

O *Academic Ranking of World Universities*, disponibiliza os resultados das avaliações a partir do ano de 2007. Desde então a colocação da UFMG tem alternado entre a posição 301-400 e a posição 401-500, recordando que a organizadora Shanghai, depois da centésima classificada, agrupa os resultados das instituições por centenas, não informando a colocação exata⁸⁰. No *ranking* desenvolvido pela Times, o *World University Ranking*, a UFMG se encontrava em 2016 na posição 601-800, não estando disponíveis resultados dos anos anteriores⁸¹.

Porém, quando se trata das classificações regionais e nacionais, a Universidade Federal de Minas Gerais se destaca nas primeiras posições. Em 2016, a instituição ocupava o sétimo lugar no *Latin America University Rankings*, também desenvolvido pela Times, e o décimo primeiro lugar no *QS University Rankings Latin America*, aplicado pela consultoria inglesa Quacquarelli Symonds⁸².

Na principal classificação nacional, o *Ranking* Universitário Folha, a UFMG está entre as primeiras colocadas em todas as edições realizadas, alternando entre o segundo e terceiro lugar entre os anos de 2012 e 2015 e perdendo uma posição no ano de 2016, quando se classificou como a quarta melhor universidade do Brasil⁸³.

⁸⁰ A UFMG foi classificada no *Academic Ranking of World Universities* dos anos de 2007 e de 2015 na posição 401-500. Nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2016 foi classificada na posição 301-400. (Disponível em <<http://www.shanghairanking.com/ARWU2017.html>>. Acesso em 16 de novembro de 2017.)

⁸¹ Disponível em <<http://www.shanghairanking.com/ARWU2017.html#>>. Acesso em 16 de novembro de 2017.

⁸² Disponível em <<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/latin-america-university-rankings#!/>> e em <<https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/>>, respectivamente. Acesso em 16 de novembro de 2017.

⁸³ No *Ranking* Universitário Folha, a UFMG foi a segunda melhor classificada nos anos de 2012 e de 2014; a terceira melhor em 2013 e em 2015; e a quarta em 2016. Disponível em <<http://ruf.folha.uol.com.br/2017/>>. Acesso em 16 de novembro de 2017.

Resta, por fim, verificar o papel desempenhado pelos Centros de Estudos Especializados no processo de internacionalização da UFMG.

Centros de Estudos Especializados

O Centro de Estudos Africanos, o Centro de Estudos da Ásia Oriental, o Centro de Estudos Europeus, o Centro de Estudos Latino-Americanos e o Centro de Estudos Indianos são frutos da nova política de internacionalização estabelecida no PDI 2013-2017 e foram criados com o intuito de assegurar a inserção da instituição no cenário internacional e o cosmopolitismo de suas atividades acadêmicas, diversificando e intensificando as regiões geopolíticas de cooperação. Ao institucionalizar esses órgãos, que se constituíram de forma supradepartamental e interdisciplinar, a universidade pretendia promover uma interação mais orgânica com cada uma das referidas regiões, colocando-se na dianteira ao empreender esse tipo de gestão das relações internacionais (UFMG, 2015, p. 34).

Contudo, ao final de 2016, três anos após terem sido criados, os Centros aparecem como instâncias acessórias, e não estratégicas, no conjunto de atividades da DRI. As informações levantadas nos relatórios anuais da Diretoria, no Relato Institucional da UFMG, no Relatório Avaliativo do PDI 2013-2017 e nas entrevistas realizadas com os profissionais de relações internacionais da universidade permitem aferir que as ações até então realizadas são insuficientes para cumprir as competências regimentais dos Centros.

Vale ressaltar que a Reitoria 2010-2014, com o intuito de propiciar meios para a consolidação dos CEEs, criou um projeto de internacionalização específico, gerenciado no âmbito da Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (Fundep), que visava garantir os recursos financeiros para os primeiros anos de atuação dos cinco núcleos regionais. O projeto se estendia até 2017, com um orçamento anual igualmente dividido entre os Centros. Por outro lado, há uma insuficiência de pessoal para o desempenho e expansão das atividades. Segundo as normativas relativas ao funcionamento dos CEEs, eles devem ser dirigidos por um Comitê Coordenador – formado por cinco docentes de diferentes departamentos da UFMG, elucidando sua perspectiva interdisciplinar – e devem contar com o apoio administrativo da DRI. Em relação ao Comitê, os professores que o compõem “trabalham em paralelo com as atividades acadêmicas; eles não têm dispensa de horário de aula, eles não têm

incentivo financeiro, nada. É uma coisa que eles fazem acumulando com a docência”, como afirma o entrevistado DRI_3, funcionário vinculado diretamente aos Centros. Quanto à equipe operacional disponibilizada pela Diretoria de RI para atuar com os cinco CEEs, atualmente se reduz a dois profissionais: um servidor público com cargo de secretário executivo e um estagiário de pós-graduação com jornada de apenas um turno. DRI_3 assinala que

Às vezes é complicado por que são cinco centros. Então quando os cinco resolvem fazer as coisas ao mesmo tempo, é complicado. Por que [o estagiário] fica quatro horas, eu fico o dia inteiro. Então às vezes é insuficiente. A gente tinha outro estagiário, que fica aqui, mas ele foi desligado. Ele ficava de manhã e [o outro] à tarde. Aí era bem melhor por que um compensava o outro. Mas a gente precisa a princípio de mais um estagiário. (Entrevistado DRI_3, UFMG)

Ademais, apesar dos Centros fazerem parte da estrutura da DRI, verifica-se uma falta de alinhamento e acompanhamento mais efetivo da Diretoria para os Comitês Coordenadores. Os comitês se reúnem com a direção de relações internacionais geralmente três vezes ao ano:

[O diretor] sempre faz uma reunião de início de ano, por exemplo, onde ele além de propor orçamento, por que ele é o gerente do projeto na Fundep, ele propõe o orçamento, os professores falam o quê eles gostariam [de realizar], o que [eles] têm como ideia. [...] No começo do ano os professores fazem uma proposta formal de atividades e mandam. Pode ter mudanças no meio do tempo, é o que mais acontece na verdade, durante o ano dá uma mudada. [...] Aí no meio do ano a gente tem uma nova reunião para poder dar direcionamento, ver como é que está. No final do ano tem uma reunião de conclusão e aí eles [os comitês] fazem o relatório de atividades que foram desenvolvidas. (Entrevistado DRI_3, UFMG)

O entrevistado DRI_3 salienta que embora haja sempre uma reunião geral de planejamento, os coordenadores dos Centros são independentes dentro de seus orçamentos para “poderem criar o que eles querem fazer durante o ano, seja fazer evento, seja apoiar evento, seja publicação de livros, e cada um o faz da sua maneira”. Ele relata que “as coisas vão surgindo, [...] então a gente não tem uma agenda certinha assim não”. Por sua vez, o entrevistado DRI_1 admite que, embora muitas das atividades dos CEEs estejam em consonância com aquilo que a diretoria já realiza, há “um monte de ações que acontecem nos Centros e que não necessariamente têm impacto na nossa gestão. Os coordenadores têm uma certa autonomia muita vezes nessas decisões”.

Esse possível distanciamento entre os CEEs e a DRI se manifesta também nos Relatórios de Auto-Avaliação Institucional do setor, que pouco abordam as realizações dos

núcleos especializados. No primeiro relatório do ciclo avaliativo 2014-2017 informa-se que a inauguração dos centros se deu entre 2013 e 2014 com a realização de jornadas, que pretendiam apresentar os novos órgãos para a comunidade universitária, com a expectativa de estabelecê-los como “pontos de referência ativo de suas respectivas regiões, centralizando e propagando o máximo de informações possíveis pertinentes às suas áreas de atuação” (UFMG, 2015, p. 29-30). O relatório pontuava que

[Os centros] têm também o papel de articular pesquisadores e grupos de pesquisa interessados em estudos especializados internacionais. Para tanto, algumas de suas tarefas fundamentais são o fomento à elaboração de projetos de pesquisa e a criação de condições para cooperação acadêmica entre a Universidade e as regiões que abrangem, bem como a indução de financiamentos para pesquisas e outras iniciativas no campo dos estudos de tais regiões. (UFMG, 2015, p. 29)

Já nos Relatórios de Auto-Avaliação relativos aos anos de 2015 e de 2016 nem se quer há um tópico específico sobre as atividades dos Centros de Estudos Especializados, o que denota a importância secundária dessas instâncias no quadro geral da DRI. Os Centros somente aparecem novamente no Relato Institucional e no Relatório Avaliativo do PDI, em resposta à ação prevista no PDI 2013-2017 de cria-los e consolida-los (UFMG, 2017b, n.p.; UFMG, 2017c, p. 56-57). Os dois documentos apresentam basicamente o mesmo texto, com pequenas mudanças de ordem gramatical, e são bastante sucintos quanto à evolução dos CEEs, registrando que

todas as ações desenvolvidas pelos Centros tiveram resultados positivos no que tange à divulgação dos mesmos na UFMG, em especial os Centros de Estudos Indianos e Africanos, que tiveram uma estrutura bem delineada de eventos ao longo dos anos. Ademais, a divulgação das chamadas de apoio a eventos, tanto do CEA quanto do CEA, também fizeram com que esses se tornassem mais conhecidos. (UFMG, 2017c, p. 57)

De fato, a organização e o apoio a eventos acadêmicos e culturais com foco nas regiões são as atividades que mais sobressaem no decorrer dos primeiros anos de atuação dos CEEs, sendo destacadas nas entrevistas realizadas com os profissionais da DRI como uma marca característica dos Centros. Contudo, os relatórios apontam outros desafios a serem alcançados, como o aumento da interlocução e das ações conjuntas entre os CEEs; a aproximação com outras instituições nacionais e internacionais que trabalhem com o foco regional; o lançamento de sites dos Centros, para dar maior visibilidade às suas atividades; a continuidade do apoio financeiro à realização de eventos temáticos; e o desenvolvimento de

projetos que envolvam alunos de graduação, como um concurso de monografias e a possibilidade de concessão de bolsas de iniciação científica para estudos pertinentes às áreas geográficas abrangidas (UFMG, 2017b, n.p.; UFMG, 2017c, p. 56-57).

Há ainda a previsão de lançamento para 2017 de uma biblioteca própria dos Centros de Estudos Especializados, que deverá funcionar na Biblioteca Central da UFMG, porém de forma independente, constituindo não somente um espaço de estudo, mas também de interação dos Centros com os pesquisadores interessados em suas temáticas. O acervo já foi adquirido e também parte do mobiliário, como informa o entrevistado DRI_3, mas a abertura do novo espaço ainda não foi possível devido à falta de pessoal para o atendimento. Espera-se a contratação de dois bolsistas que possam se revezar em dois turnos nessa função.

De modo geral, pode-se afirmar que os CEEs não contam com as condições objetivas para cumprirem o papel estratégico que lhes havia sido atribuído no Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017.

No capítulo a seguir se analisará especificamente a evolução do Centro de Estudos Latino-Americanos, a fim de se avançar um pouco mais nessa discussão. Também será retomada outra iniciativa da UFMG dirigida exclusivamente à internacionalização no âmbito da ALeC, o Programa de Doutorado Latino-Americano em Educação, que, conforme já assinalado, constitui uma experiência inovadora no contexto regional.

5 A AMÉRICA LATINA E CARIBE NA MIRA DA UFMG

Nuestro norte es el Sur. (Joaquim Torres García, 1874-1949)

Este capítulo busca discutir a relevância de dois projetos da Universidade Federal de Minas Gerais que se concentram especificamente na região da América Latina e Caribe: o Centro de Estudos Latino-Americanos, vinculado à Diretoria de Relações Internacionais, e o Programa de Doutorado Latino-Americano em Educação, ofertado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG (PPGE/UFMG).

Para a análise do processo de desenvolvimento do Cella desde a sua criação em 2013 até fins de 2016, além das entrevistas realizadas com membros da DRI já relacionadas no capítulo 4, serão acrescentados os relatórios anuais produzidos pelo Comitê Coordenador específico deste Centro aos quais tivemos acesso. Para a análise da trajetória do DLA na UFMG, serão considerados um conjunto de documentos, que inclui atas de reuniões, relatórios e o projeto pedagógico do referido programa. Também foi realizada entrevista semiestruturada, no ano de 2017, com um dos docentes da Faculdade de Educação da UFMG envolvido no processo de abertura do programa (pseudônimo PROF_DLA) e aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas aos egressos do curso, a fim de conhecer a perspectiva dos seus beneficiários diretos. Os questionários foram disponibilizados em português e em espanhol na plataforma *GoogleForms* e enviados em e-mails individuais aos sujeitos que ingressaram no doutorado a partir da sua primeira oferta, em 2011, até o ano de 2013. A data limite foi definida para abranger todos os alunos que defenderam suas teses até o segundo semestre letivo de 2016. De um total de 22 egressos, 17 responderam à pesquisa.

5.1 O Centro de Estudos Latino-Americanos

Uma especificidade do Centro de Estudos Latino-Americanos, assim como do Centro de Estudos Africanos e do Centro de Estudos Europeus é que eles estão focalizados em regiões nas quais a UFMG já mantém uma interlocução sólida e profícua, compreendendo, portanto, um exercício para intensificar as relações; enquanto os Centros direcionados à Índia

e à Ásia Oriental partem de um cenário diferente, no qual o empenho inicial deve acontecer no sentido de prospecção de parcerias, de estabelecer novos convênios e novas rotas de internacionalização. O entrevistado DRI_4, que integra o Comitê Coordenador do Cela, frisa que este se encontra em uma condição especial, uma vez que a universidade já realiza espontaneamente uma série de eventos, pesquisas e outras atividades acadêmicas relacionadas à ALeC:

Você tem minimamente, por mês, você deve ter uns dois eventos de alguma rede aqui de pesquisadores em alguma área [envolvendo a América Latina, sem a mediação do CELA]. Seguro, seguro, eu te afirmo isso. Então o nosso trabalho, por um lado nós já temos um conjunto de relações estabelecidas. [...] Talvez historicamente, e esse é um pouco do perfil da nossa troca, com a América Latina nós trocamos cultura, educação, uma série de elementos da ordem do simbólico; enquanto no campo do material, do exato, da tecnologia, aí a troca é com a Europa. Eu falei que meu objetivo principal seria que a gente pudesse incrementar essa troca tecnológica [também com a ALeC]. (Entrevistado DRI_4, 2016)

O entrevistado reforça que a composição multidisciplinar do Comitê Coordenador tem justamente a função de possibilitar um planejamento a partir de múltiplos olhares, a fim de que a cooperação não permaneça centralizada apenas na área de Ciências Humanas e Sociais, como tradicionalmente acontece na ALeC. A primeira composição do Cela, nomeada em abril de 2013, contava com dois docentes da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich), um da Faculdade de Educação (FaE), um da Faculdade de Letras (FaLe) e um da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional (EEFFTO). Em setembro de 2014 foi feita alteração na constituição do Comitê, a qual se manteve até fins de 2017, apresentando maior diversidade na sua composição ao incluir docentes da Escola de Engenharia (01) e do Instituto de Ciências Biológicas (01) e manter a participação de docentes vinculados à FaLe (01), à FaE (01) e à EEFFTO (01).

Um dos primeiros passos do Centro consistiu em um mapeamento das atividades que já vinham sendo desenvolvidas na UFMG tendo como foco ou contemplando países latino-americanos e caribenhos. As informações obtidas deveriam subsidiar a construção do planejamento do Cela, de modo que se buscou identificar, a partir de uma pesquisa na internet sobre eventos acadêmicos realizados na universidade e de uma pesquisa virtual dirigida ao universo de docentes da UFMG, quais eram as áreas do conhecimento de maior concentração da questão regional e aquelas com participação mais escassa, bem como quais eram os

Estados mais envolvidos nesses processos. O levantamento⁸⁴ foi realizado entre outubro e dezembro de 2013 e foi respondido por cerca de 10% dos docentes da universidade, de modo que sua amostra não deve ser considerada representativa do conjunto, mas apenas indicativa de algumas características gerais, a saber: i) havia em 2013 na UFMG 177 alunos estrangeiros provenientes da ALeC, estando 149 deles matriculados em cursos de pós-graduação e sendo o Peru, a Colômbia e a Argentina os principais países de origem; ii) no ano de 2013 foram realizados 31 eventos acadêmicos relacionados com a ALeC, organizados principalmente nas Ciências Humanas; iii) a temática da ALeC perpassa todas as unidades acadêmicas, com maior ou menor ênfase, sendo que a unidade que mais oferecia disciplinas relacionadas à região e realizava pesquisas focalizadas no ano de 2013 era a Faculdade de Direito, seguida pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, pela Faculdade de Ciências Econômicas, pela Faculdade de Letras e pela Faculdade de Educação, nesta ordem, enquanto registravam menor vínculo com o subcontinente a Escola de Ciência da Informação, o Instituto de Ciências Exatas e a Faculdade de Odontologia; iv) as pesquisas pertinentes à região envolviam principalmente os países da América do Sul (Argentina, Chile, Colômbia, Peru, Uruguai, Venezuela, Equador e Bolívia), destacando-se na parte caribenha o México e Cuba (UFMG, 2014b).

Ainda que a disposição espontânea da comunidade acadêmica para realizar eventos relacionados à América Latina e Caribe mesmo antes do diagnóstico acima referenciado fosse notória, os dois Comitês que se substituíram na coordenação do Centro privilegiaram em suas agendas este tipo de atividade. Em 2013 foi aberta uma convocatória do Cella para a promoção de eventos sobre temas latino-americanos. Na ocasião, foram apresentadas 15 solicitações de distintas áreas e selecionadas dez para receber o apoio financeiro, perfazendo um valor total alocado de R\$ 49.500 reais, que foi destinado principalmente para o pagamento de passagens aéreas e diárias de convidados internacionais. No ano de 2015 foi realizada nova chamada para apoio a eventos, sendo aprovados nove pedidos, dos 27 recebidos, alcançando a importância de R\$ 45 mil reais. Em ambas convocatórias, a grande maioria dos projetos apoiados são da área de Humanidades, como aponta o Quadro 5.

⁸⁴ Dados sobre alunos estrangeiros de origem latino-americana e caribenha referentes ao ano de 2013 levantados com a Divisão de Registro e Controle Acadêmico da UFMG. Dados sobre eventos concernentes à temática da ALeC buscados a partir de uma revisão de todos os eventos publicados no site de notícias e arquivos mensais da UFMG, para o período de janeiro a dezembro de 2013. Informações sobre a realização de pesquisas e a oferta de disciplinas relacionadas à América Latina e Caribe levantadas a partir de questionário virtual aplicado aos 2.916 docentes da UFMG em 2013, obtendo um total de 274 respostas, o que equivale a 9,4% do universo pesquisado. (UFMG, 2014b, p. 5, 9, 11)

Quadro 5. Pedidos aprovados nas Chamadas de Apoio a Eventos realizadas pelo Centro de Estudos Latino-Americanos da UFMG

Convocatórias	Título do evento	Unidade Acadêmica Solicitante
I Chamada de Apoio a Eventos (2013)	Seminário Memórias da repressão, reparação e acesso à informação	Escola de Ciência da Informação
	3º Seminário ibero-americano Arquitetura e Documentação	Escola de Arquitetura
	I Congresso internacional Combate à pobreza	Faculdade de Direito
	A história do pensamento econômico na América Latina	Faculdade de Ciências Econômicas
	Seminário Maria José de Queiroz e os estudos literários sobre a América Latina	Faculdade de Letras
	Semana Cultural Travessia: Poéticas da América Latina	Faculdade de Letras
	A América Latina e os caminhos da diversidade na comunicação midiática	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
	Democracia e constitucionalismo na América Latina: avanços e desafios para o século XXI	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
	X Jornada de Ciências Sociais: América Latina	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
	International Seminar Coalitional presidentialism in comparative perspective	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
II Chamada de Apoio a Eventos (2015)	Seminário Latino-Americano A construção do caso clínico e o efeito-equipe nas políticas públicas latino-americanas	Faculdade de Medicina
	4º Seminário ibero-americano Arquitetura e Documentação	Escola de Arquitetura
	Teatro e política na América Latina: novas tendências	Faculdade de Letras
	XI Jogo do livro infantil e juvenil: mediações literárias e I Seminário latino-americano sobre mediações literárias	Faculdade de Educação
	Seminário Internacional Trabalho docente no Brasil e na América Latina: desafios e perspectivas	Faculdade de Educação
	II Seminário América Latina, Comunicação e Cultura: televisualidades e cultura política latino-americanas	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
	Seminário Internacional: Rede de pesquisadores de criminalidade urbana da América Latina	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
	Seminário Conectando política externa e demandas sociais na América Latina: teorias, métodos e práticas	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
	Seminário Mineração na América Latina: neoextrativismo e lutas territoriais	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

Fonte: Elaboração própria, com dados dos resultados das chamadas para eventos de 2013 e de 2015 do Centro de Estudos Latino-Americanos da UFMG.

Nota-se neste contexto uma preponderância da temática política, econômica e social, com a exploração de questões relacionadas à criminalidade, à democracia, ao combate à pobreza, ao resgate e à preservação da cultura e da memória dos povos; de forma que a comunidade acadêmica tem se articulado principalmente em torno de problemas comuns a serem superados pelos países da região. Observa-se que nenhum dos eventos apoiados

concentrava-se em temas diretamente relacionados à produção de ciência e tecnologia, na perspectiva anunciada pelo entrevistado DRI_4 de potencializar, através do Cela, também o compartilhamento da inovação desenvolvida no subcontinente.

O Centro também organiza eventos próprios como a Jornada de Estudos Latino-Americanos, cuja primeira edição aconteceu em outubro de 2013 e a segunda, inicialmente programada para o ano de 2016, veio a realizar-se em maio de 2017. Em ambas houve pouco espaço para a discussão de temas das ciências exatas, sendo a exceção a inclusão de uma mesa sobre redes de energia no Mercosul na jornada mais recente⁸⁵. Vale ainda mencionar eventos promovidos pelo Cela nos anos em que não houve novas chamadas para apoiar docentes na realização de eventos científicos. Em 2014, o Centro organizou o ciclo de conferências “América Latina: histórica intelectual e literatura”, financiando a vinda de um professor peruano que desenvolveu atividades na Escola de Ciência da Informação e na Faculdade de Letras. Em 2016, o Comitê Coordenador possibilitou a vinda de três convidados estrangeiros consecutivamente nos meses de setembro a novembro daquele ano. A conferência de setembro de 2016 contou com um professor argentino, que abordou temas relacionados à zoologia e à morfologia, sendo a atividade realizada no Instituto de Ciências Biológicas da UFMG; a de outubro contou com um historiador e poeta peruano, que discutiu questões relativas à resistência, justiça e memória com uma série de atividades na Faculdade de Letras, na Faculdade Educação e na Faculdade de Direito; e a de novembro contou com a pesquisadora americana Jo-Marie Burt, também na Faculdade de Direito.

Além das convocatórias lançadas e das conferências próprias, o Centro de Estudos Latino-Americanos tem apoiado excepcionalmente outros eventos no decorrer dos anos, conforme as demandas são apresentadas ao Comitê, que as avalia. Um dos programas que reiteradamente tem sido favorecido, independentemente das chamadas abertas, é o Programa de Doutorado Latino-Americano em Educação, que através do Cela conseguiu apoio para realizar seminários e outras atividades culturais em 2015 e em 2016, já com a previsão de nova destinação de recursos ao DLA da ordem de R\$ 10 mil reais para o ano de 2017.

Outra iniciativa do Cela consistiu em dois editais para a publicação de livros. Na convocatória de maio de 2014 foi selecionada a obra “A encenação do sujeito e da

⁸⁵ Embora o ano de 2017 não esteja compreendido em nosso período de análise, apresentamos a informação pois deriva de ação planejada ainda em 2016.

cosmogonia andinos no teatro peruano”. Já na chamada de setembro de 2016 foram selecionados dois trabalhos: “Filmes de estrada e América Latina” e “Juventude, trauma e segregação”.

As demais frentes de atuação do Centro incluem a participação em eventos nacionais e internacionais de membros do Comitê Coordenador para a representação do Cella e, mais recentemente, em novembro de 2016, se iniciaram missões institucionais. O México foi o primeiro país a ser incluído na agenda de visitas, tendo o entrevistado DRI_4 a expectativa de prospectar uma parceria que pudesse resultar na atração de mais estudantes daquele país para a UFMG e de trocar informações com outras instituições de excelência. Segundo ele, haviam sido selecionadas para a missão duas universidades mexicanas com padrão de qualidade reconhecido – a Universidad Nacional Autónoma de México e o Tecnológico de Estudios Superiores de Chimahualcán, pois “a ideia é começar a pensar assim: o porquê dessas instituições terem um alto desempenho também e em quê nós podemos trocar informações e crescer [juntos]”. Para março de 2017 estava programada outra missão ao Chile, que envolveria a Universidad de Chile, a Universidad de Santiago de Chile e a Pontificia Universidad Católica de Chile, e uma missão à Colômbia, cujas instituições a serem visitadas ainda não havia sido definidas.

Contudo, o quadro geral de desenvolvimento do Cella desde o período da sua criação até fins de 2016 permite afirmar que embora o discurso da atual coordenação, que está no comando desde 2014, seja no sentido de planejar e desenvolver novas atividades para a intensificação das relações com a ALeC, a maior parte dos recursos financeiros permaneceu até o momento sendo alocada na promoção de eventos. Os orçamentos de 2015 e 2016, por exemplo, eram da ordem de R\$ 80 mil reais por ano, tendo sido mais de 50% dirigido a esse tipo de iniciativa e focado nas Humanidades. Vale ainda ressaltar que os recursos para os CEEs foram garantidos até o final de 2017, ano para o qual se previa a destinação de aproximadamente R\$ 100 mil reais para cada Centro; mas o futuro desses órgãos é visto como incerto devido à conjuntura de redução de investimentos nas universidades federais e à proximidade de ascensão de uma nova reitoria, que tomará posse em 2018:

[...] O antigo reitor [da Gestão 2010-2014] saiu, mas ele separou um recurso, deixou esse recurso na Fundep para a criação dos Centros. Foi muito visionário nesse sentido, não havia nada previsto. [...] Há um desafio, assim, por que nós ainda não temos muita certeza de como será o seguimento do

Cela para 2018, dada a escassez de recursos e também a próxima sequência de reitoria. (Entrevistado DRI_4, 2016)

O compromisso da gestão com os Centros de Estudos Especializados é um fator que influencia fortemente na capacidade de desenvolvimento da internacionalização focalizada nas regiões geopolíticas. Haja vista que a criação dos CEEs se deu como ação estratégica da reitoria 2010-2014, mas parece não ter sido assimilada com o mesmo empenho pela gestão 2014-2018. É recorrente na fala do entrevistado DRI_4 a falta de condições objetivas para melhor desempenho do Cela, em consonância ao relato já citado de DRI_3, que presta apoio aos centros:

Então é assim: todos os cargos aqui são cargos mais honoríficos, né, assim no sentido de que a gente não tem nenhuma dispensa de nada, nós temos pouca estrutura. Então a gente trabalha na divulgação das atividades do Centro, como uma atividade a mais de nossa rotina diária [de docente]. Costumamos fazer três, no máximo três reuniões anuais [do Comitê Coordenador]: uma no começo do ano, uma em meados de julho, [...] e no final do ano costumamos sentar [*sic*] para avaliar o que é que foi feito. [...] Por que na verdade não tem ninguém [nenhum professor] para se dedicar ao Cela. Seria bacana se a gente pudesse se dedicar ao Cela. Talvez tivéssemos uma sala para poder sentar [*sic*] e se dedicar ao Cela, seria melhor (risos). [A entrevista foi realizada na sala da vice-direção da DRI por que os CEEs não contavam com sala própria até o final de 2016.] [...] Você lembra que em 2013 foi feito um grande levantamento [sobre a internacionalização da UFMG com a ALeC]. [...] Mas foi um primeiro momento. [...] Mas me falta tempo para continuar dando sequência a esse trabalho, vamos articular, vamos fazer. E eu só encontro esse tempo no final e no começo do semestre. [...] [Sobre o fato de o Cela não ter um site institucional até fins de 2016] Eu passei o ano todo esperando para ver se o site do Cela fica pronto. O Centro de Estudos Europeus pagou um site à parte. A gente pensou em fazer isso também, mas o diretor pediu para esperar por que estão remodelando o site da universidade. [...] Então a gente achou prudente esperar. (Entrevistado DRI_4, 2016)

Em relação ao relacionamento do Comitê Coordenador do Cela com os demais setores da DRI, embora o entrevistado DRI_4 afirme manter uma comunicação bastante fluida com o atual diretor, que estaria sempre disponível para ouvir as demandas do Centro no decorrer da gestão, fica evidente a falta de sintonia entre as instâncias. Questionado sobre seu envolvimento com as redes regionais das quais a UFMG participa, a exemplo da AUGM, ele informa ter poucas informações e estar pouco articulado a esse movimento; quanto aos dados sobre a mobilidade de alunos latino-americanos para a UFMG, diz conhecer muito superficialmente os números atuais, mas que gostaria de envolver-se inclusive para contribuir com a DRI nos serviços prestados de acolhimento e de proficiência a esses estudantes, mas

que nunca foi acionado para atuar nessas frentes de trabalho. Em sua perspectiva, o Cela deveria de alguma forma estar envolvido ou ser comunicado sobre todas as ações de internacionalização pertinentes à América Latina e Caribe. Ele cita ainda um caso em que houve um problema com uma aluna no ano de 2016:

Esse ano nós tivemos um problema no Peru. Uma aluna da Letras que foi fazer intercâmbio um semestre e teve um problema de discriminação, etc. A menina alegou que sofreu racismo e etc e voltou mais cedo. Foi um problema todo e o Cela não foi consultado. Quer dizer, a Diretoria tomou suas próprias decisões. Aí em algum momento nós do Cela, o Comitê se reuniu também e aí emitiu uma nota para a Diretoria discordando da solução que a Diretoria estava dando e reivindicando para o Cela esse momento de discussão. Então tudo é um pouco conquistado. Talvez seja isso também. Assim você conquista o direito. Essa é a região que você trabalha, então... Estamos aqui para assessorar. (Entrevistado DRI_4, 2016)

Há, assim, um descompasso entre a Diretoria de Relações Internacionais e o Comitê Coordenador no que tange ao papel do Centro de Estudos Latino-Americanos, bem como dos demais centros especializados. A reitoria atual não apresenta a mesma disposição incorporada para desenvolver os CEEs, como a gestão que os criou (2010-2014), de modo que busca cumprir o Plano de Desenvolvimento Institucional a partir das atividades tradicionais da internacionalização, conforme a expertise já adquirida ao longo do tempo.

Originalmente, os Centros apresentavam objetivos mais robustos, que envolviam a criação de uma plataforma de pesquisadores sobre as temáticas de cada região, o incremento das atividades de cooperação e a ampliação da capacidade institucional da UFMG para concorrer em editais relativos a ações de internacionalização. Porém a estrutura que se constituiu até o momento para os CEEs é insuficiente para o alcance dessa proposta. Eles, no panorama atual, constituem um apêndice, e não um aparelho estratégico na estrutura da DRI.

Para finalizar o estudo de caso dos processos de internacionalização da UFMG no âmbito da América Latina e Caribe, a seguir se discutirá a experiência do Programa de Doutorado Latino-Americano em Educação.

5.2 O Programa de Doutorado Latino-Americano em Educação

O Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente é resultante de um convênio internacional firmado pela UFMG com outras IES da América Latina e do Caribe, com o apoio institucional da Unesco. Em todas as etapas de elaboração do programa e ainda hoje nos processos relativos à sua gestão estão representados os distintos países que integram a iniciativa, através de um Conselho de Coordenação Acadêmica Internacional que busca assegurar a sua harmonia e pertinência. O DLA apresenta um alto nível de interação e de compartilhamento de decisões entre os atores/parceiros que o constituem, caracterizando, em nossa percepção, um processo de regionalização em profundidade.

A seguir buscar-se-á resgatar a história da criação do Doutorado Latino-Americano e as finalidades subjacentes à proposta; o seu processo de implementação na Universidade Federal de Minas Gerais; e discutir os méritos e desafios do programa na perspectiva dos egressos do curso da UFMG.

Uma construção coletiva

A possibilidade de organização de um doutorado em educação sob uma perspectiva regional foi discutida pela primeira vez na Venezuela, em outubro de 2006, no âmbito do IV Encontro Internacional da Rede Kipus – Rede Docente para a América Latina e o Caribe. Trata-se de uma rede vinculada à Oficina Regional de Educación para a América Latina y el Caribe (Orealc/Unesco), que congrega instituições formadoras de professores da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Honduras, México, Peru e Venezuela, com os objetivos de contribuir para a inserção do tema da docência nas políticas públicas nacionais; apoiar a construção de alianças intersetoriais no fortalecimento da profissão docente e fortalecer o protagonismo das instituições formadoras nas transformações educativas⁸⁶.

Assim em 2006 firmou-se uma carta de compromisso na qual instituições-membro da Rede Kipus de diferentes países estabeleciam a intenção de desenvolver um programa de pós-

⁸⁶ Informações sobre a Rede Kipus disponíveis em <http://redkipuscr.ucr.ac.cr/red-kipus>, acesso em 20 de novembro de 2017.

graduação *stricto sensu* focado na questão da profissão docente, que atendesse às peculiaridades do subcontinente latino-americano e caribenho. A discussão foi retomada em agosto de 2007, por ocasião de um congresso internacional sobre avaliação da função docente realizado no Chile, quando membros da Rede ali presentes conformaram uma nova agenda para tratar especificamente do doutorado. A primeira reunião de trabalho oficial do DLA se deu nos dias 08 e 09 de outubro de 2007, na Venezuela, a fim de se discutir efetivamente a viabilidade de criação do programa, seus propósitos e seu sentido. O encontro foi organizado pela Unesco, através da Orealc e também do Iesalc que havia sido então envolvido na iniciativa, com a participação de representantes das instituições de educação superior que se voluntariaram para sediar em seus países o futuro doutorado – a Universidad Pedagógica Experimental Libertador, da Venezuela; a Universidad Pedagógica Nacional, do México; a Universidad Pedagógica Nacional, da Colômbia; a Universidad Tecnológica San Antonio de Marchala, do Equador; a Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, de Honduras; a Pontificia Universidad Católica del Peru; a Universidade Federal de Minas Gerais, do Brasil; e quatro instituições chilenas (Universidad del Bío-Bío, Universidad de la Frontera, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación e Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez). Nessa reunião se nomeou um grupo técnico para avançar no desenho da proposta do DLA, tendo ainda os participantes assumido o compromisso de submeter a suas instituições um modelo de Acordo de Cooperação Institucional que deveria ser assinado.

A partir daí seguiu-se então uma intensa agenda de trabalho, com reuniões consecutivas para a elaboração e discussão da estrutura do doutorado. A segunda reunião oficial ocorreu no Equador, nos dias 03 e 04 de março de 2008; a terceira no Brasil, nos dias 15 e 16 de maio; a quarta foi realizada novamente no Equador, entre os dias 15 e 16 de maio, com a presença também dos reitores e/ou diretores das IES signatárias, bem como dos representantes da Rede Kipus, da Orealc e do Iesalc, que celebraram entre si naquele momento o Acordo de Cooperação Interinstitucional; já a quinta reunião se deu no Chile, nos dias 24 e 25 de setembro de 2008; e a sexta nos dias 17 e 18 de fevereiro de 2009, quando foram aprovados a estrutura curricular e as diretrizes gerais de funcionamento do doutorado e finalmente estabelecido o seu lançamento para o segundo semestre daquele mesmo ano, em ato na Universidade Pedagógica do México entre os dias 17 e 19 de setembro.

Segundo consta do programa aprovado, a implementação de uma pós-graduação interinstitucional e internacional constituía uma estratégia de atuação em rede para o

enfrentamento de problemas comuns na formação de formadores. O DLA se justificava por seu potencial em contribuir: i) para a consolidação do intercâmbio entre pesquisadores de países que buscam o conhecimento e a transformação da realidade educativa latino-americana; ii) para atender a necessidade de formar doutores dos diversos setores envolvidos no desenvolvimento da profissão docente; iii) para a geração de condições para o fortalecimento da pesquisa sobre a ALeC e, conseqüentemente, um aumento da produção acadêmica no campo da educação a partir de uma perspectiva regional; e iv) para promover o reconhecimento da profissão docente como um aspecto fundamental para a melhoria da qualidade da educação (DLA, 2009, p. 9).

O itinerário formativo foi estruturado de forma a possibilitar às universidades-sedes do programa sua adaptação conforme os contextos nacionais. Assim o plano de estudos do DLA contemplava um bloco comum e obrigatório, de 18 créditos, e um bloco de atividades eletivas, de seis créditos. Dentre os componentes curriculares obrigatórios estão seminários de pesquisa (04 créditos), atividades de comunicação científica (02) e três disciplinas que deveriam proporcionar uma formação integradora, por sua abordagem do contexto regional – Cenário e políticas públicas de educação na América Latina (04), Bases epistemológicas da pesquisa em educação (04) e Profissão docente na América Latina (04). Seria desejável ainda que todos os alunos realizassem um estágio doutoral em outro país do subcontinente por um período mínimo de seis meses (DLA, 2009, p. 23).

A expectativa era de que todas as IES signatárias iniciassem a oferta do Doutorado Latino-Americano ao mesmo tempo nos seus respectivos países, o que não se efetivou considerando as variadas capacidades instaladas dos atores. Havia ali não somente países com sistemas de pós-graduação já consolidados, como o Brasil e o México, mas também Estados com pouca tradição na oferta do doutorado, como é o caso de Honduras.

Heterogeneidade dos atores em jogo

Primeiramente, é necessário esclarecer que a Unesco se inseriu no projeto do DLA de forma temporal, com uma função de articuladora internacional, dado o seu prestígio e a sua capacidade de envolvimento das instâncias máximas de cada universidade parceira, para que legitimassem e apoiassem plenamente a proposta em construção. Neste sentido, seu papel foi

o de convocar as instituições e coordenar de forma colegiada as reuniões em que se estabeleceriam as diretrizes do trabalho interuniversitário e interorganizacional, apoiando ainda a busca de recursos e a difusão de informações sobre o doutorado (DLA, 2009, p. 6, 7).

A Unesco acompanhou efetivamente todo o processo até o lançamento do programa, tendo sido o Grupo de Trabalho (GT) que assina a redação final do DLA composto por um representante da Orealc, um representante do Iesalc, um professor da Universidad Pedagógica Experimental Libertador da Venezuela, um da Universidad Pedagógica Nacional do México, um da Universidad Pedagógica Nacional da Colômbia e dois professores da Universidade Federal de Minas Gerais; contando oportunamente também com a contribuição dos representantes das demais IES signatárias do Acordo. O entrevistado PROF_DLA, que integrou o GT desde a segunda reunião oficial e é professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, recorda que

A Magaly [Robalino Campos, então coordenadora do setor de educação da Orealc e secretária técnica da Red Kipus] era na realidade a grande articuladora desse doutorado. [...] Não era objetivo da Unesco ser uma das entidades promotoras do doutorado. Quer dizer, o que a Orealc estava fazendo era articular as entidades, as instituições acadêmicas, para que elas abraçassem a proposta e a construíssem. A Unesco nunca pôs nenhum recurso nisso. Por que as nossas viagens eram custeadas cada um por sua universidade e a universidade que recebia dava alimentação e hospedagem. (Entrevistado PROF_DLA, 2017)

Vale ainda destacar a mediação da Unesco para a incorporação da Universidade Federal de Minas Gerais na proposta do doutorado. A UFMG inicialmente não estava vinculada à Rede Kipus, que agrega em maior parte universidades pedagógicas, que são instituições superiores dedicadas exclusivamente à formação dos profissionais da educação. Trata-se de um modelo de IES bastante comum em outros Estados da América Latina e Caribe, mas que não se encontra no Brasil. O país, porém, passa a ser identificado como um parceiro desejável na construção do DLA por sua expertise na oferta de pós-graduação:

Eu me lembro que um argumento que era sempre lembrado é que o Brasil tinha o maior número de doutores em geral e na educação também, eu acho. [...] E que era quase que uma obrigação nossa de abraçar essa questão. [...] Primeiro por que [...] o modelo da Capes de organização e regulação da pós-graduação brasileira é tão forte que ele inspira as agências em geral na América Latina que regulam a pós-graduação. Então já tinha essa ideia de que nós somos organizados de uma forma diferente, que nós temos um sistema de pós-graduação. A gente tinha uma pós-graduação mais madura,

nós tínhamos uma experiência maior, mais diversificada, [...] o nosso programa mesmo tem muita tradição. (Entrevistado PROF_DLA, 2017)

Ademais, o entrevistado PROF_DLA assinala que o Brasil vivia um contexto favorável para a realização deste tipo de empreendimento: “a gente tinha um governo na época, o governo Lula, que tinha uma disposição muito grande em apoiar uma iniciativa regional latino-americana; era um governo que estava também comprometido em fazer alguma justiça, promover justiça social para além das suas fronteiras”. O projeto coincidia, portanto, com um interesse latente da administração pública brasileira, com uma libido já existente para se desenvolver projetos de cooperação no nível do subcontinente.

Assim, uma vez que se definiu pela integração do país à proposta do DLA, o convite à UFMG foi feito por intermédio da então diretora do Iesalc, a brasileira Ana Lúcia Gazzola, ex-reitora da instituição:

Quando a Ana Lúcia [Gazzola, diretora da Unesco] participou de uma reunião, por que isso ela me disse, quando ela participou de uma primeira conversa [...] em que ela viu que havia essa movimentação para criar um doutorado latino-americano, justamente trazido como uma demanda das universidades pedagógicas na AL que compõem essa Rede Kipus [...], a Ana Lúcia então tomou para a UFMG isso. Disse: ‘na UFMG nós temos um excelente programa de educação. Se é para fazer alguma coisa assim, vamos envolver a UFMG’. (Entrevistado PROF_DLA, 2017)

Dessa forma a UFMG, embora não tenha participado dos dois primeiros encontros em que se idealizou o Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente, foi um ator de alta relevância no processo de construção do programa, tendo em vista o seu *habitus* particular, a sua capacidade desenvolvida ao longo da sua trajetória para estruturar uma pós-graduação *stricto sensu* de qualidade internacional. Frente aos demais parceiros, a universidade mineira era aquela que mais atributos objetivos apresentava para contribuir na formatação do DLA, por sua estrutura física e administrativa, seu corpo docente qualificado, sua expertise em pesquisa, seu já consolidado programa de pós-graduação em educação e também por se tratar de uma universidade pública gratuita, que poderia vir a atrair e formar um conjunto de professores latino-americanos que em outros contextos não teriam condições de obter o grau de doutor. Na percepção do entrevistado PROF_DLA,

O Brasil sempre fez muita diferença nesse grupo [de trabalho do Doutorado Latino-Americano]. [...] O nosso lugar foi um lugar de destaque. [...] Nós tivemos uma interferência muito grande na definição das disciplinas, o desenho curricular... [...]. Então eu considero, assim, que a UFMG teve um

papel muito importante, o Brasil. E também, aí eu acho que essa é a diferença mais marcante, é que aqui a gente conversava do lugar de uma universidade pública gratuita; não era o caso dos mexicanos, não era o caso dos chilenos, de outras instituições mesmo públicas envolvidas, por que elas cobram, elas são instituições que cobram a pós-graduação. (Entrevistado PROF_DLA, 2017)

A Universidade Federal de Minas Gerais foi, neste contexto, a primeira instituição a ofertar o Doutorado Latino-Americano em Educação, com a abertura do processo de seleção de alunos no segundo semestre de 2010 e início do curso em 2011. Nas demais IES o programa só veio a começar nos anos seguintes – em 2012 na Universidad Pedagógica Experimental Libertador da Venezuela, na Universidad Pedagógica Nacional da Colômbia e na Universidad Pedagógica Nacional do México e em 2015 na Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras, realizando-se atualmente em um total de cinco sedes, incluído o Brasil. Ao final de 2016, a evolução do DLA era bastante discrepante entre os polos: enquanto a UFMG já havia aberto seis turmas, o México contava com duas e noutro extremo encontrava-se a Universidad de Honduras, com apenas uma turma que tinha, no entanto, quarenta alunos, conforme informação da coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG (PPGE/UFMG). Ela destaca que a infraestrutura e o quadro docente de cada instituição, em muitos casos com baixo número de doutores, impõem ritmos diferenciados ao processo⁸⁷.

Vale sublinhar que a Unesco se afastou do projeto após o seu lançamento, sendo instituída uma Coordenação Acadêmica Internacional, composta por um docente representante de cada instituição-sede, que é atualmente a instância máxima de direção acadêmica do programa. Tal conselho diretivo foi coordenado até novembro de 2013 pelo venezuelano Pablo Ríos, assumindo então a coordenação a professora mexicana Rosa María Torres, que esteve no cargo até abril de 2017, quando a brasileira Lívia Maria Fraga Vieira assumiu a função. O grupo se articula principalmente por meios virtuais, com uma rotina de reuniões por videoconferências e a realização mais ocasional de encontros presenciais (Caracas, em 2010; Belo Horizonte, em 2011, 2013 e 2015; México, em 2016). A coordenadora do PPGE/UFMG afirma que essas reuniões, ainda que a distância, têm sido

⁸⁷ Informação verbal da coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, professora Maria de Fátima Cardoso Gomes, durante a 69ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, em mesa redonda sobre a “Internacionalização da pós-graduação em educação: a cooperação Sul-Sul”, realizada em 21 de julho de 2017, em Belo Horizonte. Vídeo (1h41min) disponível em <<https://www.facebook.com/pensar.aeducacao/videos/1699396667034162/>>, acesso em 28 de novembro de 2017.

importantes para o compartilhamento das experiências e aprofundamento da cooperação entre as universidades. Ela enfatiza que a Universidade Federal de Minas Gerais tem uma centralidade muito grande no contexto do DLA pela sua expertise na pós-graduação em educação e que, neste sentido, tem buscado apoiar as demais sedes de diversas formas, tanto na organização dos currículos como no envio de professores para ministrar minicursos ou disciplinas, quando possível⁸⁸.

Vejamos como se deu a inserção do doutorado latino-americano na Universidade Federal de Minas Gerais.

A implementação do Doutorado Latino-Americano em Educação na UFMG

O surgimento da pós-graduação em educação no Brasil data da década de 1960, quando foi criado o mestrado em educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A expansão da área ocorreria na década seguinte, impulsionada pela estruturação do Sistema Nacional de Pós-Graduação, e é nesse movimento que a Universidade Federal de Minas Gerais iniciou em 1971 a oferta do curso de mestrado em educação. Já o doutorado, somente viria a funcionar vinte anos mais tarde, a partir de 1991.

Ao lançar a convocatória para a abertura da primeira turma do Doutorado Latino-Americano, o PPGE da UFMG já era tido como um dos melhores e mais tradicionais do Brasil. Em 2010, dos 98 programas de pós-graduação em educação existentes no país, apenas oito eram considerados de excelência internacional, segundo a avaliação da Capes, na qual a Universidade Federal de Minas Gerais havia obtido o conceito máximo⁸⁹. O programa, na perspectiva dos avaliadores⁹⁰, apresentava nível de qualificação, de produção e desempenho

⁸⁸ *Ibidem*.

⁸⁹ Em 2010, dos 98 programas de pós-graduação em educação do Brasil, 51 ofertavam mestrado e doutorado, 46 apenas o mestrado e um apenas o mestrado profissional. As instituições com conceito 6 e 7 na avaliação da Capes eram: a Universidade Federal de Minas Gerais, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a Universidade Federal Fluminense, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos, a Universidade Federal de São Carlos e a Universidade de São Paulo. Em relação à UFMG, obteve o conceito máximo nas avaliações trienais da Capes de 2010 e de 2013 e o conceito 6 na avaliação quadrienal de 2017. Dados disponíveis em <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>, acesso em 23 de novembro de 2017.

⁹⁰ Informações constantes na Ficha de Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, preenchida pela Capes, referente ao triênio 2009-2012. Disponível em <http://www.posgrad.fae.ufmg.br/site/wp-content/uploads/2016/12/Ficha_avaliacao_2013_038_32001010001P7.pdf>, acesso em 23 de novembro de 2017.

compatível com o dos principais centros internacionais de pesquisa da área da educação, com significativa inserção no exterior atestada pelos indicadores de publicação, de mobilidade discente e docente e pelos convênios mantidos com universidades estrangeiras de reconhecida qualidade acadêmica. Dentre as interações no âmbito da América Latina e Caribe, destacava-se a vinculação do PPGE/UFMG ao Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (Clacso) e à Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (Rede Estrado).

Tendo este contexto favorável, o Doutorado Latino-Americano em Educação foi criado como uma modalidade de curso no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, juntamente com o mestrado e o doutorado regular que já eram ofertados. O entrevistado PROF_DLA relata que a ideia inicial consistia em criar um programa independente, porém neste caso o DLA poderia encontrar mais dificuldades de ordem orçamentária, uma vez que no Brasil as bolsas de estudo e outros tipos de financiamento privilegiam os programas já consolidados. O entrevistado recorda que foi feita uma consulta diretamente ao diretor de relações internacionais da Capes: “ele falou: ‘você têm que fazer um programa especial, um edital especial dentro do programa de vocês, aproveitar que vocês já têm um programa de excelência, por que é dentro desse programa que vocês vão conseguir ter bolsas, não dá para a gente dar bolsa para um programa que está começando’”. A estratégia de incorporar o DLA ao PPGE foi ainda discutida com a pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação da UFMG e com o colegiado do Programa, até que se concluisse que seria esta a forma mais efetiva para a implementação do novo projeto.

Este processo, contudo, não se deu sem lutas internas. Segundo o relato de PROF_DLA, houve uma discussão difícil no Colegiado quanto ao espaço a ser ocupado pelo doutorado latino-americano na estrutura do PPGE – se ele seria instituído como uma nova modalidade de curso ou se lhe caberia apenas o lugar de uma nova linha de pesquisa a ser criada dentro do doutorado que já existia. Em sua opinião, embora tenha prevalecido a constituição do DLA como uma modalidade específica, não foi destinado a ele a mesma autonomia do curso regular:

Eu acho que houve e há [resistência]. Eu acho que há. Ainda que seja uma resistência velada. Assim, não chega a ser uma resistência ao ponto de inviabilizar o doutorado latino-americano. Mas eu tenho para mim que esse doutorado ele poderia ter um lugar melhor no programa. E não tem por que ele é um doutorado com a América Latina, com países mais pobres do que o Brasil. [...] Eu acho que nós temos muito colegas que têm essa consciência,

que têm esse compromisso com a América Latina, com o pertencimento do Brasil a uma região específica. Mas a internacionalização com a América Latina não é algo valorizado, nem aqui e nem em lugar nenhum, e muito menos na Capes. Então é a primeira resistência. [...] Eu acho que isso mexe com as estruturas de poder dentro do próprio programa. No final, quando [os membros do Colegiado] pensaram: "ah, podemos ter esse doutorado sem mudar nada, sem dar poder nenhum para quem está nele", aí ficou tudo bem. Por que não tem poder nenhum quem está nesse doutorado, não tem poder nem de decidir o mínimo, assim, sobre o andamento dele. Nem se compara com a coordenação do programa, sequer o coordenador do doutorado latino-americano faz parte de um corpo que compõe a coordenação do programa, porque poderia ser pensado: você tem um coordenador, um vice-coordenador [regular] e um coordenador do latino-americano [...]. Eu diria que ele [o coordenador do DLA] tem menos poder até do que um coordenador de Dinter⁹¹, porque o coordenador de Dinter ainda ordena despesa, pode ordenar despesa. (Entrevistado PROF_DLA, 2017)

Ademais dessa resistência relativa a pouca valorização da cooperação Sul-Sul e da disputa por recursos no interior do programa, o entrevistado assinala que embora a UFMG tivesse forte tradição na oferta da pós-graduação em educação, o PPGE não contava com um corpo docente formado com vocação latino-americana e caribenha, de modo que a pesquisa sob o enfoque regional estava circunscrita a poucos professores. A resolução que define as normas de funcionamento do DLA estabelecia, em seu artigo 6º, que os docentes interessados em ofertar vagas nessa modalidade deveriam comprovar inserção na ALcC, por meio da realização de pesquisas, cooperações, participação em redes, contatos e/ou experiências acadêmicas (PPGE, 2013, n.p.).

Outro fator que restringiria o envolvimento de um número maior de professores está relacionado à especificidade do tema das teses, que devem estar concentradas no campo das políticas públicas e do trabalho docente. Apesar dessa determinação, uma das docentes vinculadas ao DLA relatou⁹² que tem observado como um efeito indesejado o desvio das teses em relação ao campo originalmente proposto. Ela adverte que é preciso resgatar o foco no trabalho docente, já que é a partir dele que se pensou toda a proposta do curso: “[...] é preciso que seja atentado este ponto na seleção. Se [as vagas] forem abertas para outros campos é preciso discutir internacionalmente os temas [com o Comitê Acadêmico Internacional]. Pode ser ampliado, desde que o objetivo seja para fornecer subsídios para o campo da docência”.

⁹¹ Os projetos de Doutorado Interinstitucional (Dinter) caracterizam-se pela parceria entre um programa de doutorado consolidado (conceito maior ou igual a 5) com instituições sediadas em regiões menos favorecidas no que tange ao desenvolvimento do ensino e da pesquisa. Tem o objetivo de minimizar as assimetrias regionais no Brasil e é financiado pela Capes.

⁹² Informação verbal da Professora Lucíola da Silva Santos, durante a mesa-redonda “História do Doutorado Latino-Americano em Educação”, realizada em Belo Horizonte em 26 de junho de 2016.

Dos aproximadamente 75 professores credenciados para orientar doutorado, constantes no quadro do PPGE/UFMG ao final de 2016, cerca de um terço (26) havia aberto vagas nas convocatórias específicas para o curso latino-americano desde o lançamento dessa modalidade, como evidencia a Tabela 17.

Tabela 17. Nº de alunos ingressantes no Doutorado Latino-Americano na UFMG por professor e por ano, 2011-2016

Docentes	Nº de alunos entrantes por ano						
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Ana Lydia Bezerra Santiago	-	-	1	-	-	-	1
Ana Maria Rabelo Gomes	-	-	-	-	1	-	1
Ângela de Freitas Dalben	1	-	-	-	-	-	1
Arnaldo de Moura Vaz da Silva	-	-	-	1	-	-	1
Bernardo Jefferson de Oliveira	-	-	1	-	-	-	1
Cristina de Castro Frade	-	-	-	1	-	-	1
Dalila Andrade Oliveira	1	2	-	-	-	1	4
Eduardo Fleury Mortimer	-	1	-	-	-	-	1
Francisca Izabel Pereira Maciel	-	-	1	1	-	-	2
Inês Assunção de Castro Teixeira	1	1	2	-	2	1	7
Julio Emilio Diniz Pereira	-	-	-	-	1	2	3
Jussara de Loiola Araújo	-	-	-	1	-	1	2
Luciano Mendes de Faria Filho	-	-	1	-	-	-	1
Luiz Alberto Oliveira Gonçalves	-	-	-	-	2	-	2
Marcelo Ricardo Pereira	-	-	1	-	-	-	1
Marcus Aurelio Taborda	-	-	-	1	-	-	1
Maria de Fátima Cardoso Gomes	-	-	-	-	1	-	1
Maria do Carmo de Lacerda Peixoto	1	-	-	-	-	-	1
Maria Isabel Antunes Rocha	-	-	-	-	-	1	1
Marisa Ribeiro Teixeira Duarte	-	1	-	-	-	-	1
Marlucy Alves Paraíso	1	-	-	-	-	-	1
Regina Helena de Freitas Campos	1	-	-	-	-	-	1
Rogério Cunha Campos	-	-	2	-	-	-	2
Rosemary Dore Heijmans	-	-	-	1	1	-	2
Silvânia Sousa do Nascimento	-	1	1	-	-	-	2
Total	6	6	10	6	8	6	42

Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Nota: todos os docentes listados permaneciam no quadro do PPGE ao final de 2016, com exceção de Ângela Dalben que havia sido desligada.

É possível verificar que a cada ano no mínimo um novo professor se integra ao Doutorado Latino-Americano. Entretanto, identifica-se que a maioria dos docentes não persiste na oferta de vagas após uma primeira experiência. Dentre os listados, apenas oito já orientaram mais de um aluno nesse curso específico. Esta adesão dispersa do corpo docente ao DLA pode estar relacionada não somente à limitada conexão dos professores com a pesquisa regional e com o tema docência, mas também ao baixo prestígio do curso internamente, que impõe inclusive dificuldades de ordem administrativa.

O Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente possui normas especiais de funcionamento, relativas às particularidades de um curso internacional e interinstitucional. As disciplinas obrigatórias não são as mesmas impostas aos alunos do curso regular, há as questões relativas ao acolhimento dos estudantes estrangeiros – como moradia e obtenção de visto – e ainda a obrigatoriedade do estágio no exterior para os alunos brasileiros. Apesar disso, não há uma secretaria exclusiva para o DLA, de modo que muitas dos transtornos administrativos e pedagógicos que surgem no contexto do novo doutorado não raras vezes são gerenciadas pelos seus próprios docentes e discentes, face à capacidade limitada da secretaria unificada do PPGE de responder a todas as demandas.

Seleção do alunado

A respeito do processo de seleção para o Doutorado Latino-Americano do PPGE/UFMG, este é realizado em edital específico para o curso e se realiza em duas etapas, ambas de caráter eliminatório e classificatório. Na primeira, ocorre a avaliação do projeto de pesquisa, que pode estar redigido em português ou espanhol, e deve abordar temas educacionais pertinentes à realidade regional, especialmente aqueles relacionados a políticas públicas e profissão docente. Na segunda etapa, ocorre a avaliação dos currículos dos candidatos e a defesa oral dos projetos, que pode se dar a distância, via videoconferência, a fim de facilitar a participação dos concorrentes estrangeiros.

No caso dos candidatos brasileiros, exige-se ainda que os projetos de investigação cumpram um dos dois requisitos: i) tratar de temas educacionais, contrapondo ou comparando a realidade brasileira à de um ou mais países latino-americanos ou ii) tratar de temas educacionais de, pelo menos, um país da América Latina, exceto o Brasil (PPGE, 2013, n.p.).

Assim é impulsionada efetivamente a formação de doutores brasileiros em educação numa perspectiva ampliada, para além da nacional.

A mobilidade acadêmica representa outra condição obrigatória para os brasileiros, que devem permanecer em outro país da região por um período mínimo de seis meses. Este requisito tem gerado crítica dos matriculados, uma vez que o programa não lhes garante a bolsa para a realização do doutorado sanduíche, sendo de cada aluno a responsabilidade por garantir os meios para a vivência no exterior. Nas demais sedes do DLA essa cláusula já foi flexibilizada, justamente pela impossibilidade das instituições de assegurar os recursos financeiros necessários para o intercâmbio dos estudantes.

No caso dos alunos estrangeiros matriculados na UFMG nesse curso especificamente, o regulamento estabelece a obrigatoriedade da residência em Belo Horizonte pelo menos no primeiro ano. Porém neste caso eles contam com uma bolsa de agência de fomento nacional, reservada para este fim pelo PPGE a cada nova convocatória. A permanência do grupo no Brasil no último semestre do doutorado, para a conclusão da tese, também é desejável, mas sem a garantia do suporte financeiro. De todo modo, a concessão das bolsas constitui um elemento de grande importância para a atratividade e permanência dos estudantes internacionais e representa o compromisso da UFMG com uma internacionalização solidária no âmbito da América Latina e Caribe.

Em relação à questão linguística, o curso baseia-se no princípio da reciprocidade, que possibilita que cada participante desenvolva a sua comunicação oral e escrita – desde trabalhos avaliativos das disciplinas até a redação da tese – tanto no idioma português quanto no espanhol. Na mesma premissa da proporcionalidade, solicita-se dos brasileiros a certificação em espanhol como língua adicional e dos estrangeiros exige-se a proficiência em português, que podem ser comprovadas num prazo máximo de 24 meses após a matrícula. Há necessidade de comprovação de uma segunda língua adicional, mas neste caso os alunos podem escolher entre o inglês, o francês e o italiano.

Ao término do segundo semestre letivo de 2016, o DLA acumulava um total de 42 matrículas desde a sua primeira oferta, sendo 20 de brasileiros e 22 de estrangeiros, segundo as nacionalidades indicadas na Tabela 18. Destes, 22 já haviam obtido o título de doutor e os demais se encontravam em curso.

Tabela 18. N° de novas matrículas no Doutorado Latino-Americano na UFMG por nacionalidade e por ano, 2011-2016

Nacionalidade	N° de novas matrículas por ano						Total
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
Brasil	3	2	3	3	5	4	20
Argentina	1	1	1	1	1	-	5
Chile	-	-	1	-	-	-	1
Colômbia	1	1	2	2	1	2	9
Equador	1	1	2	-	-	-	4
Peru	-	1	1	-	1	-	3
Total	6	6	10	6	8	6	42

Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Embora as convocatórias não especifiquem o número de vagas destinado a estudantes brasileiros e a estudantes de outros países latino-americanos, se observa um equilíbrio entre a participação de nativos e estrangeiros. Por outro lado, verifica-se um desnível na distribuição das matrículas internacionais, sendo aproximadamente 40% delas preenchidas por colombianos. O baixo número de países envolvidos é outro fator curioso, uma vez que o curso não se dirige apenas aos Estados relacionados no Acordo de Cooperação do DLA, mas sim a toda a região. Vale destacar que a divulgação dos editais de seleção ocorre principalmente por meios virtuais dos fóruns aos quais o PPGE/UFMG está integrado, como o Clacso, a Red Estrado e a Red Kipus. Mas o Conselho Acadêmico Internacional reconhece a necessidade de ampliar a comunicação em outros espaços, de forma a assegurar postulações em número suficiente para uma boa seleção. A construção de um website oficial sobre o Doutorado Latino-Americano, por exemplo, onde constariam informações de todas as sedes, suas convocatórias e produções, é uma demanda que aparece com persistência nos relatórios do Conselho. A UPN do México havia assumido essa responsabilidade em reunião ocorrida em março de 2010, em Caracas, mas o desenvolvimento da plataforma virtual permanece pendente (DLA, 2010, p. 4; DLA, 2013, n.p.).

Em relação ao perfil dos 42 matriculados, a maioria é do sexo masculino (23), contrariando os indicadores regionais que apontam que aproximadamente 75% dos

professores da América Latina e Caribe, um dos públicos-alvo do DLA, são mulheres⁹³. É preciso considerar, entretanto, que no que tange ao acesso à pós-graduação no subcontinente a proporção por gênero tende a ser mais equilibrada. No caso do Brasil, segundo dados gerais da Capes, 53,2% dos doutorandos matriculados em 2015 eram do sexo feminino⁹⁴.

Quanto ao currículo acadêmico e profissional dos alunos, o entrevistado PROF_DLA afirma que, de modo geral, o curso tem recebido alunos internacionais bastante qualificados, face à demanda dos Estados vizinhos por uma formação doutoral. Muitos desses estrangeiros já eram professores universitários em seus países com larga experiência: “eu já orientei pessoas muito maduras, que já tinham uma trajetória de pesquisa”, afirma ele. De fato, entre alunos e ex-alunos encontram-se ex-diretor/a de escritório regional da Unesco, professores universitários do Equador, da Argentina, da Colômbia e do Peru. Por outro lado, o entrevistado salienta que nas últimas turmas tem observado a chegada de estrangeiros com mais dificuldade para acompanhar a discussão: “esses, em geral, não são tanto alunos da área de política, esses não são alunos de trabalho docente, são alunos que vem para outras áreas. Acho que é um problema que o doutorado latino-americano está tendo. Ele está perdendo a ênfase dele”, confirmando a crítica já levantada anteriormente sobre o desvio temático que vem ocorrendo no DLA.

Sobre os alunos brasileiros, na opinião de PROF_DLA uma questão problemática consiste na dificuldade que eles apresentam de compreensão da América Latina: “O que eu percebo é que os alunos que menos sabem de América Latina são os brasileiros. E eles menos sabem em todos os sentidos: as diferenças entre os países, a política, o que acontece nesses países, os costumes, a linguagem”. Neste contexto, o Doutorado Latino-Americano em Educação da UFMG tem um importante papel para promover o conhecimento dos pesquisadores brasileiros sobre a realidade da ALec e o grande desafio de ajudar a criar um sentido de pertencimento regional.

⁹³ Informação extraída da p. 7 do relatório *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, de autoria de Barbara Bruns e Javier Luque, publicado pelo Banco Mundial em 2014. Disponível em <<http://www.bancomundial.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Spanish-excellent-teachers-report.pdf>>. Acesso em 29 de novembro de 2017.

⁹⁴ Notícia publicada no site da Capes em 08 de março de 2017. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8315-mulheres-sao-maioria-na-pos-graduacao-brasileira>>. Acesso em 29 de novembro de 2017.

A seguir buscar-se-á sinalizar quem são os egressos do curso oferecido pelo PPGE da UFMG e como eles avaliam a relevância do DLA para o processo de integração do subcontinente.

Méritos e desafios do DLA da UFMG na perspectiva dos egressos

Ao término do segundo semestre de 2016, quatro turmas haviam concluído o Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente oferecido pelo PPGE/UFMG. No total, 22 sujeitos defenderam suas teses – oito brasileiros, quatro colombianos, quatro equatorianos, três argentinos, dois peruanos e um chileno – e constituem, portanto, nosso universo de pesquisa. O termo de consentimento livre e esclarecido, juntamente com o questionário elaborado, foram enviados em versões em espanhol e em português a todos, através de e-mails individuais, obtendo um índice geral de resposta de 77%. Dentre os brasileiros, o índice alcançou 87,5%, com sete respondentes; e entre estrangeiros a participação foi de 71,4%, com dez respondentes.

O questionário, disponibilizado na plataforma *GoogleForms*, tinha tempo médio de resposta de dez minutos e apresentava perguntas abertas e fechadas sobre sexo, idade, formação, conhecimento prévio sobre o Brasil e sobre a UFMG, motivação para cursar o DLA, financiamento da permanência no exterior, relevância do curso, dentre outros tópicos relacionados à experiência internacional que serão discutidos a seguir.

Em relação ao gênero dos respondentes, no grupo de brasileiros havia duas pessoas do sexo feminino e cinco do masculino; entre os estrangeiros eram cinco do feminino e cinco do masculino, de modo que o número geral de participantes do sexo masculino (10) é pouco superior ao feminino (07), assim como no universo de todos os alunos e egressos do DLA da UFMG.

Quanto à idade média dos titulados da amostra, ao final de 2016 correspondia a 47 anos, sendo que os dois alunos mais idosos tinham 65 anos completos. Os estudantes internacionais representam um grupo mais longevo, com 50% dos sujeitos com idade superior a 50 anos e a média situada em 52. Entre os brasileiros, a média era de 41 anos e o respondente mais velho tinha 50 anos de idade no momento da pesquisa.

Sobre o local de residência atual, todos os nativos informaram continuar morando no Brasil. Entre os estrangeiros, sete deles se encontravam em seus países de origem e três se encontravam em outro país latino-americano diferente da sua nacionalidade: dois equatorianos que mantinham residência no Peru e um colombiano que havia permanecido em Belo Horizonte após a titulação do doutorado.

Em relação à trajetória acadêmica anterior ao ingresso no DLA, entre os sete brasileiros, cinco haviam completado a graduação em instituições federais (sendo três deles na UFMG), um em IES estadual e um em IES privada. Quanto ao mestrado, todos realizaram na área da educação em universidade pública federal (cinco na UFMG e dois em outras IFES). Os sete sujeitos afirmaram ter tido acesso à convocatória do curso latino-americano a partir dos canais de comunicação da Universidade Federal de Minas Gerais, como o site da Faculdade de Educação, a lista institucional de e-mails dirigidos a ex-alunos ou indicação de colegas e professores. Sobre a motivação para concorrer ao DLA, seis dos respondentes assinalaram que já tinham interesse em aprofundar a pesquisa sobre o tema da educação com uma perspectiva regional e apenas um afirmou que se não se tratou de uma escolha, mas sim de uma questão de oportunidade, tendo adaptado seu projeto original para uma pesquisa comparada para que pudesse se candidatar ao curso.

No caso da formação dos estrangeiros, metade deles informa ter sido o responsável por custear a própria graduação e oitenta por cento por custear o próprio mestrado⁹⁵. No que tange ao país de realização da graduação, nove a cursaram em seus Estados de origem e um não respondeu a questão. Quanto aos países de realização do mestrado, três participantes apresentam formação internacional: dois no Brasil (um na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e outro na Universidade Estadual de Campinas, constituindo os dois sujeitos que realizaram o curso gratuitamente) e uma terceira pessoa que acumulava dois mestrados, sendo uma titulação em seu país de nacionalidade e a segunda na Bolívia.

Dentre os dez egressos estrangeiros que responderam ao questionário, metade nunca havia ouvido falar da UFMG antes da convocatória do DLA. Mas a maioria já tinha visitado o Brasil previamente, quer por motivos profissionais e/ou acadêmicos (3), por turismo (2) ou por ambos os motivos (1). Questionados sobre os canais de comunicação através dos quais

⁹⁵ Como na América Latina e Caribe, a exemplo do Chile, há países em que a universidade pública não é gratuita, a pergunta feita aos participantes estrangeiros foi: “el curso fue pago por usted?”.

souberam do edital de seleção, cinco sujeitos disseram ter sido através de relações interpessoais com colegas e docentes; duas pessoas indicaram que receberam a informação via redes regionais de pesquisa sobre a educação (citando a Red Estrado e a Infeies – Red Interuniversitária Internacional de Estudios e Investigaciones Interdisciplinarias e Infancia e Instituciones); uma pessoa teve acesso à chamada através do consulado do Brasil em seu país; outra indicou a web, sem determinar a página; e uma última esteve diretamente envolvida na criação do DLA, pois era a representante da Unesco no GT que estruturou o programa.

Acerca dos motivos para que não realizassem o doutoramento em seus países de origem, as principais respostas foram devido ao alto custo financeiro dessa modalidade *stricto sensu* (3) e pelo fato de seus países não ofertarem ou contarem com poucos programas de doutorado em educação (5); houve ainda um sujeito que assinalou que recorreu ao Brasil pela qualidade superior do sistema nacional e outro que informou que tinha razões laborais, pessoais e políticas para não continuar os estudos em seu país. Dos dez respondentes internacionais, três nunca tinham pensado anteriormente em realizar um doutorado no exterior; outros três já haviam pensado em cursá-lo em algum outro país vizinho; e quatro já haviam imaginado dar continuidade à trajetória acadêmica em um país de outro continente.

Conclui-se, a partir do perfil dos titulados, que a oferta do Doutorado Latino-Americano em Educação da UFMG respondeu a uma forte demanda para a formação em alto nível dos profissionais da educação com uma perspectiva regional, assim como era esperado quando se estruturou o programa. A iniciativa foi especialmente atrativa para os alunos internacionais, uma vez que a maioria deles já estava inserida em atividades da área e não havia dado continuidade à trajetória de formação pela dificuldade de fazê-lo em seus países de origem – seja pela limitação da oferta do doutorado ou pelos custos envolvidos, dentre outras razões menos frequentes.

É importante destacar que entre os estrangeiros, todos tiveram garantida a bolsa de estudos para a permanência no Brasil no mínimo pelo tempo regularmente exigido (primeiro ano do curso); enquanto os brasileiros tiveram que buscar individualmente os recursos para o financiamento do estágio sanduíche no exterior, concorrendo com os demais alunos da pós-graduação. Dos sete nativos, seis obtiveram sucesso na obtenção de bolsa para o intercâmbio, mas um viajou com fundos próprios. Eles argumentam que uma vez que a mobilidade é uma obrigatoriedade curricular, o aporte financeiro deveria ser assegurado pelo PPGE/UFMG, e

que o tratamento diferenciado para estrangeiros pode vir a constituir um ponto de tensão e divisão da categoria discente.

Com as restrições sequenciais da Capes e do CNPq desde 2015 para a concessão de bolsas de doutorado sanduíche no exterior, que além de diminuir o orçamento passam a priorizar atividades em países desenvolvidos, o cumprimento do estágio internacional compulsório se torna um desafio ainda maior a ser superado no âmbito do DLA. Vale ressaltar que dentre os brasileiros respondentes da pesquisa, que se titularam entre os anos letivos de 2013 e de 2016, quatro alunos cumpriram o tempo mínimo regulamentar do estágio. Porém os outros três realizaram o sanduíche por apenas quatro meses e ainda assim tiveram a atividade convalidada pelo Colegiado do PPGE/UFMG.

Vejamos, por fim, qual a avaliação que os alunos fazem da experiência de formação acadêmica fora dos seus Estados de origem e da pertinência do Doutorado Latino-Americano em Educação como um todo.

Os estudantes brasileiros tiveram como destino a Argentina (3), o Uruguai (2), o Chile (1), o México (1) e a Colômbia (1), sendo que um mesmo aluno realizou o sanduíche de forma combinada em dois países (Argentina e Uruguai). Quanto às universidades de acolhida, ao contrário do que se propunha no projeto do DLA, a maioria dos alunos não se dirigiu às outras sedes do programa. Em primeiro lugar, Argentina e Uruguai não integram a proposta do doutorado latino-americano. Quanto ao Chile, embora o país não tenha constituído uma sede do DLA, ele é parceiro na criação do curso através da adesão de quatro de suas IES; porém, nenhuma delas foi a escolhida pelo estudante para o intercâmbio. Somente na Colômbia e no México o estágio se deu nos polos do DLA, sendo que o doutorando que realizou as atividades na Ciudad do México coletou dados também em outras duas instituições além da UPN.

Quatro alunos já haviam visitado os países de destino anteriormente, por motivos profissionais e/ou acadêmicos. O mesmo número de respondentes, contudo, nunca tinha ouvido falar da IES de acolhida. Alguns deles relataram nos questionários que a parceria interinstitucional que viabilizou o intercâmbio era “frágil” e que o “sanduíche deveria ser intermediado pelo coordenador do DLA”, a fim de que as atividades internacionais pudessem ser mais alinhadas de modo a fortalecer o processo de formação e a cooperação acadêmica

(EgressoDLA_brasileiro1 e EgressoDLA_brasileiro2). Neste sentido, dois dos egressos brasileiros informaram ter tido grande dificuldade na resolução de questões administrativas na IES receptora, como registro, acesso à biblioteca e inserção no cotidiano universitário; embora a maioria (5) tenha encontrado pouca ou nenhuma dificuldade nestes tópicos.

Apesar dos inconvenientes relatados, todos os participantes da pesquisa qualificaram como muito positiva a experiência do estágio doutoral no exterior. Eles assinalam que o intercâmbio lhes conferiu mais maturidade e autonomia pessoal, pelos desafios inerentes ao processo, como a necessidade de adaptar-se em meio a outros hábitos e costumes, construir novos laços de amizade e desenvolver o autoconhecimento. Para além disso, é possível afirmar, a partir dos relatos, que a mobilidade contribuiu para a aproximação e assimilação dos titulados de uma identidade latino-americana:

[Foi uma experiência] importante para perceber nosso afastamento/ausência de um senso de pertencimento [regional]. (EgressoDLA_brasileiro1)

Somente quando passamos a viver outra realidade na América Latina é possível reconhecer o quanto o nosso país está de fora de uma rede mais ampla. (EgressoDLA_brasileiro2)

As aprendizagens, amizades e trocas geradas a partir da vivência cotidiana com professores, estudantes e nativos ampliaram meu repertório cultural e, necessariamente, ampliaram minha sensibilidade para com a história e questões específicas desses sujeitos. (EgressoDLA_brasileiro3)

Penso que foi uma oportunidade valiosa para conhecer melhor o povo de um influente país vizinho e colocar em xeque muitas impressões equivocadas que possuía sobre eles. (EgressoDLA_brasileiro4)

Esse sentido de pertencimento é fundamental para o desenvolvimento de projetos futuros de integração latino-americana e caribenha, pautados no respeito à diversidade dos países, seus saberes e conhecimentos. Responde, portanto, aos objetivos do DLA de criar uma massa crítica impulsionada por princípios de solidariedade e comprometida com as questões regionais (DLA, 2009, p. 10).

Os egressos brasileiros valorizam a realização dos estudos comparados, que no estágio no exterior puderam se dar “em profundidade”, numa “experiência riquíssima de pesquisa de campo” (EgressoDLA_brasileiro1), como reforça o depoimento de outro respondente: “Tive a oportunidade de descobrir detalhes de um outro sistema educacional público [...]. Convivi com uma organização universitária diferente daquela que estava matriculado como

doutorando e daquela onde sou professor efetivo. Visitei escolas [da capital e do interior] do país [onde realizei o sanduíche]” (EgressoDLA_brasileiro6). Neste contexto, enfatizam que o sanduíche “favoreceu uma leitura crítica da realidade educacional na América Latina”, constituindo uma “oportunidade de compreensão do fenômeno educativo de maneira mais abrangente e plural” (EgressoDLA_brasileiro3 e EgressoDLA_brasileiro5).

Outro mérito da mobilidade segundo os sujeitos que responderam à pesquisa consiste no aprofundamento dos laços acadêmicos. Eles relatam:

O doutorado latino-americano é um dos programas mais importantes em educação na América Latina. O impacto da sua proposta em rede está visivelmente sendo construído. Enquanto egresso, atualmente dou continuidade a minha pesquisa de forma institucional dentro da IES onde atuo. (EgressoDLA_brasileiro2)

A experiência do sanduíche favoreceu o estabelecimento de intercâmbio de pesquisa. Hoje, como professora [do ensino superior], tenho buscado estabelecer projetos com colegas do país no qual fiz o sanduíche. (EgressoDLA_brasileiro4)

Me aproximei de pessoas que geriam a política pública estudada no doutorado [latino-americano]. (EgressoDLA_brasileiro6)

O Doutorado Latino-Americano apresenta, assim, um forte potencial para o desenvolvimento de parcerias internacionais produtivas e duradouras. Após a conclusão do curso, três brasileiros já haviam voltado aos países onde realizaram o sanduíche por motivos acadêmicos e/ou profissionais e todos eles desejavam regressar novamente a esses destinos num futuro próximo (em até dois anos), quer para o desenvolvimento de atividades universitárias (6), quer para a realização de turismo (1).

A compreensão dos egressos estrangeiros do DLA do PPGE/UFMG também se mostrou bastante positiva. No caso dos alunos advindos de outros Estados latino-americanos, observa-se que a estadia no Brasil foi bastante superior à exigência mínima de um ano, com permanência média de 27 meses. Destaca-se que dos dez respondentes, três residiram no país durante os quatro anos do curso e outros dois doutorandos durante três anos. Somente dois sujeitos estiveram em Belo Horizonte em tempo inferior ao estabelecido – um por seis meses apenas e outro por oito meses.

Quanto à adaptação no Brasil, oito responderam ter tido pouca ou nenhuma dificuldade em relação à comunicação em língua portuguesa. Seis estrangeiros afirmaram ter

tido pouca ou nenhuma dificuldade em relação aos processos de secretaria da universidade, enquanto quatro informaram grau de dificuldade moderado. Um desses sujeitos ressaltou a dificuldade de comunicação que se estabeleceu quando já não estava no país e tentava dirimir suas dúvidas via correio eletrônico, nem sempre obtendo uma resposta num prazo oportuno. Em relação às questões referentes à instalação em Belo Horizonte (visto, moradia, etc), seis pessoas encontraram dificuldades moderada ou grande, enquanto as outras quatro tiveram pouca ou nenhuma dificuldade. Ainda sobre a moradia, vale ressaltar que a Diretoria de Relações Internacionais disponibilizou para os alunos do DLA uma cota de alojamentos na moradia universitária. Entretanto, todos os apartamentos são compartilhados – em geral com alunos da graduação – de modo que a maioria dos doutorandos latino-americanos tem optado por buscar outros espaços com maior privacidade e melhores condições de produção de conhecimento⁹⁶.

Quanto às relações interpessoais no âmbito do PPGE, o conjunto dos dez egressos respondentes da pesquisa avaliou como boa ou excelente a interação tanto com os demais alunos brasileiros como com os orientadores. Eles destacam a criação e o fortalecimento de laços de amizade com os colegas de curso e também a compreensão e parceria estabelecida com os orientadores. E, se por um lado, imergiram na cultura brasileira, destacam que também puderam contribuir “para o fortalecimento do espírito latino-americano” e que puderam se sentir como “embaixadores de seus países”, com a oportunidade de desmitificar visões estereotipadas sobre os seus Estados (EgressoDLA_estrangeiro1, EgressoDLA_estrangeiro2).

A formação no Brasil foi classificada como muito relevante por todos os titulados de outros países do subcontinente, que sublinharam algumas das contribuições do DLA:

[El doctorado latinoamericano possibilita un] intercambio académico enriquecedor para el desarrollo de saberes latinoamericanos. (EgressoDLA_estrangeiro3)

Me permitió incorporar otros enfoques teóricos, actualizar debates y perspectivas teórico-metodológicas en el campo de la política educativa. Valoro fundamentalmente sus aportes en el tratamiento de la cuestión latinoamericana y la posibilidad de volver a trabajar con estudios comparados. Permite ‘abrir las miradas’, triangular y comparar desarrollos

⁹⁶ Informação verbal da Professora Maria de Fátima Cardoso Gomes, coordenadora do PPGE/UFMG, durante a mesa-redonda “História do Doutorado Latino-Americano em Educação”, realizada em Belo Horizonte em 26 de junho de 2016.

teóricos y metodológicos y compartir ambitos académicos solidários. (EgressoDLA_estrangeiro4)

El doctorado latinoamericano fue una excelente experiencia profesional de aprendizaje, intercambio, fortalecimiento de relaciones profesionales y de oportunidad para producir conocimiento. (EgressoDLA_estrangeiro5)

Mi nivel para dar clases, para presentar ideas [después de la realización del doctorado] es muy diferente y considero mucho mejor. (EgressoDLA_estrangeiro6)

Os respondentes estrangeiros destacaram ainda a UFMG como uma universidade de nível internacional, com programas de alta qualidade acadêmica. Assinalaram a importância de poderem participar, durante a permanência no Brasil, de importantes congressos da área da educação (citando a Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Anped, e o Encontro Internacional da Red Estrado), com a possibilidade de financiamento do PPGE para as viagens em que houvesse apresentação de trabalho acadêmico.

Metade dos sujeitos não havia retornado ao Brasil após a obtenção do título de doutor, outros quatro haviam voltado a visitar o país por motivos profissionais e/ou acadêmicos e um dos egressos estrangeiros permanecia vivendo em Belo Horizonte no momento de aplicação do questionário, como professor substituto em uma IES pública. Contudo, obtivemos a informação de que em 2017 o sujeito retornou ao seu país de origem, também como professor universitário.

Em relação à empregabilidade após a realização do DLA, constatou-se que todos os participantes da pesquisa – brasileiros e estrangeiros – encontravam-se trabalhando no campo da educação, a maioria (15) em função docente, um na função de diretor em instituição de educação superior e um na função de diretor em organismo internacional ligado à educação (Unesco).

O Doutorado em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente tem constituído, assim, um espaço privilegiado para se discutir e gerar conhecimento sobre a América Latina e Caribe. Ele tem contribuído, por um lado, para aguçar o sentido de pertencimento dos brasileiros a uma cultura regional. Por outro, contribui para a formação de quadros docentes de alta qualidade para países estrangeiros, além de fortalecer alianças que poderão resultar em projetos e políticas públicas para a melhoria da educação, ao fim. Há, contudo, uma série de

desafios a serem superados para o empoderamento do DLA na estrutura do PPGE/UFMG, sendo necessários uma estrutura administrativa adequada para a gestão do curso, a ampliação da atratividade dessa modalidade para os possíveis orientadores e a garantia de financiamento para a realização dos intercâmbios dos estudantes em um cenário que, conforme já assinalado, é de contração de orçamento público para as atividades sociais.

Outra questão fundamental diz respeito ao fortalecimento da aliança com as instituições de educação superior signatárias do DLA, com a criação de meios que favoreçam o intercâmbio dos discente e docentes das universidades-sedes. Até o momento, são bastante esparsas as oportunidades de formação conjunta dos alunos dos diferentes polos. No desenho do programa havia a proposta de se oferecer disciplinas comuns a distância e de lançar publicações que garantissem a circulação do conhecimento produzido no âmbito do DLA. Porém nenhuma dessas atividades se concretizou. Houve apenas um primeiro encontro de estudantes do doutorado latino-americano, realizado em Belo Horizonte em março de 2015, envolvendo alunos do Brasil, da Venezuela, do México e da Colômbia. Embora a atividade tenha sido bem avaliada por possibilitar o compartilhamento de experiência de pesquisa entre as sedes, outros canais de interlocução não foram criados.

O DLA corresponde, em nossa análise, a uma iniciativa inovadora no contexto de internacionalização não só da UFMG, mas do conjunto de universidades latino-americanas. A implementação do curso encontra resistências – uma vez que a instituição universitária é um espaço de forças e de lutas – mas apresenta grande potencial para promover uma mudança na cultura institucional da Faculdade de Educação ao trazer para o campo questões e sujeitos que até então não participavam do jogo. A sustentabilidade do doutorado latino-americano, entretanto, dependerá de como as relações de poder vão se estabelecer não só entre os agentes internos, do PPGE/UFMG, mas também da conjuntura política nacional, que pode inviabilizar ou prejudicar fortemente o progresso do curso, com a restrição orçamentária e uma política de internacionalização voltada para os principais centros mundiais de produção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utopia está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. Para que sirve la utopia? Para eso sirve: para caminar. (Eduardo Galeano, 1940-2015)

Neste trabalho nos propusemos a investigar qual o lugar que a região da América Latina e Caribe ocupa nas políticas e processos contemporâneos de internacionalização da educação superior brasileira. Nossa hipótese era a de que se tratava de um lugar marginal e não problematizado suficientemente, se comparado às relações impulsionadas com os países e instituições do Norte global. Além disso, considerávamos que o Brasil constituía um ator com grande potencial de influência no campo latino-americano e caribenho, dado a robustez de seu sistema acadêmico e científico frente aos dos demais Estados do subcontinente.

A análise empreendida concentrou-se inicialmente nos sentidos da internacionalização da educação superior na contemporaneidade, destacando como projetos articulados no nível regional podem se tornar estratégicos para o fortalecimento daqueles sistemas universitários que trabalhem de forma alinhada entre si. Posteriormente buscou-se construir um panorama da educação superior na América Latina e Caribe, assinalando os contrastes e convergências entre os países do subcontinente, bem como os atores mais relevantes da região no que tange à produção do conhecimento. Num terceiro momento, focalizou-se o sistema brasileiro de educação superior, num esforço de mapeamento da internacionalização das suas IES e de compreensão de em que medida e com quais motivações tem sido fomentada a intensificação das relações interinstitucionais com a ALeC. Ao final se desenvolveu um estudo de caso da Universidade Federal de Minas Gerais, com o intuito de se verificar como uma das IES mais prestigiadas do subcontinente estrutura sua política de internacionalização e qual o espaço correspondente à América Latina e Caribe em seu quadro de atividades.

Como se buscou demonstrar, a concepção sobre o papel da universidade nas sociedades contemporâneas tem adquirido novos contornos alusivos à noção de uma sociedade do conhecimento. Esse imaginário conforma uma agenda globalmente estruturada para a educação e tem sido disseminado de modo especial a partir de fins do século XX, em fóruns supranacionais que cada vez influenciam mais fortemente as agendas nacionais.

O fenômeno da internacionalização, neste contexto, tem sido fomentado como um meio estratégico para que os sistemas nacionais de educação superior possam alcançar padrões de excelência mundial e se consolidarem como núcleos de inovação e de tecnologia, constituindo vantagem competitiva para os países que neste campo investirem. Ademais, a internacionalização como fim também passa a ser impulsionada. Considerados os altos rendimentos proporcionados pelas matrículas no nível terciário, muitas IES e Estados têm desenvolvido políticas para o recrutamento de alunos internacionais, contribuindo para a formação de um mercado acadêmico global de ganhos crescentes. Essas novas dimensões da internacionalização, justificadas sobretudo por razões de caráter político e econômico, coexistem com a clássica cooperação interinstitucional em atividades de ensino, pesquisa e extensão, motivada por razões intrinsecamente universitárias.

Logo, se observa a heteronomia do campo acadêmico, influenciado por atores com relações de poder assimétricas, interesses específicos e com diferentes graus de aptidão para disputar um jogo cada dia mais complexo. Na geopolítica do conhecimento, exerce papel mais ativo um pequeno número de nações que concentram universidades de classe mundial, com maior capacidade de promover Pesquisa & Desenvolvimento e também de atrair estudantes estrangeiros. Estados Unidos, Inglaterra, França e Alemanha são alguns dos países que tradicionalmente se destacam nesse cenário, ocupando as primeiras posições nos *rankings* internacionais de educação superior que buscam aferir a qualidade e o prestígio das instituições.

Muitos Estados, a fim de ampliarem as capacidades individuais de seus sistemas acadêmicos, têm investido numa forma de internacionalização mais complexa e sofisticada: a regionalização universitária. A experiência mais avançada nesse sentido é o Espaço Europeu de Educação Superior, que se desenvolve num processo multiescalar, envolvendo organismos internacionais, representações do campo burocrático, do econômico e do acadêmico. Iniciativas afins foram posteriormente construídas na Ásia, África, América Latina e Oceania, com seus próprios ritmos, configurações, densidades e relações de poder.

Na ALeC, contudo, verificou-se a inexistência de uma força aglutinadora com *habitus* suficientemente desenvolvido para promover a integração de toda a região em torno de um projeto convergente sobre a educação superior. O Enlaces, que havia sido idealizado com finalidade análoga a do EHEA, no sentido de impulsionar a cooperação entre os países da

região para a harmonização dos seus sistemas e superação de problemas comuns, tem sido pouco efetivo nos eixos a partir dos quais se propôs a atuar (expansão das matrículas com qualidade, promoção da avaliação e a busca da convergência de modelo e critérios, promoção da inovação e construção de uma agenda regional de ciência e tecnologia, com expansão dos programas de pós-graduação). Os demais agrupamentos que se encontram na América Latina e Caribe tem uma definição mais restrita de região e atingem um número delimitado de países, como é o caso do Convênio Andrés Bello, na Comunidade Andina, e do Setor Educacional do Mercosul. Embora desenvolvam atividades relevantes, eles denotam a fragilidade da identidade latino-americana, fragmentada em diferentes projetos de menor alcance.

Uma questão fundamental para a promoção de um projeto de integração mais ofensivo consiste no compartilhamento entre os países de um sentido efetivo de pertencimento latino-americano e caribenho, o que poderia gerar uma responsabilidade compartilhada pelo aprimoramento da realidade regional. Da mesma forma, se faria necessária uma enorme vontade política convergente. Na primeira década dos anos 2000 houve algum avanço nessa direção, a partir da ascensão de governos de centro-esquerda, mais comprometidos com o desenvolvimento de políticas de promoção da justiça social, em Estados como o Brasil, a Argentina, a Venezuela, o Uruguai, a Bolívia e o Equador. Vale assinalar que a ética da solidariedade é indispensável na concepção de projetos de internacionalização na ALeC, uma vez que há um forte desequilíbrio intrarregional, no qual sobressaem positivamente os sistemas de educação superior da Argentina, Brasil e México; enquanto Nicarágua, Guatemala e Honduras ocupam uma posição mais vulnerável.

É preciso ainda considerar que mesmo os epicentros domésticos da construção do conhecimento ocupam uma posição periférica nas relações com os países do Norte. Observou-se que as nações mais desenvolvidas da ALeC – em termos de taxa bruta de matrícula na educação terciária, investimentos no setor em relação ao PIB e elevado Índice de Desenvolvimento Humano – tem realizado a internacionalização prioritariamente com universidades europeias e estadunidenses. São elas os principais destinos de mobilidade da comunidade acadêmica latino-americana e também os principais parceiros estrangeiros para a publicação de artigos em coautoria. Nesses movimentos, as IES do Sul tem desempenhado um papel passivo, num processo de internacionalização que se dá de forma verticalizada. Especialmente no que diz respeito aos intercâmbios, os números apontam que a cooperação

Norte-Sul ocorre em sentido único, sem reciprocidade, o que confirma a pouca atratividade das universidades latino-americanas e caribenhas no contexto global.

Quanto às cooperações intrarregionais, que se desenvolvem em menor escala, o que se verifica é que elas se dão em torno daqueles países que possuem os sistemas mais consolidados no quadro da ALeC – como Brasil, México, Argentina, Cuba, Uruguai e Chile. Nestes casos, têm-se experiências de internacionalização horizontal, com benefícios mútuos em face da proporcionalidade dos atores. Contudo, persiste o desafio de ampliar as parcerias entre os demais Estados da região em um projeto compartilhado de internacionalização que potencialize a democratização da educação superior, a construção de novos saberes e a expansão da inovação endógena, fundamental para que a região possa realizar um giro produtivo em prol do bem-estar social.

Não se trata de opor a cooperação com o Norte à cooperação interna entre os países e instituições do Sul, pois isso constituiria um equívoco. São processos com finalidades e recompensas distintas e que podem ser fomentados paralelamente. As universidades dos países centrais encontram-se em uma posição de prestígio que não deve ser desconsiderada. A partir delas, a América Latina e Caribe tem acesso ao estado da arte em diferentes campos do conhecimento e pode aprimorar o seu próprio sistema acadêmico. Contudo, a associação entre pares precisa ser intensificada não apenas como um dever ético, mas como fonte de um conhecimento próprio do qual a região precisa apropriar-se para desenvolver-se e melhor posicionar-se no campo científico internacional. Historicamente, o subcontinente investiu mais na oferta do ensino e na formação de carreiras, com ênfase no campo das ciências sociais, em detrimento da pesquisa e do desenvolvimento. Mas apesar da desfavorável correlação de forças atual, em termos de recursos e da retomada do poder por atores neoliberais em diversos países da ALeC, há um potencial para a formação de uma agenda de P&D que tem sido pouco explorado, por exemplo nas áreas de energias renováveis e biotecnologia.

Na ausência de um projeto de educação superior aglutinador da identidade e da diversidade que constitui a América Latina e Caribe, com seus problemas e potencialidades, nossa pesquisa focalizou-se nas políticas e processos de internacionalização empreendidos pelo Brasil no âmbito regional. O país destaca-se nesse cenário pelo contingente de matrículas

na graduação, pelos índices de internacionalização e por contar com um bem estruturado sistema de pós-graduação, no qual as universidades públicas são os principais agentes.

Verificou-se que as políticas públicas constantes nos principais documentos orientadores da educação nacional, o PNE e o PNPG, abordam a internacionalização como meio para melhorar a formação dos estudantes brasileiros e para a captação de conhecimento novo. A finalidade é dinamizar o sistema acadêmico e científico do país e favorecer a criação de um ambiente propício à inovação, em um discurso altamente alinhado à agenda globalmente estruturada para a educação. Desse modo, os governos têm investido em programas de internacionalização que privilegiam áreas específicas, como as ciências exatas, pela sua capacidade de gerar conhecimento aplicado, e naturalmente se dirigiram aos países centrais.

O Ciência sem Fronteiras, que foi o principal indutor da internacionalização das universidades brasileiras nos últimos anos, não contemplou a região da América Latina, exceto por uma ínfima participação do Chile no quadro do programa. A cooperação regional se localiza em maior parte na área de Humanidades, como foi possível constatar pelas áreas de concentração dos graduandos e pós-graduandos brasileiros que escolheram como destino algum país do subcontinente. Mas mesmo neste campo, o total de alunos acolhidos na própria região é muito baixo se comparado ao número de brasileiros que realizam o intercâmbio nos países centrais.

Por outro lado, embora os planos nacionais tenham fomentado com mais vigor as relações com o Norte em todas as áreas do conhecimento, o país constituiu nos anos recentes duas universidades com vocação para a integração solidária que se opõem fortemente ao modelo de internacionalização propagado pela AGEE. Os projetos da Unila e da Unilab são resultado de uma política emancipadora, que permitiu estreitar os laços com nações em desenvolvimento que se encontram em condição igual ou inferior a do Brasil no que se refere aos seus sistemas de educação superior. Essas IES impulsionam relações de horizontalidade, pautadas pela ideia de justiça social, e buscaram definir suas áreas de atuação a partir da identificação das necessidades de ambas as nações, de modo a assegurar ganhos mútuos. Apresentam, assim, propostas curriculares inovadoras, que contemplam não somente o campo das ciências humanas e sociais, mas também a questão do desenvolvimento científico e tecnológico a partir das potencialidades dos Estados envolvidos.

Há ainda outros projetos governamentais, a exemplo dos programas PEC-G e PEC-PG, que se baseiam na lógica da solidariedade e que há décadas promovem a interação Sul-Sul. Porém são iniciativas de internacionalização menos complexas que o modelo empreendido com a criação da Unila e da Unilab. São construções que se propõem a atender a objetivos mais restritos, como o da formação ou da pesquisa conjunta em uma área específica, sem uma visão do macroambiente que contribuiria mais efetivamente para o aprimoramento do sistema acadêmico numa perspectiva regional.

Exceto pela constituição da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, se poderia afirmar que a política de internacionalização da educação superior brasileira não visualiza o subcontinente no qual está imersa, concentrando a atenção e recursos nas atividades com o Norte. Mas a Unila reflete a possibilidade de o Estado desenvolver políticas híbridas, que embora permaneçam com o foco nos países desenvolvidos, permitam uma associação intrarregional produtiva tanto no campo do simbólico, para a formação de uma identidade latino-americana, quanto no campo do material, uma vez que a nova instituição problematizou as deficiências objetivas do sistema acadêmico da ALeC e dirige esforços para minimiza-las.

A responsabilidade pela integração no nível regional não deveria, entretanto, se concentrar em apenas uma instituição, mas ser assumido pelo conjunto de IES públicas brasileiras, incluindo aquelas que almejam se estabelecer como universidades de classe mundial. Neste contexto, o estudo de caso realizado como parte desta pesquisa buscou conhecer como uma das mais prestigiadas instituições de educação superior latino-americanas tem coordenado a sua política de internacionalização.

A análise de conteúdo dos Planos de Desenvolvimento Institucional da UFMG permitiu observar como o fenômeno da internacionalização evoluiu para um lugar de *status* e de importância central nos processos estratégicos da universidade no intervalo de uma década. Seu PDI vigente, que compreende o período de 2013 a 2017, foi construído sob a ideia de reforçar as competências da instituição a fim de consolidá-la como uma universidade de classe mundial. A internacionalização, que no documento do quinquênio anterior era abordada apenas pontualmente, constituiu-se como uma questão norteadora de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O planejamento referente a 2008-2012 caracterizava-se pelo hibridismo, conjugando diferentes discursos referentes à internacionalização, que deveria se dar tanto como um exercício da busca da excelência internacional quanto numa lógica de solidariedade com países em desenvolvimento. Já o documento de 2013-2017, a despeito das referências à América Latina e à África, caracterizava-se fundamentalmente pela convergência com uma agenda globalmente estruturada para a educação, com motivações para a internacionalização advindas em maior parte dos campos econômico e burocrático.

A principal inovação do PDI atual na estrutura da universidade para a promoção da internacionalização consistiu na criação de Centros de Estudos Especializados em cinco regiões geopolíticas – África, Europa, Ásia Oriental, América Latina e Índia – com o objetivo de propiciar uma interação mais orgânica com cada uma delas. No que tange particularmente à ALLeC, o documento assinalava o intuito de atrair mais estudantes advindos dessa região para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a fim de consolidar a posição do Brasil como liderança acadêmica na América Latina, tornando-se um local habitual para a formação de mestres e doutores dos países vizinhos.

Vale lembrar que todo Plano de Desenvolvimento Institucional está sujeito a ser reajustado no momento da sua implementação, o que pode ocorrer de forma intencional ou não. Ainda que o PDI 2013-2017 seja o resultado de uma construção coletiva da comunidade acadêmica, o fato de ter sido aprovado em uma administração específica (2010-2014) e executado em outra (2014-2018) influencia os encaminhamentos, uma vez que ocorre a substituição de atores centrais e se alteram as relações de poder internas. Além disso, nos últimos anos as IFES sofreram forte contingenciamento de recursos, o que modifica substancialmente o cenário no qual o Plano havia sido proposto e obriga a instituição a revisar suas metas.

Isto posto, em todo o período analisado as ações de internacionalização da UFMG se apresentam compósitas, não sendo possível afirmar a preponderância de uma cultura de universidade de classe mundial como norteadora dos processos. A mudança no discurso institucional ainda não se reflete claramente no conjunto de atividades da DRI, o que pode vir a ser constatado futuramente, inclusive por que se trata de uma mudança de ordem subjetiva e objetiva que exigiria mais tempo para instalar-se do que o abrangido neste estudo. Da mesma forma, é preciso considerar que a ausência da noção de universidade de classe mundial no

PDI anterior (2008-2012) não significa que essa ideia não circulava no campo da UFMG, mas apenas que até aquele momento ela não tinha se manifestado com tamanha força.

De modo geral, as atividades de internacionalização coordenadas pela DRI no intervalo de 2006 a 2016 caracterizam-se pelo hibridismo, compreendendo em maior escala ações voltadas para possibilitar o alcance da excelência acadêmica, a partir da interação com os principais centros produtores de conhecimento do mundo, e, em menor medida, ações baseadas nos princípios da solidariedade e da responsabilidade mútua com outras nações em desenvolvimento. Apesar da desproporcionalidade entre o volume de iniciativas realizadas com o Norte e aquelas realizadas com o Sul, há parcerias, programas e projetos interinstitucionais com a América Latina que não podem ser ignorados.

Constatou-se que a criação dos Centros de Estudos Especializados não provocou a mudança que se pretendia no sentido de nuclear as relações com cada região geopolítica, de forma inovadora. Ao invés de inserirem-se na estrutura da DRI como instâncias estratégicas, esses organismos tornaram-se um *locus* paralelo e desprivilegiado de promoção da internacionalização. Os dados coletados em entrevistas e documentos apontam que os Centros carecem de condições objetivas para uma atuação mais vigorosa. Com suporte administrativo, recursos humanos e instalações físicas deficitários, além do fraco alinhamento das coordenações dos CEEs às demais atividades da DRI, eles têm se limitado muitas vezes à indução e realização de eventos temáticos, como é o caso do Centro de Estudos Latino-Americanos. As principais atividades de internacionalização, como os convênios, missões, programas de mobilidade e gestão das redes interuniversitárias, permanecem concentradas na estrutura já consolidada da Diretoria de Relações Internacionais.

Neste quadro, constatou-se que a Associação de Universidades Grupo Montevideo é uma das redes das quais a UFMG participa mais efetivas no que tange à promoção da cooperação no âmbito da ALeC. A AUGM tem possibilitado uma internacionalização autêntica entre um grupo de IES da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, uma vez que fomenta atividades nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão e envolve os diferentes sujeitos da comunidade acadêmica (discentes, docentes, gestores, funcionários). As relações estabelecidas são de reciprocidade e de horizontalidade, com ganhos mútuos para as instituições-membro. Entretanto, a AUGM se configura como um arranjo colaborativo entre grandes universidades públicas, excluindo instituições e países com estruturas acadêmicas

menos desenvolvidas. As interações são regidas numa perspectiva de complementaridade e fortalecimento de um coletivo que já se destaca dentre as demais universidades da região. Da mesma forma, a Rede de Macrouiversidades Públicas da América Latina e Caribe promove a cooperação entre uma parcela restrita de IES.

Para além das ações articuladas em redes, os acordos e convênios interinstitucionais que estabelecem as condições para a cooperação são uma importante ferramenta no desenvolvimento da internacionalização. Verificou-se a preponderância na UFMG de parcerias com instituições europeias em todo o período compreendido na pesquisa. Embora entre 2006 e 2016 a universidade tenha triplicado o número de acordos na ALeC, o subcontinente continua respondendo por cerca de um quinto do total de instrumentos jurídicos vigentes, o mesmo percentual de dez anos atrás. Observou-se ainda a assimetria interna no estabelecimento das cooperações, já que mais de 60% das IES da região com as quais foram firmados os contratos estão concentradas em apenas três países – Argentina, Colômbia e México.

Dado que mais importante do que o volume é a efetividade dos acordos internacionais, uma questão não coberta nesta investigação e que poderia ser explorada em projetos futuros refere-se às ações decorrentes do conjunto de parcerias estabelecidas com instituições latino-americanas e caribenhas. Poderia se identificar em que medida esses acordos têm resultado em publicações conjuntas, mobilidade, inovação científica, etc., e quais são as áreas do conhecimento, universidades e países com os quais se mantém relações mais produtivas.

Neste estudo, porém, priorizou-se a análise de uma única iniciativa respaldada por um convênio interinstitucional e internacional: o Programa de Doutorado Latino-Americano em Educação com ênfase em Políticas Públicas e Profissão Docente. O DLA constituiu-se como um projeto de regionalização em profundidade, sendo produto de uma construção coletiva e apresentando um alto nível de interação e compartilhamento de decisões entre as universidades signatárias. Trata-se de um empreendimento que diverge notadamente de uma agenda globalmente estruturada para a educação, representando um modelo alternativo e inovador de internacionalização.

A ideia do curso surgiu em um momento no qual havia no Brasil e na UFMG uma disposição em promover a integração regional. Dessa forma, a universidade mineira foi a primeira, dentre os pares latino-americanos e caribenhos, a lançar o programa de

doutoramento. A UFMG se destacava pela expertise acumulada na oferta da pós-graduação e pelos recursos humanos, materiais e financeiros que dispunha para possibilitar o início do curso, inclusive com a concessão de bolsas de estudo para alunos estrangeiros. Constatou-se, contudo, que o processo de implementação do DLA na Universidade Federal de Minas Gerais não se deu sem resistências internas. Dentre outras questões, o Doutorado encontra dificuldades relativas ao baixo índice de envolvimento de docentes nessa modalidade, à falta de uma secretaria acadêmica exclusiva, à escassez de recursos financeiros para viabilizar o estágio dos estudantes brasileiros no exterior e ao desprestígio do curso na estrutura da coordenação geral do Programa de Pós-Graduação em Educação, na qual o DLA não está representado.

Mas, a despeito desses entraves, o Doutorado Latino-Americano tem logrado êxito no atendimento a uma demanda latente na região para a titulação em alto nível dos profissionais da educação. Os egressos do curso, nativos e estrangeiros, classificaram como muito relevante a formação propiciada durante a trajetória no DLA. Eles destacam as contribuições do ponto de vista instrumental, pelo aprimoramento das habilidades de produção de conhecimento relativo à questão das políticas públicas e da profissão docente; as contribuições do ponto de vista das relações estabelecidas, ressaltando os laços de amizade e profissionais que poderão impulsionar projetos colaborativos no futuro; e, ainda, os benefícios do ponto de vista cultural, uma vez que o curso tem inflamado o sentido de pertencimento à América Latina e Caribe.

Em síntese, a pesquisa empreendida constatou que a América Latina e Caribe, de maneira geral, ocupa uma posição periférica na agenda acadêmica e científica nacional. A política de internacionalização da educação superior brasileira é amplamente direcionada para a cooperação com os países centrais e apenas pontualmente se dirige à ALec. A Unila constitui uma exceção neste panorama. No nível das instituições, a partir do estudo de caso da UFMG, verificou-se o caráter compósito das ações independentemente dos discursos preponderantes. Ainda que o foco das políticas seja o Norte, há um espaço importante para a promoção da cooperação com outros países em desenvolvimento e para relacionamentos mais horizontais. Contudo, observou-se que há uma hierarquia intrarregional, de forma que a internacionalização entre a UFMG e as nações do Sul privilegia universidades que se equiparam em nível de qualidade. Há, neste cenário, um desafio que ultrapassa o campo acadêmico, referente à ausência de uma cultura latino-americana e caribenha. O sentido de

pertencimento, conforme já mencionado, é fundamental para gerar uma responsabilidade compartilhada em aprimorar o sistema de educação superior numa perspectiva mais ampla, que contemple a totalidade dos Estados da região.

É necessário, por fim, considerar que o cenário político brasileiro dos últimos três anos apresenta-se desfavorável para a promoção da integração no nível do subcontinente, tanto pela retração de investimentos nas instituições federais de educação superior quanto pela orientação neoliberal do atual governo. De modo que a sustentabilidade de empreendimentos como a Unila e de projetos como o DLA deve constituir-se cada vez mais em um exercício de resistência e de resiliência.

Conforme afirmava a comunidade acadêmica argentina por volta dos anos de 1918, quando se iniciava a reforma universitária de Córdoba que se disseminou por boa parte do subcontinente, “no se llega, se marcha”. Há, portanto, que continuar caminhando em busca de uma América Latina e Caribe mais autônoma, autocentrada e integrada, entre avanços e possíveis retrocessos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDRE, Suelen P. **A inclusão da diversidade no ensino superior: um estudo da Universidade Federal da Integração Latino-americana (Unila) na perspectiva das epistemologias contra-hegemônicas**. Dissertação de mestrado em Educação. São Paulo: Uninove, 2015.

ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. **Perfiles educativos**. México: vol. 28, n. 112, 2006, p. 13-39.

AMARAL, Nelson. **Financiamento da educação superior: estado x mercado**. São Paulo: Cortez; Piracicaba: Editora Unimep, 2003.

_____. O vínculo avaliação-regulação-financiamento nas IES brasileiras: desafios para a gestão institucional. In: **Congresso ibero-luso-brasileiro de política e administração da educação 2010**. (Elvas e Cáceres) – Espaço Público da Educação: emergências de políticas e práticas locais, regionais e nacionais: programa e trabalhos completos do Brasil. Niterói: Anpae; Lisboa: Fpae; Cáceres: Feae, 2010. Cd-rom.

AUPETIT, Sylvie Didou. Responsabilidad social universitaria en América Latina y Caribe: recursos y controversias. In: HERNANDES, Eduardo A. **La responsabilidad social de las universidades: implicaciones para América Latina y el Caribe**. Porto Rico: Unesco-Iesalc, 2014, p. 71-96.

AZEVEDO, Mário L. N. A economia baseada no “cercamento” do conhecimento: globalização, seigniorage e mercadorias fictícias. **35ª Reunião Nacional da Anped**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em < http://www.anped11.uerj.br/35/GT11-2361_int.pdf > Acesso em 12 de abril de 2016.

_____. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**. Sorocaba: vol. 1, n. 1, jan./jun. 2015, p. 56-79.

BALL, Stephen J. Grandes políticas, un mundo pequeño: Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. In: NARODOWSKI, M. (org.). **Nuevas tendencias em políticas educativas: Estado, mercado y escuela**. Buenos Aires: Granica, 2002, p. 103-128.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**. Campinas: vol.25, n. 89, set./dez. 2004, p. 1105-1126.

BARROSO, João. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: vol. 39, jul. 2004, p. 19-28.

BEECH, Jason. Quem está passeando pelo jardim global? Agências educacionais e transferência educacional. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M. (orgs.). **Educação**

Comparada – Panorama internacional e perspectivas. Volume 1. Brasília: Unesco, Capes, 2012, p. 413-433.

BITTAR, Mariluce; COSTA JÚNIOR, Wercy R.. Política de avaliação da pós-graduação em educação – a criação e a implementação do modelo baseado na produtividade e na quantidade da produção. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes; CATANI, Afrânio. **Educação superior ibero-americana: uma análise para além das perspectivas mercadológicas da produção de conhecimento.** Buenos Aires: Clacso, 2015, p. 184-201.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria e a ação.** Campinas: Papyrus, 1996. Tradução: Mariza Corrêa.

_____. As condições sociais da circulação internacional das ideias. **Revista Eletrônica Enfoques.** Brasília: v. 1, n. 01, 2002, p. 4-15.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: Editora Unesp, 2004. Tradução: Denice Barbara Catani.

_____. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política.** Brasília: nº 5, janeiro-julho de 2011, p. 193-216.

BRACKMANN, Marta. **Internacionalização da educação superior e política externa brasileira: estudo da criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).** Dissertação de mestrado em Ciências Sociais. Porto Alegre: PUC-RS, 2010.

BRASIL. **Decreto Presidencial nr. 7.948,** de 12 de março de 2013. Dispõe sobre o Programa Estudante Convênio de Graduação. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm>. Acesso em 03 de novembro de 2017.

_____. **Lei nr. 13.005,** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 03 de novembro de 2014.

BRAZ, Raquel L. **O Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica: uma mobilidade estudantil no sistema federal de ensino superior brasileiro.** Dissertação de mestrado em Educação. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020.** Brasília: Capes, 2010.

_____. **Sistema de Informações Georreferenciadas Geocapes. Indicadores de 2016.** Disponível em <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Acesso em 07 de dezembro de 2017.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 2: O poder da identidade,** 3ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **A era da informação: economia, sociedade e cultura, v.1: A sociedade em rede**, 13ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CASTRO, Alda A.; CABRAL NETO, Antônio. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa: n° 21, 2012, p. 69-96.

CEPAL Comisión Económica para América Latina y el Caribe. **Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2016: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los desafíos del financiamiento para el desarrollo**. Santiago: Cepal, 2016a.

_____. **La inversión extranjera directa en América Latina y el Caribe**. Santiago: Cepal, 2016b.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: n° 24, 2003, p. 5-15.

CORREA, Marcio. **Prática comentada da cooperação internacional: entre a hegemonia e a busca pela autonomia**. Brasília: Edição do Autor, 2010.

COWEN, Robert. **A universidade e atuais desafios: mercado, mobilidade e performatividade**. Org. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos. Curitiba: Editora CRB, 2013.

CUNHA, Célio da. Ideia da Unila e a complexidade da integração. In: MIRANDA, Estela María (Org.). **Democratización de la educación superior, una mirada desde el MERCOSUR : a cuatrosientos años de la universidad de la región**. Unquillo: Narvaja Editor, 2015. P. 85-112.

CUNHA, Luiz A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas: vol. 28, n° 100, out. 2007a, p. 809-829.

_____. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**, 2ª edição. São Paulo: Unesp, 2007b.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 87, maio/ago. 2004, p. 423-460.

_____. A Sociologia da Educação e o Estado após a Globalização. **Educação e Sociedade**. Campinas: vol. 31, n° 113, out/dez 2010, p. 1099-1120.

DECLARAÇÃO DE SORBONNE 1998. **Sorbonne Joint Declaration - Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. May 25, 1998**. Disponível em <http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communicues.html>. Acesso em 01 de setembro de 2016.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA 1999. **The Bologna Declaration of 19 June 1999 – Joint declaration of the European Ministers of Education**. Disponível em <<http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communicues.html>>. Acesso em 01 de setembro de 2016.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010a.

_____. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**. Campinas: vol. 31, nº 113, out-dez 2010b, p. 1223-1245.

DIDRIKSSON, Axel. **Reformulación de la cooperación internacional en la educación superior de América Latina y el Caribe**. México: Fondo de Cultura, 2008a.

_____. Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. In: GAZZOLA, Ana Lúcia; DIDRIKSSON, Axel (orgs.). **Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**. Caracas: Unesco-Iesalc, 2008b, p. 21-54.

DLA Doctorado Latinoamericano en Educación. **Programa de Doctorado Latinoamericano en Educación: políticas públicas e profissão docente**. Caracas: julho de 2009. Documento impresso.

_____. **Relatoría reunión Doctorado Latinoamericano: Taller Caracas**. Caracas: março de 2010. Documento impresso.

_____. **Memoria de la reunión del Consejo de Coordinación Académica Internacional**. Belo Horizonte: novembro de 2013. Documento impresso.

DOMINGUES, José Maurício. **A América Latina e a modernidade contemporânea: uma interpretação sociológica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DOURADO, Luiz F.. Mundialização, políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle?. In: **CONGRESSO IBERO-LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO 2010**. (Elvas e Cáceres) – Espaço Público da Educação: emergências de políticas e práticas locais, regionais e nacionais: programa e trabalhos completos do Brasil. Niterói: Anpae; Lisboa: Fpae; Cáceres: Feae, 2010. CD-ROM

EGREGGIO, André. **A influência das políticas públicas nos processos de democratização do acesso e internacionalização do ensino superior brasileiro**. Dissertação de mestrado em Gestão Internacional. São Paulo: ESPM, 2016.

EIU Economist Intelligence Unit. **Democracy index 2015: democracy in an age of anxiety**. Londres: The Economist Intelligence Unit, 2016.

GARCÍA-GUADILLA, Carmen. Complejidade de la globalización e internacionalización de la educación superior: interrogantes para América Latina. **Cuadernos del CENDES**. Caracas: vol. 22, núm. 58, enero-abril, 2005, p. 1-22.

_____. El espacio Enlaces en el contexto de las nuevas dinámicas de internacionalización universitaria. In: CADENAS, José M. (org.). **La universidad latino-americana en discusión**. Caracas: UCV, Unesco-Iesalc, 2010, p. 26-45.

_____. Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina. **RIES – Revista Iberoamericana de Educación Superior**. México: vol. 4, n. 9, 2013, p. 21-33.

GIBBONS, Michael et alli. **La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporaneas**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

HERRERA, Alma X.; DIDRIKSSON, Axel. La nueva responsabilidad social y la pertinencia de las universidades. In: HERNANDES, Eduardo A. **La responsabilidad social de las universidades: implicaciones para América Latina y el Caribe**. Porto Rico: Unesco-Iesalc, 2014, p. 177-191.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior 1999: Sinopse Estatística da Educação Superior**. Brasília: Inep, 2000. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 05 de novembro de 2017.

_____. **Censo da Educação Superior 2002: Sinopse Estatística da Educação Superior**. Brasília: Inep, 2003. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 05 de novembro de 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: Inep, 2015a.

_____. **Censo da Educação Superior 2014: Microdados**. Brasília: Inep, 2015b. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em 10 de outubro de 2016.

_____. **Censo da Educação Superior 2016: Sinopse Estatística da Educação Superior**. Brasília: Inep, 2017a. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 05 de novembro de 2017.

_____. **Censo da Educação Superior 2016: Notas Estatísticas**. Brasília: Inep, 2017b. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em 05 de novembro de 2017.

_____. **Censo da Educação Superior 2016: Apresentação Institucional**. Brasília: Inep, 2017c. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2016/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf>. Acesso em 05 de novembro de 2017.

_____. **Censo da Educação Superior 2016: Microdados**. Brasília: Inep, 2017d. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em 05 de novembro de 2017.

KNIGHT, Jane. Modèle d'internationalisation ou comment faire face aux réalités et enjeux nouveaux. In: OCDE. **L'enseignement supérieur en Amérique latine: la dimension internationale**. Paris: **Organization de Coopération et de Développement Économique**, 2005, p. 11-45.

_____. Five myths about internationalization. **International Higher Education**. Boston College. Center for International Higher Education, issue 67, 23 de fevereiro de 2011, p. 14-15.

_____. Cinco verdades sobre internacionalização. **Revista Ensino Superior Unicamp**, 2012. Disponível em <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2014.

_____. A model for the regionalization of Higher Education: the role and contribution of tuning. **Tuning Journal for Higher Education**. Bilbao: vol. 1, n. 1, Nov. 2013, p. 105-125.

KRAWCZYK, Nora. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. **Jornal de Políticas Educacionais**. Curitiba: n° 4, 2008, p. 41-52.

LAMARRA, Norberto Fernández; GARCÍA, Pablo. El desafio de innovar en la universidad latinoamericana. **RIESup – Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas: vol. 1, n. 1, jul./set. 2015, p. 50-65.

LIMA, Manolita; CONTEL, Fábio. **Internacionalização da Educação Superior: Nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. São Paulo: Alameda Editorial, 2011.

LIMA, Manolita; MARANHÃO, Carolina. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**. Campinas: vol. 14, n. 3, nov. 2009, p. 583-610.

MAROY, Christian. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana. (orgs.) **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p. 19-46.

MEC Ministério da Educação. **Instruções para Elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional**, publicado em 2006. Disponível em <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>>. Acesso em 03 de agosto de 2017.

_____. **Estatuto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira**. 2010a. Disponível em <<http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/02/Anexo-Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-42-2016-Novo-Estatuto-Unilab.pdf>>. Acesso em 12 de junho de 2017>.

_____. **Estatuto da Universidade Federal da Integração Latino-Americana**. 2010b. Disponível em <[https://unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA\(1\).pdf](https://unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA(1).pdf)>. Acesso em 12 de junho de 2017.

_____. **Portaria Interministerial nº 1**, de 09 de janeiro de 2013. Institui as áreas prioritárias do programa Ciência sem Fronteiras.

<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/5058435/MEC_MCTI_temas+prioritarios_Csf.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2017.

MEEK, Vincent Lynn. Produção do Conhecimento na Educação Superior Australiana: do acadêmico ao comercial. **Educação e Sociedade**. Campinas: vol. 25, nº 88, especial out. 2004, p. 1023-1043.

MENEGHEL, Stela e AMARAL, Joana. Universidades Internacionais na contracorrente - as propostas da UNILA e da UNILAB. **Revista Universidades de la Unión de Universidades de América Latina y Caribe**, 2016.

MIRANDA, Xiomara Z. Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. In: GAZZOLA, Ana Lúcia; DIDRIKSSON, Axel (orgs.). **Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**. Caracas: Unesco-Iesalc, 2008, p. 179-239.

MOLLIS, Marcela. Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latino-americanas. In: VESSURI, Hebe (org.). **Universidad e investigación científica**. Buenos Aires: Clacso, 2006, p. 85-101.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**. Campinas: vol.19, n.2, 2014, p. 385-405.

NOGUEIRA, Maria Alice. Viagens de estudo ao exterior: as experiências de filhos de empresários. In: ALMEIDA, A. M. F. *et al.* **Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras**. Campinas: Editora Unicamp, 2004, p.47-63.

NUNES, Edson. **Educação superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a Glance 2016 – OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2016.

_____. **Education at a Glance 2017 – OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2017.

OLIVEIRA, João F.; MORAES, Karine N. Produção do conhecimento na universidade pública no Brasil: tensões, tendências e desafios. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v. 32, n. 04, p. 73-95, out-dez. 2016.

PEIXOTO, Maria do Carmo L. Educação como bem público, internacionalização e as perspectivas para a educação superior brasileira. In: OLIVEIRA, João, CATANI, Afrânio M. e SILVA JÚNIOR, João dos Reis (orgs.). **Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização**. São Paulo: Xamã, 2010, p. 29-35.

PERROTA, Daniela. **La internacionalización de la universidad: debates globales, acciones regionales**. Buenos Aires: Ediciones UNGS, 2016.

PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2015**. Nova Iorque: PNUD, 2015.

RAMOS, Viviane C. **Perfil e motivações dos estudantes participantes do programa de mobilidade discente internacional para a graduação**. 2009. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2009.

REZENDE, Nicole A. **Acesso aos programas de mobilidade internacional no Ensino Superior: o caso da UFMG à luz de três experiências internacionais**. 2015. Dissertação de mestrado. Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2015.

RIBEIRO, Fabrício. **Estratégia geoe educacional na cooperação Sul-Sul: uma análise dos projetos das universidades de integração internacional – Unila e Unilab**. Tese de doutorado em Geografia. Fortaleza: UFC, 2016.

RICYT Red de Indicadores de Ciencia y Tecnologia. **Indicadores comparativos del estado de la ciencia**. Disponível em < <http://www.ricyt.org/indicadores>>. Acesso em 03 de outubro de 2016.

ROBERTSON, Susan. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado?. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: vol. 14, nº 42, set./dez. 2009, p. 407-422.

_____. Desafios enfrentados por universidades em um mundo em globalização. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Qualidade na educação superior: reflexões e práticas investigativas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 430-451.

_____. Imaginários metafóricos: re/visões sobre a ideia de uma universidade. In: FISCHMAN, Gustavo (org.). **A universidade imaginada**. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p. 223-241.

ROBERTSON, Susan et alli. **Globalisation and regionalisation in higher education: toward a new conceptual framework**. Aarhus: Epoke/ Aarhus University, 2012.

SALMI, Jamil. **The Challenge of Establishing World-Class Universities**. Washington: The World Bank, 2009.

SANTOS, Boaventura S. **A Universidade no Séc. XXI, para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

SEGRERA, Francisco López. Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial. In: SEGRERA, Francisco López (org.). **Escenarios mundiales de la educación superior: análisis global y estudios de casos**. Buenos Aires: Clacso, 2006, p. 21-80.

_____. Educación superior comparada: tendencias mundiales y de América Latina y Caribe. **Avaliação**. Campinas, Sorocaba: vol. 21, n. 1, mar. 2016, p. 13-32.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Rosaine F.; GARCIA, Rosalba. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis: vol. 23, nº 02, jul./dez. 2005, p. 427-446.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; KATO, Fabíola B. G. A política de internacionalização da educação superior no Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020). **Rev. Intern. Educ. Sup.** Campinas: v. 2, n. 1, p.- 138-151, jan-abr. 2016.

SOUZA, Juliana F. **Redes de universidades: novos espaços de articulação e/ou decisão no campo da educação superior pública brasileira**. Dissertação de mestrado em Educação. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2013.

TANEGUTI, Luísa Yoko. **Relatório Técnico do Projeto CNE/Unesco Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – produto 2**. Brasília, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf&Itemid=30192>.

TÜNNERMANN, Carlos. **Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008**. Buenos Aires: Clacso, 2008.

UFMG Universidade Federal de Minas Gerais. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2008-2012**, aprovado em 17 de abril de 2008. Disponível em <https://www.ufmg.br/dai/textos/PDI_UFMG%202008_2012.pdf>. Acesso em 02 de agosto de 2017.

_____. **Relatório de Gestão da Diretoria de Relações Internacionais 2006-2010**, publicado em 2010. Documento impresso.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017**, aprovado em 19 de abril de 2013. Disponível em <https://www.ufmg.br/conheca/pdi_ufmg.pdf>. Acesso em 02 de agosto de 2017.

_____. **Relatório de Gestão 2010-2014**, publicado em 2014a. Disponível em <<https://www.ufmg.br/relatoriodegestao/2010-2014/>>. Acesso em 02 de agosto de 2017.

_____. **Relatório do Mapeamento sobre o trabalho que a UFMG desenvolve sobre, para e com a América Latina: insumos para o planejamento do Cela**, publicado em fevereiro de 2014b. Documento impresso.

_____. **Internacionalização: Relatório de Avaliação Institucional – Primeiro Relatório do Ciclo Avaliativo 2014-2017**, publicado em 2015. Documento impresso.

_____. **Internacionalização: Relatório de Avaliação Institucional – Segundo Relatório do Ciclo Avaliativo 2014-2017**, publicado em 2016. Documento impresso.

_____. **Internacionalização: Relatório de Avaliação Institucional – Terceiro Relatório do Ciclo Avaliativo 2014-2017**, publicado em 2017a. Documento impresso.

_____. **Resolução nº 05**, de 10 de maio de 2016b. Regulamenta o funcionamento dos centros de estudos especializados. Disponível em <<https://www.ufmg.br/dri/wp-content/uploads/2016/06/05rescepe2016.pdf>>. Acesso em 03 de outubro de 2017.

_____. **Relato Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais**, publicado em 07 de março de 2017b. Disponível em <<https://www.ufmg.br/dai/textos/RELATO-INSTITUCIONAL-2017-07MARC.pdf>>. Acesso em 10 de outubro de 2017.

_____. **Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais**, publicado em março de 2017c. Disponível em <<https://www.ufmg.br/dai/textos/Relatorio2017-de-Autoavaliacao-CPA-UFGM-2017.pdf>>. Acesso em 10 de outubro de 2017.

UFMG/PPGE Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. **Resolução nº 3**, de 18 de março de 2013. Dá nova redação à Resolução 02/2012 que define normas para o funcionamento do Doutorado Latino-Americano. Documento impresso.

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração da Conferência Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**. Paris: Unesco, 1998.

_____. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social**. Paris: Unesco, 2009.

_____. **Unesco Science Report: towards 2030**. Paris: Unesco, 2015.

_____. **Global Education Monitoring Report 2016**. Paris: Unesco, 2016.

UNESCO-IESALC Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior na América Latina e Caribe. **Declaración de la Conferencia Regional de la Educacion Superior en America Latina e el Caribe**. Cartagena: Unesco-Iesalc, 2008.

UNESCO-UIS Unesco Institute for Statistics. Human Resources in R&D. **UIS Fact Sheet**. Montreal: nº 45, nov. 2015.

_____. **Education statistics**. Disponível em <<http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/BrowseEducation.aspx>>. Acesso em 05 de outubro de 2016a.

_____. **Global flow of tertiary-level students**. Disponível em <<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>>. Acesso em 05 de outubro de 2016b.

UNFPA Fundo de População das Nações Unidas. **Situação da população mundial 2015**. Nova Iorque: UNFPA, 2015.

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância. **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos**. Brasília: Unicef, 2014.

UNILA Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Relatório de gestão do exercício de 2015**. Publicado em 2016. Disponível em <[https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%202015\(1\).pdf](https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%202015(1).pdf)>. Acesso em 05 de abril de 2017.

VESSURI, Hebe. La ciencia y la educación superior em el proceso de internacionalización. Elementos para un marco conceptual para América Latina. **Unesco Forum Occasional Paper Series**. Paris, Paper nº 3/S, 2003. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134783so.pdf>>. Acesso em 02 de outubro de 2016.

VIEIRA-ROCHA, Eliane-Terezinha. Metodologia adotada para a construção do projeto universitario da UNILA. **Rev. iberoam. educ. super**, México, v. 2, n. 5, p. 25-51, 2011.

VILAÇA, SARAH L. V. **Os intercambistas do programa Minas Mundi: perfil, motivações e experiências**. 2017. Tese – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2017.

WORLD BANK. **Economy & Growth Indicators**. Disponível em <<http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD>>. Acesso em 16 de outubro de 2016.

ANEXOS

**ANEXO A – Resolução de funcionamento da Diretoria de Relações Internacionais da
Universidade Federal de Minas Gerais**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

RESOLUÇÃO Nº 04/2016, DE 10 DE MAIO DE 2016

*Regulamenta o funcionamento da Diretoria
de Relações Internacionais-DRI.*

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO-CEPE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, no uso de suas atribuições estatutárias, considerando a relevância da internacionalização para o cenário acadêmico mundial, bem como o impacto do processo de internacionalização gerado no âmbito desta Instituição, resolve:

Art. 1º A Diretoria de Relações Internacionais- DRI, órgão assessor vinculado ao Gabinete do Reitor, terá por competência coordenar as ações institucionais voltadas à cooperação e ao intercâmbio desta Universidade com outras instituições de ensino superior, de pesquisa ou de fomento, sediadas em outros países ou que tenham atuação internacional.

Parágrafo único. A DRI desenvolverá suas atividades em interação contínua com as pró-reitorias acadêmicas.

Art. 2º A DRI terá a seguinte estrutura:

- I - Diretoria;
- II - Comitê de Internacionalização;
- III - centros de estudos especializados;
- IV - apoio administrativo.

Art. 3º A Direção da DRI será composta por Diretor e Diretor Adjunto, ambos de livre escolha do Reitor.

Art. 4º Competirá ao Diretor da DRI:

- I - convocar e presidir as reuniões do Comitê de Internacionalização;
- II - representar o Reitor, quando designado;
- III - elaborar, promulgar e divulgar editais, referentes a assuntos de competência da DRI, bem como coordenar a tramitação na UFMG de editais promulgados por agências de fomento;

IV - responsabilizar-se pelas atividades administrativas da DRI, referentes a convênios, intercâmbios e orçamentos, entre outras, bem como pela organização do setor de apoio administrativo, de modo que este atenda às necessidades da Diretoria.

Parágrafo único. Competirá ao Diretor Adjunto realizar atividades delegadas pelo Diretor e substituí-lo em sua ausência ou impedimento.

Art. 5º O Comitê de Internacionalização, composto por 7 (sete) membros, será integrado:

- I - pelo Diretor da DRI, que o preside;
- II - pelo Diretor Adjunto da DRI;
- III - por 2 (dois) docentes indicados pelo CEPE;
- IV - por 2 (dois) docentes indicados pelo Reitor, e

V - por 1 (um) discente indicado conforme as normas do Estatuto e Regimento Geral da UFMG.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

§ 1º Os membros previstos nos incisos III, IV e V serão indicados juntamente com os respectivos suplentes.

§ 2º O mandato dos membros previstos nos incisos III e IV será de 2 (dois) anos, permitida a recondução.

§ 3º O mandato dos membros previstos no inciso V será de 1 (um) ano, permitida a recondução.

§ 4º Os docentes indicados para compor o Comitê deverão ter experiência em atividades de intercâmbio e de cooperação acadêmica internacional, bem como ser de diferentes áreas do conhecimento.

Art. 6º Ao Comitê de Internacionalização competirá delinear as prioridades e as estratégias de ações da DRI, bem como manifestar-se em questões a ele atinentes, quando demandado pelo Diretor da DRI ou pelo Reitor.

Art. 7º As reuniões do Comitê de Internacionalização serão convocadas pelo Diretor da DRI por iniciativa própria ou por requerimento da maioria de seus membros ou, em casos excepcionais, pelo Reitor da UFMG.

§ 1º O Comitê de Internacionalização reunir-se-á, pelo menos, uma vez em cada semestre letivo.

§ 2º O Comitê de Internacionalização reunir-se-á com a presença de, pelo menos, 4 (quatro) de seus membros e suas decisões serão tomadas por maioria dos votos dos presentes, reservando-se ao Diretor o voto de qualidade.

§ 3º Na hipótese de um dos membros do Comitê renunciar ao mandato ou faltar a 3 (três) reuniões consecutivas ou a 5 (cinco) alternadas, o Diretor da DRI deverá providenciar sua substituição.

Art. 8º Os centros de estudos especializados serão regulamentados por Resolução específica do CEPE.

Art. 9º Caberá à DRI apresentar ao CEPE, anualmente, relatório das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Art. 10. Revogam-se as disposições em contrário.

Art. 11. A presente Resolução entra em vigor nesta data.

Professor Jaime Arturo Ramirez
Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

ANEXO B – Resolução de funcionamento dos Centros de Estudos Especializados da Universidade Federal de Minas Gerais



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

RESOLUÇÃO Nº 05/2016, DE 10 DE MAIO DE 2016

Regulamenta o funcionamento dos centros de estudos especializados.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO-CEPE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, no uso de suas atribuições estatutárias, considerando a necessidade de se estabelecer diretrizes institucionais para o funcionamento dos centros de estudos especializados no âmbito desta Universidade, resolve:

Art. 1º Os centros de estudos especializados, vinculados à Diretoria de Relações Internacionais-DRI, têm por objetivo contribuir para o alargamento das fronteiras do conhecimento e para a ampliação do entendimento entre os povos.

Art. 2º Para criação de novo centro de estudos especializados, a DRI deverá submeter à apreciação do CEPE proposta contendo especificações, estrutura e forma de funcionamento do centro.

Art. 3º São cinco os centros de estudos especializados já criados na UFMG, quais sejam:

- I - Centro de Estudos Africanos-CEA;
- II - Centro de Estudos da Ásia Oriental-CEAO;
- III - Centro de Estudos Europeus-CEE;
- IV - Centro de Estudos Indianos-CEI;
- V - Centro de Estudos Latino-americanos-CELA.

Art. 4º Compete aos centros de estudos especializados:

I - fomentar a internacionalização da UFMG nas regiões pertinentes, visando ao aprimoramento contínuo da capacidade de competir em editais relativos a ações de internacionalização e à integração em redes acadêmicas voltadas à cooperação internacional;

II - incrementar as atividades de cooperação acadêmica entre a UFMG e instituições de ensino superior das regiões pertinentes à atuação de cada um dos centros;

III - congregar pesquisadores da UFMG e de outras instituições que desenvolvam pesquisas pertinentes à área de atuação desses centros ou realizadas com a participação de pesquisadores da região alvo dos estudos desses centros.

Art. 5º Cada centro de estudos especializados será composto por pesquisadores filiados, pesquisadores associados e pós-graduandos associados.

§ 1º Entende-se por pesquisador filiado o docente da UFMG, em exercício ou aposentado, que, comprovadamente, desenvolva trabalhos de pesquisa concernentes à região de atuação de um dos centros ou em parceria com pesquisadores da região alvo.

§ 2º Entende-se por pesquisador associado o docente de outra instituição que desenvolva trabalho de pesquisa concernente à região de atuação de um dos centros ou que seja pesquisador de instituição dessa região alvo e que comprove vínculo efetivo de cooperação com pesquisadores filiados ao mesmo centro.

§ 3º Entende-se por pós-graduando associado o estudante ou ex-estudante de curso de pós-graduação da UFMG que desenvolva trabalho de pesquisa concernente à região de atuação de um dos centros.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Art. 6º Espera-se que, além das atividades pertinentes a cada centro de estudos especializados, os centros atuem de forma concertada nas atividades de expansão e fortalecimento do processo de internacionalização da UFMG.

Art. 7º Caberá ao coordenador de cada centro de estudos especializados apresentar à DRI, anualmente, relatório das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Art. 8º Os centros de estudos especializados contarão com apoio administrativo da DRI.

Art. 9º Revogam-se as disposições em contrário.

Art. 10. A presente Resolução entra em vigor nesta data.

Professor Jaime Arturo Ramírez
Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

ANEXO C – Acordo Marco de Cooperação Acadêmica Institucional para a constituição do Doutorado Latino-Americano em Educação

ACUERDO MARCO DE COOPERACIÓN ACADÉMICA INTERINSTITUCIONAL ENTRE LA OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (UNESCO/OREALC); INSTITUTO INTERNACIONAL DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (UNESCO/IESALC); RED KIPUS; UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (MÉXICO); UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL "FRANCISCO MORAZÁN" (HONDURAS); UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (VENEZUELA); UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (COLOMBIA); UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA SAN ANTONIO DE MACHALA (ECUADOR); PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA (PERÚ); UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (BRASIL); UNIVERSIDAD METROPOLITANA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (CHILE); UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ (CHILE); UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO (CHILE); Y LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA (CHILE).

ACORDO MARCO DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA INTER-INSTITUCIONAL ENTRE O ESCRITÓRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE (UNESCO/OREALC); INSTITUTO INTERNACIONAL DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE (UNESCO/IESALC); REDE KIPUS; UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (MÉXICO); UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL "FRANCISCO MORAZÁN" (HONDURAS); UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (VENEZUELA); UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (COLÔMBIA); UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA SAN ANTONIO DE MACHALA (ECUADOR); PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA (PERÚ); UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (BRASIL); UNIVERSIDAD METROPOLITANA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (CHILE); UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ (CHILE), UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO (CHILE) E A UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA (CHILE).

Las instituciones arriba mencionadas debidamente representadas por sus autoridades: la **OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (UNESCO/OREALC)**, representada en este acto por la Sra. Rosa Blanco, portadora del documento de identidad Nro. 49.010.975-8, quien actúa en su condición de Directora a.i.; el **INSTITUTO INTERNACIONAL DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (UNESCO/ IESALC)**, representado en este acto por la Sra. Ana Lúcia Gazzola, portadora del carnet diplomático Nro. FI-00330/06, quien actúa en su condición de Directora; la **RED KIPUS**, representada por la Sra. María Elena Valdivieso Gainza, portadora del documento nacional de identidad Nro. 08268766, quien actúa en su condición de Secretaria Ejecutiva; la **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (MÉXICO)**, representada en este acto por la Sra. Sylvia Ortega Salazar, portadora del documento nacional de identidad Nro. 06330038518, quien actúa en su condición de Rectora; la **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN (HONDURAS)**, representada en este acto por la Sra. Lea Cruz, portadora del documento nacional de identidad Nro. 1703195100162, quien actúa en su condición de Rectora; la **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (VENEZUELA)**, representada en este acto por el Profesor Luis Gerónimo Marín Ramírez, portador de la cédula de identidad Nro. 2.641.968, quien actúa en su condición de Rector; la **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (COLOMBIA)**, representada en este acto por el Sr. Oscar

1/8



Handwritten signature in blue ink.

Handwritten signature in blue ink.

Ibarra, portador del documento nacional de identidad Nro. 4.170.666, quien actúa en su condición de Rector; la **UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA SAN ANTONIO DE MACHALA (ECUADOR)**, representada en este acto por el Sr. Williams Manuel Ávila Loo, portador del documento nacional de identidad Nro. 0700073919, quien actúa en su condición de Rector; la **UNIVERSIDAD PONTIFICIA CATÓLICA (PERÚ)**, representada en este acto por el Sr. Luis David Guzmán Barrón Sobrevilla, portador del documento nacional de identidad Nro. 08782772, quien actúa en su condición de Rector; la **UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (BRASIL)**, representada en este acto por el Sr. Ronaldo Tadêu Pena, portador del documento nacional de identidad Nro. M-995619, quien actúa en su condición de Rector; la **UNIVERSIDAD METROPOLITANA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (CHILE)**, representada en este acto por el Sr. José Martínez Armesto, portador del documento de identidad Nro. 3.842.622-2, quien actúa en su condición de Prorector; la **UNIVERSIDAD CARDENAL SILVA HENRIQUEZ (CHILE)**, representada en este acto por el Sr. Sergio Torres Pinto, portador del documento de identidad Nro. 7.770.320-9, quien actúa en su condición de Vicerrector Académico; la **UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO (CHILE)**, representada en este acto por el Sr. Héctor Guillermo Gaete Feres, portador del documento de identidad Nro. 6.795.062-3, quien actúa en su condición de Rector; y la **UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA (CHILE)**, representada en este acto por el Sr. Raúl Sánchez Gutiérrez, portador del documento nacional de identidad Nro. 7.374.075-4, quien actúa en su condición de Vicerrector de Investigación y Postgrado; acuerdan celebrar el presente Acuerdo sujeto a las siguientes cláusulas:

As instituições mencionadas acima, devidamente representadas por suas autoridades: **ESCRITÓRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE (UNESCO/OREALC)**, representada neste ato pela Sra. Rosa Blanco, portadora de documento de identidade N°. 49.010.975-8, quem atua na sua condição de Diretora a.i.; o **INSTITUTO INTERNACIONAL DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE (UNESCO/IESALC)** representado neste ato pela Sra. Ana Lúcia Gazzola, portadora de carteira diplomática N° FI-00330/06, quem atua na sua condição de Diretora; a **RED KIPUS**, representada pela Sra. Maria Elena Valdivieso Gainza, portadora de documento nacional de identidade N°. 08268766, quem atua na sua condição de Secretária Executiva; **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (MÉXICO)**, representada neste ato pela Sra. Sylvia Ortega Salazar, portadora de documento nacional de identidade N°. 06330038518, quem atua na sua condição de Reitora; **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN (HONDURAS)**, representada neste ato pela Sra. Lea Cruz, portadora de documento nacional de identidade N°. 1703195100162, quem atua na sua condição de Reitora; **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (VENEZUELA)**, representada neste ato pelo Professor Luis Gerónimo Marín Ramírez, portador de carteira de identidade N°. 2.641.968, quem atua na sua condição de Reitor; **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (COLÔMBIA)**, representada neste ato pelo Sr. Oscar Ibarra, portador de documento nacional de identidade N°. 4.170.666, quem atua na sua condição de Reitor; **UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA SAN ANTONIO DE MACHALA (ECUADOR)**, representada neste ato pelo Sr. Williams Manuel Ávila Loo, portador del documento nacional de identidad N°. 0700073919, quien actúa en su condición de Rector; **UNIVERSIDAD PONTIFICIA CATÓLICA (PERU)**, representada neste ato pelo Sr. Luis David Guzmán Barrón Sobrevilla, portador de documento nacional de identidade N°. 08782772, quem atua na sua condição de Reitor; **UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (BRASIL)** representada neste ato pelo Sr. Ronaldo Tadêu Pena, portador de documento nacional de identidade N°. M-995619, quem atua na sua condição de Reitor; **UNIVERSIDAD**



METROPOLITANA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (CHILE), representada neste ato pelo Sr. José Martínez Armesto, portador de documento nacional de identidad N°. 3.842.622-2, quem atua na sua condição de Pro-reitor; **UNIVERSIDAD CARDENAL SILVA HENRIQUEZ (CHILE)**, representada neste ato pelo Sr. Sergio Torres Pinto, portador de documento nacional de identidad N°. 7.770.320-9, quem atua na sua condição de Vice-reitor Académico; **UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO (CHILE)**, representada neste ato pelo Sr. Héctor Guillermo Gaete Feres, portador de documento nacional de identidad N°. 6.795.062-3, quem atua na sua condição de Reitor, e a **UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA (CHILE)**, representada neste ato pelo Sr. Raúl Sánchez Gutiérrez, portador de documento nacional de identidad N°. 7.374.075-4, quem atua na sua condição de Vice-reitor de Pesquisa e pós-graduação; deciden celebrar o presente acordo sujeito às seguintes cláusulas:

PRIMERA: Las partes se comprometen a identificar áreas de cooperación en función de armonizar lineamientos y mecanismos para incentivar y consolidar un proceso de integración universitaria en el campo de la educación.

PRIMEIRA: As partes comprometem-se a identificar áreas de cooperação em função de harmonizar alinhamentos e mecanismos para incentivar e consolidar um processo de integração universitária no campo da educação.

SEGUNDA: Las partes impulsarán y ejecutarán acciones de cooperación académica (Docencia, Extensión, Investigación, Postgrado, etc.) a través de acuerdos o convenios específicos los cuales determinarán las obligaciones de cada una de instituciones participantes en cada caso. Este Acuerdo prioriza la implementación del **PROGRAMA DE DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PROFESIÓN DOCENTE**.

SEGUNDA: As partes irão impulsionar e executarão ações de cooperação acadêmica (Docência, Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação, etc.) através de acordos ou convênios específicos, os quais determinarão as obrigações de cada uma das instituições participantes em cada caso. Este Acordo prioriza a implantação do **PROGRAMA DE DOUTORADO LATINO AMERICANO EM EDUCAÇÃO: POLÍTICAS EDUCATIVAS E PROFISSÃO DOCENTE**.

TERCERA: De conformidad con las leyes y regulaciones vigentes en cada país e institución, para los efectos operativos del presente Acuerdo, se forma el Consejo de Dirección Internacional responsable de la ejecución del Acuerdo Marco. Este Consejo está integrado por las máximas autoridades de las instituciones signatarias o sus delegados permanentes, oficialmente designados. Para el **PROGRAMA DE DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PROFESIÓN DOCENTE**, se constituyen dos instancias: la primera, el Comité Consultivo, con funciones asesoras, integrado por un (1) representante designado oficialmente por cada una de las instituciones signatarias del convenio. La segunda instancia, con funciones ejecutivas, es la Coordinación Académica Internacional integrada por un (1) representante designado oficialmente por cada una de las instituciones sedes del Programa.

Para el caso del **PROGRAMA DE DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PROFESIÓN DOCENTE**, la Coordinación Académica Internacional tiene las siguientes responsabilidades:

3/8



- a) Ejercer la coordinación técnica y administrativa de las actividades inherentes a su ejecución.
- b) Establecer las condiciones y requisitos para su ejecución y evaluación.
- c) Preparar y someter a la debida aprobación de las partes el respectivo Plan Operativo del Programa. El plan precisará los fines, objetivos, actividades, recursos y procesos de evaluación. Dentro de los recursos financieros se determinará claramente las fuentes de procedencia y cronograma de desembolsos.
- d) Informar con regularidad a las instancias correspondientes sobre el desarrollo del Programa.
- e) Otras funciones y responsabilidades que se consideren convenientes en el marco de la ejecución del Programa.

TERCEIRA: Para os efeitos operativos do presente Acordo constitui-se o Conselho de Direção Internacional responsável pela execução do Acordo Marco integrado pelas máximas autoridades das instituições signatárias ou seus delegados permanentes oficialmente designados. Para o **PROGRAMA DE DOUTORADO LATINO AMERICANO EM EDUCAÇÃO: POLÍTICAS EDUCATIVAS E PROFISSÃO DOCENTE** constituem-se duas instâncias: a primeira, o Comitê Consultivo, com funções de assessoramento, integrado por um (1) representante designado oficialmente por cada uma das instituições signatárias de convênio. A segunda instância, com funções executivas, é a Coordenação Acadêmica Internacional integrada por um (1) representante designado oficialmente por cada uma das instituições sedes do Programa.

Para o caso do **PROGRAMA DE DOUTORADO LATINO AMERICANO EM EDUCAÇÃO: POLÍTICAS EDUCATIVAS E PROFISSÃO DOCENTE**, a Coordenação Acadêmica Internacional tem as seguintes responsabilidades:

- a) Exercer a coordenação técnica e administrativa das atividades inerentes a sua execução.
- b) Estabelecer as condições e requisitos para sua execução e avaliação.
- c) Preparar e submeter à devida aprovação das partes o respectivo Plano Operativo do Programa. O plano precisará os fins, objetivos, atividades, recursos e processos de avaliação. Dentro dos recursos financeiros serão determinadas claramente as fontes de procedência e cronograma dos desembolsos.
- d) Informar com regularidade as instâncias correspondentes sobre o desenvolvimento do Programa.
- e) Outras funções e responsabilidades que se considerem convenientes no marco da execução do Programa.

CUARTA: Cada una de las partes asumirá las responsabilidades pertinentes para el desarrollo de las actividades y programas de acuerdo con las funciones que le son propias y conforme a los señalamientos contemplados en el presente Acuerdo.

QUARTA: Cada uma das partes assumirá as responsabilidades pertinentes para o desenvolvimento das atividades e programas do Acordo com as funções que são próprias e conforme indicadas no presente Acordo.

QUINTA: Las instituciones firmantes dejan abierta la posibilidad de incorporación al presente Acuerdo de otras universidades de América Latina y el Caribe que suscriban los propósitos y compromisos previstos en el mismo.



QUINTA: As instituições signatárias deixam aberta a possibilidade de incorporação ao presente Acordo de outras Universidades da América Latina e do Caribe que subscrevam os propósitos e compromissos previstos no mesmo.

SEXTA: El personal comprometido en este Acuerdo perteneciente a cualquiera de las partes no adquirirá relación laboral con ninguna de las otras partes involucradas.

SEXTA: O pessoal comprometido neste Acordo pertencente a qualquer das partes não irá adquirir vínculo empregatício com nenhuma das outras partes envolvidas.

SÉPTIMA: La falta de cumplimiento de las obligaciones asumidas por las instituciones signatarias que afecten de manera grave y permanente el cumplimiento de los objetivos del presente Acuerdo se resolverá por la vía de la negociación y el diálogo. Si transcurrido un tiempo prudencial persiste la falta se tomará las decisiones pertinentes y se comunicará a las partes.

SÉTIMA: A falta de cumprimento das obrigações assumidas pelas instituições signatárias que afetem de maneira grave e permanente o cumprimento dos objetivos do presente Acordo será resolvida por via de negociação e o diálogo. No caso de que transcorra um tempo prudente e persista a falta serão tomadas as providências pertinentes e se comunicará às partes.

OCTAVA: El presente Acuerdo tendrá una duración de siete (7) años, contados a partir de la fecha de su firma y se renovará en forma automática por un periodo igual de no existir una comunicación por escrito de una o varias de las partes, con una anticipación de, al menos, tres (3) meses a su vencimiento. *El Acuerdo continuará vigente para las instituciones que no renuncien al mismo.*

OITAVA: O presente Acordo terá uma duração de sete (7) anos, contados a partir da data de sua assinatura e será renovado de forma automática, por um período igual, se não existir uma comunicação por escrito, de uma ou várias das partes, com antecipação de, pelo menos, três (3) meses ao seu vencimento. *O Acordo continuará vigente para as instituições que não renunciarem ao mesmo.*

NOVENA: Las dudas y controversias que lleguen a suscitarse en la interpretación y aplicación de las cláusulas contenidas en el presente Acuerdo serán resueltas por consenso de las partes. En ningún caso la disolución anticipada de este Acuerdo dará lugar a la conclusión de los Planes Operativos que se estén llevando a cabo, los cuales seguirán ejecutándose hasta su total culminación.

NONA: As dúvidas e controversias que possam vir a ser levantadas, na interpretação e aplicação das cláusulas contidas no presente Acordo, serão resolvidas por consenso das partes. Em nenhum caso, a dissolução antecipada deste Acordo, implicará a conclusão dos Planos Operativos que estejam em andamento, os quais seguirão sendo executados até sua total culminação.

DECIMA: El presente Acuerdo no limita el derecho de las partes a la formalización de acuerdos iguales o semejantes con otras instituciones.

DÉCIMA: O presente Acordo não limita o direito das partes a formalização de acordos iguais ou semelhantes com outras instituições.

5/8



DECIMA PRIMERA: Los derechos de propiedad intelectual resultantes de los estudios adelantados en virtud del presente Acuerdo serán compartidos por cada institución proporcionalmente, según se señale en cada programa de trabajo. Las diferencias que se susciten se resolverán de acuerdo a la normatividad de cada país.

DÉCIMA PRIMEIRA: Os direitos de propriedade intelectual resultantes dos estudos desenvolvidos em virtude do presente Acordo serão compartilhados por cada instituição proporcionalmente, segundo segundo se defina em cada programa de trabalho. As diferenças suscitadas serão resolvidas de acordo com a legislação de cada país.

DECIMA SEGUNDA: Las partes afirman que no se hallan incurso dentro de las causales de inhabilidades e incompatibilidades previstas en la normatividad de cada país.

DÉCIMA SEGUNDA: As partes afirmam que não se encontram envolvidas em causas que as desabilitem ou a incompatibilizem considerando a legislação de cada país.

DECIMA TERCERA: Para todos los efectos de este Acuerdo se elige como domicilio especial en la Oficina Regional para la Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, ubicada en Enrique del Piano 2058, Providencia en la ciudad de Santiago de Chile. Se firman catorce (14) ejemplares de un mismo tenor y a un sólo efecto en la ciudad de Lima, República del Perú, a los 6 días del mes de junio de dos mil ocho.

DÉCIMA TERCEIRA: Para todos os efeitos deste Acordo, escolhe-se como endereço especial o Escritório Regional para a Educação da UNESCO para América Latina e Caribe, sediada na Rua Enrique del Piano 2058, Providencia, na cidade de Santiago no Chile. Assinam-se quatorze (14) exemplares idênticos na cidade de Lima, República do Peru, aos 6 dias do mês de Junho de dois mil e oito.

<p>Por la OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (UNESCO/OREALC)</p> <p><i>Rosa Blanco</i> →</p> <p>ROSA BLANCO GUJARRO DIRECTORA a.i.</p> 	<p>Por el INSTITUTO INTERNACIONAL DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (UNESCO/IESALC)</p> <p><i>Ana Lúcia Gazzola</i></p> <p>ANA LUCIA GAZZOLA DIRECTORA</p> 
---	--

6/8




<p>Por la Red KIPUS</p>  <p>MARIA ELENA VALDIVIESO GAINZA SECRETARIA EJECUTIVA</p>	<p>Por la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (MÉXICO)</p>  <p>SYLVIA ORTEGA RECTORA</p>
<p>Por la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL "FRANCISCO MORAZÁN" (HONDURAS)</p>  <p>LEA CRUZ RECTORA</p>	<p>Por la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (VENEZUELA)</p>  <p>LUIS MARÍN RAMÍREZ RECTOR</p>
<p>Por la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA</p>  <p>OSCAR IBARRA RUSSI RECTOR</p>	<p>Por la UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA SAN ANTONIO DE MACHALA</p>  <p>WILLIAMS MANUEL AVILA LOOR RECTOR</p>
<p>Por la UNIVERSIDAD PONTIFICIA CATÓLICA DEL PERÚ</p>  <p>LUIS DAVID GUZMÁN BARRÓN SOBREVILLA RECTOR</p>	<p>Por la UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS DE BRASIL</p>  <p>RONALDO TADÉU PENA RECTOR</p>

J.P.



alg

<p>Por la UNIVERSIDAD METROPOLITANA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN</p>  <p>JOSE MARTINEZ ARMESTO PRORRECTOR</p>	<p>Por la UNIVERSIDAD CARDENAL SILVA HENRIQUEZ</p>  <p>SERGIO TORRES PINTO RECTOR</p>
<p>Por la UNIVERSIDAD DEL BÚHO de CHILE</p>   <p>HECTOR GUILLERMO GAVILÁN FERES RECTOR</p>	<p>Por la UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA DE CHILE</p>  <p>RAUL SANCHEZ GUTIERREZ VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO</p>



ANEXO D – Resolução de funcionamento do Doutorado Latino-Americano como modalidade de curso no interior do PPGE/UFMG

Resolução Nº3 de 2013

Dá nova redação à Resolução 02/2012 que define normas para o funcionamento do Doutorado Latino-americano

O Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, no uso de suas atribuições, e considerando a necessidade de disciplinar a vida acadêmica dos estudantes do Doutorado Latino-americano,

RESOLVE:

Artigo 1º - O Doutorado Latino-americano constitui-se em uma modalidade de curso no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE.

Parágrafo 1º. O Doutorado Latino-americano é resultante de um convênio internacional, com outros países da América Latina e do Caribe, com o reconhecimento da UNESCO.

Parágrafo 2º. Os estudantes matriculados neste curso estão sujeitos ao Regulamento do PPGE e às normas específicas do Doutorado Latino-americano definidas pelo Colegiado do PPGE e pelo Conselho de Coordenação Acadêmica Internacional constituído pelas instituições parceiras.

Artigo 2º - O Doutorado Latino-americano acolhe investigações de temas educacionais pertinentes à realidade de países da América Latina, especialmente os relacionados a políticas públicas e a profissão docente, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e as condições da docência na América Latina.

Artigo 3º - O Plano de Trabalho do Doutorado Latino-americano é estabelecido internacionalmente pelo Conselho de Coordenação Acadêmica Internacional e suas linhas gerais valem para todas as instituições parceiras.

Artigo 4º - O Doutorado Latino-americano terá uma Coordenação, formada por um coordenador e um subcoordenador escolhidos pelo

Colegiado do PPGE dentre os docentes que participam desse Doutorado, seja orientando alunos ou ministrando disciplinas.

Parágrafo Único. O coordenador e o subcoordenador terão mandato de 2 (dois) anos, permitindo-se uma recondução.

Artigo 5º - Compete à Coordenação do Doutorado Latino-americano:

I - Representar o Programa no Conselho de Coordenação Internacional.

II - Colaborar com a Coordenação do PPGE na gestão acadêmica e financeira do Doutorado Latino-americano.

III - Fazer esforços para obter financiamentos específicos para o Doutorado Latino-americano.

IV - Coordenar o processo de seleção para esse Doutorado.

V - Organizar a oferta de disciplinas específicas para o Doutorado Latino-americano.

VI - Acompanhar a vida acadêmica dos estudantes desse Doutorado até a defesa da tese.

VII - Representar, com direito a voz, o Doutorado Latino-americano no Colegiado do PPGE.

Artigo 6º - Todos os professores do PPGE credenciados para orientar Doutorado poderão ser credenciados para participar do corpo docente do Doutorado Latino-americano desde que comprovem inserção na América Latina, por meio de realização de pesquisas, cooperações, participação em redes, contatos e/ou experiência nos temas abrangidos pelas Linhas de Pesquisa desse Doutorado.

Parágrafo 1º. O credenciamento de que trata o *caput* deste artigo será feito pelo Colegiado, ouvida a Comissão de Acompanhamento e Autoavaliação, mediante solicitação do docente.

Parágrafo 2º. Os docentes, para abertura de vaga no Doutorado Latino-americano, deverão levar em conta o número de 6 orientações permitidas pelo PPGE.

Artigo 7º - O processo de seleção para o Doutorado Latino-americano será realizado em edital específico para esse Curso.

Parágrafo 1º. O edital seguirá as normas definidas no Regulamento do PPGE.

Parágrafo 2º. Os projetos de investigação a serem selecionados deverão abordar temas educacionais pertinentes à realidade de países da América Latina, especialmente aqueles relacionados com políticas educativas e formação docente; profissão docente; políticas e práticas curriculares e formação docente.

Parágrafo 3º. Os projetos de candidatos brasileiros deverão atender, necessariamente, a **uma das duas** exigências descritas a seguir:

- i) tratar de temas educacionais, contrapondo ou comparando a realidade brasileira à de um ou mais países latino-americanos;
- ii) tratar de temas educacionais de, pelo menos, um país da América Latina, exceto o Brasil.

Parágrafo 4º. Os projetos de candidatos de outros países da América Latina, que não o Brasil, deverão tratar de temas educacionais pertinentes à realidade de um ou mais países da região.

Artigo 8º - As normas específicas que deverão ser seguidas pelos alunos matriculados no Doutorado Latino-americano são as seguintes:

I - Cursar três disciplinas obrigatórias (Bases Epistemológicas da Investigação Educativa, Cenários e Políticas Públicas em Educação na América Latina e Profissão Docente na América Latina), cujos programas foram construídos internacionalmente por professores das cinco sedes, para que o curso mantenha características comuns, independentemente dos países onde se realizam.

II - Estudantes brasileiros deverão realizar obrigatoriamente um estágio em um país da América Latina ou do Caribe, de preferência em uma das instituições parceiras desse Doutorado, nos moldes do doutorado sanduíche.

III - Estudantes estrangeiros deverão residir em Belo Horizonte (Brasil) pelo menos no primeiro ano do Curso.

IV - Os alunos brasileiros e de outros países da América Latina matriculados nesse Doutorado deverão comprovar, por meio de certificação, o conhecimento de duas línguas estrangeiras, no prazo máximo de 24 meses, contados a partir da sua primeira matrícula no Curso, em atendimento à Resolução N^o 08/2008, de 14 de outubro de 2008, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG.

Parágrafo 1^o. As disciplinas de que trata o inciso I deste artigo substituirão as disciplinas obrigatórias do Doutorado Regular do PPGE, excetuando as disciplinas Seminários de Pesquisa, Seminários de Educação e Atividades de Comunicação Científica, que deverão ser cursadas regularmente.

Parágrafo 2^o. O estágio obrigatório de que trata o inciso II deste artigo deverá ter um período mínimo de 6 meses.

Parágrafo 3^o. A apresentação, no prazo máximo de 24 meses, da certificação de que trata o inciso IV deste artigo é requisito para continuidade do Doutorado e será exigido para a realização da matrícula no quinto semestre do Curso (terceiro ano).

Parágrafo 4^o. Candidatos brasileiros devem comprovar obrigatoriamente proficiência em espanhol e apresentar certificação de proficiência em inglês ou francês.

Parágrafo 5^o. Candidatos de outros países latino-americanos devem comprovar obrigatoriamente proficiência em português e comprovar proficiência em inglês ou francês.

Parágrafo 6^o. Os certificados de proficiência aceitos pelo Programa são os emitidos pelo CENEX/FALE/UFMG, provenientes de exames de proficiência em língua estrangeira para processos seletivos de Programas de Pós-Graduação, com aproveitamento de 60%; pelo MEC/INEP - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Celpe-Bras (mínimo de 2,0 pontos - nível intermediário); pelo *Test of English as Foreign Language - TOEFL* (PBT - *Paper-based testing* - mínimo de 550 pontos; CBT - *Computer-based testing* - mínimo de 213 pontos; IBT - *Internet-based testing* - mínimo de 80 pontos), *International English Language Test - IELTS* (mínimo de 6,0 pontos), Certificado de Proficiência em Língua Francesa da Aliança Francesa (mínimo de 70 pontos), Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE) ou Diploma Básico de Espanhol (DBE),

sendo que estes dois últimos certificados serão aceitos somente para candidatos em que o espanhol não seja a língua materna.

Artigo 9º - A redação da tese poderá ser feita em português ou em espanhol.

Parágrafo Único. A redação em espanhol está amparada pelo Art. 79, Parágrafo Único, da Resolução Complementar 01 de 27/10/2011 do CEPE, que admite dissertações ou teses escritas e/ou defendidas em língua estrangeira.

Artigo 10º - Compete ao Colegiado do PPGE decidir sobre os casos omissos nesta Resolução, em conformidade com as Normas Gerais de Pós-Graduação e o Regimento Geral da UFMG.

Artigo 11º - Esta Resolução entrará em vigor a partir da data de sua aprovação pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Belo Horizonte, 18 de março de 2013

ANEXO E – Relação das teses defendidas no curso de Doutorado Latino-Americano em Educação do PPGE/UFMG

Autor	Título
Adenilson Souza Cunha Júnior	Formação de professores para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil e no Chile: um estudo comparado entre o estado da Bahia e a região de Valparaíso
Ana Lúcia de Faria e Azevedo	Fora do quadro: discursos sobre educação e cinema (Argentina e Brasil - 1910/1940 e 1990/2010)
Ana Maria Sagrario Tello	Trabajo docente y políticas Institucionales en la Universidad Nacional de Rio Cuarto, Argentina, 2011-2015
Blanca Olívia Pardo Díaz	A rede de sociabilidade da Escola Nova na América Latina como possibilidade para produzir, circular e apropriar conhecimentos em Educação
Breyner Ricardo de Oliveira	A implementação dos programas Bolsa-Família e oportunidades sob a perspectiva da condicionalidade educacional: uma análise a partir dos agentes públicos de base
Carlos Manuel Crespo Burgos	Transformaciones educativas en Ecuador y Bolivia (2005-2013): escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación (sumak kawsay / suma qamaña)
Daniel Fabian Roca Flores	El trabajo del profesor en una universidad peruana originaria de los movimientos estudiantiles
Diego Fernando Bolaños	Respiramos el mismo, pero somos diferentes: constitucion de subjetividad en adolescentes integrantes de agrupaciones juveniles de ciudad en Mar Del Plata (Argentina) y Cali (Colombia)
Eugênio Magno Martins de Oliveira	Educação e Cinema em diálogo: como práticas libertadoras
Felipe Andres Zurita Garrido	Las políticas públicas sobre el trabajo docente en Chile: análisis de la configuración estatal de la docencia durante la dictadura militar (1973-1990)
Gloria Constanza Aguirre Pinzon	El psicoanálisis y la educación: estudio de casos de estudiantes nominados con limitación cognitiva
Hesley Machado Silva	Professores de Biologia e ensino de evolução: uma perspectiva comparativa em países com contraste de relação entre Estado e Igreja na América Latina
Leonardo Marques Soares	Etnoastronomia, interculturalidade e formação docente nos planetários do espaço do conhecimento UFMG e do Parque Explora
Luis Fernando Vasquez Zora	Políticas docentes o de las tecnologías de formación, existencia y desaparición del maestro en Colombia
Magaly del Rocio Robalino Campos	Políticas educativas y valorización de la profesión docente: una revisión de las políticas educativas nacionales gubernamentales en Ecuador y Perú 1995-2010
Márcio Roberto de Lima	Projeto UCA e Plano CEIBAL como possibilidades de reconfiguração da prática pedagógica com as tecnologias digitais

	de informação e comunicação
María Elena Ortiz Espinoza	Currículos por competencias en la educación infantil: ¿otras estrategias de gobierno de los infantes?
Maria José Batista Pinto	Docência universitária na percepção dos professores de uma universidade pública no Brasil e na Argentina
Maria Sol Villagomez Rodriguez	Práctica de la interculturalidad, descolonización y formación docente: El Programa Académico Cotopaxi del Ecuador
Ronal Rodolfo Garnelo Escobar	La formación docente inicial en el Perú: cambios y continuidades en la gestión y el currículo (1990-2010)
Silvia Noemí Barco	Políticas de focalización educativa en tiempos de inclusión educativa: el caso de las escuelas primarias de jornada extendida en la provincia de Río Negro, República Argentina
Zulma Viviana Lenarduzzi	Generaciones de profesoras sindicalistas argentinas: fragmentos de historia (años 1984-2016)