



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA ADMINISTRAÇÃO E SOCIOECONÔMICAS
PROGRAMA ACADÊMICO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

**PROGRAMA ESTUDANTE-CONVÊNIO DE PÓS-GRADUAÇÃO (PEC-PG) NO
CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
UM ESTUDO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO SUL DO PAÍS**

MARÍLIA RIBAS MACHADO

Prof. Orientador: Prof. Dr. MÁRIO CESAR BARRETO MORAES

**Florianópolis
2023**

MARÍLIA RIBAS MACHADO

**PROGRAMA ESTUDANTE-CONVÊNIO DE PÓS-GRADUAÇÃO (PEC-PG) NO
CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
UM ESTUDO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO SUL DO PAÍS**

Defesa de tese apresentada ao Doutorado em Administração da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Mário Cesar Barreto Moraes

Florianópolis
2023

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Ribas Machado, Marília

Programa Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) no
Contexto da Internacionalização da Educação Superior : um Estudo
em Instituições de Ensino Superior do Sul do País / Marília Ribas
Machado. -- 2024.

256 p.

Orientador: MÁRIO CESAR BARRETO MORAES

Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas - ESAG,
Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2024.

1. Cooperação . 2. Cooperação educacional. 3. Política. Política
externa brasileira. 4. PEC-PG. I. BARRETO MORAES, MÁRIO
CESAR . II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de
Ciências da Administração e Socioeconômicas - ESAG, Programa
de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo milagre de todos os dias. Agradeço aos meus pais Ademir que não está mais aqui para assistir fisicamente minha banca e dona Maria pelo dom da vida e pelos ensinamentos a mim destinados. Obrigada por me educarem de forma tão singular e por me darem o bem mais precioso que eu possuo. Sem vocês eu nada seria.

Obrigada Sofia, minha pequena criança de 3 anos. Quando você chegou eu não sabia se meus sonhos e planos continuariam os mesmos, não sabia se eu conseguiria concretizá-los e colocar em prática tudo aquilo que pensei para minha vida. Porém, com o tempo, essa dúvida deixou de existir e observei que você me dá muito mais força, determinação e muito mais alegria para mim, não somente possa alcançar meus sonhos, mas para viver a vida. Você me mostrou que é possível viver a vida ao mesmo tempo em que se busca alcançar sonhos e objetivos. A vida faz mais sentido só porque você existe.

Obrigada, meu querido professor Mário Moraes. Você é a personificação de profissional e professor que estou trabalhando para ser. Obrigada por todos os ensinamentos, todos os conselhos e toda a compreensão desde o princípio até aqui. Obrigada também por não desistir de mim e por ser um SER HUMANO de verdade.

Obrigada as pessoas que conviveram comigo todo esse tempo, seja no doutorado, no mestrado, obrigada por entenderem minhas ausências. Obrigada minha querida ESAG, eu confesso que aprendi a te amar. Morrerei de saudades.

Com esta tese aprendi muito mais do que os conhecimentos aqui descritos. Esta tese, para mim, foi uma imensa demonstração de coragem, persistência e determinação. Sem estas competências eu com certeza, não teria conseguido finalizar este trabalho tão importante. No mais, finalizo afirmando que nada é impossível para quem sonha.

RESUMO

O objetivo desta tese é analisar a criação e a operacionalização do Programa Estudante Convênio de Pós-graduação a partir da política externa brasileira. A escolha pelo tema deu-se em virtude de embora o programa exista há muitos anos, há ainda lacunas teóricas e operacionais sobre a definição do programa, seu planejamento, sua operacionalização e sua avaliação. Nesse sentido, a presente pesquisa buscou compreender essa política à luz da sua criação e da sua operacionalização à luz da política externa brasileira nestes dois momentos. Desta forma, foram coletados dados secundários através de arquivos nacionais do MRE, CAPES, MEC acerca da criação do programa e sobre questões políticas, econômicas e sociais que motivaram a criação do programa. Estes dados auxiliaram na compreensão do contexto social, político e econômico em que o programa foi criado. Foram utilizadas também teses, artigos e dissertações para auxiliar na compreensão do fenômeno. Foram utilizados dados primários também advindos das entrevistas com os gestores que atualmente operacionalizam o PEC-PG nas IES selecionadas. Estas entrevistas possibilitaram estabelecer pontos e contrapontos acerca das intenções do PEC-PG tanto em sua origem quanto na operacionalização do programa atualmente. A pesquisa foi realizada de forma temporal com abordagem longitudinal, pois o objetivo era analisar o processo tanto de criação do programa em 1980 e sua operacionalização atualmente em 2023 frente a política externa brasileira nestes dois períodos. Portanto, a presente pesquisa possibilitou elucidar alguns pontos: o PEC-PG em sua criação foi desenvolvido para fornecer auxílio educacional aos países subdesenvolvidos, no entanto o programa também foi criado para atender a interesses econômico-financeiros das indústrias brasileiras com vistas a tornar-se mais independente do mercado externo. Além da contribuição econômica, o programa auxiliou o Brasil no processo de institucionalização e regulação da pós-graduação brasileira, haja vista que ambos tiveram grande desenvolvimento a partir da década de 80. Acerca da análise do programa atualmente, observou-se que o PEC-PG contribui ao país atualmente no âmbito do desenvolvimento da internacionalização dos programas de pós-graduação brasileiro com vistas a obtenção de boas avaliações pela CAPES e da manutenção de uma liderança diplomática do Brasil com os demais países que enviam estudantes PEC-PG.

Palavras-chave: Cooperação. Cooperação educacional. Política. Política externa brasileira. PEC-PG

ABSTRACT

The objective of this thesis is to analyze the creation and operationalization of the Postgraduate Student Agreement Program based on Brazilian foreign policy. The choice for the theme was due to the fact that although the program has existed for many years, there are still theoretical and operational gaps regarding the definition of the program, its planning, its operationalization and its evaluation. In this sense, this research sought to understand this policy in light of its creation and its operationalization in light of Brazilian foreign policy in these two moments. In this way, secondary data were collected through national archives from MRE, CAPES, MEC about the creation of the program and about political, economic and social issues that motivated the creation of the program. These data helped to understand the social, political and economic context in which the program was created. Theses, articles and dissertations were also used to help understand the phenomenon. Primary data was also used from interviews with managers who currently operate the PEC-PG in the selected HEIs. These interviews made it possible to establish points and counterpoints regarding the intentions of the PEC-PG, both in its origin and in the current operationalization of the program. The research was carried out in a temporal manner with a longitudinal approach, as the objective was to analyze the process of both the creation of the program in 1980 and its current operationalization in 2023 in light of Brazilian foreign policy in these two periods. Therefore, the present research made it possible to elucidate some points: the PEC-PG in its creation was developed to provide educational assistance to underdeveloped countries, however the program was also created to meet the economic-financial interests of Brazilian industries with a view to becoming more independent of the external market. In addition to the economic contribution, the program helped Brazil in the process of institutionalizing and regulating Brazilian postgraduate studies, given that both had great development from the 1980s onwards. Regarding the analysis of the program currently, it was observed that the PEC-PG currently contributes to the country in the development of the internationalization of Brazilian postgraduate programs with a view to obtaining good evaluations by CAPES and maintaining Brazil's diplomatic leadership with other countries that send PEC-PG students.

Keywords: Cooperation. Educational cooperation. Policy. Brazilian foreign policy. PEC-PG

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ABC	Agência Brasileira de Cooperação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNAT	Comissão Nacional de Assistência Técnica
CRWU	Center for World University Rankings
DCE	Divisão de Cooperação Educacional
DCT	Departamento de Ciência e Tecnologia
CID	Cooperação Internacional para o Desenvolvimento
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CSS	Cooperação Sul-Sul
DC	Divisão Cultural
DCE	Divisão de Temas Educacionais
EUA	Estados Unidos da América
IES	Instituição de Ensino Superior
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
MEC	Ministério da Educação
MRE	Ministério das Relações Exteriores
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PIB	Produto Interno Bruto
PNPG	Plano Nacional de Pós-graduação
PROPG	Pró-reitoria de Pós-graduação
ProPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
SCN	Sistema de Contas Nacionais
SUS	Sistema Único de Saúde
THE	Times Higher Education
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
URSS	União de Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	United States Agency for International Development

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Contextos do processo de formulação de uma política	29
Figura 2: Novo ciclo de política pública educacional.....	31
Figura 3: Etapas para seleção dos documentos	72
Figura 4: Caracterização da pesquisa.....	81
Figura 5: Fatores motivadores de mudança.....	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução das principais terminologias da educação internacional	40
Quadro 2 - Atores e seus papéis na internacionalização da educação superior	43
Quadro 3 - Perspectivas das partes interessadas sobre mobilidade de programas e provedores	44
Quadro 4 - Mudanças em razões que fundamentam a mobilidade acadêmica	45
Quadro 5 - Evolução da política externa vinculados às prioridades de desenvolvimento	59
Quadro 6 - Títulos dos trabalhos encontrados na busca da base de dados BDTD na primeira busca.	67
Quadro 7 - Títulos dos trabalhos encontrados na busca da base de dados BDTD na segunda busca.	68
Quadro 8 – Títulos dos trabalhos encontrados após todos os filtros - SCOPUS	69
Quadro 9 - Títulos dos trabalhos encontrados após todos os filtros – EBSCO	70
Quadro 10- Títulos dos trabalhos encontrados após todos os filtros – Web of Science	71
Quadro 11 - Procedimento de revisão bibliográfica de forma sistemática	73
Quadro 12 - Resultado da busca sistemática na base de dado BDTD.	74
Quadro 13 - Resultado da busca sistemática nas bases de dados Scopus, WoS e EBSCO	87
Quadro 14 - Consolidação das principais ideias do trabalho	77
Quadro 15 - Classificação dos respondentes	85
Quadro 16 - Relação dos objetivos específicos com os instrumentos de coleta, as fontes e os sujeitos da pesquisa	85
Quadro 17 - Nacionalidade dos alunos na primeira oferta do programa PEC-PG	94
Quadro 18 - Nacionalidade dos alunos nas últimas ofertas do programa PEC-PG em ordem decrescente do número de alunos.	101
Quadro 19 - Dados gerais dos países que buscam o PEC-PG	103
Quadro 20 - Consolidação das informações sobre as instituições	167
Quadro 21 - Fatores determinantes da mudança	171

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 EXPOSIÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA.....	12
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMÁTICA.....	15
1.3 OBJETIVOS.....	18
1.3.1 Objetivo geral	18
1.3.2 Objetivos específicos	18
1.4 JUSTIFICATIVA, CONTRIBUIÇÕES E INEDITISMO.....	18
1.5 PRESSUPOSTOS DE PESQUISA.....	20
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 POLÍTICA.....	21
2.2 POLÍTICA PÚBLICA.....	22
2.2.1 Formulação de política pública	24
2.3 POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL.....	27
2.3.1 Pós-Graduação no Brasil	32
2.4 POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO EDUCACIONAL.....	37
2.4.1 Refletindo o conceito de internacionalização	41
2.5 COOPERAÇÃO.....	52
2.5.1 Cooperação Sul-Sul	54
2.6 POLÍTICA EXTERNA.....	56
2.6.1 Política externa brasileira	58
2.6.2 Breve Panorama da Política Externa Brasileira na Contemporaneidade	63
ESCOLHAS METODOLÓGICAS	66
3.1 REVISÕES BIBLIOGRÁFICAS SISTEMÁTICAS.....	66
3.2 CONSOLIDAÇÃO DAS PRINCIPAIS IDEIAS DA PESQUISA.....	76
3.3 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA.....	77
3.4 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	80
3.5 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	84
3.6 ANÁLISE DOS DADOS.....	85
3.7 LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	86
4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	86
4.1 Origem do PEC-G e PEC-PG.....	87
4.1.2 A política externa brasileira e a criação do PEC-PG	89
4.2 Operacionalização do PEC-PG.....	97
4.3 Indicadores dos Países que buscam o PEC-PG.....	100
4.3.1 PIB e IDH dos Países	101
4.3.2 Dados gerais sobre os países	102
4.4 ENSINO SUPERIOR DOS PAÍSES QUE BUSCAM O PEC-PG.....	106

4.4.1 Ensino Superior na Angola	107
4.4.2 Ensino Superior em Benin	111
4.4.3 Ensino superior em Cabo Verde	113
4.4.4 Ensino Superior em Guiné-Bissau	116
4.4.5 Ensino Superior em Moçambique.....	119
4.4.6 Ensino Superior em São Tomé e Príncipe	121
4.4.7 Ensino Superior em Togo.....	124
4.4.8 Ensino Superior no Chile	126
4.4.9 Ensino Superior na Costa Rica	129
4.4.10 Ensino Superior na Colômbia	130
4.4.11 Ensino Superior em Cuba	132
4.4.12 Ensino Superior na Guatemala.....	134
4.4.13 Ensino Superior no México	136
4.4.14 Ensino Superior na Nicarágua	137
4.4.15 Ensino Superior em Paraguai	139
4.4.16 Ensino Superior no Peru	140
4.4.17 Ensino Superior no Uruguai	142
4.4.18 Ensino Superior na China	144
4.4.19 Ensino Superior na Índia	147
4.4.20 Ensino Superior no Timor-Leste.....	149
4.5 Revendo o contexto educacional dos estudantes PEC-PG.....	150
4.5.1 Em relação ao desenvolvimento educacional nos países do continente Africano	151
4.5.2 Em relação ao desenvolvimento educacional nos países do continente Latino-Americano	154
4.5.3 Em relação ao desenvolvimento educacional nos países do continente Asiático.....	157
4.5.4 Perspectiva analítica consolidada do contexto educacional dos estudantes PEC-PG	159
4.6 DESCRIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES E ANÁLISE DOS DADOS	161
4.6.1 O PEC-PG nas instituições pesquisadas.	161
4.6.2 CONSOLIDAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	164
4.7 ANÁLISE FINAL.....	167
4.7.1 Análise da criação e a operacionalização do PEC-PG à luz de Petti Grew	167
4.7.2 Da criação do PEC-PG à consolidação como política	170
4.7.3 Operacionalização do PEC-PG e consequências	187
4.7.4 O PEC-PG e a Política Externa Brasileira Contemporânea	205
CONCLUSÃO	208
5.1 RECOMENDAÇÃO DE TRABALHOS FUTUROS	212
REFERÊNCIAS	213

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi elaborada com vistas à defesa da tese intitulada Programa Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) no contexto da internacionalização da educação superior: um estudo em instituições de ensino superior do sul do país. O primeiro subcapítulo contempla a exposição e a contextualização do tema, o segundo subcapítulo trata da contextualização e a problemática do tema, o terceiro aborda os objetivos, o quarto subcapítulo aborda a justificativa, as contribuições e o ineditismo da pesquisa e o quinto subcapítulo aborda os pressupostos da pesquisa.

1.1 EXPOSIÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

As universidades se caracterizam como instituições afetadas pela globalização e, portanto, podem ser consideradas internacionalizadas desde suas origens. Algumas de suas primeiras, como a utilização de uma língua comum (latim), além de professores provenientes de diversos países retratam uma experiência mais globalizada que as instituições viviam desde sua concepção (Altbach, 2004; Altbach; Knight, 2007).

Para lidar com a globalização que se apresentava, alguns países passaram a elaborar políticas de internacionalização. Nesse sentido, as instituições de ensino passaram a dar mais ênfase à cooperação e ao intercâmbio internacional, desenvolvendo suas próprias estratégias para internacionalizar a pesquisa e o ensino (Altbach, 2004; De Wit, 1999).

O termo designado para tratar da internacionalização, antes dos anos noventa, era educação internacional, esse termo buscava englobar uma série fragmentada de atividades internacionais, pouco relacionadas entre si, tais como: o estudo no exterior, orientação de estudantes estrangeiros, intercâmbio de estudantes e funcionários entre universidades, ensino voltado para o desenvolvimento e estudos de áreas específicas (De Wit, 2013).

A partir dos anos noventa, a internacionalização passou a ser pensada como um processo de integração de dimensões, de uma dimensão internacional no ensino, uma dimensão de aprendizagem, de pesquisa ou funções de serviço em uma instituição de ensino superior (Knight, 1994).

Mais tarde, o conceito de internacionalização passou a ser compreendido não somente como um processo de dimensão internacional, mas também de dimensão intercultural e global aos propósitos, às funções primárias e à entrega da educação

superior, com vistas ao alcance ou aprimoramento de objetivos que transitam entre socioculturais, políticos, acadêmicos, econômicos, mercadológicos (Knight, 1994).

Em relação ao fenômeno de observação desta tese, a mobilidade acadêmica, essa atividade é predominantemente reconhecida e representa uma das principais atividades de internacionalização que acontece desde o período medieval. A mobilidade acadêmica é o movimento de pessoas, programas, provedores, políticas, conhecimentos, ideias, projetos e serviços que cruzam fronteiras nacionais. Ela pode ser parte de projetos de cooperação para o desenvolvimento, parcerias acadêmicas ou intercâmbios comerciais (De Wit, 1999; Knight, 2020).

Dentro da perspectiva da mobilidade acadêmica, diversos benefícios podem ser ofertados aos estudantes, como bolsas de estudo no exterior, livros didáticos, e equipamentos de apoio à pesquisa. Estes benefícios chamam a atenção de estudantes tendo em vista que, às vezes, tais recursos não estão disponíveis em seus países de origem. A bolsa de estudos concedida aos estudantes para que eles estudem em outros países acaba sendo uma forma de chamar a atenção atraindo estudantes estrangeiros para outros países (Knight, 1994; Altbach, 2004).

Embora os benefícios aos estudantes, acima mencionados, sejam claros no sentido da importância desta oportunidade para suas carreiras, convém observar que as bolsas acadêmicas podem condicionar estes estudantes a uma condição de dependência com os países que fornecem a mobilidade acadêmica (Altbach 2004).

Por esse motivo, deve-se atentar para que a cooperação entre os países, ofertada a partir da mobilidade acadêmica, não obscureça relações de poder e de dominação política e econômica prejudicando a autonomia intelectual e cultural dos países que enviam seus estudantes (Altbach 2004).

Assim, o desafio da internacionalização é reconhecer as complexidades e nuances do contexto moderno e criar um ambiente que reconheça as necessidades dos países utilizando a educação superior como uma forma de amenizar as desigualdades e garantir a internacionalização (Altbach 2004).

Convém destacar, no entanto, que a internacionalização ou as políticas de internacionalização não acontecem somente dentro dos muros das instituições de ensino superior ou por organismos de cooperação. Os programas de internacionalização são realizados também por governos e seus sistemas acadêmicos, ainda que os países e as instituições não sejam obrigados eles acabam fomentando intercâmbios e até mesmo envolvendo-se em um mundo mais amplo da ciência, da bolsa de estudos e a obtenção de

benefícios percebidos não disponíveis de outra forma apresentam incentivos consideráveis (Altbach, 2004).

No Brasil, as políticas de internacionalização da universidade se encontram principalmente no campo de cooperação internacional de diferentes instituições governamentais de desenvolvimento de pessoas, de ensino superior e de desenvolvimento científico e tecnológico (Krawczyk, 2002).

A partir desse contexto, o Governo Federal, em 1965, lançou o Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G). Ele se caracteriza como um dos principais e mais antigos instrumentos de cooperação educacional do Brasil. O PEC-G atua como um programa de cooperação educacional que busca oferecer a estudantes de países pertencentes ao Sul global com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico a oportunidade de realizar seus estudos de graduação em universidades públicas, federais e estaduais, além de instituições particulares (Brasil, 2022).

Este programa tem duração de aproximadamente 60 anos e sempre foi amparado por protocolos interministeriais entre as pastas da Educação e de Relações Exteriores. No entanto, a partir da publicação do decreto nº 7.948, publicado no Diário Oficial da União, em 12 de março de 2021, o programa ganhou mais força jurídica (Brasil, 2022).

Atualmente, são 59 os países participantes no PEC-G, sendo 25 da África, 25 das Américas e 9 da Ásia. Os cursos com o maior número de vagas oferecidas são Letras, Comunicação Social, Administração, Ciências Biológicas e Pedagogia. E desde sua concepção já beneficiou mais de 15 mil estudantes estrangeiros, principalmente oriundos da África e da América Latina (Moreira, 2018).

Com vistas à continuidade do programa PEC-G, o Governo Federal lançou um programa de cooperação educacional nos moldes do PEC-G, o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). Este, foi lançado em 1981 com o objetivo de oferecer bolsas de estudo para estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil possui acordo de cooperação cultural e/ou educacional, para formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em instituições de ensino superior brasileiras (IES) (Brasil, 2022).

Bem como acontece no PEC-G, o PEC-PG também está amparado por protocolos interministeriais entre as pastas da educação, ciência, tecnologia e inovação e de relações exteriores. Atualmente são 60 países participantes do PEC-PG, sendo 26 da África, 25

das Américas e 9 da Ásia e ao longo destes quarenta anos de duração, o PEC-PG já atendeu mais de 3.000 estudantes selecionados (Brasil, 2022).

A presença do Estado cumpre um especial papel de inventor e reproduzidor por meio da elaboração de políticas públicas e de ações de suas agências de financiamento como patrocinadoras e aceleradoras do desenvolvimento da pesquisa, da inovação tecnológica, pós-graduação e da internacionalização da educação superior. De modo que ele fortalece e institucionaliza o processo de internacionalização da educação superior, independentemente de ele assumir características próprias ativa ou passiva. (Azevedo; Catani, 2013; Lima; Contel, 2011).

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMÁTICA

Historicamente, a política externa brasileira foi construída em torno de um empreendimento majoritário: o desenvolvimento do país por meio de autonomia e de um papel significativo no sistema internacional. Esse discurso desenvolvimentista tinha o propósito de unificar, dentro das possibilidades, forças políticas e socioeconômicas brasileiras em prol da superação do subdesenvolvimento nacional e da projeção internacional mais assertiva do país (Leal; Moraes, 2018; Manzur, 2014; Machado; Moraes, 2021).

Principalmente após a década de 1970, o Brasil passou a orientar suas relações exteriores para o aperfeiçoamento dos laços com diversos países, contrariando inclusive uma perspectiva de afastamento e isolamento em relação à América Latina. Os governos brasileiros cotejavam fazer da política exterior um programa de ação global mantendo relações com todos os países, sem distinção de seus sistemas. A política externa destinava-se a trazer de fora insumos em apoio aos esforços internos, quais sejam capital, ciência e tecnologia e mercados externos, visando transitar da substituição de importações à substituição de exportações (Beshara; Pinheiro, 2008; Cervo; Bueno, 2002; Machado; Moraes, 2021).

A partir desse objetivo, buscou-se o fortalecimento da região Sul como eixo alternativo de poder em um mundo cada vez mais multipolar. A integração do Brasil com os países do entorno representava uma forma de “legitimar sua posição de liderança na América do Sul, além de consolidar um espaço de atuação internacional independente das orientações dos Estados Unidos” (Milani; Muñoz; Klein; Duarte, 2014; Onuki, 2006, p. 307; Machado; Moraes, 2021).

O desenvolvimento das políticas nacionais de ciência e tecnologia vêm influenciando a realidade brasileira em termos de IES, o predomínio do modelo periférico de internacionalização da educação superior, ou seja, a internacionalização está focada na pós-graduação, e não na universidade como um todo. E mesmo quando consideramos a pós-graduação, não há distribuição igual do grau de internacionalização entre programas, tampouco dentro de um mesmo programa de pós-graduação (Morosini, 2011).

Pretende-se explorar nesse sentido, o fenômeno da internacionalização da educação superior, especialmente a mobilidade dos estudantes, descortinando as contradições próprias do processo que tanto pode contribuir para a promoção do desenvolvimento econômico e social das nações quanto para o acirramento das desigualdades existentes entre elas (Lima; Maranhão, 2008).

Em relação aos aspectos educacionais, historicamente a academia sempre teve escopo internacional e sempre foi caracterizada por desigualdades. A tecnologia moderna, a facilidade cada vez maior de comunicação e o fluxo de alunos através das fronteiras aumentaram. A modernidade traduz-se como a interação da Europa com outras regiões do mundo, construída através de uma autoconstrução de uma identidade, apostando no reconhecimento dos europeus dotados de uma identidade superior, possibilitando explicar o mundo através de um prisma monocultural da ciência moderna, na medida que o conhecimento científico emergiu como instrumento de afirmação de superioridade, transformando o saber do “outro”, em formas inferiores e locais para interpretar o mundo (Altbach, 2004; Santos; Meneses, 2010, p. 225).

Wallerstein (1979) propõe uma classificação de países periféricos como países que produzem bens cuja mão de obra não é bem remunerada, enquanto os países centrais seriam os países que possuem a presença do uso intenso de tecnologia em suas atividades, bem como estruturas industriais altamente desenvolvidas. No que se refere ao nível educacional, os países considerados periféricos ou semiperiféricos também revelam uma posição de dependência em relação aos países centrais, sendo estes últimos considerados os países que pertencem ao núcleo do capitalismo mundial. De maneira que, no campo da internacionalização da educação superior, os países centrais formulam políticas públicas e ações voltadas também para atração e o acolhimento de estudantes dos países periféricos ou semiperiféricos (Lima; Contel, 2011).

Essas relações de troca de conhecimento entre os países centrais com os países periféricos ou semiperiféricos evidencia uma relação de dependência entre as nações, em que a internacionalização da educação se molda em função do comportamento de cada

nação, de forma mais ativa ou mais passiva, na medida que enquanto alguns países pertencentes ao sistema mundo assumem papéis mais protagonistas e os demais assumem papéis coadjuvantes (Lima; Contel, 2011).

Ao passo que, convém observar que mesmo nas relações entre países periféricos e semiperiféricos evidencia-se uma tendência a promover uma espécie de dependência sobre a educação superior mundial contemporânea, e por este motivo, o Brasil deve atentar ao fato de procurar não reproduzir práticas de contínua dependência econômica, política, cultural ou educacional (Leal; Moraes, 2018; Machado; Moraes, 2021).

Faz-se necessário estabelecer relações entre os países que sejam caracterizadas pela produção coletiva e troca de conhecimento para o desenvolvimento econômico e social de ambas as partes de modo a evitar dessa forma a concepção de uma monocultura ou somente uma identidade (Morosini, 2011; Santos; Meneses, 2010).

Lima e Maranhão (2008) refletem sobre a forma de execução da internacionalização da educação em seu processo de elaboração de política pública e de operacionalização dos programas, no sentido que argumentam que vários são os trabalhos que desconsideram as dimensões negativas associadas à internacionalização da educação, por meio da construção ideológica deste fenômeno como algo neutro e capaz de promover o progresso, no entanto, a educação superior é um lugar de elaboração da utopia de um mundo possível, de modo de alcançá-la, valorizando e preservando as múltiplas culturas, sua diversidade e natureza, gerando tecnologias necessárias, garantindo o desenvolvimento de modo justo e sustentável (Franco; Longhi, 2021).

Por este motivo, este trabalho buscará realizar uma ruptura com esse único modo de saber, buscando uma através dele a afirmação positiva de saberes no mundo, resgatando outras epistemologias possíveis (Santos; Meneses, 2010).

Indo ao encontro do exposto, este trabalho buscou analisar através de uma análise longitudinal a criação e a operacionalização do Programa Estudante Convênio de Pós-graduação (PEC-PG) a partir da política externa brasileira identificando a relevância no contexto da educação superior e da internacionalização brasileira, compreendendo suas razões de elaboração, as práticas de operacionalização do programa e as possíveis consequências.

À luz dos aspectos teóricos, das práticas e no que se refere ao contexto situado do PEC-PG enquanto um programa de cooperação educacional, cabe questionar:

Como ocorreu a criação do PEC-PG e sua operacionalização frente a política externa brasileira de educação superior?

Considerando o exposto, torna-se fundamental para esta tese a definição dos objetivos:

1.3 OBJETIVOS

Para responder à pergunta proposta, convém denominar uma sequência de objetivos geral e específicos, os quais destacam-se a seguir.

1.3.1 Objetivo geral

Analisar o processo de criação e operacionalização do PEC-PG frente a política externa brasileira.

1.3.2 Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo geral os seguintes objetivos específicos foram determinados:

- a) Compreender o processo de criação do PEC-PG enquanto política;
- b) Analisar a caracterização do PEC-PG como política na ótica dos gestores dos programas das IES envolvidas;
- c) Identificar a integração do PEC-PG como política de internacionalização das IES;
- d) Analisar a operacionalização do PEC-PG e suas consequências.

1.4 JUSTIFICATIVA, CONTRIBUIÇÕES E INEDITISMO

A maior parte da literatura sobre internacionalização da educação superior expandiu-se nos últimos anos dentro de contextos norte-americano e europeu, porém em contextos voltados para a região latino-americana (Berry; Taylor, 2014).

No contexto brasileiro, uma pesquisa realizada na plataforma de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível (CAPES) com o tema internacionalização da educação, revelou que do ano de 1989 até 2010 existiam somente 418 trabalhos publicados em relação a essa temática no Brasil. Quando selecionado o período de 2010 até 2022, o número de publicações foi para 2630 trabalhos acerca desse tema.

Dentro do contexto do tema Sul global, existe uma ascensão de muitos trabalhos desenvolvidos ao longo dos últimos 15 anos. A participação da internacionalização sob uma perspectiva do Sul global é possível afirmar que as referências ao Sul global em

publicações em todas as disciplinas cresceram muito desde a década de 1990, com um aumento particularmente acentuado nos últimos 15 anos. Esse aumento nas referências ao Sul global pode ser qualificado como um passo importante para incluir fenômenos empíricos que há muito foram excluídos do estudo dominante da política mundial. Empréstimo um termo da contribuição de Manuela Boatcÿ para este volume, este desenvolvimento carrega o potencial de adicionar um Sul à lente até agora dominante, e muitas vezes implícita, Norte da investigação acadêmica (Haug; Braveboy-Wagner; Maihold, 2021).

O desenvolvimento da pesquisa proposta justifica-se tanto do ponto de vista teórico quanto empírico, a partir deste ponto de vista, uma análise do campo da cooperação educacional internacional relacionado ao programa de cooperação em análise e observando seu comportamento por produções científicas no decorrer de onze anos, de 2010 até 2022 algumas pesquisas foram encontradas. Dentre os trabalhos, os termos PEC-G/PG e/ou cooperação, foram os termos que geraram um número de trabalhos maior 159, após a primeira verificação este número reduziu para 37, e destes somente 1 trabalho tinha aderência ao tema (Guilherme, Morosini, Santos, 2018).

Nova busca realizada por teses e dissertações na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) abordam alguns dos temas abordados dentro deste trabalho. Com os constructos “PEC-PG” + “POLÍTICA EXTERNA” e “PEC-PG” + INTERNACIONALIZAÇÃO. Nesta pesquisa foram encontrados 202 trabalhos e destes, dos que estavam alinhados com o objetivo do trabalho totalizaram 14 trabalhos.

A partir da obtenção dos números mencionados, uma outra justificativa sobre o trabalho, dá-se em virtude de a Universidade do Estado de Santa Catarina em que pese o número de dissertações e teses já produzidas pela instituição, nenhum dos trabalhos produzidos buscou abordar este programa de cooperação internacional, nem sob a perspectiva educacional e suas implicações, nem sob a perspectiva do ponto de vista político deste programa de cooperação.

Neste sentido, o ineditismo da tese de doutorado reside, na inexistência de pesquisas que cotejam as políticas de cooperação educacional internacional com as políticas educacionais dentro do contexto da política externa brasileira. Somando-se a isto, poucos estudos foram realizados a respeito do PEC-PG.

Para além da importância acima mencionada, este trabalho irá possibilitar o conhecimento e a orientação por parte das universidades públicas federais, estaduais e municipais no que tange às suas políticas de internacionalização ao cenário do PEC-PG

como um programa de cooperação internacional existente há quarenta anos, podendo servir, inclusive, para orientar as instituições na implementação, revitalização e reestruturação do PEC-PG.

Ao exposto cabe somar que os resultados desta pesquisa podem contribuir para o melhoramento do PEC-PG no contexto de internacionalização das IES selecionadas, bem como destacar para a CAPES impacto desse programa para a internacionalização da pós-graduação no Brasil.

1.5 PRESSUPOSTOS DE PESQUISA

Considerando a pergunta de pesquisa formulada, diante do objetivo geral, dos objetivos específicos, os pressupostos deste trabalho têm esse objetivo de estruturar as principais suposições que o trabalho irá buscar desvendar.

P1. Com base no processo de criação do PEC-PG, é possível compreender o programa à luz da política externa brasileira;

P2. A partir das características do PEC-PG, é possível identificar o programa enquanto política na ótica dos gestores em nível institucional das IES;

P3. Considerando a internacionalização das IES, é possível verificar a integração do PEC-PG como política de internacionalização;

P4. Considerando as práticas do PEC-PG é possível identificar as consequências do programa na educação superior.

Considerando os pressupostos acima elencados, buscou-se com esta pesquisa responder e verificar todos os pressupostos acima apresentados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo serão apresentadas as bases teóricas que deram subsídios para a elaboração desse estudo. Para Rampazzo (2013) um quadro teórico geral permite ao pesquisador desenvolver a aprendizagem sobre o tema ao qual se debruça, bem como amadurecer o seu próprio pensamento. A fundamentação dessa pesquisa foi elaborada com base em livros, revisão sistemática da literatura, artigos de periódicos científicos, dissertações e teses, em meios digitais e impressos.

2.1 POLÍTICA

A palavra política vem do grego “pólis” cujo significado representa cidade. Em um outro contexto, a política poderia ser esclarecida como um coletivo social que vai além do contexto familiar que engloba relações sociais complexas de consumo, de cuidado e de poder (Morosini, 2021 p. 171).

O conceito a partir de uma definição sociológica pode ser descrito como:

1.tudo que se relaciona com a vida coletiva das organizações políticas [...] 2. orientação ou atitude do governo em relação a certos assuntos [...] 3.conjunto de processos, métodos, expedientes e ardis para conseguir, conservar e exercer o poder [...] 4.artes de governar os estados e realizar o bem público [...] 5.conhecimento sistemático dos fenômenos políticos, isto é, do estado como fato político que engloba os demais fatos políticos (Globo, 1977, p.377)

Outra conceituação seguindo a abordagem sociológica diz que a política consiste simplesmente no estudo sociológico da política; mas “esta fórmula permanece ambígua enquanto não nos pusermos de acordo sobre a noção de política e em particular sobre a sua extensão: por si mesma, não basta para circunscrever o domínio da sociologia política” (Boudon, 1990, p.363).

A partir de uma definição filosófica, é possível explicar a política como uma arte ou a ciência da cidade, a coisa política, ou o fato político. Ou ainda como uma ação conduzida segundo um plano elaborado com antecedência (Russ, 1991; Lalande, 1996). Ainda em continuidade à conceituação de política a partir de uma perspectiva filosófica, é possível observar que passou ao longo do tempo por diversas alterações. A primeira denominação, fazia referência ao termo vinculado a doutrina do direito e da moral; após essa conceituação, a segunda definição partia do princípio de que política seria a teoria do estado; já a terceira definição tinha como designação a relação da política com a arte ou com a ciência do governo enquanto a última conceituação, tratou do termo como sendo um estudo dos comportamentos intersubjetivos das pessoas (Abbagnano, 1971). Hegel tratava da política através de uma dualidade em que o bem do estado tem um direito completamente diferente do bem do indivíduo, e que a substância ética, o Estado, tem sua existência, seu direito, imediatamente numa existência concreta (Abbagnano, 1971).

A política é organizada a partir da edição de atos normativos, leis, decretos, resoluções como uma forma de induzir as práticas institucionais. E durante muito tempo os estudos sobre ciências políticas voltaram seu interesse sobre a elaboração de políticas públicas já que estes estudos permitiam repensar elementos que durante muito tempo foram desprezados na análise do sistema político (Lindbom, 1991; Morosini, 2021). A

partir disso, as análises das políticas públicas permitiram enriquecer os estudos das decisões, encaradas não apenas na sua fase de elaboração, mas também na da sua implementação (Boudon, 1990).

De acordo com Birkland (2011) política é uma maneira de compreender o processo pelo qual as sociedades descobrem como se organizar e como se regular, ou seja, como se governar. O autor também afirma que a política é uma competição para ganhar certos recursos, às vezes às custas de outros; a necessidade de cooperar para a tomada de decisões; e a natureza do poder político. Para o autor é, portanto, uma profissão para em si e um objeto de estudo.

O tópico a seguir trata da conceituação de política pública. É importante observar que entre os pesquisadores não existe um consenso quanto a conceituação de política pública.

2.2 POLÍTICA PÚBLICA

Políticas públicas são caracterizadas por serem medidas cuja implementação depende necessariamente do estado. Geralmente, as políticas públicas vivem em dissenso, pois envolvem a participação de vários segmentos que desejam garantir as necessidades básicas dos cidadãos (Lopes; Amaral; Wahrendorff, 2008).

O estudo das políticas públicas é “o estudo de como traduzimos a vontade popular em prática” (Birkland, 2011 p. 8). A política pública é o que os governos decidem fazer ou não fazer. O campo de estudos de política é recente e existe um debate sobre a existência de um conjunto de princípios que podem reger o estudo e compreensão do que pode ser chamado de processo de política pública, embora não exista um consenso sobre a definição desse tema (Birkland, 2011; Dye, 2013).

Dye (2013) afirma que na política pública existe a preocupação não apenas com quais políticas os governos seguem, mas porque os governos seguem as políticas que fazem e quais são as consequências dessas políticas.

A respeito do conceito de política, Birkland (2011) acrescentou conceitualmente que a política é feita em resposta a algum tipo de problema que requer atenção. Para o autor, a política deve ser elaborada em nome do povo, deve ser orientada para uma meta ou estado desejado, como a solução de um problema, deve ser produzida pelos governos, ademais, a política deve ser interpretada e implementada por atores públicos e privados que têm diferentes interpretações de problemas, soluções e suas próprias motivações.

De modo geral, para Birkland (2011), a política pública é uma declaração do que o governo pretende fazer, como uma lei, regulamento, decisão, decisão, pedido, ou uma combinação desses, de modo que a falta de tais declarações também pode ser uma declaração implícita da política pública.

Neste sentido, a relação entre políticas públicas e instituições governamentais é muito estreita, pois a política pública é determinada, implementada e aplicada com autoridade por essas instituições. De modo que uma política não se torna uma política pública até que seja adotada, implementada e executada por alguma instituição governamental (Dye, 2013).

De modo geral, a definição de política pública está atrelada ao campo de estudo responsável por resolver problemas que regulam o conflito dentro da sociedade. (Birkland, 2011; Dye, 2013; Kingdon 2014; Wildavsky, 1979; Lindblom, 1991).

Nas definições dos dicionários de ciência política, a política pública pode ser caracterizada sob diferentes partes:

- a) institucional: a política é elaborada ou decidida por autoridade formal legalmente constituída no âmbito da sua competência e é coletivamente vinculante;
- b) decisório: a política é um conjunto sequência de decisões, relativo à escolha de fins e/ou meios, de longo ou curto alcance, numa situação específica e como resposta a problemas e necessidades;
- c) comportamental, implica ação ou inação, fazer ou não fazer nada; mas uma política é, acima de tudo, um curso de ação e não apenas uma decisão singular;
- d) causal: são os produtos de ações que têm efeitos no sistema político e social (Saravia, 2007, p. 31).

Algumas definições iniciais sobre o conceito de política pública pairavam sob o aspecto da compreensão dessa teoria a partir da criação e desenvolvimento de critérios de modo a solucionar um problema (Wildavsky, 1979). Outro autor afirmou que a política pública surge como forma de concentrar sua eficácia em solucionar problemas e também como uma forma de avaliação do controle popular (Lindbom, 1991).

Neste sentido, algumas perguntas foram pensadas sobre aspectos que tangenciam as políticas públicas de modo geral, como sentido, eficiência, atores, instituições. Com o intuito de auxiliar na análise e posterior elaboração de políticas públicas, Wildavsky (1979) propõe algumas reflexões sobre quem faz o governo? Os debates sobre os problemas acontecem em profundidade? A gestão é ineficiente? Como explicam-se os problemas? Como uma política pode ser elaborada de forma mais eficaz? Por que alguns problemas se repetem? Quem é o responsável por formular a política? Quem verdadeiramente formula a política? As elites formulam as políticas públicas? As eleições

são importantes? O fato de um partido ganhar em função de outro tem alguma importância?

A partir destas perguntas algumas conexões puderam ser elaboradas. A política pública com a relação entre os atores deste campo, no caso o governo, os líderes, as elites ou os partidos, também a presença de instituições como executoras ou formuladoras das políticas além da relação entre a política pública e solução de problemas (Lopes; Amaral; Wahrendorff, 2008).

Com o objetivo de esclarecer como acontece o processo de formulação de uma política pública, observou-se a necessidade de trazer esse passo a passo.

2.2.1 Formulação de política pública

No contexto teórico sobre a abordagem da política pública, não existe entre os autores um consenso sobre a ordem que a política pública deve ser abordada. Para Wildavsky (1979), a política pública primeiramente é tratada a partir da elaboração de alternativas para então buscar compreender e solucionar um problema. De outro modo, Kingdon (2014), propôs a definição de política pública a partir do reconhecimento de problemas para desta forma fazer a elaboração de alternativas com vistas a solucionar o problema.

A formulação de políticas públicas encontrada por Wildavsky (1979), pressupunha que a partir da reflexão sobre as alternativas seriam aplicados critérios sólidos, auxiliando a descobrir alternativas e então formular o problema. O autor então definiu que o processo de formulação de uma política pública deve ser considerado a partir do modelo teórico que essa solução foi desenvolvida, portanto, o autor afirmou que:

encontrar problemas é análogo a inventar ou teorizar [...] os prêmios em ciências vão para aqueles que escolhem problemas que se revelam interessantes e solucionáveis. Da mesma forma, na análise de políticas, os cálculos mais criativos dizem respeito a encontrar problemas para os quais soluções podem ser tentadas (Wildavsky, 1979, p.15).

Para Kingdon (2014) o processo de formulação de política pública deve ser definido a partir do foco no estudo das instituições governamentais e a condução das atividades políticas também em torno de instituições governamentais como congresso, presidência, estados, municípios e assim por diante passou a ser considerável.

Por esse motivo, a política pública deve ser formulada através de etapas. A etapa (1) diz respeito a definição da agenda; a etapa (2) trata da especificação das alternativas a partir das quais a escolha deve ser feita; (3) uma escolha autorizada entre essas alternativas, tal como uma votação legislativa ou uma decisão presidencial; e (4) a implementação da decisão (Kingdon, 2014).

Ainda existem muitas possibilidades conceituais sobre o tema de formulação de políticas públicas. O autor coloca que a distinção entre os dois primeiros processos de formulação que ainda não estão claros e que “grande parte da literatura atual defende que a “definição de agenda refere-se tanto a ambos ao mesmo tempo, e a distinção entre agenda e alternativas não é desenhada de forma nítida”. Por isso o autor defende ser necessário realizar a distinção entre formulação de agenda e alternativas (Kingdon, 2014, p. 4; Kingdon, 2006).

Nesse sentido, Kingdon (2014, p. 3), afirma que a definição de agenda possui muitos usos

às vezes usamos a palavra para nos referir a um assunto anunciado para uma reunião [...] em outras ocasiões, podemos nos referir ao tipo de plano que um organizador deseja que os participantes adotem [...] e às vezes a palavra agenda se refere a um conjunto coerente de propostas, cada uma relacionada às outras e formando uma série de promulgações [...].

Em relação a formulação de políticas públicas a partir da definição de alternativas, Kingdon (2014) relata que é necessário reconhecer problemas para desta forma fazer a elaboração de alternativas com vistas a solucionar o problema.

De acordo com Dye (2013, p. 16) existem etapas que fazem parte do processo de políticas públicas, são elas:

- Identificação de problema. A identificação de problemas de política por meio da demanda de indivíduos e grupos por ação governamental.
- Configuração da agenda. Focar a atenção da mídia de massa e funcionários públicos em problemas públicos específicos para decidir o que será decidido.
- Formulação de políticas. O desenvolvimento de propostas de políticas por grupos de interesse [...].
- Legitimação da política. A seleção e a aprovação de políticas por meio de ações do Congresso, do presidente e dos tribunais.
- Política de implementação. A implementação de políticas por meio de burocracias governamentais, gastos públicos, regulamentações [...].
- Avaliação de políticas. A avaliação das políticas pelas próprias agências governamentais, consultores externos, a mídia e o público em geral.

Saravia (2007) determina que as etapas de um processo de política pública obedecem a uma ordem de definição de agenda que consiste em analisar a necessidade das demandas políticas, de modo que essas demandas políticas possam ser colocadas em prioridades conforme vão adquirindo contornos de um problema público.

O segundo item consiste em identificar e delimitar um problema, ou seja, a determinação das possíveis alternativas para solução e avaliação dos custos e efeitos de cada uma delas a partir de um estabelecimento de prioridades. O terceiro item corresponde à formulação, ou seja, a definição de uma escolha mais conveniente. O quarto item corresponde a implementação, ou seja, colocar em prática a formulação tendo em vista os recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para executar a política. O quinto item corresponde a execução da alternativa que foi anteriormente formulada e implementada. O sexto item corresponde ao acompanhamento e supervisão da atividade a fim de assegurar a consecução dos objetivos estabelecidos. O sétimo e último item corresponde a avaliação, ou seja, analisar os efeitos da política pública e verificar seus efeitos na sociedade em razão das realizações obtidas.

Por fim Dye (2013), argumenta que estes modelos auxiliam a compreensão das várias atividades envolvidas na formulação de políticas. Em geral, o autor encontra duas categorias de fatores que podem afetar postergando ou adiantando a definição de agenda e a especificação de alternativas: os participantes que são ativos e os processos pelos quais os itens e alternativas da agenda ganham destaque.

A respeito dos participantes Lindblom (1991) afirma que para que seja possível entender quem e como se elaboram as políticas públicas, deve-se “buscar compreender quem são os participantes, quais os papéis destes participantes, que autoridades possuem e como se relacionam e controlam uns aos outros” (Lindblom, 1991, p. 11). O autor afirma também que cada participante possui um papel especial, sejam os cidadãos, os grupos de interesse, os legisladores, os partidos políticos, entre outros (Lindblom, 1991).

O autor argumenta que os participantes das políticas públicas geralmente obedecem às normas por diversas razões. A explicação mais comum é que os participantes obedecem porque as percebem como legítimas. Uma alternativa para a obediência dá-se em virtude de que as pessoas veem vantagem em obedecer às regras. Essas vantagens podem ser traduzidas em interesses, pois os atores irão obedecer aos seus interesses políticos, de modo que aceitarão, rejeitarão ou usarão as descobertas para atender a seus

próprios objetivos, condicionando desta forma o funcionamento da política pública (Lindblom, 1991; Dye, 2013).

Essa é uma dificuldade encontrada no processo de definição e execução de políticas públicas, pois as questões políticas não são decididas por analistas, mas por atores políticos, sendo funcionários do governo eleitos ou nomeados, grupos de interesse e, ocasionalmente, até eleitores, de modo que as políticas públicas nem sempre funcionam como pretendido e às vezes podem produzir descobertas inesperadas e até politicamente embaraçosas (Dye, 2013).

Neste sentido, ainda que diversos autores definam as etapas de formulação de uma política pública como algo pronto e acabado. O autor ainda argumenta que essa forma de explicar tal fenômeno acaba vinculando “a ideia de que a política pública obedece a um comportamento ordenado e racional, situação esta que não retrata a realidade, pois às vezes a solução de um problema a um grupo gera um problema em outro grupo” (Lindblom, 1991, P. 13).

Por isso, esse autor busca explicar a política pública e sua elaboração como algo complexo sem começos e fins, mas como uma rede de forças que em conjunto produzem o que é conhecido por políticas públicas. Em suas palavras diz “para entender a elaboração de políticas públicas deve-se compreender toda a vida e atividade política” (Lindblom, 1991, p. 14).

De maneira geral, a política pública é um campo que compreende várias perspectivas e referenciais. Dye (2013) afirma que entender de políticas públicas é uma arte e um ofício. Uma arte porque é necessário discernimento, criatividade e imaginação para identificar problemas sociais e descrevê-los, além de elaborar políticas públicas que possam minimizá-los e um ofício porque essas tarefas geralmente requerem conhecimentos de economia, ciência política, administração pública e outras áreas, tornando assim a política pública um subcampo aplicado de todas essas disciplinas acadêmicas tradicionais (Dye, 2013).

2.3 POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

As políticas sociais são medidas governamentais (leis, decretos, portarias) que apontam o caminho a ser trilhado por uma sociedade em seu contexto social, convém observar, no entanto, que essas políticas geralmente estão voltadas à redistribuição de benefícios sociais, com vistas à redução das desigualdades promovidas pelo desenvolvimento econômico (Franco; Longhi, 2021).

Atrelada às políticas sociais, as políticas do ensino superior estão vinculadas a um contexto político macro, de modo que as políticas educacionais são estabelecidas a partir de uma linha ideológica dos governos brasileiros, não obedecendo a uma política educacional unificada em virtude de as políticas educacionais não serem regulares, condicionando as políticas educacionais aos interesses de determinados grupos e classes sociais (Franco; Longhi, 2021).

Convém reiterar, no entanto, que as políticas educacionais devem estar associadas ao contexto social que estão inseridas, oposto a isto seria sugerir a inexistência de relação entre o contexto político social que as políticas educacionais estão submetidas evidenciando inclusive um aspecto reducionista quando a política é elaborada sem essa perspectiva mais integral (Ball, 2006).

Para além de retratar o contexto social vivenciado pelas políticas educacionais, existe também outro debate acerca da diferença entre políticas públicas educacionais orientadas para as políticas e políticas orientadas para a prática (Ball, 2006). Tal debate demonstra essa desconexão entre as políticas que são criadas e nesse sentido o autor Ball (2006) afirma que quando um conjunto de políticas não coordenadas e contraditórias estão em ação, o recurso, a estratégia de satisfação e de acomodações secundárias pode ser a única resposta razoável e factível. Ball ainda afirma que na medida que focamos em uma política, esquecemos, convenientemente, que outras políticas estão em circulação e que o estabelecimento de uma pode inibir, contradizer ou influenciar a possibilidade de fixação de outras (Ball, 2006).

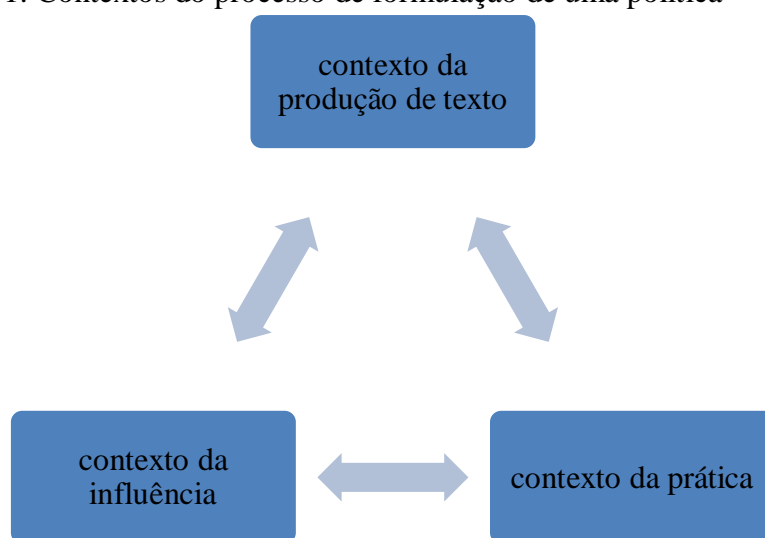
A consequência dessa desconexão entre as políticas reverbera-se pela lacuna entre política e prática, com uma aceitação explícita, ou implícita, de que esse hiato representa uma falha de implementação da política (Ball, 2006). Nesse sentido, as políticas educacionais precisam ser acompanhada por cuidadosa pesquisa regional, local e organizacional se nos dispomos a entender os graus de aplicação e de espaço de manobra envolvidos na tradução das políticas nas práticas inclusive para que a política educacional não se reproduza novas formas de gerencialismo na medida em que práticas de algumas instituições são adotadas por outras instituições sem adaptação, sem criticidade sem a avaliação sobre eventuais modificações que a adesão de políticas educacionais podem gerar ao ser colocada à disposição (Ball, 2006).

De acordo com Ball; Bowe e Gold (1992) a proposição de uma política educacional presume a existência de um ciclo contínuo constituído entre três políticas, são elas, a política proposta, a política de fato e a política em uso. A primeira interpretação

da política, a política proposta referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de implementar políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A política de fato constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a política em uso referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergiram do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball; Bowe, 1994).

Os autores e sua obra elaboraram um fluxo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática conforme é possível observar na figura 1 abaixo.

Figura 1: Contextos do processo de formulação de uma política



Fonte: Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 20; Ball e Bowe (1994).

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos e é nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação é o segundo contexto e algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo

influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social (Bowe; Ball; Gold,1992; Ball; Bowe, 1994).

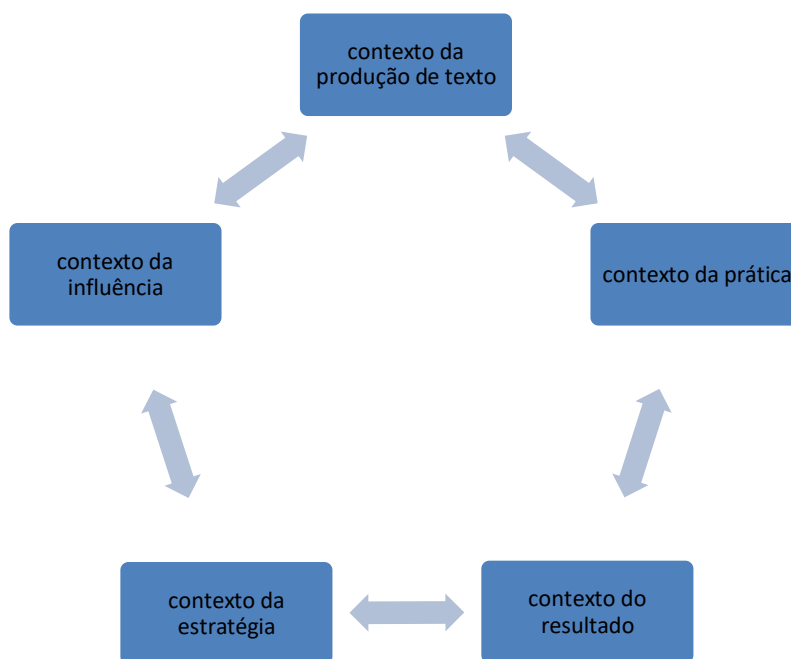
Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação. Existe desse modo uma relação entre o primeiro contexto, de influência, e o contexto da produção de texto, de modo que o contexto de influência relaciona-se frequentemente com interesses mais específicos das pessoas, sendo a tradução destas influências colocadas em destaque a partir da elaboração de textos produzidos, uma vez que linguagem é utilizada para atrair mais seguidores. Nesse sentido, pode-se considerar que a linguagem e textos produzidos, representam, em alguma medida, a própria política. Portanto, podem ser encontrados em textos oficiais, textos políticos, pronunciamentos oficiais, vídeos, entre outras manifestações (Bowe; Ball; Gold,1992; Ball; Bowe, 1994).

Os textos políticos são um resultado das disputas estabelecidas entre os atores que constituem este campo, pois a partir destas disputas serão obtidos os discursos dominantes, que poderão ou não serem considerados em um contexto de prática. Relacionado a isso, o terceiro contexto, o contexto da prática encontra-se imbricado a esta relação entre influência e produção de texto (Bowe; Ball; Gold,1992; Ball; Bowe, 1994).

De acordo com os autores, o contexto de prática possibilita a política produzir práxis, efeitos e interpretações, de modo que estas práticas estão sujeitas a interpretações diversas, pois não simplesmente cria-se uma política, mas implementa-se uma política dentro de um contexto, ou seja, o ato da prática política não é reativo, mas ativo e produz consequências (Bowe; Ball; Gold,1992; Ball; Bowe, 1994).

Após repensar o ciclo das políticas públicas educacionais, um dos autores atualiza esse ciclo incluindo o contexto dos resultados e o contexto das estratégias. O contexto dos resultados vai ao encontro quase como uma relação entre causa e efeito pela prática política. Nesse sentido, o quarto ciclo de políticas públicas relaciona-se à ideia de que as políticas têm efeitos e devem ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Entretanto, o ciclo das políticas públicas foi criado com o intuito de caracterizar e interpretar as políticas educacionais. O último contexto, o contexto da estratégia, busca identificar estratégias que são necessárias para lidar com as desigualdades, consequências ou de modo geral, com os resultados encontrados a partir da implementação da estratégia em questão (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994).

Figura 2: Novo ciclo de política pública educacional



Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir de Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994.

As elaborações destes ciclos buscam realizar uma análise à luz de uma visão sobre as políticas educacionais não pautadas sob os pilares da prática ou do discurso buscando encontrar nesse sentido, outros instrumentos que possam contribuir de forma mais profunda com a análise destas políticas. Mainardes (2006) afirma que o ciclo de políticas públicas educacionais apresentado pelos autores oferece uma desconstrução de conceitos, engajamento crítico e a busca de novas perspectivas incluindo em seu cerne práticas cotidianas que pertencem ao macro e ao microambiente das políticas educacionais.

Em relação a elaboração das políticas de ensino superior, estas políticas geralmente estão associadas e alicerçadas nas políticas de desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil. No entanto, convém destacar que dentro das políticas educacionais, existe uma forte inclinação de que estas políticas estejam imbricadas em políticas sociais, uma vez que dentro do contexto das políticas sociais existe um direcionamento de regulação de desigualdades buscando assegurar os direitos das pessoas (Franco; Longhi, 2021).

Em relação às políticas educacionais de educação superior, no capítulo seguinte serão trazidos alguns temas importantes que auxiliaram na reflexão e criação do fenômeno em estudo.

2.3.1 Pós-Graduação no Brasil

Este subtópico buscou explorar o contexto da criação da pós-graduação no Brasil.

Entre a década de 70 e a década de 80 o governo brasileiro promoveu uma série de políticas desenvolvimentistas, investindo em infraestrutura e em tecnologia, além do oferecimento de tarifas alfandegárias com o objetivo de proteger as indústrias que estavam se instalando em território nacional. Salvo no Estado Novo, o governo de Getúlio Vargas, buscou criar um governo de compromisso que equilibrasse os interesses de diversos grupos políticos influentes no Brasil. Isso viabilizou um projeto de industrialização guiada e protegida pelo Estado nacional, em que o objetivo era substituir as importações. A partir desse momento o Brasil conheceu um forte crescimento industrial na segunda metade do século XX que ficou conhecido como o modelo de industrialização por substituição de importações (Milani et. al, 2014).

Esse movimento de industrialização teve um reflexo no modelo universitário que o Brasil possuía na época. Ao longo de todo o século XIX e até as primeiras três décadas do século XX, o ensino superior brasileiro não havia se organizado nos moldes universitários de hoje. Seu formato inicial possuía características de cursos voltados para formação de profissões tradicionais, como direito, medicina e engenharias (Sampaio, 1991; Brasil, 1931).

Somente no início dos anos trinta que o sistema universitário com suas características definidas foi consolidado. Essa consolidação foi adquirida através do estatuto das universidades brasileiras, cujo decreto de nº 1985 de 1931 que teve o objetivo de definir a finalidade e funções das universidades brasileiras.

Esta reforma estabelecia que o ensino superior deveria ser ministrado na universidade, a partir da criação de uma faculdade de Educação, Ciências e Letras. No que diz respeito à organização do sistema, a reforma previa duas modalidades de ensino superior: o sistema universitário e os institutos de ensino profissional que poderiam ou não serem incorporados às universidades (Brasil, 1931).

Os institutos de ensino profissional poderiam, a partir do artigo de número 35 do decreto acima mencionado, ministrar os seguintes cursos: cursos normais; cursos equiparados; cursos livres; cursos de extensão; cursos de aperfeiçoamento e de especialização. Sendo os cursos de aperfeiçoamento destinados para ampliar conhecimentos de qualquer disciplina ou de determinados domínios e cursos de

especialização com o intuito de aprofundar, em ensino intensivo e sistematizar os conhecimentos necessários a finalidades profissionais ou científicas (Brasil, 1931).

Nesse sentido, este foi considerado o primeiro ensejo de criação da pós-graduação brasileira, haja vista que os institutos de ensino profissional eram os responsáveis pelas pesquisas realizadas no Brasil e tinham como foco estimular o processo de formação de quadros e contribuir para formar força social e força política. É um requisito fundamental para acumular força. E a força social é o povo organizado; a força política é um povo cada vez mais consciente e organizado. Por isso, a formação deve estar voltada para preparar organizadores do povo. Não se pode resolver a pobreza, suas causas e consequências sem dar poder ao povo. E dar poder ao povo é dar conhecimento e ampliar sua participação na vida política, social, cultural da sociedade, espírito da pesquisa brasileira, indispensável ao progresso da ciência, conforme consta no artigo de número 32 do decreto. Cabe esclarecer que o decreto oficializou os cursos de aperfeiçoamento e especialização em medida à aplicação e aperfeiçoamento dos conhecimentos profissionais e científicos adquirido (Brasil, 1931).

A pós-graduação brasileira esteve, desde sua constituição, assinalada como um local privilegiado da investigação científica. Sua dupla função, de um lado a produção do conhecimento científico e do outro a qualificação profissional, ou seja, para a formação de quadros para as universidades ou para qualificação para o mercado de trabalho (Russo, 2016).

A partir do decreto n. 1985 evidencia-se a necessidade de destacar algumas definições com relação a estrutura de cursos de pós-graduação conhecidos até hoje que foram estabelecidas nos artigos 46 e 47 do ano de 1931, como seguem:

Art. 46. Alem dos cursos destinados a transmittir o ensino de conhecimento já adquiridos, os institutos universitarios deverão organizar e facilitar os meios para a realização de pesquisas originaes que aproveitem aptidões e inclinações, não só do corpo docente e discente, como de quaesquer outros pesquisadores estranhos à propria universidade. § 1º A amplitude das pesquisas a serem realizadas em qualquer dos institutos universitarios, assim como os recursos de ordem material que se fizerem necessarios à execução das mesmas, dependerão de apreço e decisão do conselho technico-administrativo de cada instituto singular. [...] Art. 47. Cada um dos institutos universitarios, além dos programmas das cadeiras, isolados ou reunidos em conjunto por anno dos cursos seriados, deverá publicar, dentro do primeiro mez do anno lectivo, um prospecto do qual constarão os preceitos geraes universitarios attinentes aos estudantes e todas as informações que os possam orientar nos estudos, taes como a lista das autoridades universitarias, do corpo docente e do pessoal administrativo e o horario das aulas com indicação das respectivos professores (Brasil, 1931).

Pode-se observar, que tal como hoje acontece nos cursos de mestrado e doutorado desde a elaboração do decreto existiu a preocupação de que fossem realizadas pesquisas originais que aproveitassem a aptidão dos professores e alunos para a realização das pesquisas. Além disso, um outro ponto a ser considerado é a necessidade estabelecida pelos profissionais que não fossem conhecidos da instituição de submeter a um conselho um plano com a finalidade que se busca alcançar com a consecução da pesquisa, para que sejam autorizadas. O último ponto observado deu-se em virtude da disponibilização de listas para orientar alunos com os nomes de autoridades, professores e administrativos além dos horários de aula com respectivos professores (Russo, 2016).

Embora não se tenha a referência sobre cursos de doutorado, o artigo n. 90 trata da expedição de diplomas de doutor quando, após a conclusão dos cursos normais, técnicos ou científicos, e atendidas outras exigências regulamentares o candidato defender uma tese de sua autoria, sendo esta mais uma norma que até hoje é seguida pelos programas de pós-graduação (Russo, 2016; Brasil, 1931).

No entanto, ainda que o decreto inicial de 1931 tenha buscado suscitar as primeiras reflexões sobre a pós-graduação, somente cerca de 30 anos depois, em meados dos anos sessenta, alguns traços inerentes à pós-graduação começaram a ser abordados (Russo, 2016).

Nesse sentido, a pós-graduação possibilitaria a redução imediata da importação, mas sim, poderia servir de incentivo para que capacidade produtiva e a modernização da economia brasileira se desenvolvesse. E, nesse sentido, o mercado consumidor interno foi-se consolidando e aos poucos o deslocamento da economia brasileira do setor externo para o doméstico também foi-se estabelecendo (Milani, et. al, 2014; Cunha, 2007).

Paralelamente a política externa, em relação à educação superior, as negociações com os EUA que envolviam o ensino superior já estavam em curso desde a década de 1950, principalmente as parcerias com universidades onde acordos de universidade eram firmados. Embora a discussão efetiva e orgânica sobre o ensino superior como um todo com os EUA tenha começado a se dar no contexto das políticas da Aliança para o Progresso, que por meio da *United States Agency for International Development* (USAID), criada para se constituir como agência de desenvolvimento, vinculada ao Departamento de Estado norte-americano, tinha como objetivo ser a instância operacional de distribuição dos recursos previstos para a ajuda externa global americana visando o desenvolvimento dos países da América Latina (Ribeiro, 2006).

Em relação a essa ajuda externa global dos Estados Unidos para com os países da América Latina, o fomento ao desenvolvimento da pesquisa e da ciência no Brasil passou a ser realizado preferencialmente na esfera estatal. Especificamente, no pós-segunda guerra, momento em que diversas nações buscavam sua reordenação e que era preciso assegurar o crescimento econômico, o progresso social e a autonomia nacional (Russo, 2016; Gouvêa, 2017).

Acerca disso, ressalta-se que no ano de 1952 foi firmado o primeiro acordo com os Estados Unidos e o Brasil que previu a criação e adesão de uma série de convênios educacionais. Esse movimento deu-se em virtude de que até a década de 50, a graduação ainda era o limite da escolarização no país (Russo, 2016; Gouvêa, 2017).

Segundo o documento oficial de criação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de 1951, o motivo de criação dessa Campanha, esteve alicerçado como forma de apoio ao desenvolvimento da pesquisa no Brasil que estava iniciando e assim dar suporte a promoção do desenvolvimento econômico e social, buscando sobretudo assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficiente para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que auxiliam o desenvolvimento do país (Martins, 2020).

Na próxima década o país sofreria um golpe militar que daria prosseguimento aos avanços na área da pesquisa e da pós-graduação. O parecer 977 de 1965 passou a instituir novas práticas referentes ao processo de titulação, de formação de pesquisadores e de produção de conhecimento, sendo esse parecer conhecido como o responsável pela implantação formal dos cursos de pós-graduação no Brasil, uma vez que até então os cursos não possuíam as características que lhes seriam incorporadas a partir dos anos sessenta, dentre elas: os dois níveis, mestrado e doutorado, a integralização de créditos, duração variável, exames de qualificação, proficiência em uma língua estrangeira (Almeida, 2017; Gouvêa, 2017; Santos, 2002b).

Outra lei que modificou a pós-graduação no Brasil foi a lei de número 5.540/68 que esclareceu o papel da ciência e a tecnologia como fatores importantes para o desenvolvimento econômico, essa lei foi essencial para que o governo decidisse pelo investimento nessa área. Sabe-se que a pós-graduação foi construída como um instrumento para produção de conhecimento de modo a promover uma visão da sociedade baseada no progresso e desenvolvimento (Mignolo, 2011; Fernandes, 2019).

Nesse sentido, o governo passou a ter bastante interesse em projetos tecnológicos de grande porte como telecomunicações, projetos aeroespaciais, energia nuclear e

indústria bélica. No entanto, faltavam recursos humanos qualificados para as atividades científicas e tecnológicas e tornou-se necessário um grande esforço do país para a formação desse pessoal. Outro fator importante no que se refere a consolidação da pós-graduação deu-se a partir da necessidade de qualificação docente para a expansão do ensino de graduação, pressionado constantemente pela demanda por aumento das vagas (Fernandes, 2019).

A pouca participação nacional no desenvolvimento de novos produtos fez com que, especialmente a partir da década de 70 o país buscasse desenvolver sua presença no cenário nacional e internacional, de modo que a modernização tecnológica seria necessária para promover o mercado brasileiro de modo a alcançar o mercado externo em nível de competição com os demais países (Doellinger, 1972).

Para alcançar o objetivo de ampliar a participação nacional no desenvolvimento de novos produtos, o país teria que qualificar a população, pois a falta de domínio do conhecimento científico e tecnológico impedia o crescimento do país. O Brasil contava, na época, com pouco mais de 60 mil alunos no ensino superior e a pós-graduação praticamente não existia (Ferreira; Moreira, 2002).

A pós-graduação teve sua consolidação a partir do parecer e da lei citada anteriormente, uma vez que uma das prerrogativas elencadas nos documentos era de que as universidades seriam também instituições não só de ensino, mas de pesquisa também. Essa mudança de identidade coloca a produção de conhecimento científico e tecnológico, através da pesquisa, ao lado do ensino profissional, tal como ainda é observada na pós-graduação. Esses documentos também estabeleceram normas de credenciamento de cursos, além de instrumentos de avaliação de cursos (Fernandes, 2019).

De acordo com o autor, naquela época, existia uma demanda crescente da sociedade para aumentar o nível de educação, por exemplo, os recém-graduados viam na pós-graduação uma oportunidade de carreira ou de ascensão profissional. Nesse ínterim, após uma reestruturação universitária em 1974 foi criado o I Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) a ser executado em um intervalo de 5 anos. O II PNPG foi lançado em 1982 a ser executado em um intervalo de 4 anos e o III PNPG foi lançado em 1986 com um intervalo de 3 anos (Fernandes, 2019).

As principais preocupações de cada um dos planos nacionais de pós-graduação refletiam o contexto político-econômico e os desafios que deveriam ser enfrentados, bem como os objetivos de cada um deles, como: regulamentação e padronização das atividades

de pós-graduação no I PNPG; melhoria da qualidade dos cursos no II PNPG; e desenvolvimento da pesquisa na universidade no III PNPG (Fernandes, 2019).

Em 1978 a CAPES lançou uma pesquisa intitulada de situação atual da pós-graduação no Brasil. Nessa pesquisa constam alguns dados como: no ano de 1966 havia 33 cursos de mestrado e 59 de doutorado em funcionamento no país, e o setor que mais tinha cursos era o de ciências exatas e engenharia, que constituíam cerca de 50% do total de cursos. Entre 1967 até 1971 houve um aumento significativo do número de cursos da pós-graduação, 329 cursos, sendo 231 de mestrado e 98 de doutorado. Observa-se que apenas no ano de 1971 foram criados 93 cursos de mestrado e 41 de doutorado. Nos anos de 1976 até 1989 a expansão da pós-graduação no Brasil continuou acelerada, em 1976, eram 761 cursos oferecidos e, em 1989, esse número passou para 1.379 (Fernandes, 2019).

A partir de toda essa expansão ficou claro que a pós-graduação deveria ser avaliada inclusive como forma de verificar a qualidade dos programas e da produção científica brasileira até para distribuição de recursos. Outro ponto que deve ser observado trata da estratégia de reconstruir a universidade brasileira pela pós-graduação foi bem-sucedida, principalmente no que se refere às universidades públicas e federais (Fernandes, 2019).

2.4 POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO EDUCACIONAL

A internacionalização a partir da perspectiva educacional, começou a ser discutida a partir dos anos 80, momento em que se observou uma explosão no número de estudantes envolvidos em iniciativas desenvolvidas entre a educação superior e a internacionalização da educação superior (Knight, 2020). No período compreendido pela década de 1990, o objetivo da discussão sobre o tema deu-se em virtude da diferenciação da educação global, e da educação multicultural (Knight, 2003). No final desta década, os debates quanto a internacionalização buscava abordar a temática sob a perspectiva do aprendizado tornando-se internacional, não apenas pela ênfase dada às organizações internacionais, mas também pela ênfase dada pelas próprias instituições de ensino, uma vez que as instituições vinham buscando desenvolver estratégias para internacionalizar sua pesquisa e seu ensino (De Wit, 1999).

Os primeiros relatos sobre os registros práticos da internacionalização surgiram na idade média onde os estudantes europeus iam até outros países para estudar, tamanho era o engajamento que o termo universo está contido do conceito universidade (Knight,

2020). A partir da *peregrinatio accademica* (Charle; Verger, 1996, p. 49; Ridder-Symoens, 1996, p.279) e da internacionalização da indústria da educação (Dias, 2002; Panizzi, 2002; Seddoh, 2003; Laval, 2003; Fiemeyer, 2004; Leher, 2005) é possível identificar diferentes estágios e motivações para a internacionalização (Lima, 2006).

Paralelamente, os primeiros registros teóricos sobre internacionalização na educação foram observados pela Austrália e pelo Reino Unido nos anos 2000, época em que o termo sem fronteiras foi utilizado para representar a internacionalização. O termo foi vinculado a esse movimento teórico em virtude da indefinição das fronteiras conceituais e geográficas inerentes ao ensino superior naquele momento e nesse sentido, o conceito transfronteiriço passou a ser imbricado dentro destes registros teóricos da época. E é a partir destes conceitos anteriores, que a internacionalização se orientou durante a primeira década do século XXI, a partir de uma educação transnacional, educação sem fronteiras e educação transfronteiriça (Knight, 2003). À medida que o século XXI avançou, a dimensão internacional vinculada ao ensino da pós-graduação nos países tornou-se mais importante e mais complexa (Knight, 2020).

Várias são as possibilidades conceituais acerca da internacionalização, entretanto, não seria possível afirmar que as motivações que orientaram a implantação de programas de cooperação internacional e de atores sociais (estudantes, professores, pesquisadores e administrativos) permaneceram inalteradas no tempo (Lima, Maranhão, 2008). E a partir desta amplitude de conceitos em relação a esse tema, buscar-se-á fazer o resgate dos conceitos formulados por três autores (De Wit, 1999; Altbach, 2004; Knight, 2003).

Knight (2003) buscou tecer definições no que diz respeito ao tema, considerando que esta proposição teórica não teria o intuito de elaborar uma definição universal sobre o que é a internacionalização, mas sim, que essa conceitualização é apropriada em diferentes contextos e países do mundo. Desta forma, a autora aborda três conceitos que irão fornecer subsídios teóricos de forma análoga ao conceito de internacionalização, são eles: internacional, intercultural e global. O termo internacional é utilizado para designar o relacionamento entre países ou nações. O conceito de intercultural busca relacionar as diversidades de culturas que existem entre comunidades e instituições. E, por suposto, global busca traduzir-se em ações de âmbito mundial.

A perspectiva adotada pela autora quanto a internacionalização, remete a uma abordagem funcionalista, de modo que a internacionalização é percebida como um processo de integração de um sistema internacional ou intercultural nas funções de ensino, pesquisa e serviço da instituição (Knight, 2003). No entanto, a partir da necessidade de

contemporizar este conceito, para além do aspecto funcional da internacionalização, outros elementos foram trazidos pela autora, como propósito, função e entrega dentro da internacionalização trazendo uma perspectiva mais integrada à realidade das instituições. Nesse sentido, a definição de internacionalização passou a ser “o processo de integração de um sistema internacional ou intercultural nas funções de propósito, função e entrega da instituição” (Knight, 2004, p. 11). A partir do exposto acima por Knight (2004), é interessante mencionar alguns dos conceitos abordados. O propósito refere-se ao papel desempenhado pelo ensino para as instituições ou país em questão, a função refere-se aos elementos da instituição, neste caso a pesquisa e o ensino, e a entrega refere-se aos programas de mobilidade acadêmica, de forma doméstica ou para outros países.

De Wit et al., (2015) argumentam que a internacionalização é um processo intencional de integração de dimensões internacional, intercultural e global aos objetivos, funções e implementação da Educação Superior, a fim de elevar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes contribuindo para a sociedade. Morosini (2017) afirma que o processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural na Educação Superior, advém de interações, sustentadas por redes colaborativas, com blocos socioeconômicos desenvolvidos e com múltiplas culturas, diferenças e tempos, fortalecendo a capacidade científica tecnológica nacional, conectada com o local, com a finalidade de propiciar o desenvolvimento sustentável.

Como a terminologia depende da compreensão da instituição, dos atores e do contexto que está inserida, o conceito de internacionalização é empregado de muitas formas na medida em que significa coisas diferentes para pessoas diferentes. Demonstrando, em princípio que embora os conceitos sejam empregados de formas diferentes, eles estão dentro do mesmo guarda-chuva, no sentido de que alguns conceitos estão mais ancorados à ideia de cooperação acadêmica e outros à ideia de internacionalização do mercado educacional em crescente compasso de desregulamentação (Lima; Maranhão, 2008).

A partir disso, observa-se que a crescente importância econômica e política conquistada pelo conhecimento e pela educação superior correspondem a fatores desencadeadores de mudanças significativas sobre a forma pela qual a internacionalização da educação é pensada e organizada por países e atores implicados (Seddoh, 2003; Porto; Régnier, 2003; Leher, 2005). Podendo produzir, neste sentido, vantagem competitiva de um país em relação a outro a partir da capacitação de seus cidadãos, da qualidade dos conhecimentos que estes são capazes de produzir e

transferir para os sistemas produtivos a aplicação e geração de ciência e tecnologia na produção de bens e serviços (Porto; Régnier, 2003).

À vista disso, muito embora as definições suscitem algumas características semelhantes, às motivações e os interesses da internacionalização da educação superior vão sendo modificados ao longo do tempo conforme os interesses distintos dos atores envolvidos neste processo. Desta forma uma única definição de internacionalização não é alcançável, pelo menos em termos definitivos, devido ao foco em impulsos comerciais e forças de mercado em todo o setor global de ensino superior em nível nacional e institucional (De Wit, 2011).

Cabe mencionar que as definições acerca da internacionalização, ao longo dos anos diversas terminologias foram sendo utilizadas, conforme consta no quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Evolução das principais terminologias da educação internacional

Termos contemporâneos 10 últimos anos	Termos recentes 20 últimos anos	Termos novos 30 últimos anos	Termos em evolução 40 últimos anos	Termos tradicionais 50 últimos anos
Termos genéricos				
-Mobilidade internacional de programas provedores - <i>Soft power</i> -Diplomacia do conhecimento - Internacionalização o inteligente -Aprendizado internacional colaborativo <i>online</i>	-Regionalização -Planetização -Glocalização -Cidadania global - Internacionalizaã o “verde” - <i>Rankings</i> globais - Globalização	-Educação sem fronteiras -Educação transfonteiriça -Educação transnacional -Educação virtual - Internacionalizaã o “no exterior” - Internacionalizaã o “em casa”	- Internacionalizaã o -Educação multicultural -Educação intercultural -Educação global -Educação à distância -Educação <i>offshore</i> ou no exterior	-Educação internacional -Cooperação internacional para o desenvolviment o -Educação comparada -Educação por correspondência
Elementos específicos				
-Universidades internacionais conjuntas -MOOCs (Massive Open Online Courses)	-Polos educacionais -Competências internacionais -Oficinas de titulações -Fábricas de vistos	-Provedores de educação -Universidades corporativas -Redes -Universidades virtuais	-Estudantes do exterior -Estudos no exterior -Convênios institucionais	-Estudantes do exterior -Intercâmbio de estudantes -Projetos de desenvolviment o

-Cidades educacionais	-Titulação conjunta, dupla, combinada	-Campus filial	-Projetos de parceria	-Convênios culturais
-Estágios virtuais		-Programas de universidades-irmã e franquias	-Estudos de áreas/regionais	-Estudo de línguas
-Polos de conhecimento	- <i>Branding</i> , consolidação de <i>status</i>		-Cooperação binacional	
-Universidades por franquia				

Fonte: (Knight, 2020, p. 22).

De modo geral, o debate em torno da internacionalização da educação superior é composto por um conjunto de nuances, em determinados períodos e contextos, orientando políticas e práticas em nível nacional e institucional (Silva; Xavier, 2021). Antes dos anos noventa, o termo usado coletivamente era educação internacional, de modo que o termo buscava englobar uma série de atividades internacionais como, orientação de estudantes estrangeiros, intercâmbio de estudantes e funcionários entre universidades, ensino voltado para o desenvolvimento e estudos de áreas específicas. Desta maneira, pode-se afirmar que o sentido da internacionalização na educação superior e que o processo de internacionalização no Brasil são movimentos recentes (De Wit, 2013; Carvalho; Araújo, 2020).

2.4.1 Refletindo o conceito de internacionalização

Através da necessidade de elucidar os aspectos básicos sob os quais a internacionalização é desenvolvida, Knight (2008), destaca que o termo internacionalização em casa ou interna promove a diferenciação com a internacionalização que acontece fora de casa ou que é considerada externa. A partir disso, algumas características são identificadas a partir da caracterização desses dois modos de promover a internacionalização. No que tange a internacionalização em casa, ela pode ser observada a partir das práticas de internacionalização do currículo, a partir de docentes do próprio país, a partir de pesquisadores do exterior, a partir de atividades extracurriculares e da pesquisa. Acerca da internacionalização no exterior, observa-se algumas atividades como mobilidade de pessoas, programas ou cursos produzidos por instituições no exterior e políticas de internacionalização voltada para o exterior (Knight, 2020).

Sob essa primeira forma de internacionalizar, a internacionalização em casa, Knight (2008) elucidada o desenvolvimento de competências interculturais, consciência

internacional e relações com a cultura local, além da integração de estudantes e acadêmicos estrangeiros na vida e atividades do campus. Knight (2008, p.1) ainda afirma que este tipo de forma de internacionalização ao passar por um olhar mais atento também tem a incumbência de desenvolver as demais atividades:

Currículo e programas: Novos programas com temas internacionais; a infusão de dimensões internacionais, culturais, globais ou comparativas nos cursos existentes; estudo de língua estrangeira; estudos de área ou regionais; e graus conjuntos ou duplos.

Processos de ensino / aprendizagem: O envolvimento ativo de alunos internacionais, alunos que retornaram de estudos no exterior e a diversidade cultural em sala de aula nos processos de ensino / aprendizagem; mobilidade virtual de estudantes para cursos conjuntos e projetos de pesquisa; o uso de acadêmicos e professores internacionais e especialistas locais internacionais / interculturais; e a integração de materiais internacionais, estudos de caso interculturais, dramatizações e materiais de referência.

Atividades extracurriculares: Clubes e associações estudantis; eventos internacionais e interculturais em campus; ligação com grupos culturais e étnicos baseados na comunidade; e grupos e programas de apoio de pares.

Ligação com grupos culturais / étnicos locais: O envolvimento de alunos em organizações culturais e étnicas locais por meio de estágios, colocações e pesquisa aplicada; e o envolvimento de representantes de grupos culturais e étnicos locais em atividades de ensino / aprendizagem, iniciativas de pesquisa e eventos e projetos extracurriculares.

Pesquisa e atividade acadêmica: Centros de área e temáticos; projetos de pesquisa conjuntos; conferências e seminários internacionais; artigos e artigos publicados; acordos internacionais de pesquisa; programas de intercâmbio de pesquisa; parceiros de pesquisa internacionais em setores acadêmicos e outros; e a integração de pesquisadores e acadêmicos visitantes em atividades acadêmicas no campus.

Em contraposição, a outra conceituação proposta é a internacionalização externa ou também elucidada pela autora como internacionalização transfronteiriça. Essa forma de internacionalização pode ser implementada de três formas, projetos de assistência ao desenvolvimento, intercâmbios mutuamente benéficos e empreendimentos orientados para o mercado (Knight, 2008). Por vezes a definição de internacionalização transfronteiriça confunde-se com a definição de internacionalização, dada a imprecisão sobre o que poderia ser considerada a internacionalização e o seu limite conceitual no que acerca da mobilidade acadêmica (Knight, 2020). Com relação a isso, Luce; Fagundes; Mediel (2016) esclarecem que no Brasil, a principal perspectiva sobre a internacionalização é a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores e, em menor medida, a promoção de equipes de cooperação.

Em relação a internacionalização externa ou fora de casa, algumas atividades podem ser incluídas, como:

Movimento de pessoas: Tal movimento inclui alunos em programas baseados em prêmios que mudam de local durante o semestre / ano no exterior, programas de estágio ou pesquisa, ou programa completo no exterior; e a

movimentação de professores / bolsistas e especialistas para fins de ensino e pesquisa, assistência técnica e consultoria, licenças sabáticas e desenvolvimento profissional.

Entrega de programas: O programa / curso passa para o aluno (não vice-versa); os modelos de entrega incluem franquia, geminação, diploma duplo / conjunto e articulação; a entrega inclui programas educacionais ou de treinamento oferecidos por meio de um vínculo ou acordo de parceria entre instituições / provedores internacionais / estrangeiros e nacionais em uma base de intercâmbio (sem fins lucrativos) ou comercial (com fins lucrativos).

Mobilidade de provedores: A instituição / provedor muda para ter uma presença física ou virtual no país receptor; o provedor estrangeiro ou internacional tem responsabilidade acadêmica pelo programa e concede um diploma estrangeiro (O provedor pode ou não ter um parceiro acadêmico ou financeiro no país receptor.); e exemplos são campi filiais, instituições estrangeiras autônomas e alguns modelos de franquia.

Projetos internacionais: Esses projetos incluem uma ampla diversidade de atividades não baseadas em prêmios, como desenvolvimento de currículo conjunto, pesquisa, benchmarking, assistência técnica, plataformas de *e-learning*, desenvolvimento profissional e outras iniciativas de capacitação; projetos e serviços poderiam ser realizados como parte de projetos de ajuda ao desenvolvimento, vínculos acadêmicos e contratos comerciais (Knight, 2008, P. 90)

A partir da explanação das diversas possibilidades em relação a realização da internacionalização dentro do contexto universitário, Knight (2020) contempla em seu trabalho a descrição dos diferentes papéis dos atores dentro da internacionalização da educação superior. Os provedores educacionais, os órgãos governamentais e departamentos, fundações privadas e públicas, convenções e tratados, formuladores de políticas, os atores responsáveis pelo financiamento e programação, abaixo consta o quadro 2 mais explicativo.

Quadro 2 - Atores e seus papéis na internacionalização da educação superior

Diferentes níveis de atores	Diferentes tipos de atores	Diferentes papéis de atores
Institucionais	Instituições/provedores	Formulação de políticas
Nacionais	públicos/privados de educação	Regulamentação
Subnacionais	Departamentos ou órgãos	Defesa de direitos
Sub-regionais	governamentais	Financiamento
Regionais	Organizações não (ou semi)	Oferta de programas
Inter-regionais	governamentais	Articulação em rede
Internacionais	Associações profissionais e grupos de interesses especiais	Pesquisa
	Fundações	Troca de informações
	Empresas privadas	Garantia de qualidade
	Agências de garantia de qualidade	Credenciamento
	Empresas de TI	

Fonte: (Knight, 2020, p. 28).

Quanto ao papel dos atores elencados acima, muitas vezes um mesmo ator irá desempenhar mais de um papel, além de considerar que em muitas circunstâncias todos ou níveis de atores podem estar envolvidos influenciando o desenvolvimento ou implementando as políticas ou programas de internacionalização (Knight, 2020).

Knight (2020) elenca algumas perspectivas dos atores interessados sobre a mobilidade acadêmica dentro de um contexto universitário, são eles: estudantes matriculados; instituição do país remetente e instituição no país receptor. Enquanto as razões são: maior acesso/oferta no país de origem; custo/renda; seleção de cursos e programas; aspectos linguísticos/culturais e de segurança; qualidade; reconhecimento da qualificação; reputação e perfil, essas perspectivas podem ser encontradas no quadro 3 abaixo:

Quadro 3 - Perspectivas das partes interessadas sobre mobilidade de programas e provedores

Razões e Impacto	Estudantes Matriculados	Instituição do País Remetente	Instituição no País Receptor
Maior acesso/Oferta no país de origem	Capacidade de obter qualificação no exterior sem sair de casa. Podem continuar a cumprir compromissos familiares e profissionais	Atraídos por necessidade não satisfeita de educação ou treinamento de nível superior e/ou convite para se estabelecer em um país estrangeiro	Oferecer cursos e programas de acordo com as normas culturais e linguísticas locais, mas compatíveis com as exigências de admissão e padrões de qualidade da instituição de origem
Custo/Renda;	Custo menor de participar de programa no exterior pela ausência de despesas de viagem ou alojamento. Mas as taxas ou mensalidades de provedores de qualidade no exterior podem ser muito maiores do que as de IES locais	Forte imperativo de gerar lucros para operações transfronteiriças e criar um perfil mais destacado	A presença de provedores estrangeiros pode ser um catalisador para a inovação e melhoria da qualidade em cursos, gestão e governança
Seleção de cursos e programas	Maior acesso a cursos/programas com elevada demanda no mercado de trabalho	Tendência a oferecer cursos com alta demanda que exigem pouca infraestrutura ou investimento a menos que seja disponibilizada pelo país anfitrião	Os provedores locais reconhecidos estão em vantagem. Provedores estrangeiros podem querer colaborar a fim de obter reconhecimento para conferir diplomas
Aspectos linguísticos/Culturais e de segurança	Podem ter acesso a cursos na língua estrangeira e/ou na língua materna. Permanecerem em um	A língua das aulas e a relevância do currículo para o país anfitrião são questões importantes. Se uma	Os provedores locais reconhecidos estão em vantagem. Provedores estrangeiros podem querer colaborar a fim

	entorno cultural e linguístico familiar	língua estrangeira for usada, apoio acadêmico e linguístico adicional pode ser necessário	de obter reconhecimento para conferir diplomas
Qualidade	Podem estar expostos à oferta de cursos de qualidade maior e menor	Dependendo da modalidade da oferta, pode haver risco para a qualidade. A garantia de cursos relevantes e de alta qualidade pode exigir investimentos significativos	Os provedores locais são desafiados a distinguir entre provedores estrangeiros com perfil destacado/discreto e qualidade alta
Reconhecimento da qualificação;	A qualificação no exterior tem de ser reconhecida para fins acadêmicos e profissionais	Pode ser difícil que o título acadêmico e a instituição sejam reconhecidas em país estrangeiro	
Reputação e perfil	Devido a campanhas maciças de marketing o perfil internacional é muitas vezes erroneamente equiparado com a qualidade do provedor/programa	Perfil e visibilidade são fatores-chave para alto número de matrículas e alianças estratégicas	

Fonte: (Knight, 2020, p. 89).

Além das perspectivas elencadas para a promoção da mobilidade acadêmica como um dos eixos da internacionalização é possível observar que existem diferentes razões motivadoras da internacionalização, sendo que estas variam conforme o interesse e ao longo do tempo. A seguir Knight (2020) atualiza sua teoria quando traz novas razões que fundamentam a internacionalização no âmbito da mobilidade acadêmica, conforme pode ser visualizada no quadro 4 abaixo:

Quadro 4 - Mudanças em razões que fundamentam a mobilidade acadêmica

Quatro categorias de razões (1999)	Níveis de razões (2020)
Nível acadêmico	Nível individual
Dimensão internacional para pesquisa e desenvolvimento	Desenvolvimento de visão do mundo e competências internacionais
Ensino	Promoção de carreira
Ampliação do horizonte acadêmico	Compreensão de aptidões interculturais;
Desenvolvimento institucional	Conhecimento de questões nacionais/internacionais
Perfil e <i>status</i>	
Melhoria da qualidade	Desenvolvimento de rede internacional
Padrões acadêmicos internacionais	

<p>Nível econômico</p> <p>Geração de receita</p> <p>Competitividade</p> <p>Mercado de trabalho</p> <p>Incentivos financeiros</p>	<p>Nível institucional</p> <p>Melhoria da qualidade</p> <p>Incremento de pesquisa e inovação</p> <p><i>Branding</i> e perfil internacional</p> <p>Capacitação</p> <p>Desenvolvimento de corpo discente, docente e funcional</p>
<p>Nível político</p> <p>Política exterior</p> <p>Segurança nacional</p> <p>Assistência técnica</p> <p>Paz e compreensão mútua</p> <p>Identidade nacional</p> <p>Identidade regional</p>	<p>Alianças estratégicas</p> <p>Produção de conhecimento</p> <p>Geração de renda</p>
<p>Nível social</p> <p>Identidade cultural nacional</p> <p>Entendimento intercultural</p> <p>Desenvolvimento de cidadania</p> <p>Desenvolvimento social e comunitário</p>	<p>Nível nacional</p> <p>Desenvolvimento de recursos</p> <p>Humanos/aptidões</p> <p>Maior acesso à educação superior</p> <p>Ganho de cérebros</p> <p>Intercâmbio comercial</p> <p>Construção da nação</p> <p>Desenvolvimento sociocultural</p> <p>Diplomacia</p> <p><i>Soft power</i></p> <hr/> <p>Nível regional</p> <p>Alinhamento de sistemas nacionais</p> <p>Identidade regional</p> <p>Alianças geopolítica</p> <p>Competitividade global</p>

Fonte: (Knight, 2020, p. 29).

Conforme elucida a autora, as motivações e realidades que movem a internacionalização passa por mudanças fundamentais, tal como o próprio conceito da internacionalização, de modo que as antigas razões destinadas para explicar a internacionalização: social/cultural, política, acadêmica e econômica não suprem mais toda a dimensão global que a internacionalização conquistou, nesse sentido as dimensões passaram a ser abordadas de acordo com os atores envolvidos a partir dos níveis individual, institucional, nacional e, por fim, nível regional (Knight, 2020).

Embora Knight (2008) tenha buscado reconhecer uma nova abordagem para analisar a importância da internacionalização nas instituições. Esta nova abordagem buscou elucidar a importância da internacionalização em dois níveis, o nível institucional e o nível nacional. O nível nacional, também conhecido como setorial, ilustra aspectos da internacionalização em um mesmo país ou região. Contudo, o nível institucional ilustra aspectos da internacionalização podem ser diferentes entre várias instituições pois variam, por exemplo, conforme localização geográfica, interesses locais, grau de autonomia institucional.

Conforme abordado na antiga abordagem acerca das razões que orientaram a internacionalização da educação superior, Knight (2004), elucidada que as razões de internacionalização da educação têm apresentado quatro categorias, sociocultural, político, acadêmico e econômico. Lima e Maranhão (2009), baseiam-se nas categorias de Knight para apontar razões que motivam a internacionalização, são elas: sociocultural; acadêmica; econômica e administrativa.

Ao classificar as motivações, identificadas pelos autores – socioculturais (4), acadêmicas (2), econômicas (6) e administrativas (4) –, percebe-se que enquanto as categorias de natureza econômica exercem maior importância entre os grupos formados de estudantes de países com inserção passiva no sistema mundial de educação (comparação entre os custos financeiros envolvidos na formação oferecida nos países de origem e de destino; possibilidade de trabalhar durante o *séjour* de estudo e obter algum recurso financeiro ou existência de oportunidades no mercado de trabalho e possibilidade de permanecer no país de destino após o término do curso), elas exercem pouca ou nenhuma importância entre os estudantes de países com inserção ativa (Lima; Maranhão, 2009, p. 590).

Em continuidade à compreensão das razões que motivam a internacionalização, De Wit (1999) definiu que existem quatro fundamentos que tornam possível analisar a internacionalização educacional. O primeiro refere-se ao fundamento acadêmico, o segundo ao fundamento cultural, o terceiro refere-se ao fundamento político e por fim, o último refere-se ao fundamento econômico. Além disso, o autor afirma que “temos que levar em consideração os diversos grupos de partes interessadas dentro do ensino superior: governo, setor privado e setor educacional” (De Wit, 1999, p.2).

No âmbito político, o autor elenca a relação da expansão colonial da aplicação do modelo europeu de ensino aos continentes americanos, africanos e asiáticos e a reverberação desta relação para o âmbito educacional como forma de dominação política, acadêmica e econômica, bem como posteriormente a II Guerra Mundial, o papel desenvolvido pelos Estados Unidos com a influência da língua, da cultura e de seus

sistemas frente aos demais continentes, também como forma de reprodução desta lógica de dominação (De Wit, 1999).

Referente à influência do aspecto político na internacionalização da educação, De Wit (1999, p.3) formula duas indagações com relação a possibilidade de contribuição genuína da internacionalização da educação ao redor do mundo:

Os sistemas de ensino superior no resto do mundo já estiveram em posição de promover sua própria compreensão [...] em termos de igualdade com o mundo acadêmico americano e europeu? A visão dominante da internacionalização oferece espaço para a identidade nacional?

Em relação à visão dominante, os países do Norte ou o Norte global, são os responsáveis por controlar em grande parte o processo da internacionalização da educação (Altbach; Knight, 2007). E na medida em que as relações sociais que se configuram em relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha (De Wit, 1999).

Cabe mencionar que existia uma lógica de internacionalização e a visão dominante da internacionalização da educação. Desta forma, observou-se que durante a II Guerra Mundial (1939-1945) a justificativa para a internacionalização das instituições de ensino pairava sob o aspecto do desenvolvimento político e após este período, a ênfase predominante passou a ser o desenvolvimento econômico, a globalização e a regionalização das sociedades a partir do seu impacto na educação superior (De Wit, 1999; Morosini, 2011).

Tal fundamento corrobora com Altbach (2004) quando afirma que durante a Guerra Fria, os esforços dos países estavam direcionados em dominar os “corações e mentes” dos povos do mundo (p. 6) E que neste sentido, países como os Estados Unidos “investiram em intercâmbios estudantis, subsídios a livros didáticos, traduções de livros, criação de instituições e outras atividades para influenciar os líderes acadêmicos, intelectuais e formuladores de políticas do mundo” (Altbach, 2004, p. 6). Contribuindo nesse sentido, com a vitória em um campo de batalha educacional, neste caso o ensino superior havia se tornado um campo de batalha em que pese o prêmio seria a dominação política e econômica, embora ainda ofuscado pela lente da cooperação (Altbach, 2004).

Sob a perspectiva da lógica econômica, essa temática buscava subsídios em práticas de internacionalização da educação que estivessem voltadas para o mercado, de modo que “a política e a ideologia assumiram um papel subordinado aos lucros”,

buscando a dominação através de contratos comerciais (Altbach, 2004, p. 6). Nesse sentido, o interesse comercial obtido a partir de uma ótica acadêmica vai colocando-se em evidência Charle *et al.*, (2004). E aos poucos, a visão internacional, dotada de capital cultural, é construída a partir de uma tendência para a mercantilização do ensino superior, tal industrialização produz em conformidade a profissionalização destes estudantes. E a razão pela qual os estudantes entram em uma universidade, pode ser preconizada a partir da razão instrumental do conhecimento, podendo reproduzir um modelo de educação voltado à mercantilização da vida que vem sendo produzida pela economia de mercado (Charle *et al.*, 2004; Dias Sobrinho, 2013).

Nesse sentido, políticas de mobilidade estudantil de países periféricos (potenciais compradores de educação superior), quando não bem reguladas e organizadas – como preparo prévio dos viajantes para a vida intercultural e garantia de condições adequadas de estudo, pesquisa e trabalho no retorno para o campo acadêmico nacional –, podem significar, contrariamente, apenas uma relação mercantil (Azevedo; Catani, 2013, p. 286)

A partir dessa lógica mercantil da internacionalização da educação, uma possível consequência desse modelo, é a dominação acadêmica. Esse modelo deu-se principalmente em virtude da adoção do inglês como língua oficial em que muitos países enfatizam o prestígio a publicações em revistas científicas de circulação internacional cujo idioma é o inglês, além do maior número de programas de bolsas de estudos que funcionam predominantemente em inglês. Essa postura acaba por privilegiar os países que possuem a língua inglesa como língua materna, o que pode resultar no aumento da influência destes países perante os demais países do mundo (Altbach, 2004).

Todos os tipos de produtos em inglês dominam o mercado acadêmico internacional. Isso é especialmente verdadeiro para periódicos e livros. Por exemplo, livros escritos a partir de uma perspectiva dos Estados Unidos ou do Reino Unido são vendidos em todo o mundo, influenciando estudantes e acadêmicos em muitos países e proporcionando lucros para editores (Altbach, 2004, p. 8).

Em relação aos países responsáveis pelo processo de dominação, seja comercial ou acadêmica, pode-se perceber que o fluxo dos estudantes dos países acontece em grande parte dos países do sul para os países do norte. De modo que existe uma explícita coincidência entre capacidade de captação de estudantes; pujança acadêmica, poder político e econômico: entre os sete países com maior capacidade de atração de estudantes, seis têm sistemas de educação superior consolidados, tanto em termos quantitativos, quanto qualitativos, de modo que todos eles dispõem de uma política institucionalizada de atração de estudantes, e para tanto investem expressivos recursos revelando através

desses investimentos a desigualdade que ocorre tanto no aspecto social e educacional e da internacionalização da educação entre os países do Norte em relação aos países do Sul (Lima; Maranhão, 2011; Lima; Maranhão, 2009).

Embora que por muito tempo o debate acerca da globalização tenha sido no sentido de corroborar com essa visão única, sabe-se que a globalização não acontece da mesma forma e com a mesma medida ao redor do mundo, ela é seletiva e pode promover assimetrias, inclusive no sentido de elaboração de uma hegemonia ideológica. “A hegemonia ideológica da ciência, da economia, da política e da religião europeias produziu, através do imperialismo cultural, alguns isomorfismos entre as diferentes culturas nacionais do sistema mundial.” (Lima; Maranhão, 2011, p.46).

Essa globalização hegemônica é um produto elaborado a partir de decisões, e embora as decisões tenham apresentado convergências, a convergência se deu em função de muitos estados não terem tido alternativa para decisão, o que acabou por colocar o Norte como centro de decisão do mundo, resultando na concepção de que “quanto mais triunfalista é a concepção da globalização menor é a visibilidade do Sul” (Lima; Maranhão, 2011, p. 51).

Sobre a dominação exercida pelos países do norte com os países do sul, pode-se perceber que

O mundo em desenvolvimento ajudou o Norte a manter sua liderança já avassaladora em ciência e bolsa de estudos. A renovação dos vínculos entre acadêmicos que migram e seus países de origem atenua um pouco essa situação, mas permanece o fato de que os países em desenvolvimento se encontram em desvantagem no mercado de trabalho acadêmico global. O mesmo se aplica também a nações menores e mais periféricas em todo o mundo (Altbach, 2004, p. 12).

Para Santos (2011), os países de centro são aqueles os quais as características dominantes são mais impostas em relação aos países periféricos através dos programas de ajustamento estrutural dos países. Em consonância, Prebisch (1949) afirma que havia um sistema econômico mundial, cujos atores eram representados pelos países do centro e da periferia: um centro criador de tecnologia, produtor de produtos industriais e manufaturas, e uma periferia fundamentalmente agrícola e mineira, produtora de matérias-primas, sem uma tecnologia própria no setor industrial, e dependente da importação dessas tecnologias (Dos Santos, 2016).

Tal movimento encontrado nos países que pertencem ao Norte revelam a influência que estes sistemas de educação superior exercem sobre a organização e desenvolvimento do sistema de educação mundial, particularmente entre os países do

Sul¹ global, à medida que as lideranças acadêmicas e políticas destes países foram diretamente influenciadas pelo modelo de educação que se revela como hegemônico ensejando a reprodução, ou, de forma incomum, adaptação às realidades regionais que estarão inseridas (Lima; Maranhão, 2009). Nesse sentido, uma sociedade que não atende às necessidades educacionais, em quantidade e qualidade sem adaptar-se à realidade de toda a população culmina em uma preservação das classes ricas e poderosas, mas não contribui para a edificação de uma nação justa, ética e culturalmente evoluída tornando-se injusta e democraticamente pouco desenvolvida (Dias Sobrinho, 2013).

Ainda em relação ao modelo de internacionalização da educação atual, faz-se possível observar a visão romântica deste processo que condiciona países a práticas de uma nação em detrimento de outra, no entanto, a internacionalização da educação, concebida por uma perspectiva contra hegemônica, apresenta-se como uma estratégia de mudança e de justiça social em contextos educacionais de países em desenvolvimento como o Brasil (Silva; Xavier, 2021).

O modelo de internacionalização da ciência e do ensino superior, periférico, desigual e subordinado, é condizente com o modelo de desenvolvimento com similares características colonizadoras, e essa prática hegemônica que reverbera-se inclusive no campo educacional em uma relação entre os países desenvolvidos e com os países em desenvolvimento, promovendo na mesma medida, a busca pela dominação em termos de conquista de poder, privilégio e riqueza, de modo que “esta mudança de guerras sangrentas para guerras de conhecimento representa o estágio mais alto no desenvolvimento evolutivo, à medida que as nações competem por ideias, habilidades e conhecimento ao superar seus rivais econômicos” (Brown; Lauder; Ashton, 2007, P. 133).

A hegemonia de acordo com Gruppi (1978) é a capacidade de unir e controlar várias culturas, histórias e padrões de comportamento diferentes em um único modelo. A hegemonia exercida pela Europa concentrou todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais ao redor do mundo em torno de uma só ordem global, de modo a elaborar um controle que foi obtido pela hegemonia europeia, que possuía inclusive o controle da produção do conhecimento (Quijano, 2005). Ao contrário da hegemonia, a

¹ Sul global neste trabalho é observado como uma terminologia relacionada não apenas como uma referência ao sul hemisférico estritamente definido, mas como uma rubrica geral para as nações descolonizadas localizadas aproximadamente, mas não exclusivamente, ao sul dos antigos centros coloniais de poder (Haug; Braveboy-Wagner; Maihold, 2021).

contra hegemonia preconiza um movimento em resposta a hegemonia tradicional dos países, ela enfrenta o imperialismo cultural e rechaça a condição naturalmente imposta de inferioridade (Leal; Oregioni, 2019) Segundo Santos (2006), seria a ação de movimentos, associações e organizações que defendem interesses e grupos marginalizados pelo capitalismo global.

A modernidade advém do desenvolvimento do mecanismo pelo qual se incorporava a esse processo civilizatório o conjunto da humanidade pautado em uma formação do capitalismo como um sistema econômico e social superior, que dava origem a uma civilização superior (Santos, 2018; Leal; Moraes, 2021; Santos, 2010; Santos, 2005; Santos, 2002a).

Santos (2003) afirma que a representação utilizada pelos países do centro e da margem são análogas às características encontradas nos países do centro e países periféricos respectivamente. Verifica-se nesse sentido, que essa representação “buscava a vinculação destes lugares ao modelo tradicional de império onde a Europa representava o centro e a colônia, as margens” (Santos, 2003, p.28). Outra relação possível de estabelecer em relação a denominação destes lugares diz respeito ao Norte global e Sul global, na medida que os países pertencentes ao Norte são os países anteriormente citados como de centro. Os países do Sul por outro lado, são representados pelos países da margem ou periféricos.

Nesse sentido, o Norte global geralmente se caracteriza como um conjunto concreto de estados, como doadores tradicionais ou economias industrializadas, ele é observado como referência geral às forças hegemônicas que dominam as estruturas sociais globais por meio de fluxos econômicos, formas poderosas de construção de sentido. Enquanto o Sul global se caracteriza por países que possuem níveis de desenvolvimento econômico inferiores ou iguais aos países em desenvolvimento.

A partir de toda essa construção de mundo estabelecida pelo e, por consequência, a construção da internacionalização da educação, percebe-se uma supressão da cooperação para a competição entre nações. O que indica que muitas instituições, ao se internacionalizarem, perderam o seu propósito inicial de cooperação, equidade e trocas, visando status e reconhecimento em um rol restrito e dominante do conhecimento, ou ainda, buscando atrair o capital estrangeiro considerando, sobretudo, que pode aprender com países parceiros (Leal; Moraes, 2018; Knight, 2011).

2.5 COOPERAÇÃO

O conceito de cooperação se dá a partir da compreensão de que para que exista cooperação nas relações deve-se reduzir e maximizar os ganhos dos envolvidos para todos os envolvidos. A partir de um olhar voltado para a cooperação, deve-se elaborar criações de estruturas de alianças que possibilitem o avanço em conjunto para enfrentar as incertezas dos futuros (Silva, 2018).

Quando da cooperação ou competição em nível de estado ou nação, onde há cooperação, há a possibilidade de os interesses individuais serem equacionados a partir da construção de objetivos comuns. Os dois fatores que inibem a cooperação são os ganhos relativos e a preocupação quanto à trapaça (Keohane, 1984; Mearsheimer, 1995). Acerca da competição e trapaça, os estados conduzem seus assuntos sob a sombra da violência, pois quando um estado usa a força, todos os outros precisam estar preparados ou viverem sob a proteção de seus vizinhos com maior poder militar devido à ameaça da violência e o uso da força (Waltz, 1979).

Em contraposição a cooperação, a trapaça acima citada seria um processo em que a cooperação deixa de existir dando espaço para a competição. Nesse sentido, Waltz (2001, p. 206) afirma que "os estados podem cooperar assim como competir. Quando a competição se tornar mais importante que a cooperação, seus objetivos domésticos podem mitigar a competição externa entre eles". Quando a competição acontece para dentro de um estado ou nação, a competição entre os objetivos de dentro do país tornam-se mais importantes do que os objetivos de fora do país, fazendo com que a competição aconteça dentro do estado ou nação e não fora entre os demais estados (Waltz, 2001).

Corroborando, convém ressaltar que mesmo em um mundo competitivo, a cooperação ocorre e a lógica de balança de poder faz com que os estados formem alianças e cooperem contra inimigos em comum (Mearsheimer, 1995). Por esse motivo, é importante considerar que a cooperação demanda que as ações, os comportamentos e as preferências dos indivíduos, estados ou organizações sejam levados a uma conformidade com cada um através de um processo de negociação, conhecido como um processo de "coordenação política" (Keohane, 1984, p. 51).

Essa coordenação política pode ser vista a partir dos benefícios e ganhos gerados na negociação que serão distribuídos entre os estados, na medida que se cada integrante desse processo focar em maximizar seus próprios benefícios a preocupação com os demais integrantes da negociação diminui (Mearsheimer, 1995).

Uma das reverberações do conceito de cooperação é a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID), essa modalidade de cooperação pode ser definida como

como o conjunto de atuações internacionais dirigidas ao progresso econômico e social dos países em desenvolvimento. Essa cooperação pode se dar de diversas maneiras, a partir da divulgação de um conjunto de normas difundidas por organizações internacionais, a partir da transferência de recursos e de conhecimento técnico com o objetivo de melhorar a condição de vida de uma determinada população. A CID constitui uma modalidade de cooperação presente nas relações Norte-Sul, mas também diz respeito às relações Sul-Sul. Entre os países do Sul global vêm ganhando destaque o uso desta cooperação para compartilhar técnicas e recursos a partir da crença de que a promoção do desenvolvimento em bases solidárias seria uma solução desejável para as contradições e as desigualdades geradas no plano internacional (Pino, 2006; Milani, 2012).

2.5.1 Cooperação Sul-Sul

A Cooperação Sul-Sul (CSS) se apresenta como uma forma de apoio ao desenvolvimento, de criação ou fortalecimento de laços políticos, econômicos ou culturais, de negociação quanto a um maior protagonismo internacional. Ela teve seu início com o chamado Grupo dos 77, em resposta às dificuldades de relacionamento com o Norte e ante o fracasso global das negociações Norte-Sul. Surgiu então a proposta de uma estratégia de Cooperação Sul-Sul, cujo objetivo era um novo Sistema Global de Preferências Comerciais (Cervo; Bueno, 2015; Muñoz, 2016a).

De acordo com Almeida *et al.* (2010, p.26),

A chamada Cooperação Sul-Sul (ou cooperação técnica entre países em desenvolvimento), um instrumento de política externa e de promoção do desenvolvimento internacional dos ‘países não alinhados’, criado ao final dos anos 1970, vem ganhando crescente importância. A conjuntura política e econômica dos anos de 1990, nos planos internacional e nacional, representa um importante ponto de inflexão para a Cooperação Sul-Sul.

Esse modelo de cooperação foi pensado e operacionalizado em virtude das políticas migratórias cada vez mais restritivas do Norte global para com os países do Sul global, também foi pensado a partir dos fluxos migratórios cada vez mais intensos entre os países do próprio Sul global, sendo possível observar a partir da presença crescente de migrantes africanos na América Latina (Bomtempo; Sena, 2021; Phelps, 2014).

Nessa modalidade de cooperação, a relação é motivada pela intenção de alcançar o bem-estar dos países por meio de uma relação horizontal. A relação tem como premissa

a horizontalidade, da solidariedade e a ausência de condicionalidades sociais, ambientais, de governança e direitos humanos orientadas pelas demandas dos países parceiros visando o benefício mútuo entre países em desenvolvimento, ou seja, do Sul para o Sul (Gray; Gills, 2016; Chediek, 2017; Pino, 2014).

As relações que podem ser estabelecidas na cooperação podem se dar de várias formas: a troca de recursos, tecnologia e conhecimento entre países em desenvolvimento, busca de soluções através de experiências, interesses e boas práticas incluindo comércio, investimento, assistência ao desenvolvimento e outras circulações financeiras (Gray; Gills, 2016; Chediek, 2017; Stuenkel, 2015).

A fim de promover e apoiar a ampliação e disseminação de tais iniciativas, as Nações Unidas enquadra-se como o principal apoiador da cooperação Sul-Sul, a este respeito, os princípios orientadores da CSS incluem o respeito à soberania nacional, apropriação e independência nacionais, igualdade, não condicionalidade, não interferência nos assuntos domésticos e benefício mútuo (Chediek, 2017; Pereira e Medeiros, 2015).

A partir da ideia de que os projetos políticos de um Estado se manifestam fortemente na constituição dos sistemas educacionais, é plausível conceber que, também em suas ações exteriores, os países se valham de medidas para respaldar suas estratégias e assegurar seus objetivos, sendo a cultura e a educação caracterizadas como fontes de influência e poder em relação aos demais países (Pinheiro; Beshara, 2012).

A educação é uma das áreas nas quais políticas públicas podem se projetar mundialmente, levando soluções a problemas enfrentados por diversos países, sobretudo os mais pobres. O Brasil é um país que contribui para o reforço dos laços políticos e econômicos entre o Brasil e os países parceiros sendo esta uma ferramenta tradicionalmente empregada pelas potências centrais, mas igualmente por países como China, Índia, México e África do Sul (Candeas, 2012; Pinheiro; Beshara, 2012; Machado; Moraes, 2021).

Lamentavelmente, os interesses materiais e a busca por poder não estão excluídos das relações Sul-Sul. Sabendo disso, alguns países do Sul estabelecem contrapartidas econômicas na cooperação prestada a outros países com grau de desenvolvimento relativamente inferior, de modo que as ações são realizadas em nome de interesses nacionais e não por benevolência (Abdenur, 2007; Kennan, 1971; Santos; Cerqueira, 2015; Machado; Moraes, 2021).

Prova disso foi a elevação do Brasil a patamares mais importantes de poder e influência no cenário internacional, resultado este conquistado a partir do seu papel impulsionador de uma agenda de desenvolvimento e de cooperação Sul-Sul. Essa influência se fortaleceu a partir de acordos educacionais que o Brasil possui com países do Sul global, exercendo neste sentido, uma liderança dentro do nível regional reforçando sua influência com os países do Sul (Abdenur, 2007; Kennan, 1971; Santos; Cerqueira, 2015).

2.6 POLÍTICA EXTERNA

Para compreendermos a política externa de um estado é importante ter em consideração três passos analíticos. O primeiro é conhecer as suas características de identidades e culturais. O segundo é assumir a necessidade de uma abordagem dinâmica sobre a reconstrução das ideias e doutrinas das suas políticas externas e dos seus consequentes contextos históricos, internos e internacionais. O terceiro é o de adotar uma visão integrada entre os fatores materiais de poder além dos fatores identidade, ideologias (Mendes, 2016).

A política externa de um estado é o resultado de um constante esforço de adaptação da polis aos desafios colocados pelo seu ambiente internacional. Isto implica que um dos mais interessantes desafios colocados ao investigador de política externa é o de tentar demonstrar a capacidade, ou incapacidade, dos Estados de se adaptarem aos desafios constantes da ordem internacional (Mendes, 2017),

Conforme Milani e Pinheiro (2013) a política externa considera o plano doméstico como variável explicativa para o comportamento dos Estados no plano internacional. Outro autor também aborda a questão da identidade como característica da criação e implantação da política externa. A política externa é considerada uma política de identidade e é esta identidade que vai fundamentar o seu posicionamento hierárquico e normativo na sociedade internacional, as suas alianças, amigos e inimigos, e os seus interesses e aspirações essenciais. Esta identidade é volátil, altera-se à medida que os seus líderes a reinterpretam e quando importantes acontecimentos externos e internos provocam alterações que a afetam e reconstróem (Mendes, 2016).

Para Wight (2002) a política externa é derivada das relações entre os estados. Para o autor, as ações diplomáticas elaboradas estão intrinsecamente relacionadas a configuração de poder das nações e desta forma, as ações podem adquirir um caráter interpretativo que varia conforme algumas determinadas nações buscam alcançar seus

objetivos. O autor ainda afirma que existe um equilíbrio de poder entre as nações e que a busca por esse equilíbrio por parte dos países auxilia os estados a manterem-se ativos, influentes e participantes do contexto da política internacional. Assim, as políticas que envolvem outras nações auxiliam estas a manterem-se vivos e influentes da política internacional (Wight, 2002).

Conforme observado, os elementos que constituem a política externa são passíveis de mudança. E a partir disso é possível afirmar que a política externa é um constante reflexo da sua capacidade de adaptação ao ambiente onde se insere. Isto implica que um dos mais interessantes desafios colocados ao investigador de política externa é o de tentar demonstrar a capacidade, ou incapacidade, dos Estados de se adaptarem aos desafios constantes da ordem internacional (Mendes, 2017).

Com o passar do tempo, algumas variáveis explicativas para além do contexto interno e externo passaram a influenciar as decisões no âmbito da política externa. As visões de mundo dos decisores das políticas, ou seja, as ideias, percepções, ideologias, cultura política e identidade que vão condicionar a interpretação dos fatores internos e externos à situação por isso é importante destacar a importância das percepções e interpretações no que diz respeito ao contexto internacional dos indivíduos e grupos que constituem a arena decisória, de modo a melhor explicar a política externa (Mendes, 2017; Milani; Pinheiro, 2013).

Desta forma, a política externa passou a ser considerada no âmbito do processo de elaboração e decisão da política a partir da perspectiva dos decisores. A política é definida como um processo em que os decisores – para além das influências dos cenários interno e externo – são igualmente afetados por um conjunto de influências relacionadas com o seu ambiente institucional (Mendes, 2017).

Ao resgatar a contribuição da corrente liberal para o campo de reflexão das relações internacionais, em especial o papel dos indivíduos e das instituições no processo de formulação das políticas, a análise de política externa afirmou o poder do agente nas escolhas dos Estados. Sublinhando a importância das percepções e interpretações acerca do contexto internacional dos indivíduos e grupos que constituem a arena decisória, de modo a melhor explicar a política externa (Sprout, 1956; Milani; Pinheiro, 2013).

Sob a ótica da política externa brasileira, o relacionamento entre os Estados é e deve continuar condicionado por estímulos ou desestímulos de cooperação, e não por imposições. Isto significa preconizar por uma agenda positiva, e não negativa, das relações internacionais. A política externa constitui-se por elementos internos e externos,

levando em pese as aspirações do ambiente interno e os estímulos do ambiente externo passíveis a mudança, sofrendo alterações, originando dilemas e desafios ao equilíbrio interno e externo que a caracterizam (Lafer, 2018; Mendes, 2017; Milani; Pinheiro, 2013).

2.6.1 Política externa brasileira

Entre 1930 e 1990 foram definidas importantes estratégias econômicas que influenciaram o crescimento econômico do Brasil no século XX, assim como sua inserção e sua posição de liderança internacional. Após a quebra da bolsa de Nova Iorque, o Brasil observou suas exportações de café diminuírem, então a partir da década de 1930 foi um momento muito importante para o desenvolvimento industrial que o Brasil passava. Paralelamente os Estados Unidos por não possuírem colônias voltaram-se em sua atuação para a participação no mercado Latino-Americano e em virtude disso, os Estados Unidos buscaram garantir sua liderança a partir do livre comércio nessa região (Milani; Muñoz; Duarte; Klein, 2014; Hirst; De Lima; Pinheiro, 2010).

O projeto de desenvolvimento industrial brasileiro contou com o apoio dos Estados Unidos. Essa aproximação buscava dar ao país uma posição de destaque no cenário internacional substituindo um modelo importador por um modelo exportador (Hirst; De Lima; Pinheiro, 2010; (Milani; Muñoz; Duarte; Klein, 2014).

Naquele momento, o Brasil era reconhecido pelo agronegócio. Existia também uma necessidade de afirmar que a agricultura no Brasil tinha uma baixa produtividade e que agradava as exportações. Para melhorar esse cenário seria necessário introduzir sementes melhoradas, juntamente com adubos, defensivos, assim reduzir o custo médio e como consequência obter aumentos de produção para exportação e emprego, como também em investimentos em aumentos da produtividade (Doellinger, 1972).

A seguir, o quadro 5 fará um breve resgate histórico do processo de consolidação da política externa brasileira.

Quadro 5 – Evolução da política externa brasileira vinculados às prioridades de desenvolvimento.

Paradigmas	Períodos	Interesse principal
Conservador liberal	Século 19 até 1930	Oligarquia agrária
Desenvolvimento	1930-1989	Setores industriais
Neoliberal Logística com combinações diferentes	1989 – presente	Inserção econômica internacional

Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Cervo (2007).

Como o Brasil era dependente do mercado consumidor externo para exportar o café produzido nacionalmente havia uma relação estabelecida entre os Estados Unidos e Europa no sentido do comércio internacional do café pelo comércio nacional de bens manufaturados necessários ao consumo humano e inclusive, para a produção cafeeira (Dos Santos Junior, 2004).

Entretanto, a partir da desarticulação do sistema capitalista em função da quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929, o Brasil passou a considerar o objetivo de aumentar seu prestígio internacional e garantir alguma autonomia enquanto nação, haja vista que a quebra da bolsa fez com que os países centrais diminuíssem seu consumo de importação de café, o que fez o Brasil ver a exportação desse produto diminuir (Pinheiro, 2004).

Concomitantemente, no cenário mundial, desde o término da II Segunda Guerra (1945), com o início da Guerra Fria, instaurou-se uma competição pela hegemonia global entre Estados Unidos e a então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Foi uma guerra ideológica, econômica, diplomática e tecnológica pela conquista de zonas de influência que estabeleceu a divisão do mundo em dois blocos, com sistemas econômicos, científicos, políticos e ideológicos divergentes: o chamado bloco capitalista, liderado pelos Estados Unidos, e o bloco comunista, liderado pela União Soviética. Essa disputa influenciou diretamente nas políticas de vários países, inclusive do Brasil (Gouvêa, 2017).

Após a II Guerra Mundial, os conceitos de desenvolvimento e subdesenvolvimento ocuparam o lugar na retórica da modernidade que era desempenhada antes pelo progresso no século XIX. O ponto de chegada após a guerra passou a ser redefinido como o modelo de desenvolvimento dos EUA (Milani; Muñoz; Duarte; Klein, 2014).

O Brasil, em relação à política externa brasileira do final da década de 1950, tinha um objetivo, aumentar a participação nacional e diminuir a dependência econômica com o mercado externo. Com vistas à concretização do objetivo, foram traçadas algumas estratégias de fornecimento de linhas de crédito para investimentos em rodovias ligando o território nacional de modo a buscar pela interiorização da população brasileira a partir do aumento da conexão entre as regiões no Brasil (Milani; Muñoz; Duarte; Klein, 2014; Ribeiro, 2006).

Como meio de superar a falta de infraestrutura em menor tempo, o Brasil buscou focar em seu desenvolvimento econômico interno. A indústria automobilística, a indústria de energia e telecomunicações fizeram parte desse movimento que preconizou o

desenvolvimento nacional. Com o objetivo de deslocar o setor produtivo para o mercado interno foi realizado um financiamento internacional junto aos Estados Unidos. Esse aumento de gastos do governo acabou ocasionando o endividamento do país (Milani; Muñoz; Duarte; Klein, 2014; Ribeiro, 2006).

Em uma tentativa de buscar autonomia frente aos Estados Unidos, tanto no sentido político quanto educacional, durante a fase da política Externa Independente do governo de João Goulart (1961-1964), o Brasil empreendeu uma tentativa de reverter a imagem negativa que os países africanos possuíam em relação ao mesmo, devido, em grande medida, ao apoio brasileiro ao colonialismo português em solo africano (Ligiéro, 2011; Adad; Minillo, 2017).

A partir do ano de 1965 foi possível observar o continente africano com pouca disponibilidade de crédito, de capacidade produtiva, de recursos humanos, medicamentos e alimentos. A partir da observação desse momento, e tendo o conhecimento de que estes países precisavam de ajuda para se reerguer economicamente, o Brasil instalou na África várias embaixadas, aumentando sua presença no continente (Bittencourt, 2018).

Ao assumir a presidência em 1964, Castello Branco (1964-1967) iniciou um processo de correção dos rumos do modelo de industrialização e do papel educacional. Com o alto endividamento externo, resultado de um modelo de industrialização muito dependente do mercado exterior, o Brasil enfrentou desequilíbrios macroeconômicos que resultaram na exaustão do projeto elaborado em 1930 e a partir disso, por volta do final do século XX, os governos brasileiros começaram a buscar alternativas em busca de uma autonomia na política externa (Milani; Muñoz; Duarte; Klein, 2014).

Essa autonomia que o Brasil buscava foi encontrada a partir da articulação do Brasil com países Sul-Americanos, considerando os interesses econômicos e geopolíticos das organizações multilaterais, o desenvolvimento das comunicações e o transporte com o continente sul-americano, ensejando uma integração futura. A partir de 1979, no governo de Figueiredo, algumas relações entre o Brasil e outros países de terceiro mundo foram se consolidando, o que, em certa medida, auxiliou a promover a integração sul-americana consolidada em governos posteriores (Cervo; Bueno, 2002; Lafer, 2018; Machado; Moraes, 2021).

Também a aproximação do Brasil com alguns países da África que haviam se tornado independentes aconteceu nessa época. Tal tendência se acentua devido ao crescente interesse no continente como um potencial parceiro econômico, comercial, político, cultural e histórico. Esse estabelecimento de relações comerciais e diplomáticas

foi fundamentado seguindo o princípio universal em que todos os países seriam potenciais parceiros comerciais e diplomáticos. Ao passo que, esta foi uma das razões para que se adotasse como rótulo da política externa brasileira a qualificação de universalista em relação ao pragmatismo adotado no paradigma político anterior (Pinheiro, 2004; Manzur, 2014; Machado; Moraes, 2021).

Ao final do regime militar a promoção do desenvolvimento nacional dentro da política externa brasileira foi mantida e outros atores também conquistaram um papel de destaque nas agendas. Cabe um destaque aqui, para a ascensão da presença dos atores Latino-Americanos e demais nações sul-americanas na política externa brasileira. Desse modo, em comparação com as décadas anteriores, a política externa brasileira passou a ganhar uma dimensão mais regionalizada (Milani; Muñoz; Duarte; Klein, 2014).

No governo Geisel e os demais que sucederam buscaram manter uma agenda de política externa voltada para a liberação econômica na medida em que também desenvolvia mais autonomia enquanto nação, atuando também no âmbito multilateral de integração regional sul-americana e africana. Assim, explica-se a aproximação aos países africanos, rompendo com o apoio ao colonialismo português, com a república popular da China e alguns países do bloco socialista. Nesse sentido, houve uma superação em relação ao princípio de fronteiras ideológicas que limitavam as opções diplomáticas brasileiras na diversificação das relações do Brasil com os demais países (Hirst; De Lima; Pinheiro, 2010).

O governo seguinte, de João Figueiredo, que atuou de 1979 até 1985 permaneceu fiel aos ideais do globalismo, manteve-se a política de estímulo à diversificação de parcerias que visava fazer face aos problemas do aumento da dívida externa, corroborando a isso, o governo Figueiredo demonstrou um aprofundamento sobre as relações estabelecidas com os países do Sul (Hirst; De Lima; Pinheiro, 2010).

Acerca do resgate histórico político do Brasil frente a política externa brasileira, observa-se que ainda que o Brasil estivesse buscando estreitar laços com países próximos também precisava melhorar sua imagem e credibilidade no cenário internacional com os Estados Unidos, uma vez que o governo Collor havia deixado de pagar os juros referentes a dívida externa que foi criada para promover o desenvolvimento e industrialização nacional, criando assim uma crise de instabilidade econômica no cenário nacional e uma crise financeira sobre a dívida externa (Cervo, 2003; Pinheiro, 2004; Hirst; De Lima; Pinheiro, 2010).

O multilateralismo, pode ser identificado não apenas no campo econômico, mas também no campo político. Ele surgiu como uma alternativa à lógica bissegmentada americana, cuja base de proposição se assentava em uma visão realista das relações internacionais principalmente apoiada no movimento Latino-Americano. Tal fenômeno apresenta uma representação constituída em três componentes: a) introduzir a diplomacia econômica nas negociações externas; b) promover a indústria por modo a satisfazer às demandas da sociedade; c) transitar da subserviência a autonomia com o fim de ganhos recíprocos nas relações internacionais; d) implementar um projeto nacional de desenvolvimento tendo em vista superar desigualdades entre nações (Cervo, 2003; Pinheiro, 2004; Machado; Moraes, 2021).

Nesse sentido, naquela época alguns objetivos orientaram a política exterior brasileira, tais como: “a) recolocar o Brasil no quadro das relações prioritárias com o Ocidente; b) ampliar o mercado para os produtos de exportação do Brasil.” (Pinheiro, 2004, p.5; Machado; Moraes, 2021).

A constituição do Mercosul por meio da assinatura do Tratado de Assunção, em 1991, favoreceu o processo de ascensão da diplomacia brasileira com países como Argentina, Paraguai e Uruguai que compunham o Mercosul além de também ter auxiliado na promoção da liderança brasileira nessas regiões (Beshara; Pinheiro, 2008; Machado; Moraes, 2021).

Desde o início da década de 1990 um conjunto de variáveis operava no sentido de redefinição dos quadros conceituais da política externa do Brasil. Tal período foi marcado pela intenção de influenciar o desenho da nova ordem internacional, intensificando a participação brasileira nos diversos foros decisórios multilaterais. Ainda que iniciado em 1980, o enfoque nas relações com o continente sul-americano é um fenômeno esboçado em anos anteriores (Pinheiro, 2004).

Por este motivo, o governo brasileiro começou a aderir aos regimes internacionais, assinando importantes declarações e tratados no campo comercial e ambiental. Além dessa medida, viu-se a necessidade de incorporar ao modelo de desenvolvimento uma política de promoção das exportações entre os países parceiros com o Brasil demonstrando sua contínua busca de autonomia nacional e seu anseio em tornar-se uma liderança entre os países de seu entorno (Milani; Muñoz; Duarte; Klein, 2014; Hirst; De Lima; Pinheiro, 2010).

A partir da pressão estabelecida por outros governos, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) manteve sua política externa mais plural e mais regionalizada,

em que passaram a ter maior participação outros atores, em um primeiro momento do setor empresarial, mas também organizações sociais, entidades subnacionais, academia contribuindo dessa forma para consolidar a abertura econômica, mas também para que o Brasil ganhasse peso e poder de negociação internacional (Milani; Muñoz; Duarte; Klein, 2014).

Além disso, sobre o papel do Brasil com esses países, observa-se a intenção do Brasil em torna-se uma potência tanto na América do Sul e integrado com os países africanos, uma vez que depois da América do Sul, a África, por possuir sua fronteira geográfica exatamente do outro lado do Atlântico seria o outro continente disponível para a expansão brasileira (Milani, 2018).

2.6.2 Breve Panorama da Política Externa Brasileira na Contemporaneidade

Este subtópico buscou explorar o contexto da política externa brasileira na atualidade, apresentando os últimos governos brasileiros e no que se refere o ensino superior no Brasil.

2.6.2.1 Governo Fernando Henrique Cardoso

Dentro dos mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso existiu um movimento de integração entre o Brasil e países da América Latina e África, a partir de um direcionamento oposto ao movimento de independência e autonomia anteriormente preconizado pelo Brasil. No governo FHC o Brasil passou a considerar a necessidade de uma agenda internacional determinada pela integração, desta forma, o então presidente passou a atuar com a definição de um projeto regional, na obtenção de melhores condições de acesso aos mercados e na construção de novas parcerias internacionais (Vigevani, Oliveira; Cintra, 2003).

Na passagem do governo FHC para o governo Lula não houve muita alteração sobretudo de política externa, porém foram realizados alguns ajustes e mudanças nos programas de internacionalização para se aproximar ainda mais dos países buscando cada vez mais relevância internacional. Essa busca pela relevância internacional também se deu a partir das aproximações sociais e educacionais no qual não só a educação superior pública passou a ser ampliada, mas também as cooperações do Brasil com países em desenvolvimento passaram a ser mais valorizadas, como África do Sul, Índia, China e

Rússia, além de ampliar as relações com a América do Sul (Vigevani; Cepaluni, 2007; Moreira, 2018).

2.6.2.2 Governo Luís Inácio Lula da Silva

O governo brasileiro a partir dos anos 2000 esteve mais aberto para a cooperação com os países da África, ainda que o PEC-PG exista desde os anos 80, a partir dos anos 90 o governo brasileiro abre as portas para a África (Djaló, 2014).

O Ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva no decorrer dos anos de 2003 a 2005 resgatou a aproximação do Brasil com o continente africano em um movimento de retomada dessas relações do Brasil com a África (Djaló, 2014).

O Brasil aparece como um aliado forte desse processo de expansão do ensino, pois no Brasil existe uma experiência na prática da docência de pessoas que vieram destes países (Djaló, 2014). No período acima mencionado houve a expansão de programas que tinham o objetivo de ampliar a Educação Superior pública no Brasil proporcionando um impulsionamento da internacionalização como estratégia de governo que estava ligado diretamente com a política externa do Brasil (Kroetz, 2019).

Neste sentido, a partir deste governo, a internacionalização ganha espaço de maneira mais efetiva na agenda da Educação Superior brasileira, a partir de programas e instituições com intuito de colocar em prática o processo de internacionalização da Educação Superior, a partir da necessidade de uma cooperação que proporcione o desenvolvimento de países emergentes promovendo a valorização da cooperação Sul-Sul. Estas questões visadas em tal ação de governo não se limitam ao Brasil, mas sim ao fomento da internacionalização entre os países do Sul, como uma busca de fortalecimento e visibilidade de tais aspectos (Kroetz, 2019).

A política de ensino superior do governo Lula foi, portanto, mais significativa no plano doméstico, com uma política de ampliação do acesso e criação de universidades. O mesmo não se pode afirmar em relação à internacionalização universitária, isto é, ampliar ou massificar o acesso à mobilidade acadêmica em nível internacional. Essa massificação da internacionalização universitária veio somente com o governo Dilma e numa modalidade de mobilidade discente da graduação (Moreira, 2018).

De maneira geral, a motivação para a realização das ações de internacionalização universitária no governo Lula possui uma abordagem voltada para um viés político, por meio da realização de alianças estratégicas focadas em países para atingir os objetivos de política externa. No governo Dilma, no entanto, a motivação parece vir de uma

abordagem mais acadêmica, por meio do desenvolvimento de recursos humanos (Moreira, 2018).

2.6.2.3 Governo Dilma Rousseff

Percebe-se que no governo Dilma a política de internacionalização universitária deu sequência a alguns programas criados ainda antes do governo Lula, mas a partir desse governo, adotou-se a postura de multinacionalização ou transnacionalização do ensino superior ao enviar alunos para os países desenvolvidos por meio do Programa Ciência sem Fronteiras (Moreira, 2018)

Lula e Dilma são distintos, enquanto a motivação para internacionalização universitária no governo Lula tinha um viés político visando à formação de alianças estratégicas, no governo Dilma a política de internacionalização visaria à construção do país por meio da qualificação de alunos de graduação e pós-graduação (Moreira, 2018).

Entre os dois governos houve uma mudança de atenção para a temática internacionalização universitária. Durante o governo Lula, foi priorizado o nível doméstico e, no governo de Dilma, buscou-se o cenário internacional. Além disso, destaca-se a importância da liderança política como uma moeda importante nas negociações. Desta forma, foi possível constatar que o carisma do presidente Lula, diferentemente da sua sucessora, foi um elemento forte para a formulação e a negociação de política de internacionalização universitária (Moreira, 2018; Putnam, 2010).

2.6.2.4 Governo Jair Messias Bolsonaro

Durante o governo de Bolsonaro houve uma dissolução da ideia de promoção da liderança brasileira frente aos países do Sul Global. Observou-se a renúncia ao multilateralismo em favor do bilateralismo, especificamente com os EUA. Esse movimento diminuiu drasticamente o engajamento em organizações internacionais, desprezando as relações com os vizinhos e a cooperação Sul-Sul. O governo ignorou os preceitos do universalismo, ou seja, da boa relação com todos os países, desprezando a integração regional e a política de cooperação Sul-Sul (Vieira, 2023; Vidigal, 2019).

No campo da educação, após mudanças recentes no governo brasileiro, como o impeachment de Dilma Rousseff e a entrada do governo Bolsonaro em janeiro de 2019, surgiram novas limitações em relação à valorização e ao financiamento da pesquisa que perdeu forças a partir desta transição. Esses fatores puderam afetar significativamente a

política de internacionalização do Brasil, ao passo que esta não se encontrava alinhada com as perspectivas deste governo. Observou-se o descuido por parte do governo a temas como educação, meio ambiente e direitos humanos (Moreira, 2018; Vieira, 2023; Vidigal, 2019).

Em linhas gerais, o presidente Jair Bolsonaro deixou explícito no seu plano de governo o treinamento dos estudantes da educação básica para a realização das avaliações em larga escala e um ensino médio voltado para a formação de mão de obra por meio dos cursos profissionalizantes. Também vem intensificou parcerias com a iniciativa privada na educação superior e demonstrou uma tendência ao endurecimento do controle ideológico de estudantes e de professores (Moreira, 2018; Vieira, 2023).

ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Este capítulo aborda o percurso metodológico utilizado para caracterização e operacionalização da pesquisa de doutorado. A exposição deste capítulo se encontra estruturada em cinco subcapítulos subsequentes: o primeiro aborda as revisões bibliográficas sistemáticas, o segundo subcapítulo aborda a consolidação das principais ideias da pesquisa, o terceiro subcapítulo trata dos pressupostos epistemológicos da pesquisa, o quarto subcapítulo corresponde à caracterização da pesquisa e o quinto foca a operacionalização da pesquisa, análise dos dados e limitações da pesquisa.

3.1 REVISÕES BIBLIOGRÁFICAS SISTEMÁTICAS

Antes de iniciar o primeiro subcapítulo, que se dedica aos pressupostos da pesquisa, considera-se pertinente apresentar as revisões bibliográficas de forma sistemática que demonstram como a internacionalização, mais especificamente, o PEC-PG vêm se configurando enquanto um programa de internacionalização da educação superior. Assim, como um ponto de partida para o estudo proposto e a fim de sintetizar os resultados encontrados dentro de um referencial bibliográfico sobre o tema, foi realizada uma busca sistemática para o levantamento do estado da arte sobre o programa. Como fontes de pesquisa foram utilizadas as bases de dados *Scopus*, *EBSCO*, *Web of Science (WoS)* e *BDTD* sem restrição de data e sem restrição de idioma. Para fins de confiabilidade e repetibilidade, o levantamento dos documentos foi realizado entre

janeiro e fevereiro de 2022 com o objetivo de detecção de lacunas e áreas pouco exploradas.

A pesquisa realizada na base de dados BDTD, na primeira busca, o total de documentos obtidos a partir da base de dados da BDTD foi de 64 trabalhos, destes após os filtros de exclusão e excluídos os duplicados, restaram apenas 3.

Quadro 6 - Títulos dos trabalhos encontrados na busca da base de dados BDTD na primeira busca.

Autores	Título	Tipo de documento	Ano
De Lima Junior, A. F.	O papel do programa de estudantes-convênio de pós-graduação (PEC-PG) na cooperação educacional.	Tese	2018
Yamada, I. M.	A contribuição da cooperação internacional na formação de recursos humanos de estrangeiros no país: análise do programa estudante-convênio de pós-graduação (PEC-PG), do CNPQ	Tese	2019
Ferreira, G. G. C.	Brazilian educational diplomacy: PEC-G and PEC-PG as foreign policy tools	Tese	2019

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Na segunda busca, o total de documentos obtidos a partir da base de dados da BDTD foi de 20 trabalhos, destes após os filtros de exclusão e excluídos os duplicados, restaram 11 teses e dissertações.

Quadro 7 - Títulos dos trabalhos encontrados na busca da base de dados BDTD na segunda busca.

Autores	Título	Tipo de documento	Ano
Kroetz, C.	A internacionalização da educação superior no contexto da Cooperação Sul-Sul: uma análise do programa estudantes convênio de pós-graduação (PEC-PG)	Dissertação	2019
Feijó, R. N.	A internacionalização da educação superior no Brasil: um estudo de caso de alunos estrangeiros do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/UFRGS	Dissertação	2013
Bizon, A. C. C. .	Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização	Tese	2013
Sousa, A.	O programa de estudantes-convênio de graduação na Universidade Federal da Bahia: percepção dos estudantes PEC-G oriundos de Países de Língua Oficial Portuguesa - anos 2009-2013	Dissertação	2015
Terra, V. H.	O processo de internacionalização das universidades públicas brasileiras e o caso da UFJF	Dissertação	2017
Silva, F. L. R.	Programa Estudante-convênio de graduação (PEC-G): Avaliação da percepção de estudantes-convênio em uma instituição de ensino superior	Dissertação	2018
Miranda, Y. C. C.	Projeto "Pelo Mundo": a configuração de uma política linguística em um curso de português como língua	Dissertação	2016

	adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)		
Dionísio, C. I. B.	O exame Celpe-Bras: mecanismo de política linguística para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)	Dissertação	2017
Pedrosa, R. Da S.	O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação: (re)construção de identidades étnico-raciais no âmbito das políticas públicas de internacionalização da educação superior no Instituto Federal do Ceará	Dissertação	2018
Abreu, J. R.	Mobilidade acadêmica como instrumento soft power: a experiência dos USA, Brasil e México	Tese	2018
Francisco, M.	África-Brasil: percursos escolares de estudantes Angolanos	Dissertação	2014

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Em relação à pesquisa realizada na base de dados *Scopus*, a terceira busca sistemática, pode-se evidenciar que as principais áreas pesquisadas são: política externa brasileira, cooperação Sul-Sul, educação superior; integração econômica, a mobilidade acadêmica na promoção do desenvolvimento. E os temas mais frequentes foram:

- A política externa brasileira e a cooperação sul-sul na educação superior (Leal, F. G.; Moraes, M. C. B., 2018).
- Cenários da integração econômica africana (Diouf, M., 1994).
- Mobilidade acadêmica internacional na educação superior como promoção do desenvolvimento (Júnior, F. L.; Stallivieri, L., 2020)
- As experiências de estudantes do Congo que estão vivendo à margem na universidade de Brasília (Bizon, A. C.; Cavalcanti, M. C., 2017).
- O processo de internacionalização na educação superior e os impactos das relações sul-sul (Guilherme, A.; Morosini, M. Santos, P. K., 2018).

O total de documentos obtidos a partir da base de dados da *SCOPUS* foi de 202 trabalhos, destes após os filtros de exclusão e excluídos os duplicados, restaram apenas 5 para análise, a saber:

Quadro 8 - Títulos dos trabalhos encontrados após todos os filtros - SCOPUS

Autores	Título	Ano
Leal, F. G.; Moraes, M. C. B.	Brazilian foreign policy, South-South cooperation and higher education	2018
Diouf, Makhtar	Scenarios for African economic integration	1994
De Lima Júnior, A. F.; Stallivieri, L.	International academic mobility programs as instruments to promote international development: The case of pec-pg	2020

Guilherme, A.; Morosini M.; Dos Santos, P. K.	The process of internationalisation of higher education in Brazil: the impact of colonisation on south-south relations	2018
Bizon, A. C. C.; Cavalcanti, M. C.	Narrating lived experiences from the margins: The voices of two undergraduate students from the Democratic Republic of Congo at a Brazilian University	2017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A respeito da quarta busca, realizada na base de dados *EBSCO* utilizada para realizar a revisão sistemática, foram encontrados os seguintes resultados:

Na segunda busca sistemática, pôde-se evidenciar que as principais áreas pesquisadas são: política externa brasileira, internacionalização da educação superior, cooperação sul-sul, programas de mobilidade acadêmica, racismo nas universidades e colonialismo. Sobre a segunda busca, os temas que mais apareceram foram:

- Discussão sobre a internacionalização da educação e a mobilidade acadêmica (Durso, F. C., 2019).
- A institucionalização de um programa de apoio ao intercambista (Aguiar, I. C. B. S. M.; Lessa, B. S.; Aquino, A. C.; Santos, M., 2018).
- O processo de internacionalização na educação superior e os impactos das relações sul-sul (Guilherme, A.; Morosini, M. Santos, P. K., 2018).
- Discussão sobre o racismo nas universidades (Bohn, H. I.; Rosa, S. H. Ax D., 2018).

Do total de documentos obtidos a partir da base de dados da *EBSCO* 239 trabalhos, destes após os filtros de exclusão e excluídos os duplicados, restaram apenas 4 para análise e os temas mais frequentes, como exposto inicialmente na justificativa teórica e prática, foram:

Quadro 9 - Títulos dos trabalhos encontrados após todos os filtros – *EBSCO*

Autores	Título	Ano
Guilherme, A.; Morosini M.; Dos Santos, P. K.	The process of internationalisation of higher education in Brazil: the impact of colonisation on south-south relations	2018
Durso, F. C.	Fluxos e Saberes: uma discussão sobre internacionalização da educação, mobilidade acadêmica e as interfaces com o aumento de estudantes colombianos nas universidades públicas do Brasil	2019
Aguiar, I. C.; Menezes, B. S.; Lessa, B. S.; Cabral, A. C.; Santos, M.	A fase de pré-institucionalização do programa de apoio ao intercambista (Pai) e os entraves à sua objetivação.	2019

Hilário I. B.; Rosa, S. H. D.	Da dor ao amor e no entremeio a cor: das senzalas para as carteiras universitárias.	2018
----------------------------------	---	------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Quanto a quinta busca, realizada na base de dados *Web of Science*, foram encontrados os seguintes resultados:

Na terceira busca sistemática, pôde-se evidenciar que as principais áreas pesquisadas são: a internacionalização da educação sob a perspectiva da colonialidade, mobilidade acadêmica e preconceito dentro da universidade. Os temas mais frequentes foram:

- Programa de mobilidade acadêmica como promotor do desenvolvimento (Júnior, F. L.; Stallivieri, L., 2020).
- Implementação de política educacional (Padilla, A. A., 2012).
- Políticas educacionais em uma perspectiva inclusiva na Angola (António, A.; Mendes, G. M. L.; González, O., 2021).
- Política pública de internacionalização da educação superior (Dalla Corte, M. G.; Mendes, F. Z, 2018).

Do total de documentos obtidos a partir da base de dados da *Web of Science* 299 trabalhos, destes após os filtros de exclusão e excluídos os duplicados, restaram apenas 4 para análise.

Quadro 10 - Títulos dos trabalhos encontrados após todos os filtros – Web of Science

Autores	Título	Ano
De Lima Júnior, Af; Stallivieri, L	International academic mobility programs as instruments to promote international development: The case of PEC-PG	2020
Padilla , A. Alcalá	Programmed implementation deficits in bottom-up education policy - The "Benefits" Of The Mexican Double Discourse. case study: quality shools program in Guadalajara	2012
Mendes, G. M. L.; Gonzalez, O. H.	Special Education Policies in an inclusive perspective in Angola: context, advances and emerging needs (1979-2017)	2021
Dalla Corte, M. G.; Mendes, F. Z	Public Policies and Internationalization of Higher Education: South-South cooperation on the agenda	2019

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

O Quadro 11 e a Figura 3 apresentados a seguir, estão correlacionados com a segunda busca sistemática, caracterizada como o estado da arte sobre política e suas estratificações (externa e educacional) juntamente aos temas de internacionalização e cooperação internacional.

Na leitura do quadro 11 é detalhado o procedimento de revisão bibliográfica de forma sistemática no qual é possível visualizar a data em que foi realizada a busca sistemática, a questão de pesquisa, as bases de dados consultadas, a pergunta questão de pesquisa, os critérios de inclusão e os critérios de exclusão.

Quadro 11 - Procedimento de revisão bibliográfica de forma sistemática

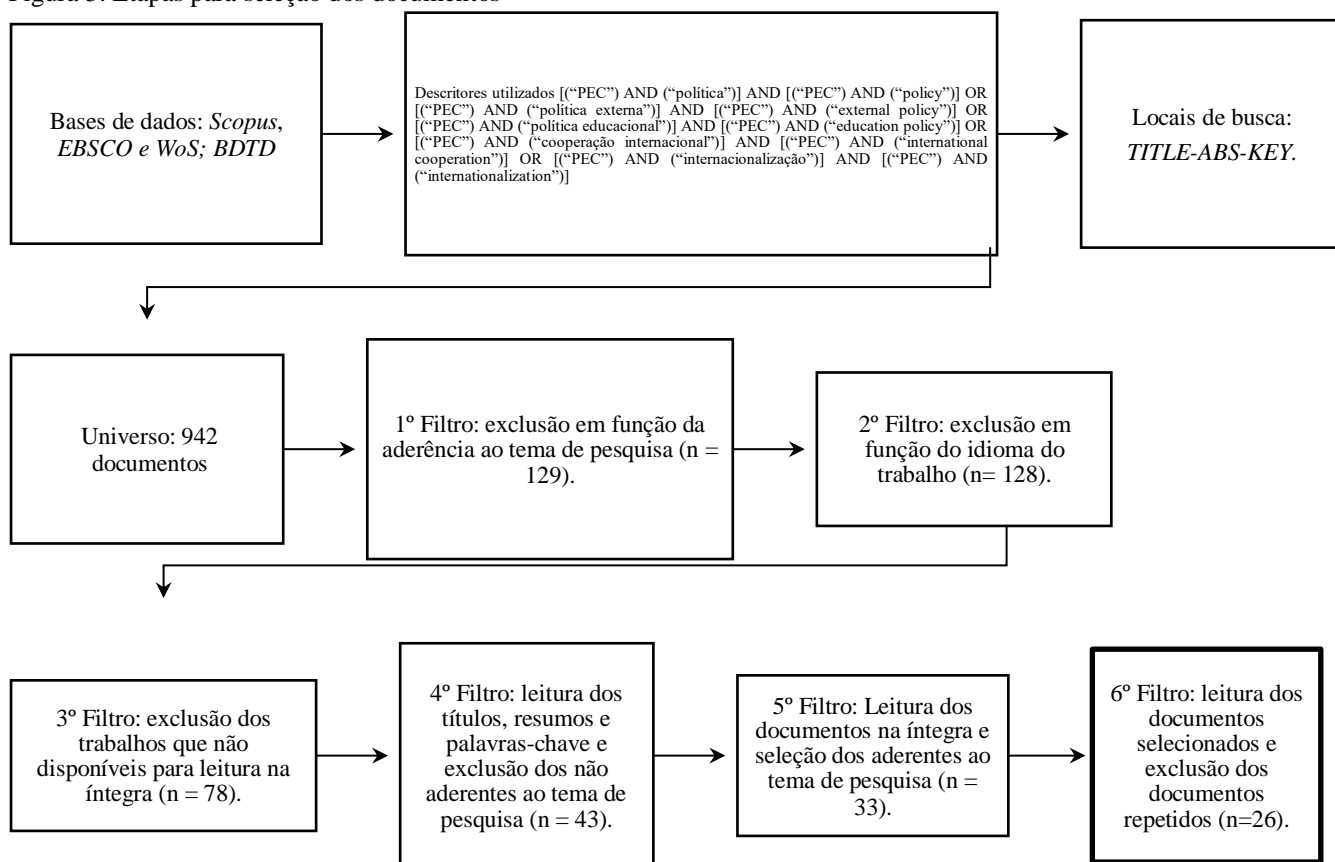
Data	Levantamento feito em janeiro e fevereiro de 2022
Questão de pesquisa	Como ocorreu a criação do PEC-PG e sua operacionalização frente a política externa brasileira de educação superior?
Bases de dados	<i>Scopus, EBSCO, Web of Science (WoS) e BDTD</i>
Descritores de pesquisa	TITLE-ABS-KEY [(“PEC”) AND (“política”)] AND [(“PEC”) AND (“policy”)] OR [(“PEC”) AND (“política externa”)] AND [(“PEC”) AND (“external policy”)] OR [(“PEC”) AND (“política educacional”)] AND [(“PEC”) AND (“education policy”)] OR [(“PEC”) AND (“cooperação internacional”)] AND [(“PEC”) AND (“international cooperation”)] OR [(“PEC”) AND (“internacionalização”)] AND [(“PEC”) AND (“internationalization”)]
Critérios de inclusão	Documentos que contenham no título, resumo ou palavras-chave os constructos; áreas que tenham aderência a pesquisa; que estejam nos idiomas português, espanhol e inglês; publicações que estejam disponíveis para a leitura na íntegra; sem restrição temporal.
Critérios de exclusão	Documentos que não contenham no título, resumo ou palavras-chave os constructos; documentos de áreas sem nenhuma aderência ao tema da pesquisa; publicações em idiomas diferentes do português, espanhol e inglês; e publicações que não estejam disponíveis para a leitura na íntegra;
Dados Brutos (Scopus)	202
Dados Brutos (Web of Science)	299
Dados Brutos (EBSCO)	239
Dados Brutos (BDTD)	202
Dados Brutos (Total)	942
Primeiro filtro (aderência ao tema de pesquisa)	129 após exclusão do primeiro filtro
Segundo filtro (idiomas selecionados)	128 após exclusão do segundo filtro
Terceiro filtro (acessibilidade)	78 após exclusão dos não disponíveis para leitura na íntegra
Revisão de trabalhos aderentes à pesquisa	43 após leitura dos títulos, resumos e palavras-chave e exclusão dos não aderentes ao tema de pesquisa

Resultado antes da exclusão de trabalhos repetidos	33 após leitura na íntegra
Resultado após a exclusão de trabalhos repetidos	26 após a exclusão de trabalhos repetidos

FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2020; 2021; 2022) com base em Kalnin (2019) e Sanchez (2021)

A partir do objetivo de compreensão do modo como os documentos dessa pesquisa foram encontrados nas revisões sistemáticas a figura 3 abaixo demonstrou o passo a passo das etapas para seleção dos documentos.

Figura 3: Etapas para seleção dos documentos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Kalnin (2019).

Tendo em vista os resultados obtidos nas bases de dados, e a partir da necessidade de mapear os trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações considerando os filtros aplicados obteve-se os seguintes resultados.

A partir das buscas no BDTD, os 14 documentos selecionados podem ser observados no Quadro 12.

Quadro 12 - Resultado da busca sistemática na base de dado BDTD.

Autores	Título	Tipo e Fonte do documento	Ano
Ferreira, G.	Brazilian educational diplomacy: PEC-G and PEC-PG as foreign policy tools	TESE	2019
De Lima Junior, A. F.	O papel do programa de estudantes-convênio de pós-graduação (PEC-PG) na cooperação educacional.	TESE	2018
Yamada, I. M.	A contribuição da cooperação internacional na formação de recursos humanos de estrangeiros no país: análise do Programa Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), do CNPq	TESE	2019
Kroetz, C.	A internacionalização da educação superior no contexto da cooperação sul-sul: uma análise do programa estudantes convênio de pós-graduação (pec-pg)	Dissertação	2019
Feijó, R. N.	A internacionalização da educação superior no Brasil: um estudo de caso de alunos estrangeiros do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/UFRGS	Dissertação	2013
Bizon, A. C. C. .	Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização	Tese	2013
Sousa, A.	O programa de estudantes-convênio de graduação na Universidade Federal da Bahia: percepção dos estudantes PEC-G oriundos de Países de Língua Oficial Portuguesa - anos 2009-2013	Dissertação	2015
Terra, V. H.	O processo de internacionalização das universidades públicas brasileiras e o caso da UFJF	Dissertação	2017
Silva, F. L. R. E.	Programa estudante-convênio de graduação (pec-g): avaliação da percepção de estudantes-convênio em uma instituição de ensino superior	Dissertação	2018
Miranda, Y. C. C.	Projeto "Pelo Mundo": a configuração de uma política linguística em um curso de português como língua adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)	Dissertação	2016
Dionísio, C. I. B.	O exame Celpe-Bras: mecanismo de política linguística para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)	Dissertação	2017
Pedrosa, R. . S.	O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação: (re)construção de identidades étnico-raciais no âmbito das políticas públicas de internacionalização da educação superior no Instituto Federal do Ceará	Dissertação	2018
Abreu, J. R.	Mobilidade acadêmica como instrumento soft power: a experiência dos USA, Brasil e México	Tese	2018

Autores	Título	Tipo e Fonte do documento	Ano
Francisco, M.	África-Brasil: percursos escolares de estudantes Angolanos	Dissertação	2014

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Kalnin (2019).

A partir das buscas nas demais bases de dados, os 11 documentos selecionados podem ser observados no Quadro 13.

Quadro 13 - Resultado da busca sistemática nas bases de dados Scopus, WoS e EBSCO

Autores	Título	Tipo e Fonte do documento	Foco	Ano
Diouf, M.	Scenarios for African economic integration	Ensaio Futures Review	A integração económica como uma das estratégias de desenvolvimento nos países da África.	1994
Padilla, A. A.	Programmed Implementation Deficits In Bottom-Up Education Policy - The “Benefits” Of The Mexican Double Discourse. Case Study: Quality Schools Program In Guadalajara	Anais 5th International Conference of Education, Research and Innovation	Pesquisadores e praticantes da educação, encontraram algumas das principais inconsistências em intervenções públicas burocráticas e padronizadas, para as quais promoveram alternativas mais participativas conhecidas como “ <i>bottom-up</i> ”	2012
Bizon, A. C.; Cavalcanti, M. C.	Narrating Lived Experiences from the Margins The Voices of Two Undergraduate Students from the Democratic Republic of Congo at a Brazilian University	Capítulo de livro Multilingual Brazil	As narrativas de dois estudantes congolezes sobre sua experiência com o PEC-G – Programa de Estudantes Convênio de Graduação.	2017
Guilherme, A.; Morosini, M.; Santos, P. K.	The process of internationalisation of higher education in Brazil: the impact of colonisation on south-south relations overview of three decades of mergers and acquisitions research	Artigo Globalisation, Societies and Education	A compreensão da experiência individual e corporativa de viver e estudar no Brasil.	2018

Bohn, H. I.; Rosa, S.; H.Ax D.	Da dor ao amor e no entremeio a cor: das senzalas para as carteiras universitárias	Artigo Academy of Management Perspectives	As questões de raça, gênero e classe para (re)construir conceitos e minimizar barreiras que dista homens e mulheres, negros e brancos, ricos e pobres.	2018
Aguiar, I. C.; Menezes, B. S.; Lessa, B. S. Cabral, A. C.; Santos, M.	A fase de pré-institucionalização do programa de apoio ao intercambista (pai) e os entraves à sua objetivação	Artigo Revista Alcance	Ajuda a estudantes de mobilidade acadêmica internacional na UFC nos seus primeiros momentos em Fortaleza, fornecendo apoio e incentivando trocas de experiências entre os acadêmicos estrangeiros e os da UFC.	2018
Dalla Corte, M. G.; Mendes, F. Z.	Public Policies and Internationalization of Higher Education: South-South cooperation on the agenda	Artigo Revista Educação Por Escrito	As principais políticas públicas direcionadas à internacionalização da educação superior e as dinâmicas de cooperação Sul-Sul.	2018
Leal, F. G.; Moraes, M. C. B.	Brazilian foreign policy, south-south cooperation and higher education	Artigo	A caracterização do PEC-G na ótica da Cooperação Sul-Sul (CSS) brasileira	2018
Durso, F. C.	Fluxos e Saberes: uma discussão sobre internacionalização da educação, mobilidade acadêmica e as interfaces com o aumento de estudantes colombianos nas universidades públicas do Brasil	Artigo Revista Emancipação	O debate sobre as estratégias do processo de expansão das universidades brasileiras e a internacionalização da educação superior como peça fundamental no aumento de estudantes estrangeiros	2019
Júnior, F. L.; Stallivieri, L.	International academic mobility programs as instruments to promote international development: The case of PEC-PG	Artigo Education Policy Analysis Archives	O papel do Programa do (PEC-PG) na promoção do desenvolvimento internacional.	2020

Mendes, G. M. L.; Gonzalez, O. H.	Special Education Policies in an inclusive perspective in Angola: context, advances and emerging needs (1979-2017)	Artigo Educar em Revista	O percurso da atual política de educação especial angolana, os contextos da tardia Proclamação da Independência, da Guerra Civil e da pobreza extrema do país que influencia a sua implementação é também impactada pela diversidade cultural do país.	2021
-----------------------------------	--	--------------------------	--	------

FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base em Kalnin (2019).

Com base na busca sistemática nas bases de dados, pôde-se constatar que o fenômeno da internacionalização é observado em grande parte por pesquisas fragmentadas que contemplam as áreas da política pública, gestão, aspectos linguísticos, política externa brasileira e educação superior. Apoiado sob essa ideia, o quadro abaixo buscou demonstrar os conceitos principais que foram abordados nesta pesquisa.

3.2 CONSOLIDAÇÃO DAS PRINCIPAIS IDEIAS DA PESQUISA

Tendo por referência a bibliografia que fundamentou a presente pesquisa e a correspondente fundamentação teórica, foram fundamentadas as ideias centrais que haverão de subsidiar a pesquisa de campo.

Quadro 14 - Consolidação das principais ideias do trabalho

TEMAS	IDEIA CENTRAL	AUTORES CENTRAIS
Política	É a forma de compreender o processo pelo qual as sociedades descobrem como se organizar.	Lalande (1996); Boudon (1990); Birkland (2011); Lindbom (1991).
Política pública	Os estudos que fazem parte da sociedade e sobre o que dela emerge.	Lopes; Amaral; Wahrendorff, (2008). Dye (2013); Birkland (2011); Kingdon (2014); Wildavsky (1979).
Política externa brasileira	Resultado de um esforço e adaptação da polis aos desafios colocados pelo seu ambiente internacional.	Milani; Pinheiro (2013); Mendes (2017); Mendes, (2016); Lafer (2018); Wight (2002).
Política de internacionalização educacional	Processo de integração de um sistema internacional ou intercultural das instituições.	Knight (2020); Knight (2003); De Wit (1999); Lima, Maranhão (2008); Altbach (2004).
Política pública da educação superior	Políticas educacionais são estabelecidas a partir de uma linha ideológica dos	Franco; Longhi (2021); Ball (2006); Ball; Bowe (1992).

	governos brasileiros, não obedecendo a uma política educacional unificada.	
Globalização	A globalização presume um discurso pautado no respeito e na união das nações embora, na tentativa de cumprir seu discurso, a globalização evidencie-se como um conjunto de padrões globais, que não respeitam as fronteiras nacionais.	Nayar (2015); Coronil (2005); Santos (2010).
Cooperação	A cooperação se dá a partir de uma relação de estruturas e alianças que possibilitem o avanço em conjunto para enfrentar as incertezas dos futuros	Silva (2018).
Cooperação Sul-Sul	Instrumento de política externa e de promoção do desenvolvimento internacional dos países do Sul Global.	Cervo; Bueno (2015); Muñoz (2016a); Almeida <i>et al.</i> (2010).

Fonte: Pesquisadora com base nas referências bibliográficas consultadas (2023).

Considerando os conceitos acima mencionados, reforça-se a ideia da tese que consiste em analisar o processo de criação e operacionalização do PEC-PG frente a política externa brasileira de educação superior.

3.3 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa compreende que o processo de internacionalização da educação superior não possui uma única relação entre as áreas do conhecimento, esse campo de estudo retrata uma realidade que parece culminar em uma síntese de vários campos do conhecimento. Retrata-se como um campo transdisciplinar do conhecimento que engloba categorias e conceitos de várias áreas do conhecimento (Lima; Contel, 2011).

Esta tese de doutorado está fundamentada no paradigma interpretativista, uma vez que tem interesse em entender o mundo como ele é sem deixar de entender a natureza fundamental do mundo social. É através deste paradigma que o sujeito vê o mundo social em forma de um processo social que emerge do que foi criado pelos indivíduos envolvidos (Burrell; Morgan, 1979). Convém ainda explicitar que o termo interpretativismo guarda, em si, um conjunto de métodos e práticas típicos da pesquisa qualitativa, citando, entre vários, a etnografia e a observação participante e entrevista (Bortoni-Ricardo, 2008, Denzin; Lincoln, 2006; Machado; Moraes, 2021).

O paradigma de pesquisa relaciona-se a determinadas crenças e pressupostos que retratam a realidade, o paradigma é construído a partir das análises de como as coisas são (ontologia) e a partir da análise da forma como acreditamos que o conhecimento humano

é construído (epistemologia). Para que esta interpretação seja construída em um trabalho, é essencial que haja reflexão sobre a visão de mundo e de construção do conhecimento que embasa uma pesquisa, uma vez que somente assim será possível avaliar a qualidade, a consistência e a coerência da estratégia, do processo de pesquisa e da análise dos resultados encontrados na pesquisa (Saccol, 2009).

A primeira caracterização desta pesquisa diz respeito aos pressupostos filosóficos (ontologia, epistemologia, axiologia e metodologia) como premissas fundamentais que estão inseridas as estruturas interpretativas usadas em pesquisa qualitativa (Denzin; Lincoln, 2011).

Nesta pesquisa, a primeira caracterização dar-se-á acerca da ontologia de pesquisa que este trabalho irá abordar. Sobre a ontologia, Creswell (2012) afirma que a ontologia se relaciona à natureza da realidade e suas características. Sobre a compreensão de como as coisas são, como o pesquisador compreende o mundo e seu fenômeno seja social ou físico. As ontologias podem variar entre duas percepções, uma percepção de mundo e do fenômeno realista e uma visão de mundo e do fenômeno idealista (Saccol, 2009).

A ontologia realista existe a presunção de que existe um mundo além da pesquisa independente das percepções e construções mentais que possamos ter a respeito dele (Saccol, 2009; Creswell, 2012). Essa ontologia volta-se para trabalhos sobre ciências da terra, exatas e biológicas. No entanto, sabe-se que a realidade é mais complexa do que qualquer crença ou teoria pode capturar completamente, nesse sentido, múltiplas compreensões válidas de qualquer fenômeno são possíveis e todas as crenças e suposições são provisórias e sujeitas a revisão (Saccol, 2009).

Ainda sobre o realismo, sobre a ciência social, essa visão objetiva da realidade pode ser considerada reducionista, uma vez que os fenômenos sociais também influenciam e são influenciadas pelo social, de modo que o fenômeno sofre influência externa, não é um objeto inanimado. Corroborando com o exposto, não apenas a situação física e social imediata são relevantes, mas sim, os contextos sociais e culturais mais amplos também podem auxiliar na compreensão de algum fenômeno (Saccol, 2009; Anderson; Scott, 2012).

Hamlin (2008) afirma que o que se pode conhecer sobre um fenômeno depende, em larga medida, das propriedades o pesquisador irá considerar próprias a ele, mas faz-se necessário notar que existe uma distinção entre um objeto de conhecimento e o conhecimento acerca de um objeto, ou seja, faz-se necessário saber os efeitos e causas que esse fenômeno gera e reproduz. Por este motivo, através do realismo crítico é possível

considerar não somente o fenômeno em si mesmo, mas a observação perpassa também para os mecanismos e as causas que geraram a realidade (Hamlin, 2008; Dos Santos, 2015).

O autor ainda afirma que o realismo crítico concebe a realidade de como fundamentalmente aberta e estruturada ou estratificada (Hamlin, 2008). Para os realistas críticos, a realidade é estratificada ou estruturada: existe uma distinção entre o nível dos fenômenos observáveis (empírico), o nível dos eventos (fatos) nem sempre empiricamente observável, o nível das estruturas e dos mecanismos geradores de eventos e fenômenos (real) que inclui o fato empírico, mas que não se reduz a nenhum deles e que só pode ser inferido por meio de argumentos.

Nesse sentido, uma das principais conclusões que se pode tirar da concepção de realidade estratificada e aberta é que eventos e fenômenos não podem ser atribuídos a um nível particular da realidade, mas os mecanismos podem, desta forma deve-se buscar o conhecimento não somente dos fenômenos, mas dos mecanismos que estes fenômenos causam. Sabendo nesse sentido, que as relações causais refletem pontos de vista e são vinculados a mecanismos ou poderes causais oriundos de estruturas que são tão importantes quanto o estabelecimento de uma explicação causal (Hamlin, 2008; Barros; Vieira; Resende, 2016).

Embora o conceito de relações causais se encaixe com as pesquisas quantitativas, sendo adequada para identificar associações consistentes entre variáveis, servindo como base para a afirmação de que os métodos quantitativos são a única maneira de estabelecer validade das conclusões causais. A reflexão acerca de outras possibilidades de abordagem realista, torna possível a utilização das relações de causa e efeito em estudos que retratam a realidade social (Maxwell, 2012).

Nesta pesquisa, a perspectiva crítica adotada pela pesquisadora contém o intuito de promover uma transformação social, haja vista a interpretação dos fenômenos dentro de contextos reais, não apenas a situação física e social, mas os contextos sociais e culturais que os fenômenos estão inseridos (Anderson; Scott, 2012). De modo que é preciso penetrar sob os problemas sociais, com suas estruturas, mecanismos e poderes, visualizando uma crítica explanatória que possa gerar argumentos críticos à transformação social (Paes De Paula, 2016).

No entanto, essa mudança social só se dará a partir da análise e interpretação da realidade social que se encontra, portanto, este trabalho transita também pela abordagem construtivista, uma vez que se utiliza da interpretação da realidade para compreender o

contexto que se insere. Este estudo busca a transformação social através de uma prática discursiva em que o poder está atrelado ao sujeito que o representa (Paes De Paula, 2016).

Com vistas a interpretar a realidade, seus contextos sociais e culturais para consequente transformação social através da observação do fenômeno, existe neste trabalho uma abordagem epistemológica interpretativa, no sentido de que o conhecimento é uma construção social. Isto significa dizer que não apenas as pessoas têm um papel ativo na observação e na seleção dos fatos da realidade, mas também que muitos desses fatos são, em alguma medida, construídos pelos atores (Sacol, 2009).

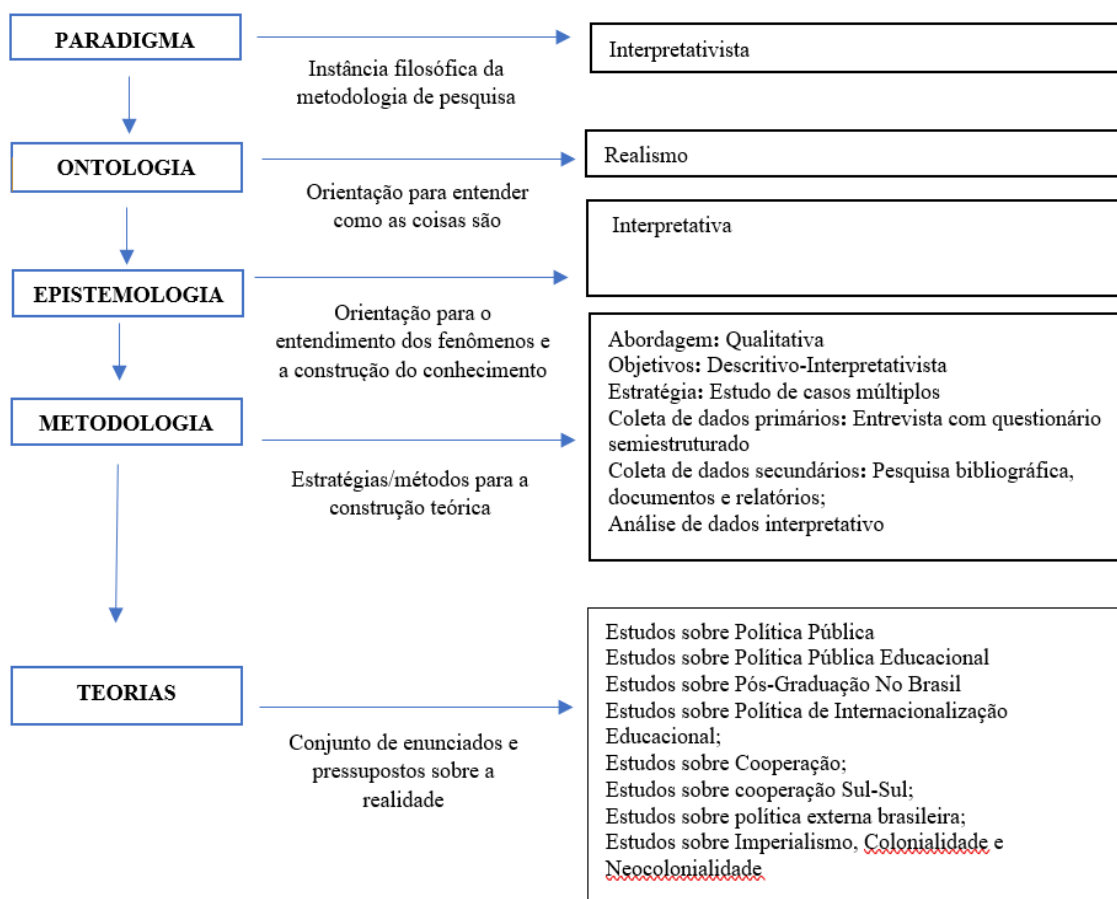
Nesse sentido, esta tese baliza-se na existência de uma alternativa de combinação ontológica realista e a epistemologia interpretativista construtivista, de modo que defende que o conhecimento do mundo faz parte da nossa própria construção, de modo que qualquer descrição pode ser apenas uma parte das diversas estruturas interpretativas possíveis (Hamlin, 2008). Na esteira de Ladson-Billings, Maxwell (2012) afirma que este tipo de caracterização está presente principalmente em interpretações de grupos sub representados ou marginalizados, com diferenças de raça, religião, classe, sexualidade ou geografia.

A partir do exposto, pode-se afirmar que existe neste trabalho um relativismo epistêmico, em virtude as abordagens críticas e construtivistas tratadas em conjunto presumindo posições ontológicas que são, por este motivo, sempre abertas e sujeitas a reformulações (Hamlin, 2008; Paes De Paula, 2016).

3.4 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este subtópico contempla uma descrição das principais características da pesquisa, bem como sua estrutura, natureza, estratégias que irão auxiliar na operacionalização da pesquisa. Estes procedimentos encontram-se sintetizados na Figura 4, a qual possui aspectos referente a ontologia, epistemologia do estudo, metodologia e a teoria que esta tese utiliza para alcançar o objetivo proposto no trabalho.

Figura 4: Caracterização da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base em Kalnin (2019).

Na metodologia desta pesquisa, a abordagem utilizada foi a abordagem de estudos qualitativos. A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem, sendo caracterizado como um campo repleto de tensões, contradições e hesitações (Denzin; Lincoln, 2006).

Corroborando ao objetivo desta pesquisa, Creswell (2007) argumenta que, na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos.

Em relação aos objetivos, a pesquisa classifica-se como uma pesquisa descritivo-interpretativista, tendo em vista o objetivo que o trabalho enseja, de analisar o processo de criação e de operacionalização do PEC-PG frente a política externa brasileira na educação superior. A pesquisa descritiva tem como característica “ser um meio para um fim, em vez de um fim em si propriamente dito.” (Saunders, Lewis, Thornhill, 2009, p.140). De acordo com Rampazzo (2013) esse tipo de pesquisa é utilizado nas ciências

sociais e nela são abordados dados e problemas de estudo, podendo-se inferir que a pesquisa possui aderência ao que se espera de uma pesquisa descritiva.

Quanto à estratégia desta pesquisa, este trabalho trata-se de um estudo de múltiplos casos, tendo em vista que três IES brasileiras foram analisadas. A partir disso, o objetivo do estudo de caso é explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (Yin, 2005). Como o objetivo desta pesquisa é analisar o processo de criação e operacionalização do PEC-PG frente a política externa brasileira na educação superior, e desta forma é necessário que sejam analisadas mais de uma instituição de ensino superior. Assim sendo, o presente estudo foi desenvolvido nas três universidades públicas que mais recebem alunos do PEC-PG nos três estados do sul do Brasil.

Outro ponto a ser considerado, se dá em virtude de como a pesquisa buscou compreender e analisar o processo de criação e operacionalização do PEC-PG frente a política externa brasileira de educação superior, esta pesquisa também pode ser caracterizada a partir de uma abordagem temporal longitudinal que permitiu acompanhar o PEC-PG a partir da compreensão do conteúdo, do contexto e dos processos que envolvem o PEC-PG ao longo do tempo.

A pesquisa com abordagem longitudinal pretende analisar a mudança ou desenvolvimento de um fenômeno ao longo de um período estabelecido. O objetivo principal é analisar como as variáveis se modificam ou se comportam ao longo do tempo. Nesta pesquisa, a abordagem longitudinal pode ser evidenciada tendo em vista que a pesquisa buscou analisar o fenômeno PEC-PG no momento da sua criação na década de 1980 e sua operacionalização atualmente à luz da política externa brasileira nestes dois momentos (Gaya; Bruel, 2019; Rubinsztein; Palacios, 2010).

Em relação aos meios de pesquisa, Vergara (2007) classifica as pesquisas como bibliográfica e documental. Nesse estudo, a pesquisa classifica-se como bibliográfica, pois foram utilizados materiais (livros, artigos científicos, teses e dissertações) que auxiliaram na elaboração da fundamentação teórica. Os documentos utilizados para a elaboração da pesquisa referem-se aos projetos de concepção do PEC-PG, os primeiros registros do programa, suas influências e as preferências segundo as áreas de conhecimento. Foram analisados documentos do governo brasileiro da época

paralelamente ao movimento educacional que se instalava na época quando da consolidação do programa PEC-PG.

A respeito da coleta foram utilizados dados de natureza primária e secundária, os dados secundários foram obtidos nas pesquisas bibliográfica e documental. Outra fonte de coletas de dados secundários foram teses, dissertações, artigos e documentos oficiais produzidos pelo MRE e CAPES sobre o programa tanto no período de implantação do PEC-PG quanto no período atual do programa. Foram utilizados documentos oficiais sobre estratégias educacionais tanto do período de implantação do PEC-PG quanto do período atual do programa.

Os dados primários foram obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas com os responsáveis em nível institucional pelo PEC-PG nas universidades selecionadas, ou seja, os coordenadores dos cursos de pós-graduação que tinham alunos do programa e os pró-reitores de pós-graduação das instituições.

A escolha destas instituições levou em consideração o número de alunos atualmente em seus programas de pós-graduação. Nesse sentido, foram selecionadas as IES do Sul do Brasil com o maior número de estudantes PEC-PG atualmente matriculados. Sendo assim, foi selecionada a Universidade Estadual de Londrina no estado do Paraná, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul no estado do Rio Grande do Sul e a Universidade Federal de Santa Catarina no estado de Santa Catarina.

A amostra dos entrevistados foi selecionada, preponderantemente, por acessibilidade, por título ou envolvimento dos interessados com o tema. Reforçando o exposto, cabe observar que várias tentativas entre e-mails e ligações durante o período de março de 2023 até setembro de 2023 foram realizadas com o intuito de coletar o maior número de percepções e experiências dos gestores dos programas acerca do PEC-PG dentro das instituições, de modo a tornar a análise mais próxima possível da realidade. No entanto, obteve-se pouco retorno dos mesmos.

Nesse sentido, somente duas pessoas da instituição A foram entrevistadas, três pessoas da instituição B foram entrevistadas e três pessoas da instituição C foram entrevistadas.

Para além destes entrevistados, foi entrevistado o gestor nacional do MRE responsável pelo PEC-PG em Brasília, visto que esta é uma das agências responsáveis pela regulação, manutenção e andamento e desenvolvimento do programa no Brasil.

Para facilitar a compreensão das respostas obtidas nesse estudo, foram questionadas 9 pessoas de 4 instituições diferentes, incluindo o MRE. Portanto, cada

respondente teve uma classificação conforme sua instituição, de A até C e conforme um número, de 1 a 3. Como em todas as instituições de ensino foi possível entrevistar mais de uma pessoa, as letras podem repetir, sendo assim, a classificação ficou da seguinte maneira:

Quadro 15 - Classificação dos respondentes

Instituição analisada	Respondente	Classificação
MRE		MRE
A	1	AR1
	2	AR2
B	1	BR1
	2	BR2
	3	BR3
C	1	CR1
	2	CR2
	3	CR3

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A coleta de informações realizadas por dados secundários e primários para a realização do presente trabalho reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno. Nesse sentido, a triangulação de dados permite obter um máximo de rendimento teórico com uso dos mesmos métodos (Flick, 2009; Denzin; Lincoln, 2006).

3.5 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA

A fim de elucidar o processo de operacionalização da pesquisa, foi elaborado um quadro explicativo contendo: objetivos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, as fontes e os sujeitos da pesquisa Quadro 16. Logo abaixo do quadro, serão explicados os processos de operacionalização da pesquisa e análise de dados do processo de criação e operacionalização do PEC-PG frente a política externa brasileira de educação superior.

Quadro 16 - Relação dos objetivos específicos com os instrumentos de coleta, as fontes e os sujeitos da pesquisa

Objetivo específico	Coleta de dados	Fontes e sujeitos da pesquisa
a) Compreender o processo de criação do PEC-PG enquanto política;	Análise documental e bibliográfica	-Estudos sobre Educação Superior Brasileira; - Estudos sobre Política Externa Brasileira; -Portarias de aprovação da criação do Programa; -Portarias sobre os primeiros processos de seleção.

b) Analisar a caracterização do PEC-PG como política na ótica dos gestores dos programas das IES envolvidas;	Análise documental e bibliográfica Entrevista semiestruturada	- Estudos sobre o PEC- PG - Estudos sobre política educacional; - Responsáveis pelo PEC-PG na CAPES e no DCE/MRE; - Coordenadores da pós-graduação dos cursos; - Pró-reitores de pós-graduação nas instituições.
c) Avaliar a integração do PEC-PG como política de internacionalização das IES;	Entrevista semiestruturada	- Coordenadores da pós-graduação dos cursos; Pró-reitores de pós-graduação nas instituições.
d) Analisar a operacionalização do PEC-PG e suas consequências.	Análise documental e bibliográfica Entrevista semiestruturada	- Documentos oficiais de criação do PEC-PG; - Estudos sobre política de internacionalização da educação superior; - Estudos sobre política de educação superior. - Coordenadores da pós-graduação dos cursos; - Pró-reitores de pós-graduação nas instituições.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Este quadro teve o objetivo de demonstrar como se deu o processo de operacionalização da pesquisa.

No próximo subtópico será apresentada a análise dos dados da pesquisa.

3.6 ANÁLISE DOS DADOS

Este subcapítulo tem o objetivo de descrever como ocorreu o processo de análise da pesquisa. A análise contemplou os dados provenientes das entrevistas, construídos no decorrer do processo da investigação, além dos dados advindos das bibliografias coletadas.

Nesse sentido, a presente pesquisa contou com uma metodologia de análise de dados de Pettigrew (1987; 2013). Essa metodologia foi desenvolvida a partir do entendimento do autor de que as mudanças e as estratégias organizacionais são formuladas a partir de seus contextos, não considerando somente as ações isoladas. Neste sentido, para o autor os contextos são considerados a partir da compreensão do conteúdo, do contexto e dos processos que envolvem essas estratégias ao longo do tempo.

Essa metodologia é utilizada para a partir da teoria e da prática de uma estratégia, identificar a variedade, a mistura de causas da mudança e a partir disso explorar em um período de tempo algumas condições e contextos em que ocorrem essas mudanças de estratégias (Cavaleiro; Neto, 2016).

Foi utilizada uma técnica de análise com base em Pettigrew considerando a análise e a avaliação de algumas partes integrantes do PEC-PG, sendo elas: o conteúdo, o processo e o contexto tanto da criação quanto da operacionalização do PEC-PG.

3.7 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

A presente pesquisa apresentou algumas dificuldades em sua operacionalização, as quais podem ser discriminadas de duas formas. A primeira dificuldade encontrada se dá em função da dificuldade por parte das IES em descrever a relação entre o PEC-PG com a internacionalização da instituição e tiveram dificuldade em responder algumas perguntas.

Outra dificuldade observada deu-se a partir da operacionalização da coleta dos dados em função da dificuldade de contato com a CAPES, tendo em vista que mesmo após inúmeras tentativas não houve qualquer retorno positivo por parte da autarquia, apenas uma resposta negativa em que a agência esquivou-se do pedido em contribuir com a tese em forma de entrevista. Um outro ponto de dificuldade de coleta de dados deu-se em virtude da dificuldade de resposta de coordenadores de curso de pós-graduação das instituições de ensino analisadas, e essa dificuldade pode ser explicada em função das diversas atribuições necessárias aos coordenadores de curso em que pese recebem inúmeras demandas a serem cumpridas cotidianamente.

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo corresponde à etapa de descrição dos dados deste trabalho. Esta etapa foi realizada a partir de bibliografias, documentos históricos, artigos com fontes secundárias de dados e de normas sobre o Programa Estudante Convênio de Pós-graduação (PEC-PG) desde sua criação até a operacionalização. Além disso, serão descritas informações sobre os países que estão presentes nos últimos editais do PEC-PG analisados nesta pesquisa, também foram analisadas informações sobre as instituições da região Sul do Brasil cuja coleta de dados foi realizada, e por último foi

Este capítulo está dividido em seis (6) subtópicos. O primeiro tópico abordou a origem do PEC-PG e o contexto que foi criado, o segundo subtópico abordou a operacionalização do programa, o terceiro subtópico apresentou informações sobre os indicadores dos países, o quarto subtópico abordou o processo de criação e desenvolvimento do ensino superior nos países realizando uma análise geral cerca dos

continentes levando em consideração os indicadores pesquisados e o contexto educacional que apresentam. O quinto subtópico descreveu algumas características das instituições dentro da região Sul que mais receberam estudantes via PEC-PG, traçando um paralelo entre a presença do PEC-PG nestas instituições. E por último, o subtópico seis foi desenvolvido com vistas a realizar uma análise final do trabalho à luz de Pettigrew considerando atender aos objetivos do presente trabalho.

O subtópico a seguir tem como objetivo realizar o compilado de algumas informações quanto a origem, histórico e a operacionalização a respeito do programa de pós-graduação estudado, o PEC-PG.

4.1 Origem do PEC-G e PEC-PG

Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), criado oficialmente em 1965 pelo Decreto nº 55.613 e, atualmente regido pelo Decreto nº 7.948, oferece a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico a oportunidade de realizar seus estudos de graduação em IES brasileiras (Brasil, 2022).

O programa surge para regulamentar o grande número de estudantes estrangeiros que vinham cursar suas graduações no Brasil. Atualmente com a maioria dos estudantes recebidos tendo origem africana, o programa se apresenta como um meio de promoção do desenvolvimento econômico e de aproximação política e cultural (Adad; Minillo, 2017).

O programa foi desenvolvido pelos ministérios das relações exteriores e ministério da educação (MEC), em parceria com universidades públicas - federais e estaduais - e particulares. O PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país.

No entanto, em contrapartida, esses estudantes devem atender a algumas condicionantes, tais como: declaração de compromisso, histórico escolar do ensino médio, comprovante de capacidade econômica dos pais e responsáveis, acompanhado da declaração de conclusão. Todos eles, com exceção do primeiro, com a devida autenticação do consulado brasileiro. Também é necessária a aprovação no Celpe-Bras para os candidatos lusófonos. São selecionadas preferencialmente pessoas inseridas em programas de desenvolvimento socioeconômico, acordados entre o Brasil e seus países

de origem. Os acordos determinam a adoção pelo aluno do compromisso de regressar ao seu país e contribuir com a área na qual se graduou (Brasil, 2022).

Observa-se o foco do programa nos países africanos que se coaduna com o papel central que o continente desempenha na política externa brasileira no século XXI através dos discursos de dívida histórica, solidariedade, busca pelo desenvolvimento mútuo e semelhança cultural. Iniciado em 1965, o PEC-G possuía em 2017, 1843 alunos ativos segundo dados do Ministério da Educação e Cultura, oriundos de mais de 50 países. No entanto, após as últimas reformas do programa, o PEC-G hoje tem seus principais emissores estudantes dos países africanos lusófonos (Adad; Minillo, 2017).

Com o início do programa marcado pela promulgação do decreto Nº 55.613, de 20 de janeiro de 1965, assinado pelo presidente Castello Branco num momento em que o americanismo ideológico regia as diretrizes da política externa brasileira (PINHEIRO, 2000), o PEC-G foi criado para regulamentar a situação dos estudantes estrangeiros em cursos de graduação no Brasil. O decreto inicial limitava-se a definir a regulamentação dos estudantes estrangeiros beneficiários de convênio cultural junto ao MRE estabelecendo a relação entre o MRE e o MEC na gestão do programa (Brasil, 1965; Adad; Minillo, 2017).

A regulamentação da seleção, distribuição e encaminhamento dos estudantes do programa para as Instituições de Ensino Superior foi feita apenas em 1967 no protocolo assinado entre o MEC e o MRE. Com regras mais rígidas que as atualmente vigentes, o protocolo afirmava explicitamente a limitação do programa na América Latina, além de delegar a competência da seleção ao MRE (Brasil, 1967).

Tal destaque para a cooperação educacional alinha-se à visão da Agência Brasileira de Cooperação (ABC) sobre a Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento como “uma opção estratégica de parceria, que representa um instrumento capaz de produzir impactos positivos sobre populações, alterar e elevar níveis de vida, modificar realidades, promover o crescimento sustentável e contribuir para o desenvolvimento social” (Brasil, 2012, p.1).

Durante o Governo Médici (1969-1974), houve um aumento no interesse brasileiro pelo continente africano, na medida em que o Itamaraty o identificava como, “parceiro econômico, comercial, político cultural e histórico” (p. 421). Assim, visitas a países africanos e acordos de cooperação foram firmados em fins de 1972 e início de 1973 e foram firmadas representações diplomáticas nos países recém-independentes (Cervo;

Bueno, 2002). Esse comportamento pode ser entendido como um reflexo do americanismo pragmático que passa a reger a política externa brasileira na época.

Em 1974 ocorreu a principal mudança na regulamentação do PEC-G. No protocolo de 11 de dezembro de 1974 foi retirada a limitação do programa apenas aos países Latino-Americanos, sendo este aberto para todos os países com os quais o Brasil mantinha acordos culturais (Adad; Minillo, 2017). Assim, os acordos culturais firmados a partir do final de 1972, habilitaram os primeiros países africanos a enviar estudantes para o PEC-G (Cervo; Bueno, 2002).

A iniciativa educacional, ao propor a construção de uma identidade comum, “exprime um esforço deliberado para apagar diferenças e para criar valores compartilhados, como forma de fomentar a identificação dos países entre si e de esmaecer rivalidades, o que poderia contribuir sensivelmente para o adensamento da integração” (Pinheiro et al., 2007, p.15; Machado, Moraes, 2021

4.1.2 A política externa brasileira e a criação do PEC-PG

A partir do resgate histórico da criação do PEC-G é possível descrever que enquanto o PEC-G foi criado como uma ferramenta de controle social haja vista o seu momento de criação – dentro do contexto da ditadura militar- em virtude a ameaça de comunismo que o país vivia. A forma encontrada pelo governo da época foi a criação do programa que, em linhas gerais, cataloga os estudantes vindos de fora do Brasil em bases de dados da polícia federal, da ABC e demais entidades que são as responsáveis por recepcionar os estudantes estrangeiros aqui no Brasil.

A atuação do MRE durante os anos 60 e 70 estava em evidência o movimento de multilateralização das relações exteriores do Brasil, que foram estabelecidas com quase todos os países do mundo, acerca disso, ao longo do período 1964-1979 percebeu-se que o peso dos EUA enquanto destino das exportações brasileiras caiu de 44% para 18,63%, enquanto do Japão aumentou 17 pontos percentuais, atingindo 49%, e a parcela dos países do Terceiro Mundo triplicou, batendo em 32,3%, a América Latina com 18%, a África com 7,2% e demais nações subdesenvolvidas com 7,1% (Cruz, 2009).

A partir do projeto da política externa brasileira na ampliação de sua participação comercial em outras regiões do mundo, o Itamaraty através de seu Secretário geral adjunto para promoção comercial, Paulo Tarso Flecha Lima encaminha para o Secretário geral da política exterior o memorando de número 355 no ano de 1971 acerca de um programa de estudos que deveria ser desenvolvido no ano subsequente. Neste arquivo

estabelece-se a proposição de um sistema para modernização dos serviços do Itamaraty através da elaboração de um sistema de informações comerciais com o objetivo de construir, sistematizar e divulgar relatórios e publicações sobre informações comerciais do Brasil e do exterior (Secretaria de Relações Exteriores, 1971).

A respeito das áreas consideradas como prioritárias de interesse da nação, a Comissão Nacional de Assistência Técnica (CNAT) elaborou um documento sobre a lista dos setores prioritários para o desenvolvimento de estudos e concessão de bolsas no Brasil, sendo os setores: ciências sociais, energia, transportes, mineração, indústrias de transformação de base, agricultura, economia, administração, estatística e serviço social (Secretaria de Relações Exteriores, 1960).

Essa preferência foi evidenciada especialmente em função da baixa participação do Brasil na exportação de produtos manufaturados que representava uma ausência ou baixa modernização tecnológica, e por consequência uma taxa de exportação incipiente naquela época. Isso demonstrava que a presença do Brasil nos setores mais sofisticados da economia parecia distante, pois o país não conseguia competir no nível internacional com outros países. Essa condição também colocou em evidência que se o governo quisesse ampliar sua participação sobre produtos mais modernos, ele deveria propor condições de expansão a longo prazo das vendas de produtos manufaturados (Doellinger, 1972).

Sabendo da necessidade de ampliar o desenvolvimento de estudos e pesquisas, a partir da década de 70 o Brasil passou a realizar investimentos de pesquisa a fim de ampliar a produção agroindustrial frente ao mercado externo, além disso, havia a necessidade de investimentos na produção e difusão de sementes melhoradas; reduções de preços dos insumos mais modernos; subsídios ao transporte ferroviário (para a produção especificamente destinada à exportação); dragagem de portos de pouca profundidade, a fim de que pudessem receber navios graneleiros; montagem de instalações portuárias para embarque a granel (Doellinger, 1972).

Ainda no que se refere ao período de atuação como Secretário geral adjunto para promoção comercial, Paulo de Tarso Lima, que atuou entre 1971 e 1984 propôs a elaboração de um programa de pesquisa e divulgação comercial para o ano de 1972 que também estava presente no memorando 355 de 1971, que deveria contemplar:

- a) Elaboração de edições dos seis números bimensais da revista comércio exterior;
- b) Realização de 50 pesquisas sumárias de mercados;
- c) Realização de 10 estudos setoriais sobre o mercado norte-americano, em convênio com a universidade de Columbia;

- d) Realização e publicação de 50 estudos da série “mercados para o Brasil”. Essa série conterá as informações fundamentais para orientar os exportadores de produtos específicos brasileiros para mercados determinados;
- e) Elaboração e edição de até 50 estudos da série “como exportar para o país X”. Essa série reunirá os dados básicos de interesse para o exportador brasileiro com relação aos principais países do mundo, considerados como mercados importadores;
- f) Pesquisas específicas de mercado, vinculadas ao programa de feiras e exposições (Secretaria de Relações Exteriores, 1971).

Nos moldes do que havia como prioridade na agenda de governo preconizada pelo MRE, o PEC-PG surge através de um protocolo interministerial entre MRE, CAPES e CNPQ assinado a partir de um movimento pela busca de ampliação do mercado em direção ao multilateralismo, pela busca em desenvolver a cooperação científico tecnológica do país e a manutenção dos cursos de pós-graduação no país.

Essas afirmações são possíveis de serem verificadas a partir do conteúdo do documento de criação do Programa. Logo na parte inicial do protocolo estão descritas as razões oficiais para a criação do Programa Estudante Convênio de Pós-graduação (PEC-PG), sendo estas divididas a partir de três principais interesses (Brasil, 1981):

- a) O interesse do Ministério da Educação e Cultura de prestigiar e manter em capacidade plena os cursos de pós-graduação de alta qualidade existentes no país;
- b) O interesse do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico em fortalecer a cooperação científica e tecnológica com países em desenvolvimento;
- c) O interesse do Ministério das Relações Exteriores em estender o Programa de Estudantes-Convênio ao nível de pós-graduação e, assim, expandir as áreas de intercâmbio cultural com outros países em desenvolvimento.

Diante do cenário acima exposto, uma das maneiras encontradas pelos ministérios para a adesão ao multilateralismo deu-se a partir da oferta do ensino superior para outros países, mais especificamente, a oferta de pós-graduação através do PEC-PG para diversos países que o Brasil possuía acordos culturais. Sabendo disso, o Programa contava com alguns princípios como:

Cláusula 1 – O DCT, a CAPES e o CNPQ implementarão um programa de oferta de vagas a estudantes de pós-graduação nacionais de países em desenvolvimento, com os quais o Brasil mantém acordos culturais, a ser executado com recursos dos três órgãos. (Brasil, 1981).

Acerca de outros princípios do programa, o arquivo de criação do PEC-PG descreve outros benefícios ofertados pelo PEC-PG, como:

- a) Vagas em cursos de pós-graduação de alta qualidade, com isenção do pagamento de taxas;
- b) Bolsas-de-estudo para os melhores candidatos selecionados de cada país;
- c) Passagem de retorno ao país de origem para os bolsistas que concluírem o curso;
- d) Acompanhamento especial dos alunos participantes do Programa por parte dos coordenadores dos cursos de pós-graduação (Brasil, 1981).

Um outro benefício não listado nesta cláusula, mas que auxiliava o estudante era o auxílio financeiro para instalação do estudante no Brasil, pago juntamente com a primeira mensalidade (Brasil, 1981).

Em 1982 foi encaminhado ao chefe do departamento de cooperação, cultural, científica e tecnológica a relação das vagas a serem preenchidas pelo Programa Estudante Convênio de Pós-graduação em sua primeira oferta, prevista para acontecer em 1983. Em relação à primeira oferta, foram disponibilizadas 300 vagas a serem preenchidas a partir de três áreas do conhecimento: engenharia, medicina e economia. Um ano depois, o curso de pós-graduação em agronomia também começou a ser ofertado (CAPES, 1982).

A primeira oferta o PEC-PG em 1983 disponibilizou 300 vagas, de acordo com o ofício n. 493 de 1982 da CAPES. No entanto, a partir da análise do ofício n. 014 de 1983, observou-se que o programa obteve somente 41 alunos selecionados, conforme demonstrado a seguir (CAPES, 1983).

Quadro 17 - Nacionalidade dos alunos na primeira oferta do programa PEC-PG

Nacionalidade	Quantitativo de alunos	Nacionalidade	Quantitativo de alunos
Argentina	1	Honduras	1
Bolívia	14	Panamá	2
Colômbia	3	Paraguai	7
Equador	1	Peru	4
Guatemala	5	Uruguai	3

Fonte: CAPES (1983).

Observa-se também que neste primeiro edital só havia a presença de estudantes Latino-Americanos, os estudantes dos demais continentes foram sendo inseridos ao longo do tempo. Sobre a presença restrita à estudantes Latino-Americanos sobre a primeira oferta do PEC-PG, cabe relembra que havia uma competição ideológica, econômica e diplomática entre os Estados Unidos e a antiga União das Repúblicas Socialistas

Soviéticas, de modo que, como o Brasil estava ao lado dos Estados Unidos, ele não poderia atender a outras nações que não estivesse sobre o território americano.

No entanto o Brasil, com o passar dos anos observou a necessidade enquanto nação de buscar autonomia frente aos Estados Unidos e a partir de então começaram as tratativas para negociar também com países da África para desta forma ampliar sua participação no mercado.

Sobre a relação entre os ministérios, em linhas gerais o documento de criação do programa PEC-PG relata que cada ente, ou seja, cada ministério seria o responsável por alguma função. Desta forma, a CAPES era a instituição responsável por elaborar a relação dos cursos que iriam receber estudantes no ano seguinte. Cabia também a essa instituição fixar o número de vagas que seriam ofertadas e estabelecer junto as IES as ações de acolhimento para os estudantes selecionados (Brasil, 1981).

Ao Departamento de Ciência e Tecnologia (DCT), instituição vinculada ao MRE, cabia a verificação junto a CAPES e ao CNPQ sobre a distribuição, por país, das vagas para os cursos de pós-graduação. Cabia também à divisão, a divulgação do Programa, eventos e os detalhes sobre vagas e cursos a serem ofertados junto às embaixadas do Brasil nos países parceiros. Bittencourt (2018) relembra que o Brasil, a partir do ano de 1965 estabeleceu embaixadas em vários países do continente africano, fazendo-se mais presente no continente.

Em relação ao DCT, sua atribuição era realizar a divulgação dos assuntos relacionados ao PEC-PG junto aos Governos dos países participantes; notificar qualquer alteração acadêmica à embaixada do país do qual é originário. Outras obrigações eram direcionadas ao Grupo de Supervisão que foi criado entre as três instituições CAPES, DCT e CNPQ. A última entidade responsável pelo PEC-PG eram as instituições de ensino. Nesse sentido, foi determinada a criação de um Grupo de Supervisão que era responsável por definir o calendário dos eventos pertinentes à execução do Programa; gerenciar o PEC-PG; proceder à sua avaliação (Brasil, 1981).

Em relação ao grupo de supervisão, segue algumas informações: a CAPES em consulta ao CNPQ, a DCT e as coordenações dos cursos de pós-graduação faziam o encaminhamento sobre a escolha dos candidatos apresentados pelas embaixadas do Brasil nos países que o Programa estivesse ocorrendo. Sob algumas atribuições desenvolvidas em conjunto entre os ministérios tinham: o pagamento das bolsas de estudo para os estudantes; definição do calendário dos eventos pertinentes ao PEC-PG; acompanhamento do andamento do programa procedendo à sua avaliação periódica,

fazendo sugestões para seu melhor desempenho; distribuição entre ministérios os encargos resultantes do fornecimento de passagens aéreas; preparação da previsão orçamentária do Programa no exercício subsequente.

O que cabe observar sobre o Programa é que, mesmo sendo um programa brasileiro que auxilia na qualificação profissional dos estudantes de outros países, existem diversos aspectos condicionantes que impactam na vida dos estudantes na medida que decidem vir estudar no Brasil através do PEC-PG. Esses aspectos podem ser observados no documento de criação do programa a partir da cláusula 9, conforme segue:

Cláusula 09 - Juntamente com a primeira mensalidade, será pago auxílio para instalação do bolsista, no valor de uma mensalidade. [...] Cláusula 11 – A passagem de retorno ao país de origem, via aérea, em classe turística, somente será concedida ao bolsista que tenha concluído seu programa de estudo [...] Cláusula 13 – O estudante que tenha sido estudante-convênio de graduação [...] somente poderá participar do PEC-PG após um período de exercício de sua profissão, ou função docente equivalente, no seu país de origem, de, no mínimo, dois anos após a conclusão do curso de graduação. Cláusula 14 – Somente poderão beneficiar-se das vantagens previstas pelo Programa os portadores de visto temporário. Cláusula 15 – Não poderão participar do Programa os estudantes que, nascidos no exterior, por serem filhos de pai ou mãe brasileiros, são considerados brasileiros [...] Cláusula 18 – Somente após a inscrição definitiva no curso pretendido será reconhecida a participação do estudante do Programa. A referida inscrição será concedida apenas aos candidatos selecionados, devidamente aprovados em exame de proficiência em Língua Portuguesa, escrita e falada (Brasil, 1981).

O primeiro acordo lançado em 1981 preconizou inclusive que os estudantes realizassem não só o teste de português, mas também um teste na área de economia a partir da sua área escolhida (Abreu, 2018).

Sobre o aspecto de reformulação do protocolo que aconteceu em 2006, algumas mudanças passaram a ser evidenciadas no sentido dos aspectos gerais de criação do programa. Essas mudanças foram destacadas e foram distribuídas conforme as temáticas: objetivo do programa, benefícios do programa, atribuições das instituições e condicionantes do programa (Brasil, 2006).

Em relação ao objetivo de criação do Programa, o PEC-PG em 2006 já estava institucionalizado enquanto um programa e passa a ser definido a partir da seguinte forma (Brasil, 2006):

Cláusula 1 – O Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação [...] administrado conjuntamente pelo Ministério das Relações Exteriores, representado pelo DC, pela CAPES e pelo CNPq, constitui atividade de cooperação educacional desenvolvida, prioritariamente, com países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém Acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia. § 1.º – O PEC-PG objetiva a formação de recursos humanos, com vistas a que cidadãos oriundos de países em desenvolvimento possam vir a realizar estudos de pós-graduação em Instituição de Ensino Superior [...] brasileira. § 2.º – O PEC-PG dará prioridade

aos países que apresentem candidatos no âmbito de programas nacionais de desenvolvimento socioeconômico, acordados entre o Brasil e os países interessados, por via diplomática.

Acerca dos benefícios concedidos aos estudantes do primeiro protocolo assinado em 1981 em comparação com o protocolo assinado em 2006 houve uma mudança sobretudo em relação a um benefício (Brasil, 2006):

Cláusula 12 – Ao estudante-convênio selecionado pelo PEC-PG serão concedidos os seguintes benefícios:

- a) vaga em curso de pós-graduação de alta qualidade, com isenção do pagamento de mensalidade ou qualquer espécie de taxa, no âmbito acadêmico;
- b) bolsa de estudo mensal;
- c) passagem aérea de retorno ao país de origem ou residência para o bolsista que concluir o curso; e
- d) orientação acadêmica especial por parte das coordenações dos cursos de pós-graduação.

Em relação as alterações a partir do protocolo de 1981, era concedido ao estudante um auxílio financeiro para ajudar em seu processo de instalação no Brasil e a partir do novo protocolo de 2006 esse benefício deixa de existir. Acerca do protocolo de 2006, um outro benefício desenvolvido diz respeito a possibilidade de trancamento do curso por somente um semestre mediante justificativa, à anuência das partes presentes no protocolo. Conforme pode ser visto na cláusula 21 (Brasil, 2006):

Cláusula 21 – O estudante-convênio poderá trancar matrícula pelo período de um semestre letivo, a critério da IES e das Partes signatárias deste Protocolo.

Outro benefício concedido a partir do novo protocolo versa sobre a possibilidade do estudante em usufruir os benefícios do Sistema Único de Saúde (SUS), conforme verifica-se na cláusula 25 (Brasil, 2006):

Cláusula 25 – É garantido ao estudante-convênio o atendimento de suas necessidades básicas de assistência médica, odontológica e farmacêutica no Sistema Único de Saúde (SUS) [...].

No âmbito das atribuições das instituições responsáveis pelo PEC-PG, tiveram três alterações. No que tange ao CNPQ e CAPES, estes órgãos passaram a ser reconhecidos como Agências Financiadoras, tendo em vista que suas atribuições estavam intimamente ligadas ao pagamento de bolsas de estudo (Brasil, 2006):

Cláusula 2 – Cabe ao CNPq e à CAPES (denominados doravante agências financiadoras) o pagamento das mensalidades das bolsas de estudo concedidas, bem como de taxas escolares.

Em relação a Divisão Cultural (DC), a sua atribuição sobre a divulgação do PEC-PG manteve-se igual, no entanto, surgiu uma outra demanda que anteriormente era realizada pelo grupo de supervisão. Essa outra demanda versa sobre providenciar o retorno ao país de origem do estudante através da compra passagem aérea para o país de origem do estudante (Brasil, 2006):

Cláusula 9 – É atribuição do DC providenciar o retorno ao país de origem do estudante convênio que tenha concluído, com êxito, seus estudos no Brasil, no âmbito do PEC-PG. [...] §2.º – A passagem aérea será emitida em classe e trecho mais econômico do Brasil para o país de origem do estudante-convênio. [...].

No âmbito da Pró-reitoria de Pós-graduação essa instituição anteriormente não possuía responsabilidades sob tantos aspectos. No entanto, a partir de 2006 esse órgão fica responsável por algumas tarefas, quais sejam (Brasil, 2006):

Cláusula 10 – As atribuições da Pró-Reitoria são as seguintes: a) homologar a documentação do candidato selecionado – assumindo, assim, a responsabilidade pela sua aceitação [...] b) matricular o bolsista em curso de língua portuguesa; c) exercer a interlocução entre o bolsista e a agência financiadora pertinente, nos assuntos referentes ao gerenciamento do Programa; d) informar, anualmente, à agência financiadora sobre o desempenho do bolsista, em função das respectivas normas; [...] f) comunicar ao Departamento de Polícia Federal o abandono e/ou a conclusão do curso pelo bolsista; g) solicitar autorização prévia à agência financiadora para a permanência do bolsista no Brasil após o término da bolsa, com o objetivo de conclusão dos trabalhos, limitada a 180 (cento e oitenta) dias, sem ônus para a agência financiadora; h) solicitar ao DC, por meio da agência financiadora, passagem aérea de retorno do bolsista [...].

Em relação aos aspectos condicionantes do programa, a atualização de 2006 teve alguns fatores acrescentados (Brasil, 2006):

Cláusula 14 - [...] d) Obter carta de aceitação da IES pela qual indique o programa de pós-graduação, área de interesse, linha de pesquisa e tema que será objeto de sua dissertação ou tese. e) Apresentar formulário de inscrição e duas cartas de recomendação de professores, pesquisadores ou de pessoas de reconhecida competência na área, redigidos em português; f) Apresentar currículo com os seguintes itens [...]; histórico escolar de graduação e/ou mestrado; produção acadêmica; plano de estudos [...] no qual especifique as atividades de pesquisa que serão desenvolvidas no Brasil e/ou no país de origem; h) Apresentar comprovante de vínculo empregatício no país de origem, se for o caso. § 1.º – A Carta de Aceitação [...] não dá direito automático a bolsa de estudo, apenas indica que o candidato está apto, do ponto de vista acadêmico, a desenvolver os estudos no Brasil; [...] O aluno também deverá ser financeiramente responsável pela passagem de vinda para o Brasil e por sua manutenção até o recebimento da primeira mensalidade da bolsa. [...] Será dada prioridade às IES federais, estaduais e municipais [...] § 4.º – Será

dada prioridade aos candidatos que comprovarem ter vínculo empregatício no país de origem. [...] É vedada a participação de cidadãos brasileiros, ainda que binacionais, assim como de candidatos cujo genitor ou genitora seja brasileiro. [...] Cláusula 22 - Será desligado do PEC-PG o estudante-convênio que, durante a realização de seus estudos, vier a solicitar visto permanente ou der entrada no Ministério da Justiça de pedido de naturalização. [...]

Observa-se que na medida que os anos passaram, que o programa foi criando volume e fez com que o Brasil recebesse muitos estudantes. Observa-se com o documento de criação do PEC-PG em 1981 que o objetivo do Brasil era qualificar e desenvolver as pesquisas científicas com o auxílio dos estudantes estrangeiros. Haja vista todo o contexto citado acerca da necessidade do Brasil em aumentar sua produtividade e o desenvolvimento de novas tecnologias para poder entrar em outros mercados e assim promover seu fortalecimento no mercado interno e aumentar sua presença no mercado externo.

Em 2006 o objetivo havia mudado e por este motivo vários fatores condicionantes foram acrescentados. Esses aspectos condicionantes dão-se sobretudo em função da preocupação do governo brasileiro em não manter esses estudantes no Brasil, de modo que não queiram fixar suas raízes no Brasil e voltem aos seus países aplicando lá os conhecimentos adquiridos com a pesquisa e a vivência no Brasil, haja vista que o objetivo do programa era desenvolver os estudantes para auxiliar na formação de recursos humanos para os demais países. Convém observar também que todas essas condições acabaram tornando o PEC-PG um programa endereçado somente para alguns estudantes e não um programa com uma intenção universalista do conhecimento.

4.2 Operacionalização do PEC-PG

O PEC-PG é administrado por dois ministérios, o MEC e o MRE. Dentro do escopo do programa, o MEC por intermédio da CAPES e do CNPQ, são os órgãos responsáveis pelos bolsistas de doutorado e mestrado respectivamente.

Antigamente, logo que surgiu o PEC-PG o passo a passo para execução do programa se deu da seguinte forma: o primeiro passo era o oferecimento das vagas à CAPES. O segundo passo era transmitir a informação ao Itamaraty que levaria as informações para a América Latina e África. Depois as missões diplomáticas divulgavam e ofertam as vagas e recolhiam as candidaturas para selecionar os alunos com melhores desempenhos.

Atualmente o programa é administrado da seguinte forma, junto ao MRE, através da Divisão de Temas Educacionais (DCE), a divulgação do Programa no exterior é realizada. Essa divulgação acontece por meio de editais de grupos focais de postos que fazem o acompanhamento desses candidatos que têm interesse em se inscrever no programa, além disso, a DCE orienta os estudantes sobre suas obrigações com a polícia federal, atua na coordenação junto às embaixadas além da função de cuidar dos pagamentos das passagens de retorno ao país de origem dos estudantes assim que o período do curso termina (FEIJO, 2013; DE LIMA JUNIOR, 2018; FERREIRA, 2019).

Em relação às bolsas, o número de bolsas a serem oferecidas depende da disponibilidade orçamentária das agências financiadoras, CNPq (responsável pelas bolsas de mestrado) e CAPES (responsável pelas bolsas de doutorado). Em geral, cada agência oferece cerca de 100 bolsas por ano. Em relação às vagas nas universidades, é papel dos estudantes entrar em contato com as instituições previamente à sua inscrição para o programa e procurar um curso de pós-graduação de mestrado ou doutorado com nota igual ou superior a 3. A partir da escolha do estudante pelo curso, ele deve entrar em contato diretamente com a coordenação do curso pretendido para obter sua Carta de Aceitação (Feijo, 2013).

A carta de aceitação funciona como uma espécie de declaração de aptidão dos estudantes para realizar o curso pretendido no Brasil, no entanto essa carta não garante que o estudante conseguirá ser selecionado, haja vista que a aceitação ou não do candidato se dará a partir do critério de avaliação é o de mérito acadêmico realizado por professores dentro da CAPES e do CNPq (Feijo, 2013).

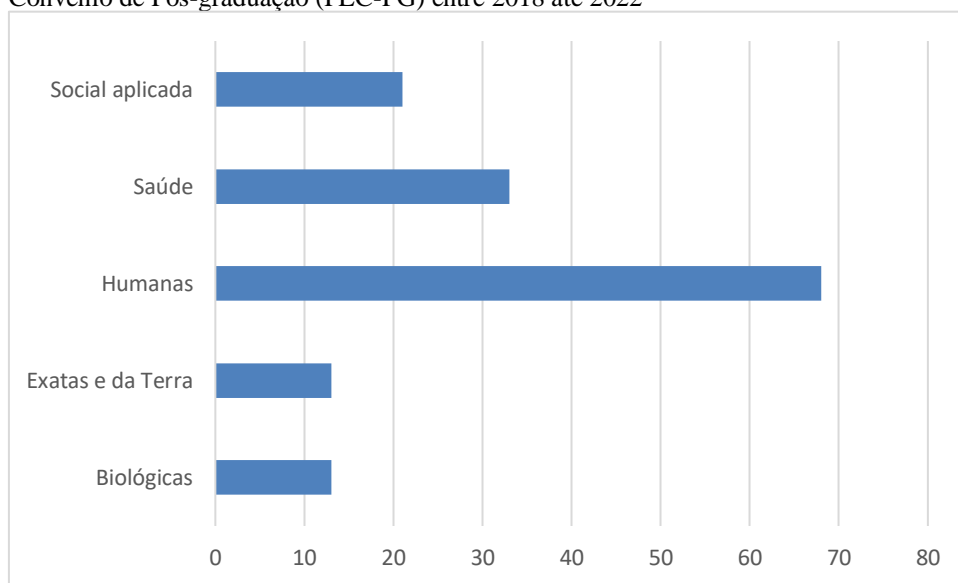
Embora não exista uma restrição no que diz respeito aos cursos que podem ou não serem ofertados nos editais, nem todas as áreas do conhecimento são contempladas pelo PEC-PG em função, neste caso, da inexistência de candidatos para alguns determinados cursos. Convém lembrar também que o programa oferece bolsas e não há tratamento diferenciado para candidatos dos continentes de modo que não existem cotas de bolsas por país ou por região (Feijo, 2013).

Em relação aos editais analisados durante o período de realização da tese, todas as vagas disponibilizadas foram para alunos de doutorado, portanto o órgão responsável por fazer o acompanhamento desde a etapa de seleção dos estudantes até a chegada destes estudantes no Brasil é a CAPES (Feijo, 2013; De Lima Junior, 2018; Ferreira, 2019).

Considerando os últimos editais de aprovação no programa, foi possível verificar que atualmente existem 137 estudantes ativos nas instituições de ensino brasileiras. Estes 137 estudantes estão separados por áreas de conhecimento.

Em relação às principais áreas do conhecimento escolhidas pelos estudantes obteve-se o seguinte resultado que pode ser verificado no gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1: Principais áreas do conhecimento escolhidas pelos estudantes do Programa de Estudantes Convênio de Pós-graduação (PEC-PG) entre 2018 até 2022



Fonte: CAPES (2023).

As áreas com o maior número de candidatos dentro dos três últimos editais foi a área de ciências humanas com cerca de 68 candidaturas. A segunda área com maior número de estudantes foi a área da saúde com 33 candidaturas e a terceira área com maior concentração de estudantes foi a área de ciências sociais aplicadas com 21 estudantes.

Em relação aos países que enviam estudantes via PEC-PG ao Brasil, a partir da escolha metodológica pelos últimos editais do PEC-PG, os países que mais enviaram estudantes nas últimas ofertas do programa foram descritos no quadro 18 abaixo:

Quadro 18 - Nacionalidade dos alunos nas últimas ofertas do programa PEC-PG em ordem decrescente do número de alunos.

Nacionalidade	Quantitativo de alunos	Nacionalidade	Quantitativo de alunos
Moçambique	87	Cuba	2
Angola	9	Uruguai	2
Colômbia	9	Nicarágua	1
Peru	6	Togo	1
Guiné-Bissau	4	Índia	1

Paraguai	4	Benin	1
México	3	Cabo verde	1
Chile	3	China	1
Costa Rica	2		

Fonte: CAPES (2023).

Percebe-se, a partir da análise do quadro 18, que atualmente os países que mais encaminham estudantes ao Brasil são os países do continente Africano, seguido pelos países do continente da América Latina e dos países do continente Asiático.

Ainda em relação a operacionalização do programa, verifica-se que uma restrição à operacionalização do PEC-PG se dá em virtude do programa ser considerado demasiadamente restritivo e seletivo, pelo excesso de condicionalidades impostas no regulamento do programa. E da mesma maneira, algumas das características do programa parece distanciá-lo de um modelo de cooperação mútua, porque apesar de oportunizar aos estudantes de diversos países a possibilidade de realizar seus estudos em nível de pós-graduação no Brasil não há nenhuma consulta aos países beneficiários sobre as áreas educacionais deficitárias que estão precisando de desenvolvimento (Machado; Moraes, 2021).

Corroborando ao exposto, seria ingenuidade acreditar que somente o aumento do nível de escolaridade por si só levará ao crescimento econômico destes países. Para ser justo, existem mais nuances do que muitas vezes se reconhece (Brown; Lauder; Ashton, 2007).

A seguir, no subtópico 4.3 até o subtópico 4.4 postula-se desenvolver uma compreensão mais aprofundada acerca dos países que buscam o PEC-PG. Essa compreensão se dará a partir da descrição de indicadores dos países que buscam o PEC-PG até a descrição de como foi desenvolvido o ensino superior dos continentes que enviam estudantes via PEC-PG.

4.3 Indicadores dos Países que buscam o PEC-PG

O subtópico a seguir pretende colocar em evidência os principais indicadores dos países que possuem o PEC-PG. O primeiro a ser tratado é o Produto Interno Bruto (PIB), seguido pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), e posteriormente seguido da porcentagem de investimento em educação de acordo com o PIB de cada país, e por

último serão descritos os dados de início e disseminação do ensino superior nos países que possuem o programa.

4.3.1 PIB e IDH dos Países

O PIB é a medida padrão do valor agregado criado pela produção de bens e serviços em um país durante um determinado período. Como tal, mede também os rendimentos dessa produção, ou seja, o montante total gasto em bens e serviços finais (WORLDBANK, 2022).

Este indicador é baseado no PIB nominal (também chamado de PIB a preços correntes ou PIB em valor) e está disponível em diferentes medidas: dólares americanos e dólares americanos per capita. Todos os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) compilam seus dados de acordo com o Sistema de Contas Nacionais (SCN) de 2008. No entanto, cabe observar que este indicador é menos adequado para comparações ao longo do tempo (WORLDBANK, 2022).

Nesse sentido, embora o PIB seja o indicador mais importante para capturar a atividade econômica, ele fica aquém de fornecer uma medida adequada do bem-estar material das pessoas para o qual indicadores alternativos podem ser mais apropriados (WORLDBANK, 2022).

O IDH é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde (PNUD, 2023).

O IDH tem como base o desenvolvimento de um grupo de pessoas que vivem em um território específico. Assim, parte do pressuposto de que, para aferir o avanço de uma população, não se deve considerar apenas a dimensão econômica, mas também outras características como: sociais, culturais e políticas que influenciam a qualidade da vida humana (LEMBO, 2014)

Ele é obtido pelo resultado da síntese dos seguintes indicadores: renda, expectativa de vida, taxa de alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais de vida, e taxa de matrícula bruta nos três níveis de ensino, ou seja, a relação entre a população que se encontrava em idade escolar e o número de pessoas matriculadas no ensino fundamental, médio e superior.

O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o PIB per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento (PNUD, 2023).

O índice varia de zero (nenhum desenvolvimento humano) até um (total de desenvolvimento humano), classificado da seguinte forma: O índice de 0 a 0,499 é considerado muito baixo; 0,5 a 0,599 baixo; 0,6 a 0,699 médio; de 0,7 a 0,799 alto; e de 0,8 a 1,0 muito alto (PNUD, 2023).

4.3.2 Dados gerais sobre os países

No quadro 19 abaixo consta o IDH dos países dos últimos editais do programa PEC-PG, bem como o PIB em valores correntes em bilhões de dólares, as porcentagens do PIB destinadas para a educação dos países e os períodos de início e de popularização do sistema de ensino superior. O quadro foi ordenado em ordem crescente de IDH dentre os países analisados.

Quadro 19 - Dados gerais dos países que buscam o PEC-PG

País	IDH	PIB valores correntes (US\$) bilhões	% do PIB gasto com educação	Período de início da graduação	Período da popularização do ensino
Moçambique	0,446	17.873	6,3	1962 - 1968	2003 - 2014
Guiné-Bissau	0,483	1.624	2,7	2003	2006 - 2010
Togo	0,539	-**	-**	1970	2011 - 2018
Benin	0,525	17.547	3,0	1970	2009 - 2016
Guatemala	0,560	91.318	3,1	1974	2010 2018
Angola	0,586	124.794	2,4	1962	2008 2018
Timor-Leste	0,607	2.455	4,2	1986	2003 - 2010
Índia	0,633	3.468.566	4,5	1950	1997 - 2010
Cabo verde	0,662	2.053	7,6	1980	2008 – 2018
Nicarágua	0,667	15.695	4,6	1951	2007 - 2014
Paraguai	0,717	41.855	3,3	1960	1990 - 2009
Colômbia	0,752	342.919	4,9	1934	2000 – 2015
Peru	0,762	239.333	4,0	1960	2002 - 2017
México	0,758	1.424.533	4,3	-**	-**
Cuba	0,764	-*	-**	-**	-**
China	0,768	18.321.197	3,6	1950	1999 - 2003
Costa Rica	0,809	68.489	6,7	1940	1972 - 1990
Uruguai	0,809	71.161	4,6	1883	1989 - 2001
Chile	0,855	310.866	5,6	1929	1960 - 1987

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023) a partir de (WORLDBANK, 2022; OECD, 2023; PNUD, 2023).

*Dado não disponível

**Dados de países como Cuba, México e Togo não encontrou-se as informações necessárias disponíveis.

Ao traçar um olhar sobre os continentes países que buscam o PEC-PG atualmente foi possível observar que a maior parte dos estudantes vêm de três principais continentes, o continente Africano, o continente Asiático e o continente Latino-Americano. Foi possível observa também que a grande maioria os países do programa PEC-PG são países subdesenvolvidos.

A partir da exposição do IDH, do PIB, do percentual do PIB gasto com educação entre os períodos de início e disseminação do ensino superior dos países do programa PEC-PG dos últimos três editais analisados, foi possível chegar a algumas constatações.

A maioria dos países de origem Africana, 6 de 7 no total possuem o valor do IDH entre baixo e muito baixo. Moçambique possui um IDH muito baixo, cerca de 0,446, a Angola é considerada o país com o IDH baixo, cerca de 0,586 e dos países que pertencem ao continente Africano, Cabo Verde possui o IDH maior, cerca de 0,662.

Dentro do continente da América Latina somente a Guatemala possui o IDH baixo, cerca de 0,56, Nicarágua possui o IDH classificado com mediano, com cerca de 0,667 e outros 5 países possuem o IDH variando entre alto e cerca de 3 países foram classificados com o IDH muito alto, como é o caso de Costa Rica com 0,809, Uruguai com 0,809 e Chile com 0,855.

No contexto do continente Asiático, o país com o menor IDH é Timor-Leste com 0,607, seguido da Índia com 0,633 e o país Asiático com maior IDH é China, com 0,768.

Em relação ao valor do PIB entre os países do continente Africano o país com menor PIB é de São Tomé e Príncipe, no entanto, o país com maior representação é a Angola.

De modo geral, verificou-se que os países da África, por exemplo, são países que possuem um IDH baixo em comparação com os índices de países Latino-Americanos e da Ásia. Percebe-se também que a maioria destes países possuem um PIB baixo, demonstrando que as economias africanas que fazem parte dos países que utilizam o PEC-PG são economias pouco competitivas em comparação do valor do PIB dos demais continentes inseridos no programa. Desta forma, em um contexto de economias pouco competitivas, o investimento realizado em educação também não é elevado, tanto em relação a pequena fatia destinada do PIB para a educação do país, quanto em relação ao baixo valor do PIB propriamente dito.

A respeito dos investimentos em educação, nos países do continente Africano, o país que menos repassa recurso para a educação é Angola. Cabo Verde, no entanto, é o país dentro do continente que destina a maior porcentagem para a educação. Acerca da temática dos investimentos destinados para educação dos países Africanos, temos uma diversidade de valores, o país que possui o maior valor do PIB é também o país que destina a menor fatia do PIB para a educação, 2,4%. O país africano que possui o maior investimento no PIB na educação, chegando a 7,6%, é um dos países que possui um dos menores valores do PIB, ou seja, ainda que o percentual seja expressivo, o valor em si do PIB do país é baixo e por este motivo acaba por não gerar grandes mudanças no aspecto de investimento educacional do país (WORLDBANK, 2022; OECD, 2023; PNUD, 2023).

Dentro do contexto dos países Latino-Americanos, o país com a menor e maior representação do PIB, respectivamente, é a Nicarágua e o México.

Em relação aos países Latino-Americanos, o IDH destes geralmente são representados por valores alto ou muito alto. Em relação aos valores do PIB, estes são números bem representativos em sua maioria, de modo que as fatias investidas do PIB no setor educacional dentro do continente Latino-Americano não seguem uma lógica, uma vez que há países com menores valores de PIB que investem quase a mesma fatia que os países que são muito mais competitivos economicamente falando, ou seja, com maior PIB (WORLDBANK, 2022; OECD, 2023; PNUD, 2023).

Acerca dos investimentos do PIB destinados para a educação do continente Latino-Americano, verificou-se que o país que menos destina recurso para a educação é a Guatemala, já o país que mais destina porcentagem do PIB para a educação é Costa Rica. De modo geral, os países do continente Latino-Americano investem valores superiores a 4,6% chegando a 6,7% do PIB investidos em educação, e assim sendo, com valores elevados investidos em educação, os processos de desenvolvimento social, econômico e cultural dos países tendem a se tornar mais representativos, essa representatividade pode ser observada principalmente nos índices de IDH dos países do continente, haja vista que dentro do IDH um indicador analisado é justamente o indicador de desenvolvimento educacional dos países (WORLDBANK, 2022; OECD, 2023; PNUD, 2023).

Em relação aos países que pertencem ao continente Asiático, o país com menor PIB é Timor-Leste já a China é o país com o maior PIB.

Em relação aos países de origem Asiática, o IDH da maioria dos países do continente está mediano. Em relação ao somatório dos produtos produzidos nas regiões asiáticas, pode-se verificar que as economias em questão são extremamente competitivas, evidenciando valores de PIB altíssimos.

No continente Asiático o país que menos destina recurso para a educação é a China, já a Índia é o país que mais destina recursos para a educação. Em relação a fatia do PIB destinada para a educação, os valores variam de 3,6% a 4,5% do PIB destinado para a educação, esses baixos percentuais não necessariamente demonstram que existe de fato um baixo investimento por parte dos países em educação, haja vista que o valor do PIB destes países em geral é bem elevado o que faz com que os investimentos educacionais sejam também elevados.

Em síntese, é importante observar que os países da África, por exemplo, são países que possuem um IDH baixo em comparação com os índices de países Latino-Americanos e da Ásia. Percebe-se também que a maioria dos países deste continente possuem valores de PIB baixos, demonstrando que as economias africanas são economias pouco competitivas em comparação do valor do PIB dos demais continentes inseridos no programa. Nesse sentido, em um contexto de economias pouco competitivas, o investimento realizado em educação também não é elevado, tanto em relação a pequena fatia destinada do PIB para a educação do país, quanto em relação ao baixo valor do PIB propriamente dito.

No tocante ao contexto educacional do período de implantação e disseminação do ensino superior dos países mencionados no quadro 19, observou-se que dentro do contexto dos países do continente Africano, o período de início da graduação aconteceu de maneiras distintas. Dois países, Moçambique e Angola começaram o desenvolvimento do ensino superior a partir de 1962, e, no entanto, outros tiveram o período de início no ensino superior a partir de 2000. Observou-se também que embora o período de início do ensino superior tenha sido em 1990, a maioria dos países deste continente realmente observou o crescimento educacional e a popularização do ensino superior a partir do ano 2000 e em alguns casos, somente em 2011 os países de fato popularizaram o acesso ao ensino superior.

No que tange os países do continente Latino-Americano, os países começaram a desenvolver a pós-graduação a partir de 1950 e em alguns casos até 1930. No entanto, da mesma forma como aconteceu nos países do continente Africano, os países Latino-

Americanos observaram que o ensino superior foi disseminado a partir de 1960 e em alguns casos, somente em 2010 essa popularização alcançou os países.

No tocante aos países do continente Asiático, os países começaram a desenvolver o ensino superior a partir de 1950, no entanto, a popularização do ensino superior teve início a partir de 1997 e em alguns países, somente no ano de 2003 o acesso ao ensino superior foi popularizado.

Acerca do processo de popularização do ensino superior destes continentes esteve pautado sobretudo de duas formas. A primeira alternativa encontrada por muitos países foi a criação das universidades privadas que atenderiam a população que estaria novamente buscando o ensino superior com vistas o desenvolvimento de seus países. Contudo, observou-se que as instituições privadas não estavam preocupadas com os níveis de qualidade do ensino que eram fornecidos por seus sistemas de ensino, fazendo com que cada vez mais aos países buscassem alternativas para desenvolver de forma plena e competitiva os estudantes que iriam ingressar em seus mercados.

Outra forma encontrada pelos países foi a criação de acordos de cooperação com outros países que estavam mais desenvolvidos tanto em seus sistemas econômicos quanto em seus sistemas educacionais. Essa medida teve o objetivo de propiciar um ensino de qualidade enviando os seus estudantes para estudar em países mais desenvolvidos. Convém observar o fato de que, assim como acontece em outros programas, o envio destes estudantes aos outros países é remunerado, ou seja, é dada uma bolsa mensal, geralmente ofertada pelos países que receberão estes estudantes para que o mesmo pague com os custos de manter-se nesse novo país.

Para além da análise acerca do período de implantação e disseminação do ensino superior nos continentes observados no programa, o tópico seguinte descreveu com mais detalhes o processo de desenvolvimento do ensino superior, bem como o processo de disseminação do ensino junto aos países.

4.4 ENSINO SUPERIOR DOS PAÍSES QUE BUSCAM O PEC-PG

Os processos de internacionalização que envolvem trocas científicas, universitárias e culturais, não são um fenômeno recente. No tempo, entre o passado e o presente, a distinção entre esses processos se dá sobretudo, a partir da intensidade dos fluxos e da natureza dos processos que motivam a migração para fins de formação (GUSMÃO, 2014).

A educação é muito importante para o desenvolvimento humano e social. O caminho do desenvolvimento de um país pode ser bem diferente se a educação também afetar todos os que nele vivem (Wantchekon; Klačnja; Novta, 2015).

A partir disso, cabe a colocação de Nascimento (2001, p. 96), que diz

(...) educação e desenvolvimento são termos concebidos usualmente como distintos, mas sempre apresentados juntos. São, na verdade, dois fenômenos ou processos sociais pensados articuladamente, um remetendo ao outro. Sem, no entanto, deixarem de ter as próprias identidades. Ambos nascem, ou são inventados, no interior daquilo que denominamos normalmente modernidade. A educação, tal como a conhecemos hoje, e o desenvolvimento, tal como o concebemos hodiernamente, são frutos da sociedade moderna. (...).

Em virtude dos fenômenos acima mencionados, este subtópico corresponde a uma representação acerca dos países que enviam estudantes através do programa PEC-PG para realizar os cursos de pós-graduação no Brasil, essa exposição se deu sobretudo no aspecto da educação superior a partir dos países que pertencem aos últimos três editais do programa analisados.

A pesquisadora para fins de ordenamento classificou os países de acordo com seus continentes e em ordem alfabética dentro de cada região. Nesse sentido os países do continente Africano estão ordenados a partir do tópico 4.4.1 até o tópico 4.4.7, os países da América Latina a partir do tópico 4.4.8 até 4.4.16; os países do continente Asiático a partir do tópico 4.4.17 até 4.4.19 e o país da Oceania corresponde ao tópico 4.4.20.

4.4.1 Ensino Superior na Angola

O ensino superior no país teve início no ano de 1962 quando ainda a igreja católica tinha um papel relevante nas instituições de ensino superior. A primeira instituição de ensino superior (IES) em Angola oferecia inicialmente os cursos de medicina, engenharia, veterinária, agronomia e ciências pedagógicas (Carvalho, 2012; Liberato, 2019)

Em 1968, a instituição foi transformada em Universidade de Luanda e em 1976, foi fundada a Universidade de Angola, mantendo-se como única instituição de ensino superior de âmbito nacional. Além do país possuir somente uma instituição de ensino, outro fator complicador residia na limitação que o ensino superior possuía, pois era destinado somente a quem integrava as camadas superiores da hierarquia social, que eram definidos com base no local de nascimento, local de residência e a posição social, criando uma segregação na dimensão intelectual em função de uma dimensão social (Carvalho, 2012).

O acesso ao ensino superior estava no período colonial vedado aos angolanos, cuja maioria se enquadrava nas camadas sociais mais desfavorecidas (Carvalho, 2012, P. 252).

Após o período de Proclamação da República em 1977 até meados de 1990, o país observou o crescente número de guerras civis impactando diretamente os aspectos políticos, sociais e econômicos o que alterou as finanças do país, fazendo o país investir mais na educação básica e posteriormente no ensino médio, haja vista a alta taxa de analfabetismo da época (Carvalho, 2012; Naege; Eduardo, 2022). Um outro desafio do país deu-se sobretudo sobre a interferência política que o país passou, as universidades possuíam uma liberdade limitada, uma vez que as universidades foram muito influenciadas pela política (Langa, 2014).

Durante esse período de guerras, foi possível observar inclusive que até a mobilidade acadêmica entre Angola e outros países foram afetados. Em relação ao Brasil não foi diferente, uma vez que os estudantes de países afetados pelas guerras como Angola, Moçambique, Congo, Libéria e Serra Leoa encontraram no Brasil refúgio para realizar seus estudos e recomeçar suas vidas (Bomtempo; Sena, 2021; Kaly 2007).

Na década de 1980 o acesso ao ensino superior fora de Angola começou a entrar em evidência dentro e fora do país, esse foi um período conhecido como um período de expansão das instituições no âmbito quantitativo e qualitativo. Até 1991, as políticas públicas que Angola planejava e executava alternavam-se entre a formação superior dentro do país e o envio de estudantes com bolsa para o exterior. Tais políticas, fizeram com que diminuísse a lacuna intelectual entre os estudantes de hierarquias sociais distintas (Carvalho, 2012; Naege; Eduardo, 2022; Liberato, 2019; Santos, 2013).

Porém, ao passo que essas medidas beneficiam os estudantes que agora poderiam ter acesso ao ensino superior, gerou dentro do governo um movimento de diminuição de investimento interno na educação superior aumentando as despesas do governo com bolsas de estudo destes estudantes que realizavam a mobilidade em outros países para cursar o ensino superior. Essa posição adotada pelo país gerou um sistema de ensino superior frágil e muito mais voltado para área técnica, com pouca produção de pesquisas impactando diretamente no baixo número de mestres e doutores nas IES, que muitas vezes acabam ocupando cargos técnicos e produzem pouco e quase nada de produção científica, colocando em descrédito a criatividade da atividade intelectual (Carvalho, 2012; Naege; Eduardo, 2022; Liberato, 2019; Santos, 2013).

Ainda que em 1992 tenha surgido a primeira instituição de ensino superior privada, ela começou a atuar somente em 1999. E nesse mesmo período surgiram outras

instituições de ensino privado, chegando a registrar em 2011 a existência de 10 universidades privadas e 12 institutos superiores privados (Carvalho, 2012). Acerca das universidades públicas, durante os anos 1990, especificamente em 1995 foi aprovada uma legislação que conferiu autonomia às universidades, e nesse sentido, as universidades deixaram de ser institucionalmente sujeitas às ordens dos governos ou dos ministros da educação (Langa, 2014).

Em relação a opção do país em desenvolver parcerias externas sobretudo no ensino superior do país, colocou em evidência a necessidade de uma reforma que ocorreu no final de 2001 e que provocou no sistema de ensino uma grande produção e aprovação de muitos diplomas em instituições privadas (Carvalho, 2012).

Após o término da Guerra Civil em meados de 2002, houve um grande aumento na procura pelo ensino superior, sendo realizado um incremento da verba orçamentária destinada ao ensino superior do país. Nesse sentido, a expansão do ensino superior, pelas diferentes províncias do país, veio contribuir para o acesso a esse nível de ensino por parte de um número cada vez maior de jovens, além disso em 2010 foi criado o ministério do ensino superior e ciência e tecnologia (Langa, 2014; Carvalho, 2012).

A partir dos resultados de duas avaliações realizadas para verificar a qualidade do ensino superior do país, em 2005 foram elaboradas algumas diretrizes com vistas a melhoria do ensino superior de Angola. Uma das diretrizes foi a reestruturação das instituições públicas, resultando na criação de 6 universidades públicas separadas. Além disso, foi aprovada a regulação destas instituições, a fim de manter que os padrões mínimos de qualidade sejam atendidos (Langa, 2014).

No ano de 2010 o governo começou a expansão do ensino superior, a partir do entendimento que a educação deveria ser vista como um investimento público e haja vista a escassez de habilidades entre os cidadãos (Langa, 2014).

Atualmente, existem seis classificações de instituição de ensino superior, são as academias, as escolas superiores públicas, os institutos superiores públicos e privados, as universidades públicas e privadas. No ano de 2018 Angola possuía 72 instituições, sendo 25 públicas e 47 privadas separadas entre as classificações listadas acima. No ano de 2020, a partir do decreto e de reorganização das instituições públicas no país, o governo extinguiu e fundiu instituições públicas com objetivo de evitar a dispersão de recursos financeiros e humanos, bem como com a finalidade de adequar a expansão de acordo com os objetivos estratégicos de desenvolvimento socioeconômico e comunitário local

extinguindo umas instituições e criando outras, restando ao total 93 instituições, sendo 29 públicas e 64 privadas (Naeuge; Eduardo, 2022).

Em relação ao aumento do número de estudantes matriculados no ensino superior, em 2008 o país tinha pouco mais de 46.800 estudantes matriculados. No ano de 2018 esse número aumentou quase 567%, chegando a 261.214 estudantes matriculados. No ano de 2019, pela primeira vez a procura se deu por instituições públicas, mesmo o maior número de vagas ter sido disponibilizado nas instituições privadas. No âmbito do desenvolvimento da pós-graduação, o crescimento foi de 1.626, em 2008, possuindo no ano de 2022 3 doutorados, 436 mestrados e 1.189 especializações (Naeuge; Eduardo, 2022).

Embora a educação superior na Angola tenha sofrido modificações e melhorias, é prudente observar e colocar em questionamentos alguns pontos. Existe a necessidade de aumentar o número de jovens que frequentam as instituições de ensino, justificado neste momento a partir da reorganização das instituições públicas, chegando inclusive a lugares que antes não possuíam instituições assim como faz-se necessário a consolidação de um ensino que proporcione uma formação especializada para o desenvolvimento de competências e conhecimentos que auxiliem as pessoas assumir determinados postos de trabalho, tendo em vista o desenvolvimento do país (Naeuge; Eduardo, 2022)

No entanto, torna-se necessário que sejam definidos parâmetros de qualidade para que as instituições públicas e privadas gozem de maior prestígio de modo que os seus estudantes se tornem em profissionais mais competentes. Quanto maior diversidade e oferta de cursos, maior deve ser a preocupação em relação à qualidade das instituições (Naeuge; Eduardo, 2022).

Aliado a isso, outro ponto a ser observado diz respeito a pesquisa, no país não existe uma preocupação com a pesquisa científica, havendo casos que demonstram que chegam a ignorar quem pretenda promover a pesquisa. Nesse sentido, não é à toa que o exercício de investigação científica, seja uma das áreas que necessite mais investimento, haja vista que este é outro elemento subjacente à evolução do ensino superior que o país busca alcançar. Além disso, existe a necessidade de criação de novas revistas e livros científicos, assim como a dinamização de encontros científicos, uma vez que muitos investigadores confrontam-se às vezes com a necessidade de sair do país para obterem o incentivo e respectivo acompanhamento metodológico necessário para seus trabalhos (Naeuge; Eduardo, 2022; Carvalho, 2012).

Outro ponto de atenção é a construção de infraestruturas universitárias adequadas, bibliotecas e laboratórios, pois a ausência de estruturas adequadas para acomodar a maioria das IES, a insuficiência de docentes efetivos, a ausência de fundo de apoio à investigação científica, a adequação do perfil do estudante universitário, a pouca relação entre a universidade e as suas comunidades, são ações e mudanças que as universidades necessitam e que irão fornecer aos estudantes as competências necessárias para o mercado de trabalho e para os professores exercerem de forma plena seu trabalho (Carvalho, 2012; Nauege; Eduardo, 2022).

O desenvolvimento do ensino superior em Angola não aconteceu de maneira isolada à sua realidade histórica, sociopolítica e econômica do País, a morosidade do seu processo se deu principalmente devido ao fato de que na Angola as fases de evolução se relacionam aos esforços de educação, formação e realização (Nauege; Eduardo, 2022). Por este motivo, faz-se necessário que as universidades angolanas apostem na contribuição da modernização socioeconômica, tecnológica e educacional (Carvalho, 2012).

4.4.2 Ensino Superior em Benin

A história do ensino superior beninense começou a ser desenvolvida após o processo de independência do país em 1960 e até esse período o ensino superior do país acontecia a partir do auxílio de universidades estrangeiras. A primeira instituição de ensino superior do país foi criada em 1970 e após a implantação da primeira universidade e conseqüentemente do ensino superior no país, a universidade passou a ter como objetivo a formação de massas, ou seja, formação de mão-de-obra para o país. Os cursos mais estratégicos, do ponto de vista de desenvolvimento econômico e social, como medicina e agronomia, os estudantes tinham que completar sua formação no exterior através de instituições estrangeiras (Guedegbe, 2005; Soglo, 2017; Assogbadjo; Idohou; Sinsin, 2016)

O período pós independência foi marcado pela orientação econômica socialista, influenciando diretamente o sistema educacional do país. Durante o regime socialista, a Universidade do Daomé, que contava com cerca de 350 estudantes, mudou seu nome para Universidade Nacional do Benin em 1975. Um ano depois, em 1976, o número de matrículas havia atingido 2.102 alunos. Embora houvesse a necessidade real de mão-de-obra média e altamente qualificada, não há registro de qualquer planejamento para o

treinamento de pessoal na Universidade Nacional do Benin (Guedegbe, 2005; Assogbadjo; Idohou; Sinsin, 2016)

A partir da consolidação do regime, o governo observou que não tinha como garantir emprego para todos os estudantes que estavam concluindo seus cursos. Tal medida elevou o número de desemprego dos graduados, e a partir disso, instalou-se uma crise no regime econômico socialista, influenciando também o sistema educacional de Benin (Guedegbe, 2005).

Após a ruptura com o regime socialista e a liberação econômica, as instituições educacionais de ensino superior privadas surgiram e foram rapidamente disseminadas a partir dos anos de 1994 em virtude de as instituições públicas não estarem conseguindo se adequar às necessidades às quais a sociedade necessitava, além da baixa qualidade das ofertas, ausência de avaliação docente e materiais didáticos desatualizados (Guedegbe, 2005; Marone, 2001).

No que se refere ao número de instituições públicas de ensino superior em Benin, até o ano de 2000 existia no país apenas uma universidade pública e oito anos depois em 2008 apenas 2 universidades ofereciam ensino superior. Entre os anos de 2009 e 2014 outras duas universidades foram criadas e até o ano de 2016 mais três universidades públicas foram criadas, totalizando 8 universidades públicas no país até o ano de 2016 (Assogbadjo; Idohou; Sinsin, 2016).

O objetivo advindo da descentralização do ensino superior e criação de novas instituições de ensino públicas deu-se a partir da prerrogativa que o ensino superior deveria agrupar departamentos, escolas, institutos e centros de pesquisa distribuídos dentro de diversas regiões do país com vistas ao treinamento e desenvolvimento e em todo o território nacional com base nas necessidades do estado. Tal medida representou um descongestionamento e profissionalização das instituições, servindo para aumentar a capacidade das instituições no que diz respeito ao acolhimento dos estudantes e capacitação profissional com cursos inclusive de curta duração (Assogbadjo; Idohou; Sinsin, 2016).

Do ano de 1980 até o ano de 2010, o ensino superior proporcionou um avanço econômico ao país, esse avanço deu-se em virtude da descentralização que aconteceu frente ao aumento do quantitativo de instituições de ensino superior e da preocupação em proporcionar ao ensino superior as estruturas e os meios para tornar a formação do país mais profissional. Essa medida mostrou que de maneira geral, existe uma lacuna entre as decisões políticas sobre o ensino superior e as necessidades de desenvolvimento do país,

haja vista que o sistema de ensino do país encontra-se em um difícil contexto, caracterizado pelo fraco desempenho das universidades nacionais em virtude da falta de infraestrutura social, educacional e falta de professores (Embaixada da França em Benin, 2016; Assogbadjo; Idohou; Sinsin, 2016).

A profissionalização que o governo buscava desenvolver no país foi promovida sobretudo a partir da criação e elaboração de cursos de pós-graduação de mestrados e doutorados, sejam eles realizados dentro ou fora do país (Assogbadjo; Idohou; Sinsin, 2016).

No tocante ao desenvolvimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Benin, observa-se que, em linhas gerais, o sistema de pós-graduação em Benin não prepara bem seus alunos e futuros profissionais, de modo que cada pesquisador tem sua própria prioridade de pesquisa dentro de centros de pesquisa e universidades do país. Para além destes motivos, existe uma infraestrutura precária com falta de suprimentos e equipamentos básicos de laboratório, pouco diálogo entre o mundo universitário e o mundo das empresas e indústrias, não podendo mais garantir que o conhecimento adquirido ao longo do curso fará diferença dentro das empresas. Em vista disso, existe o consequente declínio das pesquisas e ensino na pós-graduação de Benin ocasionando uma alta taxa de desemprego entre estudantes que inclusive terminaram seus estudos de pós-graduação (Guedegbe, 2005; Assogbadjo; Idohou; Sinsin, 2016).

Em vista desses motivos, o país ainda mantém acordos de cooperação nos cursos de pós-graduação com outros países que investem recursos no ensino superior de Benin, através do financiamento de bolsas de pós-graduação ou através de acordos mais estruturados. Cabe mencionar que, todas estas ações de parceria têm o objetivo de expandir a cooperação entre os países de modo a fortalecer as faculdades e as instituições de ensino superior públicas ou privadas de Benin (Embaixada da França em Benin, 2016; Assogbadjo; Idohou; Sinsin, 2016).

4.4.3 Ensino superior em Cabo Verde

A educação para Cabo Verde desde antes da sua independência até a sua consolidação sempre foi vista como um meio de construção nacional com vistas ao alcance do desenvolvimento econômico e social do país. A partir dessa percepção, o país buscou desenvolver seu capital intelectual com o intuito de construir a cidadania cabo-verdiana, haja vista que o processo de colonização descaracterizou a própria nação (Morais, 2018; Ferreira, 2013).

Nos anos de 1980 e 1990 foram criadas instituições com o objetivo de desenvolvimento das Ciências Náuticas, Agrárias, da Educação e da Administração e Gestão. Em 1999, o enfoque sobre o desenvolvimento passou a ser dado também sobre a Ciência da Educação Escolar (Morais, 2018).

O ensino superior para Cabo Verde foi desenvolvido a partir de duas maneiras, o ensino que acontece dentro do país e fora dele. De forma mais intensa, o ensino superior foi bastante incentivado a partir da cooperação educacional de outros países como Cuba, Portugal e Brasil que por quase quatro décadas recebiam estudantes Cabo-verdianos em seus países. Esse modelo possibilitou o desenvolvimento do país e dessa forma o processo de consolidação do ensino superior se tornou mais facilitado (Morais, 2018).

Sobre o ensino superior que acontece fora de Cabo Verde há de se fazer uma observação. Em certa medida, para os Cabo-verdianos, a possibilidade de estudar fora de seu país de origem significa ir além dos limites estabelecidos em ganhos instrumentais, ou seja, os ganhos conhecidos ao adquirir o diploma de ensino superior. Para os cidadãos do país, a possibilidade de estudar fora criou no imaginário das pessoas a ideia de separação entre o Cabo-verdiano preso ao passado, e, portanto, colonial e o Cabo-verdiano próspero e desenvolvido e, portanto, não vinculado às origens coloniais, o que gerava um sentimento entre os estudantes que tinham essa experiência quase que como um reencontro consigo mesmo (Vasconcelos, 2012).

O sentimento de reencontrar-se consigo mesmo advém da ideia de um valor moral positivo que existe entre os cidadãos Cabo-verdianos que de alguma forma conquistam a partir de algum movimento seja de emigração ou de mobilidade em detrimento aos cidadãos que não passam por estas experiências, e, portanto, em relação aos demais, possuem menos valor moral positivo (Vasconcelos, 2012).

Esse movimento, que pode vir de um movimento de emigração, mobilidade ou até a partir de um movimento de circulação do dia a dia, que é chamada pelo autor de *Manera, ess muv?* é uma saudação comum de Cabo Verde, que pode ser traduzida como que tal, esse movimento? Essa saudação que acontecem entre os habitantes do país que está interligada ao ato de mostrar-se em trânsito, em circulação, de modo que desta forma aumentam-se os contatos pessoais diários e, com eles, as possibilidades de ganhos sociais variados, sendo esse movimento quase que uma condição moral que os cidadãos cabo-verdianos possuem (Vasconcelos, 2012).

É como se uma pessoa não chegasse a ser uma pessoa completa, como se falhasse em cumprir um imperativo moral para consigo e para com os seus,

sem a experiência da mobilidade para lá dos limites do arquipélago, ou pelo menos da ilha natal (Vasconcelos, 2012, p. 57).

Sobre o ensino superior, embora a maior parte do desenvolvimento educacional tenha se realizado a partir de práticas de cooperação com os demais países nos anos 1990, em 2008 algumas instituições de ensino privadas foram criadas dentro do próprio país com o objetivo da busca pela independência com os demais países para através do ensino superior desenvolver as principais atividades econômicas como, agropecuária, pesca e formação de professores (Morais, 2018).

Nesse sentido, em 2008 foi criada a primeira instituição privada do país. Um ano depois, em 2009 outras 7 instituições privadas foram criadas e no ano de 2012 foi recriado o Instituto Universitário da Educação. Ao todo, no ano de 2018 existiam 10 instituições de ensino superior no país, sendo 2 públicas e 8 privadas, local onde estão o maior número de matrículas dos alunos (Morais, 2018).

Ainda que inicialmente a distribuição do ensino superior de Cabo Verde tenha sido distribuída entre as instituições nacionais e internacionais, atualmente cada vez menos alunos estão migrando para o ensino superior fora do seu país de origem, realizando desta forma seus cursos superiores dentro do seu país (UNICEF, 2017).

As instituições de ensino podem ser caracterizadas como instituições de ensino universitário e institutos politécnicos, porém não existe uma prática que difere uma da outra. A maioria dos docentes possuem mestrado ou doutorado, no entanto, o número de docentes em exclusividade nas IES é ainda baixo, de modo que a maioria dos professores trabalham em regime de trabalho parcial (UNICEF, 2017).

Nesse sentido, com a adesão cada vez maior das universidades privadas, observa-se que existe um corpo docente variável, que não é bem remunerado e com elevado número de afazeres dentro e fora de sala gerando, muitas vezes, uma carga horária excedida com pouco ou nenhum investimento para realizar as pesquisas. A partir desse movimento pode ser possível observar que esses fatores podem ter desencadeado o que chama-se de fuga de cérebros, um fenômeno que faz com que os professores por não conseguir desempenhar suas tarefas, estudos e funções na pesquisa nos países de origem migram para países mais desenvolvidos com o intuito de poder realizar pesquisas e tendo em vista o ato de pensar criticamente (Varela, 2015; Moraes, 2018).

A necessidade de ensino superior em Cabo Verde passar por processos de avaliação considera-se necessária, haja vista que a regulação e a avaliação permanente têm o objetivo de garantir os padrões de qualidade exigidos até em âmbito internacional. Além disso, um outro ponto de dificuldade são as qualificações dos professores, que estão

aquém das exigidas nas academias. Sobre as ações de pesquisa, as universidades realizam pesquisas que não estão alinhadas com as necessidades de desenvolvimento do país e com a internacionalização da ciência (Ferreira, 2013).

Nos dias atuais, percebe-se uma elevada taxa de desemprego, o que pode ser justificado pelos currículos do ensino superior que não se encontram articulados com a força de trabalho e com o nível de desenvolvimento do país (UNICEF, 2017).

4.4.4 Ensino Superior em Guiné-Bissau

Em 1974 foi reconhecida a independência de Guiné Bissau e este era um momento que o país precisava pensar em como se desenvolver economicamente, além de pensar no desenvolvimento do seu quadro de pessoal (Sanhá, 2009). Após a independência evidenciou-se a preocupação com o desenvolvimento do ensino superior de Guiné-Bissau. Da mesma forma como aconteceram em muitos países africanos após a independência, existia em Guiné Bissau somente um partido que obedecia a uma lógica socialista (Sanhá, 2009; Langa, 2014; Djaló, 2014).

O ensino superior foi desenvolvido a partir do final da década de 1970, especificamente em 1978 (Langa, 2014; Sanhá, 2009). Os sucessivos governos foram elaborando relações de cooperação educacional em todos os níveis de ensino e a maioria dos acordos consistia no envio dos estudantes guineenses para formação no exterior, porém em virtude de haver um número limitado de bolsas destinadas para o estudo no exterior, o ensino superior nacional teve que ser desenvolvido (Sanhá, 2009).

O projeto inicial do ensino superior começou de forma tardia e a razão por detrás da morosidade pode estar vinculada a diversos aspectos, a não intencionalidade do país colonizador no oferecimento do ensino superior do país colonizado, a independência tardia ou a grande frequência de guerras civis dentro do país (Sani; Oliveira, 2014) A partir dos anos 1990 algumas escolas de formação superior foram instituídas nas universidades privadas e assim como aconteceu com Cabo Verde, houve um incentivo por parte do governo para a criação de instituições privadas (Sani; Oliveira, 2014)

No ano de 2003, foi criada a primeira universidade privada do país, a Universidade Colinas de Boé, (UCB) ela foi desenvolvida a partir de uma iniciativa de um grupo de intelectuais guineenses (Sani; Oliveira, 2014). Em paralelo, no mesmo ano foi criada a primeira universidade pública do país, a Universidade Amílcar Cabral, (UAC).

O objetivo do país em formar o maior número de profissionais foi mantido, e por isso em 2005 o país assinou acordos de formação profissional, técnica e superior dos

guineenses em outros países como Bulgária, URSS, Cuba, Brasil, França, Argélia, Senegal e Portugal. O objetivo com isso era criar centros de formação profissional que pudessem incluir o maior número de estudantes em função das necessidades profissionais do país de origem (Augel, 1998; Chediek, 2017).

Em 2007 foi aberta a Universidade Católica da África Ocidental (UCAO) na capital Bissau e nesse mesmo período, o governo alegando a impossibilidade de sustentar a Universidade Lusófona de Portugal, assinou um contrato cedendo a instituição de modo que assim surgiu a Universidade Lusófona da Guiné (ULG). No ano seguinte foi criado o Instituto Superior de Gestão de Bissau (ISGB), em 2009, houve a criação de uma instituição de ensino superior que oferecia cursos de gestão e em 2010, foi criada mais uma universidade (Sani; Oliveira, 2014; Nanque, 2019).

De forma geral, o projeto de ensino superior em Guiné-Bissau teve duas fases: a primeira fase de 2004 a 2007, e a segunda fase de 2008 a 2010, no entanto o sistema de educação da Guiné-Bissau foi prejudicado pela frequente instabilidade política do país (Djaló, 2014).

Sobre o número de alunos no ensino superior, em Guiné é possível observar que entre 2006 e 2016, as matrículas no ensino superior aumentaram e que os gastos com educação superior e pesquisa científica cresceram em média 24% ao ano. No entanto, importa assinalar que embora o investimento em pesquisa científica tenha aumentado, o setor do ensino superior e da pesquisa científica oferece uma insuficiente quantidade e qualidade da produção científica, além da baixa proporção de diplomados e baixa profissionalização das suas ofertas (UNESCO, 2019a).

Ainda que exista uma evolução do número de instituições e de estudantes matriculados, a educação continua a enfrentar problemas (Augel, 2009; Sani; Oliveira, 2014). O primeiro ponto de inflexão diz respeito ao corpo docente, na medida em que as instituições funcionam fundamentalmente com professores locais, sem qualificação apropriada, uma vez que existem alguns licenciados, poucos mestres e raros doutores (Bomtempo; Sena, 2021).

O segundo ponto se dá a partir da dificuldade dos estudantes em seguir as regras da organização e o último ponto se dá sobre o pouco investimento de infraestrutura escolar, acerca da ausência de bibliotecas especializadas, equipamentos básicos (carteiras, quadros, giz) e às vezes sendo condicionados a estudar com a interrupção do abastecimento de energia, fazendo com que muitas famílias acabem investindo financeiramente na construção das instituições (Augel, 2009; Sani; Oliveira, 2014).

A instabilidade política dentro do país sempre foi observada como um ponto desafiador justamente para os estudantes que não pertenciam as elites do governo. Ao decorrer de 11 anos de Guerra Civil e mais a instabilidade política vivenciada pelos sucessivos golpes entre 1998 até 1999, entre os anos 2000 até 2009 e o posterior golpe vivenciado no país em 2012 acabou por prejudicar os esforços voltados para a consolidação da democracia e sua atuação junto aos parceiros de desenvolvimento da comunidade internacional (Silva, 2018).

Um outro desafio sobre o ensino superior no país diz respeito à localização, pois a maioria das instituições localiza-se na capital, que dificulta para os estudantes residirem em outra cidade, pois já existe o custo mensal da universidade e atrelado a isso é adicionado o custo de residir em outro lugar, sendo os jovens com menos recursos financeiros excluídos do processo de formação técnico, profissional e superior (Nanque, 2019). E o último ponto diz respeito à dificuldade de oferta de empregos, uma vez que as instituições do país não se modernizam e nem tampouco implementam novos cursos que o mercado de trabalho esteja precisando, tornando os estudantes menos competitivos gerando dificuldades no processo de busca de um bom emprego haja vista que os trabalhadores do país atuam no setor agrícola (Gonçalves, 2018; UNESCO, 2019a).

A partir de todas as dificuldades destacadas foi possível elencar as motivações plurais por trás do sonho de estudar no exterior. A motivação pode estar vinculada a expectativa de trabalho, a busca pela qualificação profissional, pelo acesso às redes informacionais ou ainda em função de uma prática migratória constante dentro da família em que os pais adentraram em outro continente ou país que não o de origem e a partir dessa prática os estudantes copiam o caminho dos pais com vistas a um caminho de migração geracional em busca de melhores oportunidades em diversos países (Nanque, 2019; Bomtempo; Sena, 2021).

Em relação ao fluxo de estudantes, observa-se que dentro de Guiné-Bissau existem formas direcionadas para o deslocamento, entre países vizinhos como Camarões e Gabão e para além do continente africano, com deslocamentos para países da Europa e da América Latina. Nessa perspectiva, podemos inferir que, os fluxos migratórios originários na África estão atrelados a uma variedade de justificativas que perpassam pela instabilidade econômica e política do país e dos países de seu continente, como também pelos elementos históricos e sociais do país, como melhores condições de vida, conflitos étnicos, religiosos e territoriais que induzem com maior pujança os movimentos migratórios (Nanque, 2019; Bomtempo; Sena, 2021).

4.4.5 Ensino Superior em Moçambique

Até a década de 1960 nenhuma instituição de ensino superior havia sido implementada em Moçambique. Somente após a II Guerra Mundial que Portugal passou a sofrer pressão internacional dos demais países em relação ao seu papel em suas colônias, que motivou o país a criar as primeiras instituições universitárias em Moçambique em 1962 e em 1968 (Langa, 2014).

O país teve seu processo de independência consolidado em 1975 e até 1986 esse processo foi marcado pela segunda fase de desenvolvimento do ensino superior no país. Tal como aconteceu em muitos países africanos, os primeiros períodos pós independência foram marcados pela presença e influência do regime socialista em todos os setores e no que diz respeito ao ensino superior não foi diferente. Houve o fechamento de uma universidade e a mudança do nome de outra universidade, ambas criadas por Portugal. Sob o aspecto da presença do regime socialista no ensino superior pode-se afirmar que a adesão ao regime por parte do governo causou desconforto entre os professores das instituições de ensino superior já consolidadas no país. Muitos desses professores haviam migrado de Portugal para Moçambique e na medida que os planos do país eram influenciados por este sistema, os professores portugueses cada vez mais voltavam ao seu país de origem. Ao mesmo tempo que o êxodo de professores acontecia, os professores moçambicanos cada vez mais ocupavam os espaços deixados pelos professores europeus no ensino superior e junto a eles, os professores que pertenciam à países que simpatizavam com o regime socialista também migraram para Moçambique (Langa, 2014).

A partir de 1983 a educação passou a ser regulada de forma integral pelo regime socialista, medida que oportunizou a criação de outras instituições em 1985 e 1986 com o objetivo de formar quadros para construir uma sociedade socialista, ao todo no ano de 1986 o país possuía 3 instituições de ensino superior. Outra forma de permitir que os moçambicanos tivessem acesso ao ensino superior se dava a partir do envio dos mesmos para o exterior, especialmente para países que possuíam o mesmo sistema de governo socialista (Langa, 2014).

O terceiro período do ensino superior do país teve seu início na década de 1986, esse período em diante foi marcado pela liberdade de escolha entre partidos políticos além da adesão ao livre mercado. O início da democracia também resultou no fim da Guerra Civil em 1992 e a partir da lei lançada em 2003, várias instituições de ensino superior

privadas puderam ser criadas. Após o início do terceiro momento do ensino superior no país, as primeiras universidades foram criadas em 1995, posteriormente em 1998 foram criadas mais 2 e em 2010 já existiam cerca de 21 instituições de ensino superior privadas no país. O aumento do número de instituições privadas fez com que o governo criasse também as instituições públicas de ensino superior e até 2014 entre instituições públicas e privadas Moçambique contava com cerca de 38 e 4 anos depois foram criadas mais 6, totalizando 44 instituições distintas (Langa, 2014; Gonçalves, 2018).

As instituições de ensino superior no país podem ser classificadas como universidades, institutos superiores, escolas superiores, institutos politécnicos, academias e faculdades, observa-se que a maioria das instituições são diferenciadas com base em suas especialidades, seja uma natureza mais técnica, uma natureza mais acadêmica ou uma mais profissionalizante, cabendo aos institutos a diplomação dos graus de mestrado e doutorado (Langa, 2014; Gonçalves, 2018).

Mesmo com a expansão das instituições de ensino no país, nos mesmos moldes como aconteceu com Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe, nota-se que esse processo não foi acompanhado por uma busca em termos de melhoria da qualidade de ensino, de modo que a expansão produziu graduados com deficiências em sua formação, não atendendo aos níveis de exigência do mercado de trabalho ocasionando dessa forma, que os estudantes se condicionem a ocupar postos de trabalho em outras áreas de formação, também acarretando na subutilização destes trabalhadores em subempregos ou até mesmo essa lacuna entre as instituições e o mercado de trabalho possivelmente colabora com o desemprego desses trabalhadores, que mesmo formados não encontram colocação compatíveis com seu nível de escolaridade (Gonçalves, 2018; Gusmão, 2014; Tambe; Gôuvea; Tasmerão, 2019).

Ao mesmo tempo e ainda sobre esse ponto, inexistente por parte das instituições a preocupação na melhoria da infraestrutura das instituições, no sentido de que muitas não possuem recursos tecnológicos avançados, como bibliotecas e laboratórios, contribuindo para desta forma enfraquecer o ensino dentro do país (Gonçalves, 2018; Gusmão, 2014; Tambe; Gôuvea; Tasmerão, 2019).

Outro impasse observado sobre o ensino superior de Moçambique, mas que se estende a alguns países que também possuem língua portuguesa como idioma oficial, se dá em virtude do objetivo do ensino superior nestes países, em que pese o único objetivo era a reprodução do ensino e não o desenvolvimento de atividades de produção de conhecimento como o incentivo à pesquisa e inovação. Indo ao encontro da lacuna acima

mencionada, somente no ano 2000 foi designado um ministério para refletir e elaborar políticas e diretrizes sobre o papel da educação, ciência e tecnologia, o primeiro documento foi a elaboração do plano estratégico do ensino superior com duração de 10 anos e somente então o país passou a pensar em políticas públicas sobre o tema. (Gonçalves, 2018; Gusmão, 2014; Tambe; Gôuvea; Tasmerão, 2019)

Em virtude dos motivos elencados acima, muitos estudantes acabam migrando de seu país para realizar cursos de graduação e pós-graduação com vistas a melhora em sua condição de vida em seu país de origem, de modo que os estudantes moçambicanos encontram-se “abertos para o mundo de fora, contudo possuem expectativas para dentro do próprio país” (Gusmão, 2014, p.51).

Um dos países que muitos estudantes acabam buscando seu aperfeiçoamento é o Brasil, haja vista que para os estudantes existe uma espécie de laço de amizade que une os dois países a partir de suas especificidades históricas, sociais, econômicas, educacionais, linguísticas e culturais. No entanto, cabe destacar que o Brasil não é exatamente o país que o estudante sonha para fazer seu curso de graduação ou de pós-graduação, o país é considerado somente quando o estudante se depara com eventualidades que o impedem de ir para a Europa ou para os Estados Unidos (Gusmão, 2014; Bomtempo; Sena, 2021).

4.4.6 Ensino Superior em São Tomé e Príncipe

São Tomé e Príncipe se tornou independente de Portugal em 1975 e nos primeiros anos de independência, o país optou por uma via de desenvolvimento baseada na economia centralizada e com um regime de partido único em um primeiro momento o único partido vigente à época era o partido socialista (Santo, 2014).

Durante os anos de 1975 até 1990 a formação no país acontecia a partir das bolsas concedidas pelo governo de São Tomé e Príncipe para os estudantes estudarem fora do país, especialmente países do Leste Europeu e de Cuba (Pillay; Dias, 2018; Santo, 2014).

Após a queda do muro de Berlim e a dissociação da União Soviética e sua independência o país passou por sucessivas mudanças de governo e a partir da desestruturação econômica e educacional que o país passou, levando inclusive a redução no quantitativo de bolsas de estudo a formação do ensino no ensino superior que antes era realizada majoritariamente pelos ex-países socialistas foi deixada de lado (Alcantara, 2008; Ceaup, 2008; Pillay; Dias, 2018; Santo, 2014).

Diante disso, a alternativa encontrada foi a intervenção do FMI no país para auxiliar nesse processo de implementar as reformas necessárias e propostas pela comunidade internacional. A partir disso, a partir de influências políticas o país passou a debater sobre a necessidade de criação de condições educacionais internas, bem como passou a realizar acordos bilaterais e multilaterais no âmbito educativo, de modo que vários países passaram a oferecer bolsas de estudo ou vagas nas suas universidades para estudantes de São Tomé e Príncipe (Alcantara, 2008; Ceaup, 2008; Pillay; Dias, 2018; Santo, 2014).

Em 1994 foi criada a primeira instituição privada de ensino superior do país, cujo enfoque eram os cursos de contabilidade, administração e informática. Em 1996 foi criado o primeiro instituto público de ensino superior especialmente direcionado à formação de docentes do ensino secundário. Em 1998 foi criado o instituto politécnico cujos professores foram formados por instituições francesas a partir de acordo de cooperação. Em 2005 foi criada a segunda instituição privada e em 2006 foi criada mais uma instituição, totalizando 3 instituições privadas de ensino superior. Porém, embora existissem somente instituições de ensino superior, o ensino superior limitava-se aos estudantes que possuíam recursos financeiros, de modo que a escassez da oferta de formação no ensino superior não era solucionada haja vista que não são todos os alunos que podem arcar com os custos de pagar pelo ensino superior (Santo, 2014; Gonçalves, 2018).

Ao mesmo tempo que essas medidas foram tomadas, foram criados acordos de cooperação com países como Portugal, Cuba, Moçambique, França, Brasil e Marrocos com o intuito de democratizar o acesso ao ensino superior do país. Os acordos previam que os estudantes de São Tomé e Príncipe migrassem para estes países recebendo uma bolsa ofertada pelos mesmos para realização de seus cursos, neste período, a partir destes acordos internacionais foi observada a evolução no campo educacional do país no que tange às políticas educativas, modelo de financiamento e auxílio de técnicos especializados (Alcântara, 2008; Santo, 2014; Gonçalves, 2018).

Para além dos acordos de cooperação firmados com outros países de modo a alcançar as camadas da população que não tinham condições de arcar com os custos de formação em uma instituição privada, em 2014 foi criada a primeira universidade pública de São Tomé e Príncipe. Sendo um dos desafios para o país implementar uma política de formação que seja capaz de formar profissionais que estejam a altura dos desafios do desenvolvimento firmado no país, inclusive no que diz respeito à pós-graduação a partir

do desenvolvimento de conhecimentos científicos teóricos e práticos para aplicação no exercício das suas atividades (Santo, 2014; Gonçalves, 2018).

No que diz respeito a pós-graduação em São Tomé ela teve seu início nos anos 2010 com a implementação dos cursos *stricto sensu* nos níveis de mestrado e doutorado. Os estudantes no processo de escolha dos cursos geralmente optam tendo em vista a necessidade do desenvolvimento do país e não seu gosto pessoal, haja vista que para que o estudante depois de formado tenha um emprego dentro das suas expectativas, a área escolhida de formação deve ser uma área que seja valorizada e que tenha opções em seu campo de atuação (Alcântara; 2018; Ouro-Salim, 2018; Santo, 2014).

Embora exista um programa de formação de mestrado e doutorado no país, observa-se, no entanto, que em São Tomé existe uma falta de recursos para investimento, sobretudo, na qualidade da oferta de ensino superior, principalmente quando da utilização de novas tecnologias para a realização das pesquisas. Além das dificuldades sobre a adesão a novas tecnologias por parte da pós-graduação do país, existe também a baixa qualificação dos professores e o desconhecimento por parte dos cidadãos das vantagens que um nível educacional mais desenvolvido pode proporcionar (Ceaup, 2008; Gonçalves, 2018; Santo, 2014).

Em consequência a essas dificuldades, os profissionais formados por tais instituições acabam desenvolvendo mais a formação técnica em detrimento da capacidade de produção do conhecimento, da capacidade de análise crítica e de produção de inovações (Ceaup, 2008; Gonçalves, 2018; Santo, 2014).

Dadas estas dificuldades, alguns estudantes optam por concluir seus estudos fora de São Tomé e Príncipe, embora possuam o desejo de voltar ao seu país de origem e diminuir o nível de pobreza que vivem e até encontrar um emprego que seja adequado ao seu nível de formação. No entanto, embora um dos objetivos dos estudantes seja o de encontrar um emprego que proporcione a aplicação dos conhecimentos adquiridos em seus estudos, há de considerar que o país não se encontra preparado para receber estudantes ainda mais qualificados dada à situação socioeconômica do país em que pese o aumento de desemprego e das condições salariais abaixo do esperado (Gonçalves, 2018; Santo, 2014).

Todos estes fatores, a partir das dificuldades relacionadas e sem perspectivas de futuro que parecem promissoras, acabam fazendo com que os estudantes reavaliem a possibilidade de sair de seus países, começar ou continuar seus estudos e posteriormente sua vida profissional em outro lugar, chama-se fuga de quadros ou fuga de cérebros o

fenômeno que faz com que os estudantes, após uma experiência de mobilidade acadêmica, não voltem aos seus países de origem (Santo, 2014).

Nesse sentido, é necessária a criação de mecanismos e ações empreendedoras que possam atrair e incentivar o retorno dos estudantes qualificados ao seu país de origem, de modo que aproveitem todas as competências e saberes de que são portadores para a dinamização do processo de desenvolvimento do país (Pillay; Dias, 2018; Santo, 2014).

Sobre esse aspecto, existe a necessidade de revisão da legislação de modo a auxiliar o país no processo de regulamentação de saída e de regresso de cada estudante, trazendo elementos que condicionem o estudante a voltar ao seu país de origem após sua formação, haja vista que estes estudantes quando regressam servem como inspiração no processo de desenvolvimento de São Tomé a partir da implementação de ações que reverterão tanto em benefícios individuais como sociais ao país (Pillay; Dias, 2018; Santo, 2014).

Para além da criação de processos que incentivam e atraem os estudantes de volta aos seus países de origem, percebe-se a necessidade de criação de políticas públicas que permitam uma melhoria nas condições educacionais, uma vez que pessoas mais qualificadas e com uma melhor formação trazem para o país a possibilidade de desenvolvimento nacional (Pillay; Dias, 2018; Santo, 2014).

4.4.7 Ensino Superior em Togo

O ensino superior não universitário em Togo teve seu início antes dos anos 1970, essa modalidade de ensino no contexto do tinha como objetivo o ensino das massas, ou seja, o ensino era destinado ao maior número de pessoas possíveis com vistas a preparação dos estudantes para a vida profissional sobretudo no aspecto das profissões que as empresas e o mercado de trabalho necessitavam. O ensino superior universitário tal como é conhecido atualmente foi iniciado em 1970 em Togo, através da criação da primeira universidade pública do país. A segunda instituição de ensino pública em Togo foi criada em 2004, sendo considerada uma das universidades de maior prestígio do país (Jacob, 2018; Ouro-Salim, 2018).

As instituições de ensino no país podem ser classificadas entre universidade pública, universidade confessional privada, instituição de ensino superior privada e instituto de ensino. E embora o setor da economia predominante e que possui o maior

número de postos de trabalho seja o setor da agricultura, essa é a área de estudo que menos acolhe os estudantes, cerca de 1% dos estudantes realizam seus cursos dentro desse setor (UNESCO, 2019b).

Sobre o quantitativo de alunos por nível de ensino, tanto o ensino superior não universitário quanto o ensino superior universitário desde 2011 apresentam um aumento médio anual de alunos. Acerca disso, sobre o ensino técnico e formação profissional, o número de alunos do ano de 2011 a 2016 chegou a um aumento médio de cerca de 3,4% por ano e de 2013 até 2017 a média anual foi de 7,8% de alunos matriculados (UNESCO, 2019b).

Em relação ao ensino do nível de ensino superior público foi registrado um aumento do número de alunos, em 2011 o país tinha 62.034 alunos matriculados e em 2018 o número de alunos foi para 97.923, representando um crescimento médio anual de cerca de 6,7%. Sobre o número de alunos no ensino superior privado, em 2011 houve um aumento de cerca de 9,1% de média anual, enquanto em 2017 até 2018 registou um aumento de 18% da média anual dos alunos matriculados (UNESCO, 2019b).

A partir dos números acima mencionados, embora o aumento no número de estudantes no ensino superior público seja expressivo, o aumento é muito mais acentuado no setor privado. Outro fator relevante que deve ser analisado diz respeito à informação de que apenas um terço dos alunos são matriculados em instituições públicas, os demais estudantes estão matriculados em instituições privadas o correspondente a 65,7% dos alunos matriculados (UNESCO, 2019b).

No que concerne o número de instituições de ensino superior no país, Togo tem cerca de noventa estabelecimentos de ensino superior, incluindo duas universidades públicas, uma universidade confessional privada e cerca de 70 estabelecimentos de ensino superior privados que possuem diferentes cursos e mais institutos. O alto número de instituições privadas se dá pelo fato de que há uma ausência de investimentos nas instituições de ensino superior públicas dada a sua incapacidade de atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho da região e devido a sua incapacidade de desenvolver habilidades que poderão contribuir com o crescimento produtivo local em médio prazo (Agboh; Adjogan; Doussimele, 2022; Ouro-Salim, 2018).

Com vistas a melhoria da qualidade das instituições de ensino superior públicas e privadas, foram percebidos alguns pontos de melhoria dentro do ensino superior de Togo. O primeiro ponto se deu a partir das instalações das instituições, que faltam salas de aula, os laboratórios não possuem a tecnologia adequada, ausência de materiais de informática,

além dos processos de financiamento serem insuficientes para toda a população e inadequação de cursos em relação ao esperado pelo mercado de trabalho (Ouro-Salim, 2018; Agboh; Adjogan; Doussimele, 2022).

As universidades começaram a elaborar o sistema de cursos *stricto sensu*, tal como foi precedido pelas universidades ao redor do mundo somente no ano de 2010. No entanto, não só em Togo, como em outras universidades africanas que ainda não é possível observar o mesmo nível de comprometimento e complexidade das demais universidades ao redor do mundo. Uma das possíveis razões pode-se dar sobre o fato de muitas universidades encontram grandes dificuldades de ordens logística, financeira, com pouco financiamento para pesquisa, com a falta capacidade de pessoal, com número de professores pesquisadores insuficientes, além da pouca valorização dos resultados das pesquisas e das inovações (Reesao, 2008; Ouro-Salim, 2018; Agboh; Adjogan; Doussimele, 2022).

Nesse sentido, a partir destas dificuldades, é interessante destacar um ponto essencial a fim de reforçar o papel das instituições frente a possibilidade de melhoria das universidades. Esse ponto diz respeito a profissionalização de pessoal e do desenvolvimento de pesquisas dentro do país, a fim de que exista dentro do país uma consonância do papel da pesquisa científica e da universidade como formas e ambiente de fomento para a implementação de uma política de pesquisa e inovação em nível nacional (Agboh; Adjogan; Doussimele, 2022).

4.4.8 Ensino Superior no Chile

As primeiras universidades no Chile surgiram em meados dos anos de 1840, dando seguimento ao processo de continuidade ao movimento de criação de universidades, na primeira metade do século XX, a Universidade de Conceição foi criada em 1919, a Universidade Católica de Valparaíso foi criada em 1928 e a Universidade Técnica Federico Santa Maria em 1929. Todas estas instituições eram privadas, com exceção da Universidade Técnica Estadual criada em 1947 (Fernández; Campo; Otte, 2011; Melo, 2017).

A criação dessas universidades privadas citadas acima mais as universidades criadas durante a década de 1960, Universidade Austral e Universidade Católica do Norte, foram regulamentadas por leis que respeitavam a autonomia, o sistema de governança e

autogestão, mas quem possuía a tutela destas instituições era a Universidade do Chile, que era a única instituição que podia conceder diplomas (Fernández; Campo; Otte, 2011; Melo, 2017).

A educação superior do Chile foi altamente influenciada por alguns momentos políticos vividos pelo país, desde revoluções e ditaduras que impunham algum tipo de mudança ao sistema político predominante da época. Durante esse período, o governo do Chile possuía um projeto de governo que objetivava a transição do Chile para uma sociedade socialista (Wanishi; Rosa; Silva; Melo, 2021).

Nesse período, embora as instituições fossem privadas, o financiamento para elas vinha de fundos estatais, além de serem praticamente gratuitas. Essa tendência de financiamento também se estendeu às duas universidades criadas na década de 1960. Em meados da década de 1960 e até 1970 as matrículas no ensino superior chileno cresceu em um ritmo acelerado em virtude da expansão do sistema de ensino (Sampaio; Klein, 1993; Melo, 2017).

Com a eleição de 1973 e com o auxílio de diversos setores da sociedade que estavam insatisfeitos com o atual projeto de governo, foi instaurado uma mudança que previa a desestatização e a participação dos países estrangeiros no país alterando o projeto de governo que estava presente em curso no Chile. À vista disso, teve início o regime militar (1973 – 1990), período que foi motivado em detrimento da mudança de projeto que o país vinha estabelecendo (Wanishi; Rosa; Silva; Melo, 2021).

Na década de 1980 até cerca de 1987 o Chile em virtude de medidas na área cambial, associadas a reformas estruturais, juntamente com a política de estabilização resultou em uma grave crise. Durante a metade dos anos 1990 as políticas vinculadas ao projeto advindo da ditadura militar levaram o país a uma notável década de alto crescimento econômico com baixa inflação e baixo desemprego, período que viria a ser conhecido como milagre econômico chileno (Wanishi; Rosa; Silva; Melo, 2021; Pedroso, 2007).

Em 1982, o regime militar realizou uma grande mudança no sistema educacional como um todo, que também envolveu a educação universitária, uma vez que não apresentava separação entre as instituições públicas e as privadas e provia recursos para ambas (Pires, 2015; Calderón, 2003).

As universidades foram instituídas por leis e as unidades educacionais possuíam caráter público e dessa maneira, a oferta dos cursos que necessitavam de mais investimentos operacionais ficavam a cargo das universidades públicas, já as

universidades privadas ofertam os cursos que possuíam menos investimentos. No entanto, convém ressaltar que o estado chileno financiava as instituições privadas também, ao passo que a existia a destinação de montantes fixos que independem do número de estudantes matriculados na instituição e dessa forma, ofertados cursos que possuíam um investimento menor, as universidades em pouco tempo tornaram-se referência (Pires, 2015; Calderón, 2003).

O sistema universitário nacional, a partir de 1981, foi substituído por um modelo com componentes de financiamento da demanda (Sampaio; Klein, 1993; Melo, 2017). Esse modelo educacional chamado de financiamento de demanda elaborou a efetivação das propostas da reforma que geraram duas novas categorias de classificação institucional: universidades derivadas e universidades privadas.

As universidades derivadas eram instituições vinculadas às universidades estatais e cobravam mensalidades dos estudantes. Já as universidades privadas eram financiadas através dos pagamentos de matrícula e de mensalidades dos seus cursos pelos estudantes. À medida que era reduzido o financiamento público na educação superior. A educação superior chilena tornava-se dependente do financiamento privado e estava atrelada às necessidades do mercado que a financiava (Pires, 2015; Calderón, 2003).

Uma outra mudança foi a separação entre cursos voltados para a área técnica devido às necessidades do mercado de trabalho, e de cursos voltados para o mercado como um todo. Também em 1981 foi criado um programa com vistas à promoção do desenvolvimento da pesquisa científica no Chile que buscava premiar através de um financiamento competitivo os programas de pesquisa e o projeto que submetesse as melhores propostas, convém observar que no ano de 1981 o país já contava com cursos de pós-graduação (Pires, 2015; Calderón, 2003).

Além de possuir os cursos de pós-graduação, as instituições já disputavam os recursos destinados pelo governo a todas as instituições e alguns dos critérios permeiam pela pós-graduação. Então a distribuição era feita conforme o número de estudantes em pós-graduação, número de publicações institucionais, número de projetos de pesquisa realizados e entre outros (Pires, 2015; Calderón, 2003).

No Chile, a produção científica em termos de revistas internacionais especializadas no país é de 495 artigos por milhão de habitantes e de 1996 até 2017, o Chile representou 3,52% de todas as publicações realizadas na América Latina (Bonilla; Serafim, 2018; Luchilo, 2010).

Desde sua concepção, o ensino superior chileno vem tentando equilibrar políticas de mercado e regulação estatal. Foram realizadas algumas reformas que conseguiram diminuir os índices de pobreza, mas as desigualdades no que acerca da equidade de ensino superior dos alunos mostra que dentro do Chile, o passado histórico do país ainda não foi superado (Wanishi; Rosa; Silva; Melo, 2021; Pires, 2015; Calderón, 2003).

4.4.9 Ensino Superior na Costa Rica

A primeira instituição no país foi fundada em 1940, chamada Universidade da Costa Rica (UCR) iniciou uma evolução do ensino superior, evolução precedida por um ano de uma década que viveu acontecimentos importantes para a definição das principais linhas de desenvolvimento do país (Rueda, 2022).

A partir do ano de 1967 houve um movimento expressivo de massificação da formação profissional dos jovens nas instituições da Costa Rica, tal massificação pode ser explicada em virtude do aumento de instituições privadas. Contudo, a massificação ocasionou em muitos casos, a indisponibilidade de recursos financeiros gerando diminuição da qualidade do ensino e das possibilidades de progresso na pesquisa, declínio da infraestrutura física e a debilidade dos recursos da biblioteca, de equipamentos e de materiais didáticos (Ruiz, 2000; Rueda, 2022).

A partir desse resultado, uma nova etapa na história do ensino superior no país começou em 1972 com a expansão do ensino público superior a partir da criação do Instituto Tecnológico da Costa Rica em 1973, a criação da Universidade Autónoma Nacional e a Universidade Nacional Estadual a Distância em 1977 e a primeira universidade privada do país, a Universidade Autónoma da América Central em 1975. Porém, a partir dos anos de 1980 os recursos destinados para o ensino superior tornaram-se escassos, o que fez o país mudar seu direcionamento novamente em relação ao ensino público, passando a ofertar o ensino superior privado (Alfaro; López, 2007; Ruiz, 2000).

Convém observar, no entanto, que todas estas instituições criadas não foram criadas para responder imediatamente às necessidades de pesquisa, progresso científico e tecnológico, ou para a melhoria da excelência acadêmica, mas sim, para responder à necessidade urgente de oferecer educação superior a camadas mais amplas da população. A única exceção aconteceu na UCR, em que embora tivesse que responder à pressão no ensino superior, sua experiência permitiu-lhe poder realizar outras tarefas acadêmicas que

as demais universidades estaduais. Esse tipo de situação histórica e social explica, em certa medida, a estrutura de pesquisa e pós-graduação no ensino superior da Costa Rica (Ruiz, 2000).

Os anos 1990 já representavam uma situação diferente, o impacto crescente das novas tecnologias, importantes mudanças geopolíticas e econômicas internacionais, um salto qualitativo foi gerado na evolução das universidades do país, o enfraquecimento da universidade pública e uma nova pressão demográfica para o ensino superior. A expansão da universidade privada na década de noventa abriu uma nova fase na história do ensino superior no país (Alfaro; López, 2007; Ruiz, 2000).

Dos anos 2000 até 2019 existiam no país 86 instituições, sendo 63 universidades de modo que destas, cinco instituições são públicas, cinco internacionais e 53 privadas, chegando ao total de quase 153 mil estudantes. Tendo em vista o aumento do número de instituições, a partir dos anos 90 começaram a ser colocados em prática os sistemas de avaliação de qualidade das universidades públicas (Ruiz, 2000; Román; Lentini, 2019; Alvarado, 2004; Rueda, 2022; Alfaro; López, 2007).

No entanto, embora os números sejam expressivos, existe dentro do sistema de ensino Costarriquenho, um ensino que não possui muita qualidade, formando estudantes com um nível de ensino fraco, além de formar estudantes em áreas do conhecimento com pouca representatividade para o mercado de trabalho (Román; Lentini, 2019).

O estímulo à produção do conhecimento através dos cursos *stricto sensu* começaram em 1960 e até meados dos anos 2000 a Costa Rica possuía somente 15 instituições com cursos de pós-graduação. Estas 15 instituições ofereciam 323 cursos de mestrado e somente 19 programas de doutorado. Atualmente, as ações referentes à pós-graduação são organizadas por políticas institucionais integradas e do ano de 1996 até 2007, Costa Rica representou 0,39% de todas as publicações realizadas na América Latina nesse período analisado (Luchilo, 2010; Alvarado, 2004).

4.4.10 Ensino Superior na Colômbia

A educação superior na Colômbia passou por quatro momentos, a primeira etapa, de 1920 até 1947 o país voltou-se para a profissionalização e abertura ideológica. A partir de 1934 a política educacional, especialmente a educação superior tentou fortalecer seus laços com a formação acadêmica dos estudantes e a realidade econômica do país,

caracterizada pelo processo de industrialização do país ao encontro da expansão das universidades. No entanto, essa expansão de universidades evidenciou a baixa qualidade do ensino e a contratação de professores com pouca preparação (Rueda, 2022; Melo-Becerra; Ramos-Forero; Hernández-Santamaría, 2017).

O segundo momento educacional do país revelou um momento voltado para a intervenção estatal, que durou de 1948 até 1957, essa intervenção estatal resultou em uma ditadura que durou de 1953 até 1957 e durante estes anos a autonomia universitária foi questionada e a prioridade passou a ser dada para as áreas técnicas (Rueda, 2022; Melo-Becerra; Ramos-Forero; Hernández-Santamaría, 2017)

O momento posterior educacional previu a necessidade de privatização e modernização do sistema educacional, tal período compreendeu os anos de 1957 até 1970. Após esse período levantou-se a necessidade de reorganização do sistema educacional colombiano (Rueda, 2022).

Em 1992 a educação superior passou a ser dividida por três níveis, o nível de formação técnico, o tecnológico e o profissional. Os programas acadêmicos e nesse sentido três níveis são oferecidos pelas instituições: níveis técnicos profissionais, instituições universitárias ou escolas tecnológicas e universidades (Melo-Becerra; Ramos-Forero; Hernández-Santamaría, 2017).

Convém considerar o fato de que o sistema educacional colombiano teve em sua concepção a participação do setor privado e este setor é o principal aliado do setor público no que se refere ao ensino. Durante a primeira década dos anos 2000 houve o fortalecimento da formação técnica e tecnológica. Entre os principais desafios que a educação superior colombiana enfrenta está a melhoria da qualidade das instituições e a ampliação dos níveis de cobertura do ensino (Rueda, 2022; Melo-Becerra; Ramos-Forero; Hernández-Santamaría, 2017).

Durante os últimos 26 anos, o acesso à educação superior aumentou em um ritmo maior, que pode ser traduzido em uma taxa que passou de 24% nos anos 2000 para 49% ao final do ano de 2015. No ano de 2020 o país obteve um aumento na ampliação de cobertura do ensino superior em quase 15% em relação ao ano de 2015. Cabe ressaltar que grande parte desse aumento tem origem na expansão de cotas para o ensino técnico e tecnológico (Melo-Becerra; Ramos-Forero; Hernández-Santamaría, 2017; Rueda, 2022).

Sobre a pós-graduação, o país possuía dois objetivos iniciais com a criação de cursos de especialização. O primeiro objetivo deu-se a partir da ideia de formação de

recursos humanos com vista a pesquisa e publicação sobre vários temas de modo a consolidação dos conhecimentos produzidos pelo país. Além disso, a busca de obtenção de patentes para comercialização de produtos e a criação de acordos para o financiamento dos estudos de doutorado no exterior com vistas à internacionalização da ciência e da tecnologia frente à comunidade científica internacional também foi uma das razões apontadas para criação destes cursos (Salazar, 2010).

Em complementaridade ao objetivo de consolidação de programas de doutorado em nível nacional, foram criados projetos como o financiamento de infraestruturas, projetos e programas de pesquisa e inovação de longo prazo, além do financiamento dos estudantes do doutorado com vistas à integração internacional da Colômbia com a comunidade internacional (Salazar, 2010).

A consolidação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e o desenvolvimento tecnológico e científico começou a ser implementado no ano de 1980 com a criação dos primeiros cursos de mestrado e a criação dos primeiros acordos acadêmicos. No ano de 1987 foram desenvolvidos os primeiros cursos de doutorados do país e entre 1992 e 2007 foram financiadas 2.580 bolsas tanto para os programas de mestrado quanto para programas de doutorado dentro da Colômbia e no exterior. Além disso, de 1996 até o ano de 2007 a Colômbia representou 1,26% de todas as publicações realizadas na América Latina nesse período analisado (Salazar, 2010; Luchilo, 2010).

4.4.11 Ensino Superior em Cuba

O sistema de ensino cubano é um sistema de ensino que desde sua concepção busca a massificação da educação, em que pese todos os estudantes interessados independentemente de sua raça, seu gênero, sua religião sua procedência social poderia se inscrever em um curso superior ou pós-graduação (Castro, 2004; Pérez; Almeida; Bajos, 2013).

Esse modelo de ensino era caracterizado por um sistema de ensino tradicional, porém com plano de estudos pouco atualizados e com uma estrutura de carreira que não atendia as necessidades de desenvolvimento científico da época. A partir da década de 1960 o país passou por um processo progressivo de mudanças e crescimento das universidades o que resultou, com o passar dos anos, na presença de instituições públicas em todas as províncias do país (Rueda, 2022; Pérez; Almeida; Bajos, 2013; Lacomba; Urquiza, 2005; Castro, 2004).

No ano de 1961 em diante, o país priorizou a criação de centros de investigação científica nas universidades e a política educacional passou a ser direcionada para o estado. Nesse sentido, em virtude da proposta de universalização da educação superior, o ensino privado foi extinto e durante esse período começaram a desenvolver as formações de pós-graduação no país (Rueda, 2022; Pérez; Almeida; Bajos, 2013; Lacomba; Urquiza, 2005; Castro, 2004).

No entanto, esse processo não aconteceu de forma tão rápida. Antes de 1977 existiam 215 estudantes cubanos fazendo doutorado, e destes 126 destes realizaram seus estudos fora do país. Em 1980 dos 201 estudantes cubanos fazendo doutorado, 131 eram estudantes cubanos realizando seus estudos fora do país, 5 anos depois em 1990 dos 242 estudantes fazendo doutorado, 87 realizaram seus estudos fora de Cuba e 155 realizaram seus estudos dentro do país e no ano de 2003, dos 178 estudantes defendendo seus trabalhos somente 7 foram defendidos fora de Cuba e 173 foram defendidos por estudantes dentro de Cuba (Castro, 2004).

O fim da União de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) em 1991, representou para Cuba a perda de seus principais mercados. Haja vista que Cuba recebia em seu país estudantes de Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe para fazerem seus cursos no ensino superior (Chediek, 2017; Santo, 2014). No setor econômico, as condições de preços e as vantagens de relações econômicas favoráveis, uma vez que suas principais negociações comerciais eram com países pertencentes a URSS. Nesse período entre 1990 e 1993 a queda do Produto Interno Bruto (PIB) foi drástica, diminuindo 38,4% (Pérez; Almeida; Bajos, 2013).

No entanto, embora esses desafios tenham se apresentado, o projeto de massificação da educação cubana não foi interrompido, inclusive a partir do ano letivo do ano 2000, a massificação do ensino superior no país ganhou maior impulso, ficando a taxa de matrículas no ensino superior entre 20% e 30% (García Guadilla, 2007; Serpa; Falcón, 2019).

Ressalta-se que esse modelo de massificação estendeu-se também para a pós-graduação, atendendo as necessidades da criação e distribuição do conhecimento na pós-graduação passando de um quantitativo de 45 instituições em 1985, 160 instituições em 1990 e 242 instituições em 2004, chegando a atender mais de 1000.000 alunos nos cursos de pós-graduação (Castro, 2004; García Guadilla, 2007; Serpa; Falcón, 2019).

Embora o número de matriculados na pós-graduação cubana seja alto, deve-se atentar para o fato de que a pós-graduação do país está dividida entre a formação

continuada e a formação acadêmica, correspondendo aos cursos de mestrado e doutorado, de modo que os números apresentados sobre a pós-graduação em Cuba estão incluídos também os cursos de formação contínua que não são os cursos *stricto sensu* (Guadilla, 2007; Serpa; Falcón, 2019). Ainda sobre a pós-graduação, do ano de 1996 até 2007, Cuba representou 1,15% de todas as publicações realizadas na América Latina nesse período (Luchilo, 2010).

Como o ensino de Cuba estava sob a responsabilidade do estado, a orientação, fomento e promoção da educação, cultura e ciências, observou-se que foi reconhecida uma piora na qualidade do processo de formação dos estudantes. E a partir do ano de 2010 o país optou pela seleção de alunos a partir de um exame admissional, entendendo que o maior rigor promoveria uma maior qualidade na preparação dos estudantes que acessam a educação superior, tal medida resultou na diminuição do número de ingresso de estudantes (Rueda, 2022).

O modelo de ensino superior cubano idealizado e realizado de forma completa pelo estado foi um instrumento importante por muito tempo, que auxiliou na disseminação do ensino superior para o maior número de pessoas, no entanto esse modelo de ensino acaba limitando a independência das instituições, haja vista que o país não tem recursos suficientes para sustentar todas as instituições sozinhas, além da incapacidade de investir na melhoria da qualidade de ensino e demais atividades que as universidades propõe (García Guadilla, 2007).

4.4.12 Ensino Superior na Guatemala

A partir do ano de 1961 algumas universidades privadas começaram a ser incorporadas e ao mesmo tempo, alguns elementos passaram a ser discutidos e levados em consideração dentro das universidades. Os fundamentos que balizam as instituições foram definidos com base na promoção do ensino, da pesquisa e serviço, extensão e adicionalmente o elemento da concessão de títulos ou diplomas, estes elementos foram discutidos e considerados na medida que credenciam o domínio sobre alguma profissão (Piril, 2011).

O ensino superior foi consolidado no país no ano de 1974, ano que foi criada a Universidade de San Carlos, a primeira universidade pública do país (Piril, 2011). No ano de 2010 o país contava com dez faculdades, oito escolas, um instituto tecnológico e 18

centros universitários localizados em 18 cidades do interior do país (Piril, 2011). Oito anos depois, em 2018, ao todo existiam no país 14 instituições de ensino superior, sendo que destas somente 1 é pública que inclusive não possuía vagas suficientes para dar acesso à educação superior a jovens na idade para realizar estudos de graduação (Bonilla; Serafim, 2018).

Dentro do ensino privado, Guatemala possui cerca de 66% dos cursos de graduação e 73,3% dos bacharelados, chegando ao total de 1.086 cursos, dos quais 729 cursos estão nas instituições privadas e 357 estão nas instituições públicas. No que tange o ensino superior existe uma ênfase sobre as atividades orientadas para o ensino (Piril, 2011; Bonilla; Serafim, 2018).

No país, os estudantes podem optar pela profissionalização através de licenciaturas, cursos de especializações e doutorados e tal como acontece com o ensino superior, a pós-graduação é regulada pelas instituições de ensino superior privadas. Em 2011 cerca de 62,4% dos alunos estavam matriculados no mestrado, 38,7% estavam matriculados em cursos de especializações. Em 2018 a maioria dos estudantes estavam matriculados em programas técnicos de graduação, haja vista que existem poucas especializações e programas de mestrado disponíveis e que existe apenas 25 programas de doutorado concentrados, em sua maioria, nas áreas de ciências humanas e sociais (Piril, 2011; Bonilla; Serafim, 2018).

Ainda no que se refere a pós-graduação, observa-se que o desenvolvimento de tecnologias e inovações são dimensões que ainda não foram exploradas ou priorizadas dentro das instituições de ensino superior no país. O que acaba tornando a área da pesquisa e da produção do conhecimento deficitárias, perpetuando a reprodução de pesquisas e conhecimentos em detrimento de novas descobertas (Bonilla; Serafim, 2018).

A produção científica em revistas internacionais especializadas no país corresponde a cerca de 11 artigos por milhão de habitantes e de 1996 até 2007 o país representou 0,09% de todas as publicações realizadas na América Latina. Um outro dado diz respeito ao quantitativo de pesquisadores em tempo integral no país, está em torno de 27 por milhão de habitantes, número 16 vezes menor que a média da América Latina. Diante disso, a fim de que a pós-graduação dentro do país produza conhecimento científico, esse quantitativo de pesquisadores deve ser pelo menos 45 vezes maior (entre 1.000 e 1.200 pesquisadores em tempo integral) e em última instância, outro dado importante que cabe para reflexão sobre o papel da produção do conhecimento, da pesquisa e do desenvolvimento diz respeito ao aumento do investimento do PIB do país

no setor de pesquisa e desenvolvimento, esse número está em cerca de 0,029% (Piril, 2011; Luchilo, 2010; Bonilla; Serafim, 2018).

Outra medida importante que o país desenvolveu foi a inserção dos estudantes na pós-graduação, sendo possível a partir da oferta de bolsas de pós-graduação aos estudantes do país para estudar no exterior. Essa medida foi elaborada em detrimento do desenvolvimento do saber científico e popularização da ciência com vistas ao desenvolvimento nacional para a superação dos problemas sociais e econômicos da sociedade (Bonilla; Serafim, 2018).

No entanto, na medida que as bolsas de estudos para o exterior são ofertadas aos estudantes, a preocupação do país deu-se sobretudo com chamada fuga de cérebros, em que o estudante sai de seu país para estudar e consolida raízes no país visitante. Desta forma, com vistas a mitigar esse problema, o país passou a elaborar estratégias de retenção de pessoas para os estudantes que fossem para fora do país pudessem retornar ao seu país de origem com postos de trabalho já definidos, seja nas universidades ou em empresas do país durante 1 ou 2 anos (Bonilla; Serafim, 2018).

4.4.13 Ensino Superior no México

A Universidade do México que havia sido fechada em 1987, em 1910 foi reaberta, com o nome conhecido atualmente de Universidade Nacional do México (Rueda, 2022).

O ensino superior em sua concepção no México obedecia a um sistema que utilizava como base a educação para promover a consolidação do país. Em 1933, após 4 anos a educação passou a obedecer a outras necessidades do estado, como auxiliar o país para estabelecer uma educação socialista em todos os níveis. A educação superior é classificada entre educação superior profissional, educação técnica superior, educação superior de licenciatura e educação superior da pós-graduação. Sobre a pós-graduação, de 1996 até 2007 o México representou 9,38% de todas as publicações realizadas na América Latina nesse período (López; López, 2008; Luchilo, 2010; Marsiske, 2006).

Ao longo do tempo, os objetivos do país foram mudando, como consolidar o sistema democrático e uma economia competitiva que pudesse sustentar o bem-estar coletivo da população de modo a reduzir a desigualdade social (Garay Sánchez, 2011)

Em 1950, o país tinha 8 universidades públicas e 5 universidades privadas. Em 1972 já havia 118 instituições de educação superior e em 1974 foi criado o conselho de

ciência e tecnologia e a partir de 1980 iniciou-se um declínio considerável na infraestrutura e atenção do ensino superior (Rueda, 2022; Garay Sánchez, 2011).

Nas últimas cinco décadas, a educação superior no país apresentou uma expansão e diversificação, chegando em 2019, a 4.136 instituições públicas e privadas. Ao todo existem 11 tipos distintos de instituições de educação superior, existem as universidades públicas federais e estaduais, as universidades públicas politécnicas, de tecnologia e interculturais, instituições particulares, instituição de formação de professores, centros de investigação público, instituição de educação tecnológica e outras instituições públicas (Rueda, 2022).

Diante desse aumento de instituições, cabe salientar que existe uma grande diversidade em relação ao tamanho e qualidade dessas instituições, haja vista que essa diversidade de tamanho e qualidade das instituições fez com que coexistissem dentro do mesmo país grandes universidades que possuem deficiências de infraestrutura e corpo docente e pequenas universidades que demandam pouco investimento coexistindo lado a lado (Rueda, 2022).

4.4.14 Ensino Superior na Nicarágua

O ensino superior do país classifica-se a partir de três formas: as universidades estaduais, privadas e centros de ensino técnico superior, essas instituições foram criadas a partir do estabelecimento de uma lei que estabelece que as instituições de ensino superior têm caráter de serviço público (Bernheim, 2008).

A Universidade Nacional em 1951 foi transformada na única universidade pública do país, ela conquistou sua autonomia em 1958. As universidades favorecem uma supervalorização da profissionalização e produzem questionamentos sobre as preocupações com o cultivo da ciência, a busca do conhecimento e divulgação (Bernheim, 2008).

A primeira instituição de ensino superior de caráter privado que existiu na Nicarágua foi a Universidade Centro americana, fundada em 1960 (Bernheim, 2008). O principal objetivo das instituições que surgiram a partir dos anos 60 era o de formar quadros, ou seja, pessoas formadas em áreas técnicas sendo estas áreas de interesse econômico e social do país na época (Martinez-Rugama, G; Rivas, J. A. Martinez-Andrades, 2017).

A partir dos anos 1980, o país procurou desenvolver áreas de educação que consideravam o desenvolvimento econômico e social do país, tal desenvolvimento foi refletido de modo a aumentar o ingresso nas áreas médicas, educacionais (especialmente a formação de professores de matemática, física, química, biologia e ciências médicas), além do aumento no desenvolvimento nas áreas agropecuárias e tecnológicas e a consequente previsão de diminuição das carreiras nas ciências humanas e econômicas (Detmer, 1983).

Em 1990 o movimento de privatização ganhou mais representatividade e se tornou atraente, uma vez que os retornos econômicos e financeiros sobre esse modelo de instituição. Ao todo nesse período havia quase 26.500 alunos distribuídos entre 10 instituições de ensino superior. Em 2007 o número de alunos estava em 155.000 alunos distribuídos entre 48 universidades, sendo mais da metade desse número de universidades privadas. Até 2008 o número de instituições de ensino superior eram 53, divididas entre universidades estatais, universidades privadas de serviço público e centros de educação técnica superior (Martinez-Rugama, G; Rivas, J. A. Martinez-Andrades, 2017; Bernheim, 2008).

O ensino superior privado foi o modelo de ensino que o país adotou. No ano de 2014 Nicarágua contava com mais de 150 instituições privadas, distribuídas entre instituições técnicas privadas, instituições tecnológicas privadas, instituições universitárias privadas e universidades privadas, na medida em que o número de instituições públicas nestas mesmas categorias não chegava a 70 instituições (Martinez-Rugama, G; Rivas, J. A. Martinez-Andrades, 2017).

Assim como aconteceu com muitos países, quando existe um processo de massificação do ensino superior a qualidade do ensino muitas vezes acaba sendo negligenciada. Essa negligência se dá em função da ausência de monitoramento da qualidade do ensino destas universidades e das demais que surgiram depois. Nesse propósito, as justificativas para a pouca qualidade destas instituições podem ser elencadas tendo em vista a pouca valorização docente em detrimento do tempo de carga horária para o exercício das atividades ou em função dos baixos salários destinados aos professores (Bernheim, 2008).

Ainda que muitas instituições privadas façam parte do escopo de universidades presentes na Nicarágua, observa-se que o aumento em grande parte as instituições privadas não acompanharam o aumento de mecanismos de avaliação que garantiriam a qualidade da oferta dos cursos, resultando em uma diminuição de qualidade também entre

os egressos formados por estas instituições. Nesse sentido, existe também uma necessidade de melhoria sobre as instituições no sentido do ensino, do desenvolvimento científico e do desenvolvimento tecnológico (Martinez-Rugama, G; Rivas, J. A. Martinez-Andrades, 2017; Bernheim, 2008).

4.4.15 Ensino Superior em Paraguai

A partir de 1940, ocorreram importantes transformações no nível socioeconômico, o que deu um grande impulso à educação rural e ao modelo de desenvolvimento. No entanto, ainda havia a necessidade de qualificação e formação de professores, em virtude disso, desde a década de 1950, o currículo das escolas foi alterado (Rossi, 2015).

No ano de 1960 a Universidade Nacional de Assunção (UNA) e a Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción foram criadas. No entanto, por muitos anos o ensino superior do país foi destinado somente a algumas pessoas privilegiadas devido ao ambiente político e social (La Paz; Arrúa, 2019).

Em 1970 foi elaborado o Programa de Desenvolvimento Educacional, que buscava melhorar significativamente a educação paraguaia por meio da formação de professores, modernização curricular e administração educacional (La Paz; Arrúa, 2019).

Outra mudança elaborada a partir do plano foi o desenvolvimento de um processo de modernização tecnológica para formar mão de obra qualificada e técnicos e profissionais. Desde o final da década de 1980 até hoje, muitas novas universidades surgiram, em sua maioria privadas, abrindo espaços para que um percentual maior da população jovem e adulta tenha acesso ao conhecimento que é ensinado nas salas de aula do ensino superior (Recalde, Fernandes, 2021; Rossi, 2015; La Paz; Arrúa, 2019).

A partir dos anos 1990 até o ano de 2009 algumas mudanças também aconteceram no sistema de ensino Paraguai, o advento da democracia iniciou uma importante transformação como o desenvolvimento de novos planos de estudo e inovações nos programas de estudo na escolaridade obrigatória, além da abertura de mais universidades e institutos que viriam a responder à necessidade de formação das pessoas que estiveram esquecidas por muitos anos (La Paz; Arrúa, 2019; Rossi, 2015).

Uma avaliação global da evolução do ensino superior, destaca o crescimento da oferta e acesso a matrículas de alunos em instituições privadas. No entanto, esse

crescimento não foi acompanhado pela qualidade do ensino oferecido, haja vista que o processo de crescimento não teve um planejamento ou um projeto com objetivos claros, em virtude de muitos cursos terem sido autorizados sem uma análise e parecer acadêmico (La Paz; Arrúa, 2019).

Essa ausência de planejamento afeta a qualidade do ensino tanto dos cursos de graduação, quanto de pós-graduação, pois o desenvolvimento da pesquisa e da ciência ficaram à margem do processo de melhoria e desenvolvimento do país corroborando assim com a perspectiva que estabelece que em geral as universidades são atores-chave no ensino, na pesquisa e no desenvolvimento científico ao mesmo tempo devem responder às necessidades de seu ambiente (La Paz; Arrúa, 2019).

Em relação ao processo de desenvolvimento científico, no ano de 2018 o país contava com 171 cursos de graduação no país e com 5 cursos de pós-graduação *stricto sensu* e do ano de 1996 até o ano de 2007 o Paraguai representou 0,05% de todas as publicações realizadas na América Latina nesse período. Atualmente o país possui 6 universidades públicas, 47 privadas e 26 institutos e faculdades de ensino superior para o ensino presencial totalizando 79 instituições (La Paz; Arrúa, 2019; Luchilo, 2010; Recalde, Fernandes, 2021).

No entanto, o desenvolvimento do ensino superior encontra pouca correspondência com a qualidade do ensino superior ofertada atualmente, em que pese a necessidade de fiscalizar e avaliar a qualidade da educação superior levando em consideração algumas dificuldades como a pouca infraestrutura tecnológica, a baixa expectativa do número de concluintes do ensino superior (Recalde, Fernandes, 2021).

Nesse sentido, observa-se que as universidades paraguaias e muitas outras da América Latina não estão desenvolvidas em sua totalidade pois observa-se que é necessário investir em várias dimensões sejam elas de infraestruturas, de capacitação, de desenvolvimento de pesquisas sendo esse investimento um caminho muito importante para o crescimento de um país (Recalde, Fernandes, 2021).

4.4.16 Ensino Superior no Peru

Por muito tempo a maioria da população peruana foi impedida de estudar na única universidade que existia no país, a Universidade de San Marcos, haja vista a discriminação racial que existia na época com os indígenas. Tendo em vista a necessidade

de estruturar, organizar e integrar a instituição baseando suas ações no respeito às leis, o ensino superior teve que passar por reformas e mudanças para dar novos objetivos ao ensino (Centeno, 2002; Mejia-Navarrete, 2018).

O processo de democratização no país aconteceu de 1940 - 1960. Em 1945 foi estabelecida a primeira reforma do ensino superior que teve o objetivo de ordenar e organizar os desenvolvimentos futuros da educação buscando universalizá-la, estabelecendo a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino superior. Nesse processo democratização, em que os estudantes podiam estudar nos mais diversos cursos sem distinções entre raças. Além do fator racial, existia uma urgência sobre o momento em que o país se encontrava a partir do desejo de superação de um país subdesenvolvido para um país desenvolvido (Bassis; Madeira; Baldasso, 2021; Mejia-Navarrete, 2018).

Outro objetivo com essa medida era aumentar a atratividade dos alunos pelas universidades. Uma das formas de aumentar a atratividade dos alunos seria tornando acessível à muitas pessoas o ingresso no ensino superior, medida esta que além de auxiliar no processo de sensibilização com os estudantes, possui potencial para desenvolver a indústria transformadora passando a depender menos do mercado externo e desenvolvendo cada vez mais a indústria nacional (Bassis; Madeira; Baldasso, 2021; Romero, 2016).

Esse período foi marcado pela expansão da matrícula e de instituições, o que ocasionou uma mudança no perfil dos estudantes das universidades, em virtude do crescimento demográfico e da crescente migração do campo às cidades. Os novos estudantes vinham de diversas regiões do país, com diferentes composições socioeconômicas e culturais. Ao todo foram criadas 8 universidades públicas e 7 universidades privadas. Para além da criação das universidades, o planejamento educacional desse período tinha como objetivo disseminar o ensino superior para todos os jovens (Bassis; Madeira; Baldasso, 2021; Mejia-Navarrete, 2018).

Como resultado do novo cenário histórico, sentido, na medida que essa superação tomaria forma, observou-se que nas universidades, a pesquisa científica e tecnológica poderia ser mais desenvolvida, em que pese as instituições de ensino superior encontram-se desatualizadas sobre as necessidades do mercado e dessa maneira o país poderia tornar-se mais desenvolvido (Mejia-Navarrete, 2018).

Após a II Guerra Mundial, as instituições estavam submetidas a sucessivas tentativas de reforma, que visavam modernizar sua estrutura, melhorar a qualidade do ensino e libertá-las da dependência política a que estavam submetidas. E por este motivo,

tornou-se evidente o pedido por uma segunda reforma para as universidades peruanas (Centeno, 2002)

Embora o pedido tenha sido solicitado, somente a partir de 1960, com a definição de globalização e a partir da definição do estatuto da universidade foi estabelecida e reforma universitária, cujo objetivo era promover juntamente com o setor privado o ensino superior a partir da modernização da universidade peruana (Ribeiro, 2010; Mejia-Navarrete, 2018).

Em 1990 em diante o foco do governo foi a privatização das instituições e a defesa da gratuidade do ensino público, nesse sentido, o governo em seus primeiros momentos dedicou-se à melhoria e ampliação da infraestrutura. Nesse sentido, a instituição educacional privada cresceu significativamente, especialmente no nível superior, de modo que as classes médias e populares que ainda não haviam conseguido frequentar o ensino superior passaram a frequentar e como resultado dessa reforma observou-se que a partir dos anos 2000 a economia se estabeleceu crescendo a um ritmo rápido (Bassis; Madeira; Baldasso, 2021; Romero, 2016)

No que se refere ao quantitativo de instituições, observou-se o avanço conforme descrito acima à medida que cada reforma era implementada. Até 1950 existiam apenas 5 universidades, destas 4 eram públicas e 1 privada. Em 1970 o número de instituições tinha aumentado, 34 universidades ao todo, sendo que 20 destas eram públicas e 14 privadas. Em 2002 eram 77 universidades, das quais 31 instituições são públicas e 46 são privadas. Dez anos depois, em 2017, são 143 universidades ao todo, sendo 51 públicas e 92 privadas (Ribeiro, 2010; Centeno, 2002; Mejia-Navarrete, 2018).

Em relação a pós-graduação, ela surgiu no Peru em meados de 1980 inicialmente em somente 1 universidade. Em 2002 já existiam universidades com 13 instituições com curso de mestrado. Sobre o curso de doutorado, 7 universidades públicas possuem e 6 universidades privadas possuem o curso. Em um nível macro, existem 365 programas de pós-graduação, em universidades públicas e privadas, 332 de mestrado e 33 de doutoramento e cabe lembrar que de 1996 até 2007, o Peru representou 0,42% de todas as publicações realizadas na América Latina nesse período (Centeno, 2002; Luchilo, 2010; Prado, 2002).

4.4.17 Ensino Superior no Uruguai

A primeira instituição de ensino superior do Uruguai foi fundada em 1833 a Universidade da República (UDELAR). Entre 1973 e 1984, durante o período da ditadura militar no país, o regime proibiu a autonomia universitária em que pese houve a destituição de cargos, de docentes, a paralisação de alguns serviços e a dinâmica de funcionamento da instituição ficou condicionada ao poder executivo da educação superior desta época (Rueda, 2022; Morles; Leon, 2002).

Após o término da ditadura militar, a partir de 1984 foi criada a primeira universidade privada do país. Após definição de critérios sobre o sistema educacional privado no país, outras instituições surgiram nos anos seguintes. Nos anos de 1989 até 2001 ocorreram grandes transformações como, a modificação de planos de estudos, a implantação de 6 novas faculdades e institutos equiparados à faculdade chegando a um quantitativo de cerca de 53.392 alunos na graduação (Rueda, 2022; Morles; Leon, 2002).

Convém mencionar, no entanto, que as instituições públicas por muito tempo foram destinadas somente para algumas classes sociais. Após 1990 a gratuidade no acesso às universidades públicas do país proporcionou que os demais estudantes também frequentassem a universidade tendo em vista que o pagamento das taxas da instituição tinha se tornado facultativo (Rueda, 2022).

Durante o período de 1989 até 2001 ocorreu a implantação de novos cursos de graduação e de 2006 até hoje o sistema de ensino superior do Uruguai está marcado pela limitação a qual as universidades privadas estão condicionadas. Esse período foi marcado como universidade-sistema, um sistema que prevê que a partir do aumento do nível de financiamento, a universidade pode expandir sua operação e se regionalizar na tentativa de interiorização do ensino superior com vistas o reconhecimento tal qual de uma universidade nacional (Rueda, 2022; Morles; Leon, 2002).

Atualmente o ensino superior no país é classificado como instituições universitárias e não universitárias sendo classificadas entre institutos de formação docente e magisterial superior; universidades públicas, universidades e institutos universitário privados, centro de desenho industrial e escolas militares. A transformação da educação uruguaia como um todo foi guiada pelo propósito de avançar para uma educação de qualidade ligada ao mercado de trabalho (Contera, 2008; Gazzola; Didriksson, 2008; Bassis; Madeira; Baldasso, 2021; Rueda, 2022).

A implantação em 1996 dos cursos *stricto sensu* no Uruguai através da criação de cursos de pós-graduações e especializações incluindo doutorado, mestrado e pós-graduação fez com que o país começasse a elaborar as primeiras políticas de

reconhecimento e promoção de cursos de modo a ampliar o domínio de um assunto ou área específica dentro de uma profissão. Esse objetivo de ampliação de um conhecimento vincula-se à uma tentativa de desenvolvimento da ciência e tecnologia integradas à produção do conhecimento no país (Contera, 2008; Gazzola; Didriksson, 2008; Bassis; Madeira; Baldasso, 2021).

Com relação a pós-graduação, no ano 2000 havia 3 instituições de pós-graduação e cerca de 1.900 alunos, no entanto, a maioria dos alunos na pós-graduação eram alunos de cursos de especialização, restando uma porcentagem menor aos alunos de mestrado e doutorado. Apesar dessa pouca participação nos cursos de mestrado e doutorado, o Uruguai do ano de 1996 até o ano de 2007 representou 0,54% de todas as publicações realizadas na América Latina (Morles; Leon, 2002; Luchilo, 2010).

Essa baixa procura pelos cursos de mestrado e doutorado têm como consequência uma limitação nas atividades de pesquisa e produção do conhecimento, haja vista o pouco número de estudantes nesses cursos. Outro ponto que deve ser considerado, diz respeito à estrutura acadêmica nacional no âmbito da pós-graduação, uma vez que existia pouca representatividade por parte das instituições nacionais responsáveis por promover, financiar e coordenar as atividades. Além disso, não existia também a relação entre os cursos ofertados de pós-graduação e os cursos necessários para desenvolvimento do país alinhadas ao setor econômico (Morles; Leon, 2002).

Outro ponto a se conhecer é que neste país, a maioria das matrículas concentram-se nas instituições públicas, que inclusive não realizam nenhum exame de nivelamento ou processos seletivos para escolher os estudantes com mais conhecimentos, resultando desta forma, em cursos com muitos desafios de aprendizagem, haja vista a ausência de indicadores que garantam a qualidade do ensino superior ofertado (Rueda, 2022; Gazzola; Didriksson, 2008).

4.4.18 Ensino Superior na China

No período de 1949 até 1952 a China vivenciou guerras contra o Japão em seu território e em função da devastação do território chinês, o país precisava recuperar e desenvolver sua economia local (Long, 2019).

No contexto da educação, a educação passou por um momento de mudança que tinha como objetivo transformar a antiga educação vinda das colônias em uma educação

voltada para o modelo de economia vigente. Esse novo modelo de educação previa que não tivessem alunos excluídos do sistema de ensino aprendizagem, mas sim, que todos pudessem concluir seus estudos. E durante 2 anos, de 1956 até 1958 o governo promulgou vários decretos que garantiam a qualidade do ensino, principalmente o ensino primário e secundário (Long, 2019).

A política educacional lançada em 1958 previa que os alunos se desenvolvessem não só intelectualmente, mas que também se desenvolvessem enquanto trabalhadores, período que foi conhecido como revolução cultural que tinha como princípio a ideia de que o aluno devia se concentrar no aprendizado, mas também deveria aprender nas fábricas, nas cidades, no serviço militar. Esse desenvolvimento se daria na medida em que o estudante além de estudar, também participasse do processo produtivo. Nesse processo, também foram feitos ajustes em departamentos, faculdades e no desenvolvimento de universidades específicas, a fim de formar pessoal capaz de atuar na construção econômica e industrial do país (Long, 2019).

Essa mudança repassada aos alunos também se estendia para os estudantes do ensino superior. Nos primeiros meses dessa reforma as universidades foram fechadas e mais tarde foram abertas já com as mudanças presentes nos currículos e materiais didáticos. Essa medida ocasionou uma alta taxa de desemprego, haja vista que os empregos estavam sendo ocupados pelos estudantes (Long, 2019).

Como essa alternativa não foi bem-sucedida, a solução do governo foi deslocar esses estudantes trabalhadores para o campo, desta forma entre 1960 e 1970 mais de 17 milhões de estudantes foram enviados para trabalhar no campo e desta forma ficaram conhecidos como os “trabalhadores-camponeses-soldados” (LONG, 2019, p.98). Durante esse período os exames de admissão à universidade foram cancelados, os institutos e universidades foram fechados até 1970 e a maioria das universidades não reabriu até 1972 (Long, 2019).

Durante os dez anos da revolução cultural, sob a política de popularização do ensino, o nível secundário alcançou um rápido desenvolvimento. No ano de 1977, havia 203.800 escolas secundárias em todo o país, sendo 201.200 comuns e 2.485 técnicas e 434 universidades. No ano de 1978 aconteceram várias reformas administrativas e a partir de 1980 começou o investimento do financiamento privado nas universidades, o que promoveu ainda mais o ensino superior na China, chegando a 1.144 milhões de estudantes no ensino superior (Costa, 2019; Long, 2019).

No ano de 1988 o governo chinês definiu que a partir daquele momento o país iria ressignificar o papel da educação, na medida em que colocou a ciência, tecnologia e educação em uma posição importante de desenvolvimento econômico e social, reforçando a força do país e sua capacidade de transformar ciência e tecnologia em uma força produtiva real (Long, 2019).

Ainda nesse ano, o governo elaborou um documento de sensibilização que tinha como foco a expansão do ensino superior. Esse documento foi pensado em um sentido de promover os benefícios que o estudante possuiria ao iniciar e concluir seus estudos no ensino superior. As motivações incluídas no documento tratavam: do baixo número de universidades chinesas em relação ao restante dos países desenvolvidos; da alta taxa de desemprego entre os jovens ocasionada a partir das reformas das empresas estatais; da necessidade de ampliar a demanda interna da educação haja vista o potencial de crescimento econômico do país pensando na qualificação da mão-de-obra; da popularização do ensino superior relacionada à revitalização geral da nação chinesa (Costa, 2019; Long, 2019).

O objetivo da expansão do ensino superior que ocorreu por parte do governo foi alcançado e a partir de 1990 foi observado um dos maiores processos de expansão do ensino superior chinês, chegando a um total de alunos em 2003 de 11,086 milhões de estudantes no ensino superior. A partir disso, quase todas as universidades do país construíram um novo campus para acomodar o grande número de estudantes que haviam sido matriculados (Costa, 2019; Long, 2019).

No ano de 2010 foi observado uma melhoria da qualidade do ensino dos alunos e todos os documentos elaborados pelo governo tinham a mesma diretriz de manter o desenvolvimento da educação como prioridade de modo a fortalecer o país por meio da ciência e da educação. Em 2015, a China contou com mais de 26 milhões de graduandos matriculados espalhados em 2.560 unidades de ensino e dois anos depois, o número de estudantes chegou a 27.536 milhões de estudantes no ensino superior (Long, 2019).

Ainda nesse ano o governo criou estratégias que resgataram a ideia central que colocou a ciência, a educação e a tecnologia como importantes para o governo. Uma das estratégias foi a de construir universidades e disciplinas de primeira linha, em outras palavras, seria a construção de instituições e disciplinas que promovem a competitividade internacional do ensino superior chinês, para que se torne um país forte nesse aspecto (Long, 2019).

4.4.19 Ensino Superior na Índia

Após o processo de independência da Índia em 1947, com a ajuda de parceiros estrangeiros foram fundados os primeiros institutos indianos de tecnologia. Após a independência, em meados de 1950, existiam no país 520 instituições de ensino superior sendo que destes apenas 20 eram universidades e 500 faculdades com aproximadamente 100 mil estudantes (Morche, 2013; Anuradha; Reetika; Meera; Kumar, 2011).

Desde sua independência a Índia tem experimentado diversas ações para promover o acesso à educação em todos os níveis, contudo, o acesso equitativo à educação tem se mostrado difícil, dada as diferenças entre castas, comunidades e sobretudo, as desigualdades sociais encontradas no país que impediam o acesso ao ensino superior, obrigando a classe média e classe baixa indiana investir no ensino superior privado (Morche, 2013).

A educação na Índia é uma atividade patrocinada basicamente pelo Estado. Os vínculos com outros setores da sociedade em termos de investimento em educação não são significativos (Ramasubban, 1991).

O ensino superior (tanto os cursos gerais como os profissionais) permanece fortemente subsidiado pelo Estado. As universidades e faculdades são criadas e mantidas predominantemente pelos governos estaduais (as faculdades também podem ser criadas por instituições privadas (Ramasubban, 1991).

Desta forma, são cobradas taxas daqueles que ingressam nas universidades e nas faculdades, pois embora sejam estatais, as universidades e faculdades podem ter administração privada, mas têm de ser reconhecidas por filiação a uma das universidades. Uma das exigências é que elas se ajustem à estrutura de taxas de ensino estabelecida pelo governo (Ramasubban, 1991).

Em 1976 a Índia passou por uma mudança na forma de gestão e desde então o seu sistema de ensino com os desafios da massificação do ensino superior. Os desafios se dão sobretudo a partir da necessidade de proporcionar equidade, melhoria da qualidade, mobilização de fundos, bem como a gestão e regulamentação desse processo (Varghese, 2015).

Nos anos de 1990 o investimento em educação foi de 3,0% do PIB. Em 1990 havia um total de 172 universidades e de 7 mil faculdades, e o número de matrículas era cerca de 4 milhões. E somente uma pequena parte das instituições oferecia cursos de mestrado e doutorado, no país, os cursos que mais possuíam estudantes no doutorado eram os

cursos de Artes, Ciência, Agricultura, Comércio, Engenharia, Educação, Veterinária, Medicina e Direito, nessa ordem (Ramasubban, 1991).

De 1997 até 2010 o país aumentou sua taxa de matrícula no ensino superior, passando de 6% em 1997 para 18% em 2010. Essa expansão se deu sobretudo a partir do setor privado, tendo em vista que o governo não possui recursos suficientes para atender as demandas crescentes do setor educacional do país (Morche, 2013).

Em 2007, a Índia contava com uma população de 1,1 bilhão de pessoas, sendo que o país possuía aproximadamente 14 milhões de estudantes matriculados no ensino superior em 2011 o número de instituições de ensino superior chegou a 31.935 instituições, e destas 611 era universidades e instituições universitárias e as demais faculdades (Morche, 2013).

No entanto, convém considerar que embora existam muitos estudantes nos cursos de pós-graduação no país, somente algumas instituições específicas do país podem ser consideradas de qualidade, ou seja, que se aproximam dos padrões internacionais e desta forma, estas instituições tornam-se extremamente concorridas (TETER; MARTIN, 2014; Ramasubban, 1991).

Nesse sentido, diversos estudantes todos os anos buscam realizar seus estudos fora do país, haja vista que quanto maior a qualidade da instituição, maior a proximidade das estruturas, instalações e métodos de ensino de seus cursos em relação aos padrões internacionais, de modo que maior será o valor do diploma de pós-graduação no mercado internacional (Teter; Martin, 2014; Ramasubban, 1991).

Corroborando com essa perspectiva, uma formação em engenharia, nem todos acabam seguindo carreira em centros de pesquisa e desenvolvimento do país, uma vez que a remuneração de um engenheiro que desenvolve pesquisas recebe menos do que os engenheiros que trabalham em áreas de gestão, produção e vendas (Teter; Martin, 2014; Ramasubban, 1991).

É também necessário considerar que os alunos de doutorado sejam eles realizados dentro ou fora da Índia são atraídos pelas perspectivas de carreira em diversos países, mas principalmente nos Estados Unidos e isso se dá em virtude da ausência de um ambiente industrial desafiador no país. Deste modo, a Índia sendo o país que forma estes estudantes de pós-graduação ou não, não permanece com mão-de-obra qualificada em seu país (Teter; Martin, 2014; Ramasubban, 1991).

4.4.20 Ensino Superior no Timor-Leste

O ensino superior do país teve seu início em 1986, ano em que foi fundada a primeira universidade privada do país. A única universidade pública do país foi fundada no ano 2000 (Carvalho, 2015).

A independência de Timor-Leste foi promulgada no ano de 1999, no entanto, como o processo de independência foi um projeto conturbado, após o decreto de independência, todas as infraestruturas do país foram destruídas e o pessoal mais qualificado foi disperso indo para outros lugares. Diante desse quadro de crise, as escolas e as três instituições que desenvolviam cursos superiores ficaram desprovidas de instalações, professores e alunos (Pazeto, 2006).

Na fase da reconstrução nacional que aconteceu após 2002, procurou-se reunir o pessoal qualificado que havia permanecido no país para implementar um sistema educativo possível. No ano de 2003 já existiam cerca de 17 instituições de educação superior, sendo 16 delas eram privadas (Jica, 2003; Pazeto, 2006; Billy, 2019).

A crescente massificação e diversificação do ensino superior, a partir do aumento expressivo de instituições de ensino superior privadas, exigem que os sistemas de ensino superior adotem padrões comuns de desempenho acadêmico entre instituições. Os alunos obtêm os seus diplomas ou créditos com níveis variados de conhecimento e com diferentes níveis de dificuldade, de modo que as mesmas qualificações têm valores diferentes para estudantes de diferentes universidades ou departamentos (Billy, 2019).

Um outro movimento advindo da massificação do ensino superior, foi o estabelecimento de avaliações de qualidade. Essa medida foi elaborada com vistas a adoção de controle de qualidade de cada instituição de ensino superior. O objetivo dessa providência se deu principalmente a fim de obter informações importantes sobre o desempenho das organizações, de forma a adquirir subsídios e divulgar informações, divulgar seus trabalhos e seu desempenho sobre a qualidade das instituições às partes interessadas, ou seja, os colaboradores e para os empregadores (Liu, 2016; Billy, 2019).

No âmbito da seleção de professores, o país buscou selecionar professores de todos os níveis do ensino, no entanto, essa seleção não aconteceu com base em critérios rigorosos, mas as escolhas pelos professores das instituições de ensino se dão na maioria dos casos a partir das posições de influência e *status* que os professores possuem entre os demais. Além da seleção de professores não ocorrer de forma a considerar as competências e habilidades dos docentes, existe uma lacuna sobre a formação de

professores, haja vista que o país não dispõe de um sistema de formação inicial e contínua estruturado que os professores possam se capacitar (Carvalho, 2015).

Considerando que a maioria dos professores não foram formados pelas faculdades de educação e não possuem diplomas do ensino superior, e a partir da necessidade de qualificar tanto os alunos das instituições quanto os professores surgiram várias novas instituições de ensino superior, de natureza privada, cooperativa ou filantrópicas (Billy, 2019).

Para além do surgimento de instituições privadas, o primeiro acordo de cooperação educacional bilateral entre Brasil e Timor-Leste foi estabelecido com vistas à superação dos problemas e desafios existentes no campo educacional vivido por aquele país naquele momento. O acordo de cooperação previa que os cidadãos de Timor-Leste viessem ao Brasil realizar seus cursos superiores e seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*, haja vista que muitos poucos professores possuem ensino superior, e em uma medida ainda menor, pouquíssimos professores possuem titulação em nível de mestrado e doutorado. Nesse sentido, em 2010 o governo começou a traçar parcerias com vistas a qualificação profissional destes professores, inclusive porque os professores que atuam na pesquisa e na extensão estão na única universidade pública do país (Pazeto, 2006; Billy, 2019; Todescatto; Scartezini; Cunha, 2015; Carvalho, 2015).

4.5 Revendo o contexto educacional dos estudantes PEC-PG

Ao rever a origem dos estudantes que buscam o PEC-PG, atualmente é inevitável que se retorne às origens de como estes países se consolidaram economicamente e educacionalmente falando justamente com vistas a compreender os motivos que levaram estes países a incluir em seus processos de ensino o PEC-PG. Inevitável também é realizar uma descrição sobre como que hoje está o cenário da pós-graduação destes países, haja vista que a busca destes países em relação ao objeto deste estudo se dá no âmbito da pós-graduação no Brasil.

Os comentários acerca dos olhares destes países em relação ao aspecto educacional, foram divididos por regiões continentais. Essa separação deu-se em virtude da preocupação com o leitor de facilitar a compreensão de maneira integral acerca das reflexões encontradas sobre cada região.

Como foi visto no tópico 4.2, sobre os países do PEC-PG à luz dos últimos editais, atualmente os países que mais encaminham estudantes ao Brasil são os países do

continente Africano, seguido pelos países do continente da América Latina e dos países do continente Asiático.

Em relação a análise do contexto educacional, ela foi elaborada a partir de três perspectivas, a primeira perspectiva diz respeito ao desenvolvimento educacional nos países do continente africano, a segunda perspectiva diz respeito ao continente Latino-Americano e a terceira perspectiva diz respeito ao desenvolvimento educacional dos países do continente asiático.

4.5.1 Em relação ao desenvolvimento educacional nos países do continente Africano

Em relação a temática acima citada, durante o regime colonial as poucas iniciativas educacionais criadas foram desenvolvidas pelos países que possuíam tais colônias. Desta forma, durante muito tempo, os países colonizadores cuidaram do desenvolvimento educacional dos países africanos, de modo que o processo educacional e de gestão das instituições universitárias era realizado pelo país colonizador. Nesta mesma época, o ensino não era direcionado para todos os cidadãos, na medida que somente algumas pessoas tinham direito de frequentar as instituições de ensino (Carvalho, 2012; Sani; Oliveira, 2014).

Após o período de colonização terminar, começou na maioria dos países um processo de disseminação de ideias socialistas. Desta forma, rapidamente essa ideologia instalou-se no país e em pouco tempo, muitos setores da economia acabaram sofrendo, haja vista que houve um verdadeiro êxodo de mão de obra dentro dos países, restando aos países africanos recomeçar seus processos econômicos, sociais e educacionais agora sozinhos, sem a ajuda dos países colonizadores. Essa medida fez com que não restasse alternativa aos outros setores, inclusive o educacional, em recomeçar suas operações com pessoas que vinham de países simpatizantes ao regime socialista e da pequena parcela da população dos países que estava preparada para realizar esse recomeço (Guedegbe, 2005; Assogbadjo; Idohou; Sinsin, 2016; Sanhá, 2009; Langa, 2014; Djaló, 2014; Sanhá, 2009; Langa, 2014; Djaló, 2014).

Dentro dos países, o regime socialista tinha o objetivo de formar mão de obra, que era chamada também como formação das massas. Então a partir do início do ensino superior nos países esse foi o principal objetivo. Essa formação naquele momento era necessária, haja vista que os países precisavam de pessoas capacitadas para fazer suas

economias voltarem a se desenvolver (Guedegbe, 2005; Soglo, 2017; Assogbadjo; Idohou; Sinsin, 2016; Sanhá, 2009; Langa, 2014; Djaló, 2014).

Desta forma alguns países adotaram duas alternativas. A primeira alternativa consistia no envio de estudantes para fora do país, com a condição de que estes países também fossem países simpáticos ao regime socialista, no entanto, convém lembrar que não havia bolsas de estudos para todos cursarem o ensino superior. Uma alternativa encontrada pelos países era o desenvolvimento de instituições de ensino públicas no país. Com o passar do tempo e a adesão ao regime socialista cada vez mais forte fez com que as empresas começassem a perder sua competitividade, de modo que não demorou muito para que houvesse a necessidade de demitir seus funcionários. Tal alternativa foi pensada haja vista que as indústrias não davam conta de atender e colocar as pessoas que estavam se formando no mercado de trabalho uma vez que o sistema econômico não estava sendo desenvolvido (Embaixada da França em Benin, 2016; Assogbadjo; Idohou; Sinsin, 2016; Sanhá, 2009; Langa, 2014; Santo, 2014; Guedegbe, 2005).

A partir disso, o regime socialista deixa de existir e os países dessa forma passam por uma nova reestruturação dos seus sistemas de ensino. Essa nova reestruturação trouxe por ocasião ainda mais a necessidade de aumentar o quantitativo de instituições de ensino, fossem elas públicas ou privadas. Além disso, novos acordos de cooperação com países como Cuba, Portugal e Brasil com vistas a aumentar a oferta de cursos como Ciências Náuticas, Agrárias, da Educação e da Administração e Gestão foram elaborados (Guedegbe, 2005; Marone, 2001).

A primeira alternativa consistia no envio de estudantes para fora do país, com a condição de que estes países também fossem países simpáticos ao regime socialista, no entanto, convém lembrar que não havia bolsas de estudos para todos cursarem o ensino superior. Uma alternativa encontrada pelos países era o desenvolvimento de instituições de ensino públicas no país (Sanhá, 2009; Langa, 2014; Gonçalves, 2018; Pillay; Dias, 2018; Santo, 2014).

Convém mencionar ainda que, por mais que as instituições públicas buscassem aumentar seus níveis de exigência em relação aos alunos, havia pouco investimento em educação por parte dos governos, ocasionando desta forma, a falta de itens básicos para o processo de ensino aprendizagem dos alunos, como quadros, giz, carteiras. Além disso, muitas vezes essas instituições não possuíam uma estrutura adequada para a realização de pesquisas com recursos tecnológicos e laboratórios avançados além de bibliotecas especializadas, enfraquecendo desta forma o sistema de ensino público do país. Nesse

sentido, o pouco investimento em educação fez com que as instituições privadas entrassem nos países e assumissem tanto o ensino da graduação, como de pós-graduação (Guedegbe, 2005; Marone, 2001; Reesao, 2008; Ouro-Salim, 2018; Agboh; Adjogan; Doussimele, 2022).

Em certa medida, as IES privadas disputavam o ensino superior com as IES públicas, tendo em vista que o objetivo destas era aumentar seu nível de qualidade em relação aos alunos que estavam se formando para que pudessem atuar no mercado de trabalho a partir do desenvolvimento da economia que estava sendo construída (Carvalho, 2012; Langa, 2014; Morais, 2018; Gusmão, 2014).

Atrelado ao movimento dos países em desenvolver seus sistemas de ensino de forma mais profissional em busca de qualidade nas suas instituições, a partir de meados de 2010 a maioria dos cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado foram criados. Porém, na medida que as instituições privadas começaram a popularizar, cada vez menos as instituições preocupavam-se com a qualidade do ensino que era ofertado (UNICEF, 2017; UNESCO, 2019; Agboh; Adjogan; Doussimele, 2022; Ouro-Salim, 2018).

Desta maneira observa-se que o sistema de ensino dos países de modo geral está passando por dificuldades. Os currículos dos cursos estão desatualizados com o que o mercado espera, existe uma baixa qualificação dos professores, a maioria não possui mestrado ou doutorado, o regime de trabalho dos professores não corresponde com as horas de trabalho que devem ser dedicadas para a construção e consolidação de programas de pós-graduação e a remuneração de professores não é atrativa (Carvalho, 2012; Naege; Eduardo, 2022; Bomtempo; Sena, 2021).

Sobre o aspecto da pós-graduação, percebe-se que entre muitos países não existe a valorização da pesquisa ou a valorização pela produção da ciência. Essa desvalorização pode ser explicada em virtude de que os países que pertencem a esse continente muitas vezes não possuem economias competitivas e possuem elevadas taxas de desemprego. E em virtude dessa limitação econômica, o desejo pela profissionalização da força de trabalho do país é deixado de lado, porque por mais que se formem especialistas dentro do país, essa força de trabalho não será absorvida por seus mercados consumidores (Guedegbe, 2005; Assogbadjo; Idohou; Sinsin, 2016; UNICEF, 2017; Varela, 2015; Morais, 2018;

Outro ponto a considerar dá-se pelo fato de que os programas de pós-graduação que existem possuem menos de 15 anos, ou seja, estão se consolidando ainda nas universidades enquanto centros de pesquisa, de modo que não preparam tão bem os

alunos e futuros profissionais em virtude da lacuna entre o que é ensinado e o que é visto como necessário ao desenvolvimento do mercado de trabalho (Ferreira, 2013; Alcântara; 2018; Ouro-Salim, 2018; Santo, 2014; Pillay; Dias, 2018).

Nesse sentido, temos de um lado nesse continente, as instituições públicas que, por receberem poucos recursos acabam investindo pouco nas instituições prejudicando os seus sistemas de ensino e pesquisa e de outro lado as instituições privadas que, embora tenham sido criadas para suprir a demanda por ensino superior de qualidade acabam, em verdade, por não aplicarem o seu objetivo, formando alunos pouco capacitados para o mercado de trabalho (Naege; Eduardo, 2022; Gonçalves, 2018; UNESCO, 2019; Ceaup, 2008; Gonçalves, 2018; Santo, 2014).

A partir desse cenário, observou-se por parte de muitos estudantes de diversos países o aumento do desejo em migrar de seus países para outros, com o intuito de buscar qualificação em instituições mais consolidadas e competitivas que incentivaram à pesquisa e a inovação buscando desenvolver novas respostas para os problemas que iam surgindo em seus países. Nesse sentido, a política externa brasileira atentou-se a este movimento e a partir dos anos 2000 estabeleceu ações de proximidade entre Brasil e a África a partir de temas que vão desde política e economia, até cooperação técnica educacional e comercial (Embaixada da França em Benin, 2016; Assogbadjo; Idohou; Sinsin, 2016; Varela, 2015; Morais, 2018; UNICEF, 2017; Nanque, 2019; Bomtempo; Sena, 2021; Gusmão, 2014; Bomtempo; Sena, 2021; Gonçalves, 2018; Santo, 2014).

Desta forma mesmo o PEC-PG tendo sido criado em 1981, inicialmente ofertando cursos de pós-graduação para países da América Latina, em função de motivações internas que interessavam o país, o mesmo passou rapidamente a ofertar o ensino de pós-graduação também para estudantes do continente africano.

4.5.2 Em relação ao desenvolvimento educacional nos países do continente Latino-Americano

Dentro da América Latina, o processo de redemocratização de alguns países possibilitou o maior número de pessoas o acesso ao ensino superior.

Convém lembrar que dentro das instituições de ensino públicas, existiam alguns programas de pós-graduação em andamento, no entanto, observou-se na época que em determinados países a pesquisa científica e tecnológica poderia ser mais desenvolvida, em que pese as instituições de ensino superior encontravam-se desatualizadas sobre as necessidades do mercado. Essa desatualização por parte das instituições públicas e sobre

o desenvolvimento científico tecnológico acabaram prejudicando os países, na medida que os cursos ofertados não tinham relação com as expectativas de desenvolvimento econômico e social dos países, ficando à margem do processo de melhoria e crescimento do país (Mejia-Navarrete, 2018; Ferreira; Moreira, 2002; La Paz; Arrúa, 2019).

Sobre a formação no ensino superior, principal objetivo das instituições da época, havia a necessidade de encontrar alternativas para fornecer o acesso ao maior número de estudantes. Desta forma, algumas alternativas foram traçadas a partir de 1970 e 1990 para que fosse possível concretizar esse objetivo. Uma alternativa deu-se a partir do desenvolvimento das instituições privadas e uma alternativa encontrada deu-se a partir da possibilidade de gratuidade das instituições públicas, em que pese o pagamento das taxas da instituição tinha se tornado facultativo (Bassis; Madeira; Baldasso, 2021; Rueda, 2022).

Na medida que cada vez mais países concentravam sua atuação no ensino superior através das instituições privadas, convém refletir que parte da ampliação da oferta de ensino não necessariamente obedeceu a uma sequência de critérios e especificações que garantissem um ensino superior de qualidade, ou seja, as instituições foram sendo desenvolvidas sem garantias de que estas instituições atenderiam a uma demanda de fornecimento do ensino superior de qualidade (Ruiz, 2000; Rueda, 2022; Melo-Becerra; Ramos-Forero; Hernández-Santamaría, 2017).

Como abordado acima, a ênfase do sistema educacional de ensino dentro dos países da América latina versava sobre a ampliação do sistema de ensino superior, as atividades de pesquisa e desenvolvimento científico tecnológico não faziam parte do principal enfoque de desenvolvimento das instituições. No entanto, embora não tenha sido o enfoque principal do sistema educacional dos países, o estímulo à produção do conhecimento através da criação de cursos *stricto sensu* desenvolveram-se de forma mais intensificada a partir dos anos 1980 em diante (Ruiz, 2000; Castro, 2004; García Guadilla, 2007; Serpa; Falcón, 2019; Salazar, 2010; Luchilo, 2010).

Em função do atendimento ao ensino superior no continente, constatou-se que o ensino superior em diversos países possui dificuldades que comprometem a qualidade na oferta de ensino superior. No âmbito de instituições públicas, elas não realizam um processo de seleção para escolher os estudantes com as melhores pontuações. Além disso, não existiam indicadores que garantissem a qualidade do ensino superior ofertado, o que dificultava o processo de controle de desempenho (Ramos-Forero; Hernández-Santamaría, 2017).

No âmbito das instituições privadas, observou-se que existia a falta de investimento direcionado para a melhoria das estruturas físicas das universidades, a ausência de investimento na capacitação de colaboradores, a pouca valorização docente, o pouco investimento no desenvolvimento de pesquisas, além da pouca cobertura de ensino, que podia ser traduzida a partir da pouca aplicação dos conhecimentos adquiridos em função das necessidades do mercado de trabalho. Todas estas dificuldades, fossem elas advindas de instituições públicas ou privadas convergiam a um mesmo direcionamento, a baixa qualidade de ensino aos estudantes de ensino superior (Román; Lentini, 2019; Mejia-Navarrete, 2018).

Nesse sentido, observou-se que existem muitas demandas que devem ser atendidas para que seja possível ofertar um sistema de ensino de qualidade. No entanto, observou-se que grande parte das instituições não acompanham os mecanismos de avaliação periódica, quando são realizadas. Desta maneira, é necessário que seja feito o questionamento se estas instituições estão realmente interessadas em prestar um atendimento educacional de qualidade ou se estão somente aproveitando para crescer em volume de alunos e tamanho (Martinez-Rugama, G; Rivas, J. A. Martinez-Andrades, 2017; Bernheim, 2008).

Desta forma, assim como aconteceu em diversos países, embora o ensino superior tenha tornando-se mais acessível para as pessoas, não necessariamente esse acesso possibilitou a melhoria na qualidade do ensino, haja vista a negligência por parte de ações de planejamento e de monitoramento de qualidade do ensino das instituições que acabam afetando não somente os cursos de graduação como os cursos de pós-graduação (Bernheim, 2008; La Paz; Arrúa, 2019; Recalde, Fernandes, 2021; Rueda, 2022).

Com vista a atender a essa necessidade de desenvolver cursos de mestrado e doutorado entre os países, duas alternativas foram elaboradas, a primeira alternativa versava sobre o incentivo às produções científicas dos países de modo a consolidar os conhecimentos científicos produzidos pelo país com vistas a facilitar a comercialização de produtos a partir dos conhecimentos adquiridos nas pesquisas (La Paz; Arrúa, 2019; Salazar, 2010).

Uma alternativa encontrada foi a oferta de bolsas de estudo de pós-graduação para os estudantes realizarem seus cursos no exterior, com vistas a qualificação profissional dos estudantes e a internacionalização da ciência e da tecnologia frente a comunidade científica internacional. Nesse sentido, o desenvolvimento da pós-graduação passou a ser considerado um fator determinante para desenvolver mão de obra qualificada a partir dos

conhecimentos produzidos pelo país, mas mais do que isso, a pós-graduação tornava-se fundamental para o desenvolvimento e proteção das produções dos países e para a internacionalização da ciência e da tecnologia frente à comunidade científica internacional (Salazar, 2010; Luchilo, 2010; Bonilla; Serafim, 2018).

Ainda que a compreensão da importância do desenvolvimento da pós-graduação tenha sido reconhecida pelos países do continente Latino-Americano, foi possível observar que existia pouca participação de estudantes nos cursos de pós-graduação devido ao fraco engajamento por parte das instituições em promover, financiar e coordenar pesquisas ou temas de pesquisas que fossem do interesse do mercado. Outro ponto que foi possível observar se deve ao fato de que muitas pesquisas que foram produzidas logo em seguida acabaram por não proporcionar inovações como era esperado. Observou-se que, naquelas circunstâncias e naquele momento, a pós-graduação somente reproduzia outras pesquisas, ou seja, não eram produzidos novos conhecimentos e descobertas (Salazar, 2010; Luchilo, 2010; Bonilla; Serafim, 2018).

Nesse sentido, de modo geral, na pós-graduação deste continente há um desencontro entre os cursos ofertados na pós-graduação e os cursos necessários para o desenvolvimento do país no âmbito econômico. Nesse sentido, muitos países da América Latina acabaram buscando profissionalizar seus programas de pós-graduação recorrendo ao Brasil para auxiliar no desenvolvimento de pesquisas mais avançadas, com professores mais qualificados e estruturas de pesquisa mais desenvolvidas, tal como acontece desde 2022 no PEC-PG.

4.5.3 Em relação ao desenvolvimento educacional nos países do continente Asiático

Em relação aos países do continente asiático que procuram o PEC-PG, é necessário observar que por se tratar de países completamente diferentes, seus sistemas educacionais também os são.

No caso da China, por exemplo, ao passar por um processo de colonização buscou encontrar alternativas seguintes em relação ao âmbito educacional que fosse possível incluir a maior parte dos estudantes dentro das universidades. A partir dos anos de 1970 a alternativa encontrada pelo governo foi promover um ensino em que o estudante obteria o conhecimento teórico acadêmico, mas que também desenvolvesse habilidades para trabalhar nas fábricas e indústrias que o governo planejava desenvolver (Costa, 2019; Long, 2019).

Em 1980 os investimentos da iniciativa privada para desenvolver o ensino superior estavam começando. Paralelo a este momento, o governo optou por modificar a política que vinha sendo adotada e definiu que a partir daquele momento a ciência, a tecnologia e a inovação deveriam ser o foco para o desenvolvimento educacional do país (Long, 2019; Morche, 2013).

No que tange ao desenvolvimento do ensino superior tanto nos países asiáticos analisados, esse desenvolvimento deu-se sobretudo por instituições privadas, estas instituições rapidamente avançaram o processo educacional dos países, diminuindo a participação das instituições públicas na execução desse objetivo. A justificativa encontrada pelos países para ofertar o ensino superior em sua maioria a partir de instituições privadas, justamente ocorreu porque o estado não conseguia suprir a demanda para este tipo de oferta, fazendo desta forma com que muitos não conseguissem acessar os níveis de ensino superior e de pós-graduação (Morche, 2013; Varghese, 2015; Billy, 2019; Costa, 2019; Long, 2019).

Observa-se também que, mesmo entre instituições privadas, o ensino ofertado acaba tendo uma qualidade diferente dependendo da região, do país e dos cursos, gerando desta forma uma divergência sobre as expectativas de qualidade que deveriam ser preconizadas pelas instituições de ensino. Uma das consequências acerca disso é a diferença entre os valores cobrados pelas instituições mais renomadas em oposição às instituições menos populares, fazendo com que nem todos possam ter acesso ao ensino superior de qualidade (Teter; Martin, 2014; Ramasubban, 1991; Morche, 2013).

Essa divergência em função da qualidade de ensino também acontece, em alguns casos, entre as instituições privadas e as instituições públicas, fazendo com que majoritariamente os cursos de pós-graduação sejam ofertados exclusivamente por instituições públicas, reduzindo ainda mais o acesso a este tipo de formação tendo em vista o menor quantitativo de instituições públicas nos países (Teter; Martin, 2014; Ramasubban, 1991).

Em relação a pós-graduação, o estímulo ao desenvolvimento da pós-graduação passou a ser considerado fundamental para o país. Indo ao encontro inclusive do Brasil que passou a legitimar e investir nesse sistema de ensino para promoção econômica e social. No entanto, em função da inabilidade dos países em desenvolver um acesso igualitário aos cursos de pós-graduação, notou-se a necessidade em realizar acordos de cooperação com outros países, haja vista que esta poderia ser uma alternativa para formar estudantes qualificados em diversas áreas tanto no âmbito da graduação quanto da pós-

graduação. Acerca disso, o Brasil foi um destes países que realizaram esses acordos de cooperação passando a ofertar cursos de pós-graduação aos estudantes do continente asiático (Teter; Martin, 2014; Ramasubban, 1991; Pazeto, 2006; Billy, 2019; Todescatto; Scartezini; Cunha, 2015; Carvalho, 2015).

4.5.4 Perspectiva analítica consolidada do contexto educacional dos estudantes PEC-PG

A partir da análise destes dados foi possível constatar três pontos. O primeiro ponto suscita sobre a pluralidade acerca das motivações dos continentes em desenvolver o seu processo educacional junto ao PEC-PG, ou seja, os motivos que levaram os países Latino-Americanos a aderir ao PEC-PG são distintos dos motivos que levaram os países dos continentes asiáticos e africanos.

De modo que, a partir da análise realizada, as motivações que levaram os países do continente Latino-Americano em aderir ao PEC-PG suscitaram sobre a desatualização dos cursos ofertados em relação às expectativas de desenvolvimento econômico dos países, além disso, somente após a década de 1990 houve o incentivo para o desenvolvimento científico e tecnológico dentro destes países, até então a preocupação havia sido a consolidação dos cursos de pós-graduação.

No continente Africano, em função das guerras nos países, em função da prevalência de regime socialista seguido do ensejo em estabelecer os sistemas de graduação e pós-graduação, verificou-se que o objetivo do PEC-PG era proporcionar aos estudantes condições equânimes quanto ao acesso ao ensino de graduação e de pós-graduação, nem que para isso, os estudantes tivessem que ir até outros países para receber as formações necessárias.

No continente Asiático, os sistemas educacionais dos países desenvolveram-se predominantemente com o auxílio das instituições privadas. Após algum tempo verificou-se que o sistema educacional não ofertava sistemas educacionais com qualidade, fazendo com que estes não conseguissem atender as demandas após formados. Nesse sentido, viu-se a oportunidade de ofertar bolsas de estudo para que os estudantes adquirissem formação em nível de pós-graduação em outros países com sistemas de ensino mais reconhecidos e consolidados, com vista que este estudante contribua com seu país de origem a partir do que foi aprendido nos países que adquiriu a formação.

É interessante notar que após quarenta anos de programa, o PEC-PG continua a atender razões igualmente distintas entre os continentes, mas agora estas motivações são distintas inclusive das razões iniciais que motivaram a criação do programa.

Atualmente, em relação as motivações atuais dos continentes, a oferta do PEC-PG no continente Latino-Americano dá-se a respeito da pouca participação de estudantes do continente em programas de pós-graduação locais, haja vista o baixo investimento para a promoção do financiamento de pesquisas das instituições. Outro ponto que pode ser um dos motivos que justificam a oferta do PEC-PG no continente dá-se em função de que atualmente existem cursos *stricto sensu* que não convergem com as áreas estratégicas para o desenvolvimento econômico do país, sendo necessário solicitar ajuda de outros países para atender esta demanda.

Em relação aos países da África, é possível elencar vários aspectos que fazem com que o PEC-PG permaneça sendo ofertado. Os cursos *stricto sensu* foram criados em sua maioria em meados de 2008 até 2010, desde esse período até hoje os países enfrentam algumas dificuldades em sua operacionalização, sendo a ausência de materiais básicos nas instituições de ensino, a baixa qualificação de professores, que muitas vezes não possuem ensino superior, e a incapacidade de promover cursos de pós-graduação que sejam importantes para o desenvolvimento econômico e social dos países. Estas podem ser algumas das motivações que fazem com que o PEC-PG continue a ser ofertado com vista o auxílio a estes países.

As razões que fazem com que o PEC-PG continue sua oferta nos países do Continente Asiático dão-se sobretudo em função de que o ensino superior nestes países foi desenvolvido por instituições privadas que não conseguem entregar um ensino de qualidade a todas as instituições. Desta maneira, somente algumas instituições conseguem manter a qualidade do ensino, sendo estas as instituições com as mensalidades mais altas, impossibilitando que o ensino superior de qualidade seja acessível para todas as pessoas. Nesse sentido, a presença do PEC-PG se justifica nesse continente em virtude da tentativa de proporcionar ensino de qualidade para todos os acadêmicos, estejam eles no continente ou não.

Embora o programa exista há quarenta anos, é preciso ter cautela, pois os países que enviam estudantes são bem diferentes entre si, desde seu processo de democratização, até o processo educacional, econômico e financeiro. Nesse sentido, deve-se verificar se o conhecimento produzido pelos alunos de pós-graduação aqui no Brasil esteja sendo utilizado para o desenvolvimento dos países os quais o Brasil possui acordos, e não

servindo somente aos interesses pessoais dos alunos, ou mesmo do Brasil, no sentido manter seu status como país que promove a educação superior nos demais países subdesenvolvidos.

No tópico a seguir, tendo em vista que o objeto desta tese é analisar frente a política externa brasileira o processo de criação e operacionalização do PEC-PG a partir dos últimos editais, abaixo foram descritas as instituições que fazem parte da pesquisa.

4.6 DESCRIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES E ANÁLISE DOS DADOS

Neste tópico da tese foram analisadas as instituições de objeto deste estudo a partir dos dados secundários coletados em sites, atas, memorandos e documentos oficiais para contextualizar as instituições, a pós-graduação e o PEC-PG nestas instituições.

4.6.1 O PEC-PG nas instituições pesquisadas.

As instituições que tiveram o maior contingente de alunos do PEC-PG nas últimas três edições do programa 2017, 2018 e 2022 nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina foram a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Como neste trabalho foi analisada a operacionalização do PEC-PG nas três instituições do Sul do Brasil, a UEL, a UFSC e a UFRGS, foi necessária uma breve descrição sobre as instituições.

4.6.1.1 A Universidade Estadual de Londrina (UEL)

A Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi fundada através decreto de número 18.110, de 28 de janeiro de 1970 com sede na cidade de Londrina, Paraná. Incorporou as faculdades pioneiras durante a década de 1950 a partir da união das faculdades de direito, filosofia, ciências e letras, odontologia, medicina e mais tarde ciências econômicas e contábeis (UEL, 2023).

Em relação à pós-graduação na UEL, ela foi criada pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (ProPPG). Contudo, já existia pós-graduação na instituição mesmo antes do órgão administrativo ser fundado, em 1976. Os cursos de pós-graduação criados

anteriormente à lei tiveram que se adaptar na medida que a lei foi regulamentada (UEL, 2023).

O primeiro curso de pós-graduação foi criado em 1972, no campo da Especialização em Odontopediatria. No mesmo ano, foram implantadas as Residências Médicas nas áreas médica, cirúrgica, obstétrica e pediátrica. A primeira turma de mestrado teve início em 1973 no curso de Matemática. E em 1978 foi aprovado pela CAPES o mestrado em Ciências de Alimentos. O doutorado na instituição teve início em 1989, na área de Ciências de Alimentos. Foi também nesse momento que a UEL elaborou e publicou a Resolução Nº 1368/89, instituindo a política de pós-graduação da Universidade com base nas políticas nacionais para o desenvolvimento científico e tecnológico da época. A partir de 1976 os pesquisadores passaram a receber orientação dos professores e bolsas de estudo com o intuito de dar continuidade aos cursos e as pesquisas que estavam sendo realizadas. Ao final de 1979, a UEL contava com 265 alunos de pós-graduação, distribuídos em 3 cursos de mestrado e 7 especializações (UEL, 2023).

Atualmente a instituição conta com 49 programas com 80 cursos *stricto sensu*, além de 52 especializações e 69 residências em *lato sensu* totalizando um total de 4.257 estudantes, considerando mestrado, doutorado e especializações *lato sensu* (UEL, 2023).

A instituição conta com 13.314 estudantes de graduação distribuídos em 53 cursos. Na pós-graduação a instituição possui 6.577 estudantes distribuídos em 201 cursos, incluindo também as especializações (UEL, 2023).

Na UEL o PEC-PG é administrado pela Pró-reitoria de Pós-graduação (PROPPG), órgão responsável pela formulação de políticas para a pós-graduação da instituição e atualmente conta com 4 alunos do programa entre mestrandos e doutorandos (UEL, 2023; PEC-PG, 2023).

4.6.1.2 A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

A Universidade Federal de Santa Catarina foi criada em 1960 com o objetivo de promover ensino, pesquisa e extensão, a UFSC oferece educação pública e gratuita. Tem seu campus-sede localizado em Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina e a partir de 2009, a Universidade expandiu para o interior do estado, criando quatro novos campi nas cidades de Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville (UFSC, 2023).

O primeiro curso de pós-graduação foi criado em 1969, na área de engenharia, especificamente no mestrado em engenharia mecânica. Em 1981 foi criado o primeiro

doutorado na instituição no curso de engenharia mecânica e após 3 anos em 1984 foi fundado o segundo doutorado na instituição referente ao curso de direito (UFSC, 2023).

Na UFSC o PEC-PG é administrado pela Pró-reitoria de Pós-graduação (PROPG), órgão responsável por formulação de políticas para a pós-graduação; gerenciamento acadêmico e financeiro dos programas de pós-graduação; reconhecimento de diplomas *stricto sensu* obtidos no exterior; e legislação interna da pós-graduação (UFSC, 2023).

Atualmente a instituição conta com 31.898 estudantes de graduação distribuídos em 119 cursos. Na pós-graduação a instituição possui 11.184 estudantes distribuídos em 162 cursos, incluindo também as especializações *lato sensu* (UFSC, 2023).

Na UFSC, o PEC-PG é administrado pelo Pró-reitora de Pós-graduação, mais precisamente, pelo setor de bolsas do programa pós-graduação e atualmente conta com 12 alunos do programa entre mestrandos e doutorandos (UFSC, 2023; PEC-PG, 2023).

4.6.1.3 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) tal como é conhecida atualmente foi criada em 1934, no entanto, muito tempo antes algumas escolas já haviam sido criadas, a escola da farmácia e química 1895, a escola de engenharia em 1896, escola de medicina 1897 e faculdade de direito em 1900 que antes funcionavam de maneira independente e não interligadas. A partir do decreto de número 5.758 de 28 de novembro de 1934 deu origem à Universidade de Porto Alegre. Em 1947 a universidade incorporou outros cursos e nesse momento seu nome foi alterado para UFRGS. Em 1950 a universidade foi federalizada, passando a fazer parte da união (Feijo, 2013).

No que tange a pós-graduação na UFRGS, ela foi criada pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (ProPG) nos moldes como hoje é conhecida em 1965, após parecer do Conselho Federal de Educação (CFE), e implantada em 1968, através da Lei n.º 5.540/68, que incorpora vários outros instrumentos legais (Fernandes, 2019)

No entanto, em 1954, tal como aconteceu em outras instituições, a UFRGS criou o curso de pós-graduação no nível de doutorado em genética, seguido pela criação do curso de mestrado economia rural em 1963 e doutorado em física em 1964, tendo aumentado o número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* após a publicação do parecer 977/65, chegando a 5 cursos de pós-graduação em 1965, 13 cursos em 1970 e 24 cursos de pós-graduação *stricto sensu* em 1975 (Fernandes, 2019).

Atualmente a instituição conta com 67.905 estudantes de graduação presencial e a distância distribuídos em 98 cursos. Na pós-graduação a instituição possui 13.352 estudantes distribuídos em 162 cursos *stricto sensu* entre mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado (UFRGS, 2023).

Na UFRGS, o PEC-PG é administrado pelo Departamento de Apoio a Pós-Graduação, órgão responsável pelo suporte aos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* junto à Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atualmente conta com 12 alunos do programa entre mestrandos e doutorandos (UFRGS, 2023; PEC-PG, 2023).

4.6.2 CONSOLIDAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste subtópico será feito um resgate às origens sobre a maneira como estes países se consolidaram economicamente e educacionalmente com vistas justamente de descrever as relações encontradas nos índices sociais, econômicos e educacionais que culminam na presença do programa PEC-PG nestes países atualmente.

4.6.2.1 Consolidação das informações das instituições pesquisadas

Dentro de um intervalo entre os anos de 1995 até 2012, foi possível coletar algumas informações sobre as instituições pesquisadas. Essas informações foram coletadas de alguns dados secundários e outros dados primários (YAMADA, 2019; BRASIL, 2023). A partir de 2013 consta no site da CAPES os editais do PEC-PG que foram sendo realizados e a partir disso foi possível consolidar algumas informações sobre as instituições pesquisadas nesta tese.

Estas informações estão consolidadas no quadro abaixo com dois períodos, um de 1995 até 2012 e outro de 2013 até 2022. Em ambos os períodos é demonstrado o quantitativo de alunos PEC-PG dentro das instituições de estudo desta tese.

Quadro 20 - Consolidação das informações sobre as instituições

Estado	Paraná	Santa Catarina	Rio Grande do Sul
Instituições	UEL	UFSC	UFRGS

Primeiro período de análise: 1995 e 2012	Número de alunos	1	24	34
Segundo período de análise: 2013 e 2022	Número de alunos	6	51	58

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de (Brasil, 2023; Yamada, 2019).

A partir da consolidação realizada no quadro 20 foi possível verificar que dentre as três instituições, a instituição que mais recebeu estudantes ao longo dos anos foi, respectivamente, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, seguido da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Estadual de Londrina.

A partir da análise dos editais de 2008 até 2013 foi possível observar que em alguns editais não havia uma quantidade específica de bolsas para os estudantes, somente uma cota orçamentária que deveria ser aproveitada com esse programa. Essa medida ocasionava uma variação em relação ao número de estudantes que iriam cursar mestrado ou doutorado, uma vez que não havia intencionalidade e previsibilidade em relação ao quantitativo de alunos mestrandos e doutorandos por parte dos países atendidos e por parte das instituições brasileiras. Sobre essa variabilidade, observou-se também que em muitos editais havia um número maior de bolsas do que de interessados, já em outros editais o número de interessados era superior ao número de bolsas ofertadas.

Outro ponto que cabe destacar a partir da análise dos editais foi que, embora o PEPG tenha sido elaborado para atender as demandas de outros países no âmbito dos cursos de mestrado e doutorado em instituições brasileiras, a partir de 2013 os editais passaram a selecionar para o programa somente estudantes para realizar o doutorado pleno no Brasil, excluindo desta forma os estudantes que pretendiam realizar o mestrado em instituições brasileiras.

No que se refere às áreas de conhecimento, durante o primeiro período de análise (1995-2012), a área mais buscada entre os estudantes foi a área de Ciência Agrária, Ciência Humana, Ciência Biológica e Ciência da Saúde. Essas áreas refletem que naquele momento, os estudantes estavam interessados em realizar estudos principalmente nas áreas que mais poderiam contribuir com o desenvolvimento de seus países de origem.

Já no segundo período de análise (2013-2022), as áreas prioritárias em ordem crescente das três instituições analisadas foram a área de Ciência Agrária, Ciência Animal e Biológica, Ciência da Saúde, Antropologia, Educação, Ciência Política e Direito e Engenharias. A partir de uma breve comparação com as áreas prioritárias entre os dois

momentos, observou-se que a área de Ciências Agrárias mesmo após 10 anos entre um período e outro segue sendo uma das áreas mais buscadas pelos estudantes PEC-PG. A área de Ciência da Saúde também se manteve entre as áreas que mais enviaram estudantes PEC-PG para as três instituições analisadas no sul do Brasil.

Outra área que também aparece como uma das áreas que os estudantes PEC-PG mais escolheram foi a área de Ciências Humanas, especificamente o curso de Antropologia é o curso mais buscado. A escolha por esse curso se dá sobretudo em função do desejo dos estudantes em cada vez mais conhecer sua história enquanto nação, suas características e a origem da sociedade em que vivem.

Ainda sobre a comparação entre as áreas prioritárias foi possível observar que a partir de 2013 foi desenvolvido um interesse maior sobre os cursos da área da Educação, demonstrando que cada vez mais esses países estão buscando desenvolver e profissionalizar a educação de seus países de origem.

Os países que mais enviaram estudantes PEC-PG ao Brasil neste segundo período dentro da América Latina foram Colômbia e Cuba respectivamente. Em relação ao continente africano foram Moçambique e Cabo Verde respectivamente e Timor-Leste foi o país representado pela Ásia.

Em relação a escolha dos estudantes em fazer seus cursos de especialização em outro país que não os seus de origem pode se dar em virtude de algumas motivações. Algumas das motivações foram descritas no subtópico que descreveu os sistemas educacionais de cada continente, mas também convém destacar que essa escolha pode ter-se dado em função da qualidade das universidades brasileiras representada nas posições de rankings acadêmicos mundiais. Essa métrica demonstrou que o Brasil possui muitas universidades que estão em colocações muito acima entre os rankings acadêmicos do que as instituições de países como Chile, Cuba e Colômbia.

Ainda sobre o posicionamento dos *rankings* cabe destacar que o Brasil é o país da América Latina que possui o melhor desempenho em comparação com as instituições de ensino de países da América Latina e da África. Essa comparação entre as instituições foi observada a partir de critérios sobre ensino, pesquisa, transferência de conhecimento e perspectivas internacionais presente em dois dos principais rankings mundiais do ensino superior Center for World University Rankings (CRWU) e Times Higher Education (THE), por exemplo.

A partir dos dados coletados, foi possível observar também que houve um aumento do número de alunos PEC-PG nas instituições no segundo período em

comparação com o primeiro. No entanto, embora o segundo período tenha tido mais estudantes selecionados, vem sendo observado um movimento de diminuição do quantitativo de alunos PEC-PG. Um dos fatores dessa diminuição do quantitativo de alunos está relacionado ao fato de que nos últimos editais não foram disponibilizadas bolsas de mestrado para os estudantes PEC-PG somente bolsas de doutorado.

Desta maneira, outras reflexões feitas dizem respeito a decisão unilateral tomada pelo Brasil acerca do encerramento da oferta de bolsas para alunos do mestrado. E ficam questionamentos: Será que os países que enviam estudantes PEC-PG não precisam mais de profissionais formados com mestrado? Será que o nível de formação entre os países que enviam estudantes PEC-PG está tão desenvolvido a ponto de não ser mais necessário enviar estudantes ao Brasil para fazer mestrado? Será que já existem muitos profissionais com mestrado nos países e sua formação não é mais interessante aos países atendidos? Alguns apontamentos acerca destes questionamentos estarão presentes ao final do tópico 4.6 e 5 Conclusão.

4.7 ANÁLISE FINAL

Este subtópico tem o objetivo de tecer algumas reflexões a partir do processo de criação e operacionalização do PEC-PG à luz da metodologia de Pettigrew. Também foi possível neste tópico descrever como o PEC-PG consolidou-se como política sob a ótica dos gestores das IES e do MRE, além disso, neste subtópico foi abordado também a operacionalização e as consequências geradoras deste programa atualmente. E por último, foi analisado o contexto atual do PEC-PG frente a política externa contemporânea.

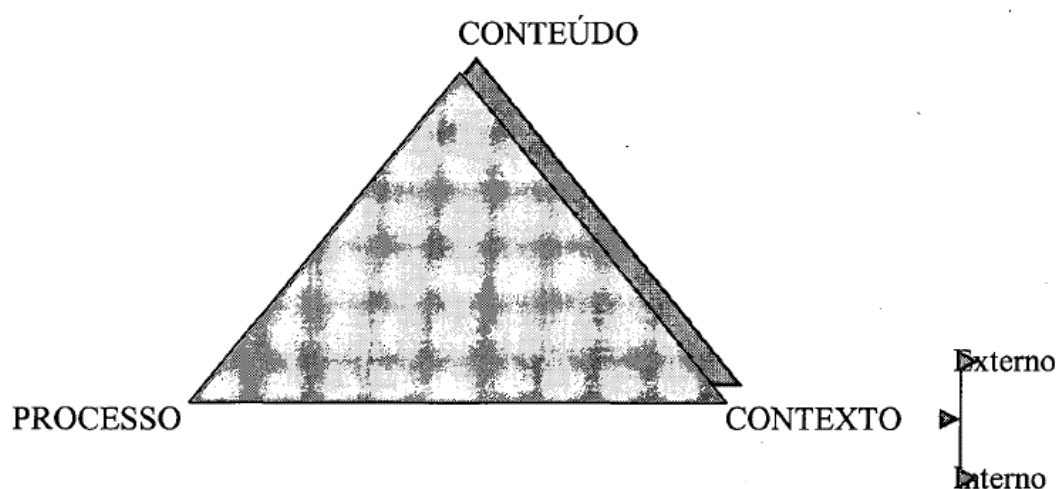
4.7.1 Análise da criação e a operacionalização do PEC-PG à luz de Petti Grew

Ao analisar o fenômeno em questão, neste caso o PEC-PG, observou-se a necessidade de verificar aspectos para além da superfície dos fatos, ou seja, observou-se a necessidade de analisar o programa de forma mais completa. A partir disso, o modelo de compreensão de mudanças entre criação e operacionalização do PEC-PG também deve ser observado de forma mais ampliada.

O modelo utilizado para realizar essa análise foi o modelo proposto por Petti Grew (2013) que busca compreender fatores motivadores de mudança a partir de três pilares. O

primeiro pilar é o contexto que a mudança está inserida, seja esse contexto interno como (estrutura da organização, cultura, fatores políticos da organização ou externo como (social, econômico, competitivo ou político). Um outro pilar abordado pelo autor é o conteúdo, sendo o conteúdo os aspectos organizacionais que de fato foram modificados em um período que está sendo analisado. E por fim, o último pilar é o processo, de modo que no processo está a história do fenômeno, as ações, reações e interações desse fenômeno entre as partes interessadas.

Figura 5: Fatores motivadores de mudança



Fonte: Petti Grew, 1987; 2013.

A busca pela explicação dos fatores determinantes de mudanças, deve de acordo com o autor, considerar estes três pilares considerando o envolvimento entre as três partes, considerando que os eventos passados podem interferir nos resultados atuais de um fenômeno. De acordo com o autor, o nível de análise de um fenômeno não pode ser o evento arbitrário da decisão, abstraído de uma série de outras decisões e ações das quais aquele evento faz parte (Petti Grew, 1987).

A partir do modelo de Pettigrew (1987; 2013), utilizado para realizar a análise sobre as mudanças que ocorreram entre a criação e a operacionalização do fenômeno PEC-PG, o quadro 21 abaixo foi elaborado para facilitar a compreensão sobre o que de fato o modelo busca observar e compreender.

Quadro 21 - Fatores determinantes de mudança

Pilares de mudança

Conteúdo	O que mudou?
Processo	Como mudou?
Contexto (interno e externo)	Por que mudou?

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Petti Grew, 1987; 2013.

Com o intuito analisar o processo de criação e operacionalização do PEC-PG a partir dos pilares de mudança estratégica de Petti Grew de conteúdo, processo e contexto, a análise deu-se da seguinte forma:

Em relação ao processo de criação do programa. No tocante a análise do contexto e do conteúdo com base na metodologia de Petti Grew, observou-se que havia um movimento da política econômica e da política externa brasileira dentro do processo de criação do programa com vistas a alcançar interesses econômicos e políticos. Nesse sentido, os interesses pela criação do programa versavam sobre a necessidade de desenvolver cada vez mais pesquisas científicas para proporcionar ao Brasil melhorar seus processos e produção e aperfeiçoar seus produtos, além de conhecer, acessar e aumentar seus potenciais mercados consumidores externos, buscando estabelecer relações não somente com países do primeiro mundo, mas com países da América do Sul e África, tendo em vista que esse direcionamento estava iniciando.

Em relação a análise do processo, o programa vinha sendo elaborado desde os anos de 1970. No entanto, somente em 1981 o primeiro edital foi efetivamente lançado. E desta forma, os primeiros cursos que o PEC-PG teve interesse em ofertar foram os cursos como engenharia, medicina, agronomia. Todos estes cursos visavam o aprimoramento da mão-de-obra brasileira e melhoria nos conhecimentos que aqui estavam sendo adquiridos. Observou-se também que os alunos possuíam algumas obrigatoriamente junto à polícia federal desde o começo até o final do curso, no tocante à prestação de contas sobre seu desempenho acadêmico e renovação de visto, por exemplo. Outro ponto acerca da análise do processo mencionado por Pettigrew quanto ao processo de criação do PEC-PG pode ser verificado a partir de que o Brasil na época buscava consolidar seus programas de pós-graduação que, em sua maioria, recém haviam sido lançados e uma forma de conseguir obter êxito quanto a consolidação era aumentando o quantitativo de alunos nos programas de pós-graduação brasileiros.

Em relação a operacionalização do PEC-PG, considerando a análise do contexto e do conteúdo da metodologia de Pettigrew, observa-se atualmente que nos últimos governos analisados as políticas de governo destinadas para cooperações com os países do Sul global foram reduzidas e, desta forma, as políticas de governo focadas nos países

do Norte global foram mais desenvolvidas. Essa medida acaba impactando também no direcionamento e operacionalização do PEC-PG, haja vista que por ser uma política educacional que varia conforme as inclinações do governo, ela tende a ser mais impactada em sua operacionalização também em âmbito nacional nas agências que realizam o programa.

Em relação a análise do processo de Pettigrew quanto a operacionalização do PEC-PG, observou-se que a manutenção do programa mesmo após quarenta anos da sua criação pode ser justificada em razão do interesse em manter estudantes estrangeiros nos cursos de pós-graduação no Brasil, para que desta forma os programas aumentem suas pontuações junto às avaliações da CAPES.

Outro ponto observado se dá em virtude de que atualmente há uma predileção para o fornecimento de bolsas de doutorado em prol das bolsas de mestrado que costumeiramente eram ofertadas. Essa preferência pode ter relação com a diminuição do quantitativo de bolsas gerais destinadas para o PEC-PG, porém outro fator que pode estar relacionado a essa alteração é a necessidade de selecionar os estudantes que já são pesquisadores e desta forma, auxiliam de forma mais integral o desenvolvimento das pesquisas mantendo o Brasil em posições de *rankings* acadêmicos mais elevadas. Outro ponto a ser considerado diz respeito as obrigatoriedades para os estudantes, observou-se que os estudantes devem desde o começo até o fim do curso prestar contas sobre seu desempenho acadêmico e renovação de visto junto à polícia federal.

Ainda em relação ao tratamento ofertado para os estudantes, observou-se que o tratamento destinado aos estudantes PEC-PG é variável conforme a instituição, de modo que há instituições que recebem os estudantes e realizam ações com vistas a integrar os estudantes e há instituições que não tem controle sobre quantos alunos dificultando desta forma o controle e integração destes estudantes com os cursos oferecidos no Brasil.

4.7.2 Da criação do PEC-PG à consolidação como política

A política externa se enquadra no campo de ação política do governo cuja estratégia é projetar o Estado, mediante um conjunto de atores, instituições e programas nas dimensões econômicas, político-diplomáticas, militares, educacionais, culturais e geopolíticas no plano internacional a partir de acordos bilaterais ou multilaterais. Nesse sentido, a política externa, portanto, tem estreita relação com a promoção e a defesa dos interesses nacionais (Farias, 2017).

Em relação ao contexto brasileiro após a queda da bolsa de Nova Iorque, o Brasil cuja atividade principal era o cultivo do café para o mercado externo, percebeu suas exportações diminuírem. Nesse momento, observou-se por parte dos governos da época um primeiro movimento em direção à exploração de seu mercado interno. Nesse sentido, começaram a ser elaboradas alternativas para o desenvolvimento nacional de industrialização com vistas a reduzir a importação de produtos manufaturados. Os Estados Unidos, a partir da queda da bolsa e a partir do término da II Guerra se fez cada vez mais presente no Brasil. A ajuda oferecida pelos Estados Unidos tinha o objetivo de manter sob sua dependência econômica a nação brasileira.

Observou-se nesse sentido, que o Brasil deveria considerar a participação em outros mercados consumidores, inclusive para diversificar sua produção, em busca de não somente atender a uma demanda específica como a dos Estados Unidos, mas também produzir produtos com maior valor agregado para outros mercados consumidores e até atender sua própria demanda por produtos internos, desvinculando-se dessa dependência com os Estados Unidos enquanto consumidor principal.

Para alcançar esse nível de independência, um dos caminhos encontrados pelo Brasil foi o investimento em mão de obra qualificada para cada vez mais industrializar sua produção e alcançar diferentes mercados. No sentido de desenvolver a pós-graduação no Brasil, alguns conhecimentos iniciais foram sendo desenvolvidos. Primeiro o país buscou aprofundar alguns conhecimentos sobre diferentes mercados consumidores, sobre exportação e sobre potenciais produtos que o Brasil conseguiria produzir. E outros trabalhos tinham o intuito de produzir pesquisas que orientassem os setores de produção prioritários do país, como agronomia, medicina, engenharias e economia. Desta forma fica claro que existia um interesse dentro do governo para a formação de profissionais em áreas onde existia maior carência de recursos humanos para a execução dos planos de desenvolvimento do país (MRE, 1982).

Outro caminho encontrado pelo Brasil foi a ampliação de acordos comerciais para além da América Latina. Nesse momento, culminando com o objetivo brasileiro, grande parte das colônias africanas estavam passando pelo período de pós- independência e havia a necessidade do desenvolvimento nacional em diversos setores: como políticos, econômicos, educacionais, entre outros. Nesse sentido, nos mesmos moldes como aconteceu com o Brasil, estes países africanos buscavam se desenvolver economicamente. Com vista a proporcionar esse desenvolvimento, outros países auxiliaram o continente africano quanto à promoção do seu desenvolvimento econômico.

Um destes países que auxiliou o desenvolvimento econômico dos países africanos foi o Brasil. Como o Brasil havia passado pelo mesmo contexto de colonização, passou então a ser considerado um ator importante nesse processo de desenvolvimento econômico das antigas colônias. Nesse sentido, o país avistou um oceano azul e passou a realizar tanto acordos comerciais como também acordos de cooperação com os países deste continente.

Um dos protocolos criados pelo Brasil para auxiliar no processo do desenvolvimento econômico de diversos países foi o PEC-PG. Nesse sentido, o PEC-PG foi iniciado a partir da elaboração de um protocolo em 1981 e tinha o objetivo de estabelecer parcerias educacionais entre o Brasil e alguns países os quais o Brasil possuísse acordos de relações comerciais. Tal objetivo estava em conformidade ao momento político econômico da época, em que cada vez mais o Brasil buscava sua autonomia em relação aos Estados Unidos e desta forma, o PEC-PG surge para aproximar as relações econômicas estabelecidas entre o Brasil, os países dos continentes Latino-Americanos, Africanos e Asiáticos através da educação.

A partir do acima exposto, observou-se que as motivações de criação do programa podem ser caracterizadas como intenções objetivas e intenções subjetivas. Em que pese as intenções objetivas sejam as intenções que foram claramente declaradas em documentos e que sejam verificadas a partir da análise dos entrevistados e as intenções subjetivas sejam as intenções que não estão expressas em documentos históricos, ou seja, que só são possíveis de serem identificadas e elucidadas a partir da percepção dos entrevistados que executam o programa.

A partir das análises produzidas nesta tese foi possível verificar que a primeira intenção objetiva do PEC-PG era ofertar ensino de qualidade através de vagas e bolsas de pós-graduação aos países os quais o Brasil possuía relações, conforme foi manifestado pelo entrevistado CR1:

“O propósito do PEC era dar um apoio educacional para que os estudantes quando voltassem aos seus países de origem contribuíssem com o seu país de origem, pelo que eu vejo era esse o objetivo.” [CR1]

No entanto, o PEC-PG foi desenvolvido pelo governo brasileiro não por ser um país benevolente, mas sim, o PEC-PG foi desenvolvido para alcançar objetivos políticos

e econômicos que o Brasil buscava desenvolver frente aos países subdesenvolvidos que o PEC-PG atendia.

Desta forma, verifica-se que a educação foi usada nesse sentido para projetar o país mundialmente levando soluções a problemas enfrentados por diversos países, sobretudo os mais pobres. Ou seja, utilizando-se da educação para adquirir outros ganhos e vantagens em relação aos demais países. O entrevistado do MRE em resposta à pergunta sobre a intenção do governo brasileiro na criação do PEC-PG argumenta que:

“Eu acho que faz sentido pensar na origem de PEC-PG como um instrumento de abertura em relação aos outros países, pelo menos em relação a política externa. O Brasil tinha esse objetivo de renovação das credenciais, de se mostrar como um país mais receptor, mais aberto e acho que também tinha essa preocupação. Na época talvez mais presente do que hoje em dia, da atração da mão de obra para modernização do país e dos parques tecnológicos.” [MRE]

Em relação a ideia de utilizar a educação como moeda de troca dentro de um contexto de política externa, foi possível observar uma convergência entre o que a teoria demonstrou e o que o MRE relatou. De modo que, tanto a análise realizada a partir dos marcos temporais do Brasil, em virtude da sua intenção em promover seu desenvolvimento econômico e político da época, quanto a entrevista com o representante do MRE que, em âmbito nacional realiza a operacionalização do programa, convergem sob o mesmo ponto de vista.

A segunda intenção objetiva derivada da criação do PEC-PG foi identificada, na medida em que os estudantes selecionados deveriam se matricular em áreas específicas que fossem de interesse do Brasil. As áreas que inicialmente receberam estudantes foram as áreas de engenharia, agronomia, medicina e economia, pois eram estas as áreas que o Brasil estava mais inclinado a desenvolver.

Em relação a intenção de criação do PEC-PG acima mencionado, o entrevistado do MRE corrobora com as motivações observadas pela autora no que tange o estabelecimento do protocolo PEC-PG:

“Na época que o PEC-PG apareceu, a Divisão de Cooperação Educacional (DCE) ainda não existia e a parte do Itamaraty que cuidava do PEC-PG. Ela estava

muito ligada ao departamento de ciência e tecnologia, então eles tinham mais essa visão de modernização das capacidades do país.” [MRE]

No tocante ao interesse do Brasil em escolher estudantes de algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras, é possível observar que o Brasil estava interessado pelas pesquisas feitas pelos estudantes estrangeiros na medida que possibilita um aumento do campo do conhecimento para o Brasil. Esse aumento do campo do conhecimento foi possível tendo em vista o aperfeiçoamento e desenvolvimento de processos e produtos que seriam produzidos e comercializados pelo país, culminando, desta forma, no desenvolvimento econômico brasileiro.

Para além das intenções objetivas quanto a criação do PEC-PG, outras duas intenções neste caso, subjetivas, foram identificadas a partir das primeiras ofertas do PEC-PG. Essas intenções subjetivas foram reconhecidas tendo em vista o aumento do fluxo de estudantes internacionais nas instituições de ensino brasileiras

Desta forma, uma das intenções subjetivas versava sobre o controle do fluxo de imigrantes, na medida em que o objetivo do PEC-PG (tal como o PEC-G), era controlar o fluxo de entrada e saída de estudantes de pós-graduação no Brasil. Essa intenção encontra respaldo no manifesto do entrevistado do MRE que diz que:

“Embora o PEC-G e o PEC-PG sejam de momentos diferentes, eu acho que eles podem ter tido uma origem comum, que era mais no sentido de organizar o fluxo migratório entre os estudantes.” [MRE]

Outra intenção subjetiva mapeada em relação ao objetivo geral de criação do programa PEC-PG, sucede tanto em razão do aumento do número de estudantes estrangeiros na pós-graduação brasileira, mas também, advém de um momento em que os primeiros editais do PEC-PG coincidem à criação e ao desenvolvimento dos programas de pós-graduação brasileiros. Neste sentido, as razões acima elucidadas, demonstram que o governo brasileiro utilizou-se do PEC-PG para estabelecer os critérios necessários quanto ao recebimento e tratamento de estudantes de pós-graduação no Brasil de forma equitativa entre os países, em que pese os programas de pós-graduação brasileiros estavam sendo criados.

A intenção acima descrita apoia-se na entrevista do representante do MRE, que afirma que:

“As universidades brasileiras estavam recebendo mais estudantes internacionais e daí o que o PEC-PG fez na época foi basicamente harmonizar os critérios, em que todos que vem estudar ao Brasil vão receber tal tratamento, tal nomenclatura, e esse vai ser um procedimento unificado para todas as universidades.” [MRE]

A partir do exposto, observa-se que a criação do PEC-PG possuía intenções tanto objetivas quanto subjetivas, ou seja, tanto diretas quanto indiretas. Em relação as intenções observadas, pode-se inferir que o PEC-PG foi utilizado pelo governo brasileiro para promover uma falsa imagem e percepção de país acolhedor e benevolente para que de forma indireta pudesse adquirir um respaldo político frente aos demais países infiltrando-se em outros setores que não somente o setor educacional com vistas a buscar sua independência econômica.

O PEC-PG também utilizou da mão de obra de estudantes estrangeiros para desenvolver pesquisas e conhecimentos dentro das áreas de interesse brasileiras com fins de ampliar o comércio nacional e até internacional com outros países para tornar o Brasil mais competitivo.

Observa-se também a perspectiva de controle por parte do PEC-PG, na medida em que o programa faz o controle até hoje dos estudantes imigrantes na medida que chegam e saem do país, fazendo-os apresentar-se junto à polícia federal a cada semestre e prestar esclarecimentos sobre seu desempenho acadêmico, seus projetos de mestrado e doutorado e planos dentro do Brasil.

Além disso, o PEC-PG também serviu como um programa que auxiliou no processo de estabelecimento de critérios e orientações para a estruturação dos cursos de pós-graduação brasileiros tendo em vista o fortalecimento dos cursos de pós-graduação na época do programa.

Nesse sentido, a partir de toda a descrição das intenções do Brasil quanto à criação do PEC-PG verifica-se que o PEC-PG sofreu influências externas e internas e em função disso acabou desenvolvendo intencionalidades para além do objetivo principal de criação do programa.

No que tange à análise da operacionalização do programa atualmente, observou-se que dentro do contexto nacional o PEC-PG possui alguns interesses que são distintos dos interesses quando da criação do programa. Nesse sentido, as percepções em nível nacional e em nível local do PEC-PG sobre a criação do programa são elencadas abaixo.

Acerca disso, a partir das observações cooptadas pelo manual atual do PEC-PG escrito em 2006 verificou-se uma afirmação acerca do objetivo do programa. Essa afirmação diz respeito ao sentido de que o PEC-PG busca fornecer cooperação educacional entre países em desenvolvimento, visando a contribuir para o desenvolvimento destes a partir das premissas de reciprocidade, responsabilidade e solidariedade, tal como consta na orientação sobre a Cooperação Sul-Sul (CSS) dentro da ONU.

Sendo assim, a partir do estabelecido manual, buscou-se realizar a vinculação entre o PEC-PG e a CSS de forma prática, tendo em vista a operacionalização do programa e as entrevistas cooptadas pelos integrantes que realizam o programa local e nacionalmente.

A vinculação às diretrizes da Cooperação Sul-Sul em relação ao PEC-PG pode ser verificada a partir das percepções do MRE em nível nacional e dos coordenadores e pró-reitores de pós-graduação das instituições analisadas em nível local. Acerca disso, em relação a entrevista realizada com o MRE, existiu a preocupação por parte do ministério em descrever a operacionalização do PEC-PG a partir de características de cooperação, de forma que o MRE afirmou que:

“O PEC-PG atualmente segue uma visão voltada para cooperação internacional, que é o que mais prevalece hoje em dia no DNA da cooperação atualmente. [...] O programa de cooperação educacional é um programa baseado nos mesmos princípios que regem a cooperação internacional do Brasil, que é a cooperação mais horizontal, de reciprocidade, então para nós é muito importante manter de alguma forma esse caráter do programa que a aprendizagem, a formação a educação que o indivíduo recebeu no Brasil seja aplicada nos outros países.”. [MRE]

O entrevistado continua ao afirmar que:

“Então a gente tem enquanto instituição que garantir que ele volte ao seu país. Às vezes, da experiência do estudante, parece que a gente quer se livrar do estudante, mas o programa existe justamente para ajudar o desenvolvimento do país de origem. [...] O PEC-PG baseia-se na ideia de ganha-ganha, indo ao encontro da perspectiva da cooperação”. [MRE]

Em uma perspectiva local, alguns entrevistados AR1, AR2, BR3, CR2 e CR3 fizeram considerações acerca da vinculação do PEC-PG a partir das premissas da CSS elencadas acima, conforme segue:

“Dentro do PEC-PG eu não vejo como se somente nós (Brasil) estivéssemos ajudado, eu acho que é recíproca essa relação.” [AR2]

“Eu acho que sim, eu acho que isso principalmente a partir de um duplo caminho.” [CR2]

“É uma cooperação. Eu acho que essa relação é mútua, tanto para eles quanto para nós no Brasil. Para os países, é muito importante a formação da forma como colocamos, senão não existiria o PEC-PG.” [CR3]

“Eu acho que é um movimento de cooperação e todo o movimento de mobilidade eu acho que ele é muito significativo, de qualquer país para qualquer país. Eu não vejo como se somente nós estivéssemos ajudando, eu acho que é recíproco.” [AR2]

“Então eu acho que é sempre um aprendizado quando você recebe um aluno com outra nacionalidade. É um ganho para o orientador, para a área de atuação, e até mesmo para os demais acadêmicos do programa. Eu acho que a gente está sempre aprendendo com eles.” [AR1]

“Eu tenho certeza que o Brasil ajuda sim, principalmente por ajudar países mais pobres que o nosso.” [BR3]

“É muito importante a integração Sul-Sul nessa questão da internacionalização, mas também é importante a questão social que eu acho que todo o programa de pós-graduação tem que ter, então esse programa acaba fazendo com que a gente reflita sobre a contribuição social que o PEC-PG realiza.” [CR3]

“A prática que eles adquirem no Brasil contribui muito na área de atuação dos estudantes em seus países de origem, visto que os países do PEC-PG são países com uma

condição socioeconômica bem inferior da nossa aqui, então isso acaba contribuindo para a formação desses países nas diversas áreas de atuação.” [AR1]

“Há muitos países que querem formar um quadro mais internacional e que ainda não tem mestrado e doutorado suficientes para as pessoas cursarem. De modo que não seria possível desenvolver não fosse o PEC-PG.” [CR3]

Observou-se com as entrevistas, que o PEC-PG para a maioria dos entrevistados está embasado aos princípios de cooperação Sul-Sul, muito a partir da ideia de contribuição social que o programa propõe ao fornecer a formação de cursos de pós-graduação a estudantes de países que não possuem pós-graduação, ou países em que os programas existentes são destinados somente para uma parcela da população ou para países em que a pós-graduação ainda está se consolidando.

Outros pontos observados pelos entrevistados AR1, AR2 e CR3 versam sobre os ganhos indiretos em estudar no Brasil, não somente dos ganhos quanto a formação educacional, mas sobretudo sobre as metodologias que são utilizadas no Brasil no âmbito do fazer científico, sobre as redes de contatos desenvolvidas pelos estudantes e do acesso à centros de pesquisa que existem no Brasil.

“Os alunos não ganham só a bolsa, eles ganham bagagem em relação ao convívio com a comunidade e com a sociedade além das redes de contato que ele faz.” [AR1]

“Nós não vamos dar método, não somos nós que vamos dar. Mas ele aqui, ele tem uma visão diferenciada do ensino, da cultura, do convívio e de que forma vai trabalhar no seu país. Então eu acho que tudo isso muda para essas pessoas, não quero dizer que somos melhores ou piores, mas isso muda as diferentes perspectivas.” [CR3]

“Às vezes eles veem de países que estão muito distantes de centro de pesquisa. Então muitas vezes eles veem para ter acesso aos centros de pesquisa.” [AR2]

Os depoimentos dos entrevistados evidenciam que existem ganhos diretos e indiretos na medida que os estudantes optam por vir ao Brasil via PEC-PG tendo em vista que a maioria dos bolsistas não teriam condições de cursar a pós-graduação em

instituições de qualidade, gratuitas com biblioteca, com infraestrutura, com professores qualificados.

Acerca da ascensão profissional que o PEC-PG promovida pelos ganhos acadêmicos obtidos com o PEC-PG, os entrevistados AR1, BR1 e MRE relataram que:

“Após passarem pelo Brasil, muitos alunos acabam conseguindo vinculações ou seguem para a Europa.” [BR1]

“Muitos deles, a gente faz o acompanhamento dos egressos, se tornam docentes nas universidades lá, quando sai com o diploma daqui.” [AR1]

“Os estudantes ao finalizarem seus estudos, voltam para seus países e logo conseguem ocupar colocações.” [MRE]

Em relação aos ganhos econômicos e políticos, observou-se que esses ganhos são identificados na medida que os entrevistados verificam que o PEC-PG serve como um trampolim para auxiliar a ascensão profissional dos estudantes em seus países de origem ou para auxiliar a ascensão acadêmica através do desenvolvimento de projetos em outros países.

Acerca da ascensão acadêmica que os estudantes alcançam quando veem ao Brasil realizar seus cursos de pós-graduação, o entrevistado CR2 relatou que:

“O ensino no país é referência entre os demais, então a partir do Brasil os estudantes conseguem criar diálogos com outros países, como Estados Unidos, Europa e com outros países da América Latina.” [...] Eu acho que o Brasil serve também como uma espécie de trampolim para projetos pessoais e de internacionalização mais intensos com outros países. Já aconteceu de aluno vir para cá pelo PEC-PG e depois o aluno foi para os Estados Unidos continuando sua trajetória de estudo.” [...] é como se a partir da mobilidade para o Brasil, os estudantes percebessem que a mobilidade acadêmica é possível.” [CR2]

Em relação a ascensão acadêmica que o curso promove, observou-se que o PEC-PG muitas vezes serve como porta de entrada para outras possibilidades acadêmicas de

outros países. Essa possibilidade se dá em virtude do reconhecimento da qualidade do ensino superior brasileiro frente aos demais países.

Sobre a percepção dos que realizam a operacionalização do programa no Brasil em nível local. No que tange o oferecimento de bolsas de pós-graduação a países em desenvolvimento, foi possível observar que o Brasil ganha, e, portanto, promove a CSS a partir da liderança e da integração que realiza com os demais países.

Mas não somente isso, o Brasil mantém o PEC-PG a partir dos ganhos sobre o desenvolvimento educacional, especialmente no que tange o desenvolvimento da internacionalização dos programas de pós-graduação brasileira.

Nesse sentido, os entrevistados AR1, CR2, CR3 e MRE afirmam que:

“O PEC-PG ajuda com o plano de internacionalização com o programa. Então, para a gente é interessante receber alunos estrangeiros e essa tem sido uma prática constante, o ideal era que a gente recebesse mais alunos via PEC-PG, mas a gente não tem esse controle né.” [CR2]

“Nosso programa sempre visou a internacionalização [...] na hora que o candidato nos diz que tem interesse e possui a documentação, nós imediatamente já fornecemos o aceite, porque temos interesse na internacionalização.” [CR3]

“Em relação a internacionalização, para as universidades brasileiras, ter um estrangeiro dentro da universidade faz com que aumente o ranking das universidades, aumenta a nota das avaliações, traz a diversidade cultural para dentro da sala de aula, dos laboratórios.” [MRE]

“Para nós é importante essa questão de internacionalização assim, e não só no sentido de internacionalização para constar para o MEC, CNPQ ou CAPES, mas sim no sentido mesmo de auxiliar socialmente esses alunos que procuram.” [AR1]

“A gente tem uma política imposta pela CAPES de internacionalização. Então eu sempre me questiono sobre como que poderíamos aproveitar desse processo para trazer benefício aos nossos alunos.” [AR1]

Acerca do exposto entre os entrevistados, foi possível verificar que tanto os alunos estrangeiros, quanto às instituições de ensino brasileiras acabam ganhando com o PEC-PG tendo em vista a compreensão dos ganhos educacionais sobre os países que enviam, estudantes e o país que recebe. No entanto, essa percepção limita-se às percepções dos coordenadores e pró-reitores das IES analisadas.

Na medida em que aumentamos a lente para ver os efeitos e ganhos do PEC-PG em nível nacional, observamos os ganhos para além dos aspectos educacionais. Observa-se que existem ganhos estratégicos, comerciais e políticos e não somente os ganhos educacionais propriamente ditos. Esses ganhos foram observados na medida que o Brasil passou a adquirir um respaldo entre os países do PEC-PG como uma liderança não somente em âmbito educacional, mas em âmbito econômico e político.

Nesse sentido, o Brasil utiliza-se dessa liderança obtida com o programa como uma ferramenta de política educacional. Utilizando o PEC-PG como um instrumento de política externa que realiza a promoção da diplomacia entre os países menos desenvolvidos que pertencem ao PEC-PG. Essa reflexão encontra respaldo na entrevista do MRE, que diz:

“O programa é um elemento muito estratégico enquanto política externa. [...] O PEC-PG para o Brasil é interessante porque permite que você tenha um instrumento de política externa. Então, na medida que vão formando os estudantes, vários acabam ocupando as cadeiras do gabinete presidencial de modo que a maioria destes já estudaram no Brasil. Então isso já deixa o Brasil em uma posição, de poder, de política e de prestígio que é o que nos interessa. Então a gente vê O PEC-PG como um instrumento de política externa para fora.” [MRE]

O entrevistado continua seu argumento relatando que o PEC-PG é:

“Um instrumento que tem o poder de promover melhorias na formação dos estudantes, desenvolvendo inclusive fontes de poder para negociações na política externa mundial. [...] É um programa que a gente pode evidenciar o interesse brasileiro, porque talvez no tempo em que você tenha esse instrumento de política externa, para nós é maravilhoso, você ir em uma reunião bilateral e saber, no caso de alguns países africanos, que metade do gabinete presidencial estudou no Brasil. Então isso já deixa o

Brasil em uma posição, de poder, de política e de prestígio que é o que nos interessa.”
[MRE]

“O PEC-PG auxilia na promoção do desenvolvimento econômico, internacional, social e educacional do Brasil. Para nós que trabalhamos com política externa, é muito visível assim, é muito bom. Uma das razões por que eu gosto de trabalhar nessa área é que no geral a cooperação educacional é uma agenda positiva. Por exemplo, o Brasil já formou 60 estudantes de Honduras e quando tem uma reunião, uma visita bilateral você consegue aliviar tensões, favorecer até o andamento de outras pautas. Então o Brasil ganha com essa projeção internacional, que também é uma coisa importante.” [MRE]

Na tentativa de resgatar a reflexão sobre os interesses e motivações em relação a manutenção do PEC-PG atualmente. A partir do observado nas análises, observou-se que o Brasil auxilia os demais países em âmbito educacional em busca de alcançar seus próprios objetivos e interesses. Esses objetivos e interesses são alcançados pelo Brasil não somente em âmbito educacional como um instrumento de internacionalização, mas também em âmbito econômico e político como um instrumento diplomático de integração entre países, elucidado pelo MRE, que visa promover a política externa brasileira a partir da liderança brasileira frente aos demais países subdesenvolvidos.

Convém destacar, no entanto, que existe uma orientação do PEC-PG no sentido de que os últimos editais buscam atender somente a demanda de estudantes que vêm ao Brasil em busca de realizar seu curso de doutorado. Essa normativa foi estabelecida pelo ministério da educação através da CAPES no sentido de que neste momento somente o doutorado precisa ser incentivado no ensino superior brasileiro. Em relação a essa orientação, o representante do MRE relata que:

“[...] decidiram só ofertar o doutorado no país. Como ferramenta de gestão de política externa, seria muito interessante a oferta do mestrado, porque é um nicho que tem muita demanda, dentre os países que participam do programa. [...]” [MRE]

Essa normativa, do ponto de vista do MRE, que considera o PEC-PG como um instrumento diplomático de integração entre países, não é estratégica, pois há uma demanda maior por estudantes que buscam realizar o mestrado, e seguindo essa lógica, o normal seria desenvolver o máximo de alunos de mestrado para daí então ofertar o

doutorado aos estudantes tendo em vista que é um grupo mais limitado de estudantes e de países buscam por essa formação.

Do ponto de vista das motivações da CAPES em relação a essa normativa, foi possível elaborar quatro perspectivas. A primeira perspectiva se dá no sentido de que a CAPES, através do Plano Nacional de Educação (PNE) prioriza os doutorados em função de uma perspectiva estratégica orçamentária tendo em vista que não há orçamento para fornecer bolsas para todos os estudantes.

A segunda perspectiva em não oferecer bolsas de PEC-PG para estudantes em nível de mestrado pode-se dar em função de que o número de estudantes brasileiros interessados em realizar mestrado é superior ao interesse do estudante brasileiro em realizar doutorado. E, sendo assim, o Brasil opta por preencher as vagas dos cursos de mestrado com alunos brasileiros.

Uma outra constatação que pode ser aproveitada da constatação de que o PEC-PG é direcionado somente para estudantes de doutorado, se dá em virtude de que o aluno de doutorado conhece a lógica da pós-graduação no sentido de saber das obrigatoriedades enquanto bolsista, da necessidade de publicações, do conhecimento das áreas de atuação dos programas. Desta forma, esse estudante para os ganhos educacionais brasileiros é muito mais estratégico no sentido de que o Brasil utiliza-se desta mão de obra estrangeira para não mais produzir pesquisas que sejam utilizadas pelas indústrias, mas no sentido de que essa mão de obra acaba qualificando os programas de pós-graduação brasileiros no âmbito principalmente da internacionalização do programa.

Uma outra possibilidade perspectiva observada em relação à ausência das bolsas de mestrado nos editais PEC-PG se dá em virtude de que se o Brasil atender estudantes que buscam sua formação como mestres, estes estudantes em pouco tempo podem aplicar os conhecimentos adquiridos para promover e criar programas de pós-graduação nos países que o PEC-PG atende, implicando desta forma em curto prazo, na extinção do programa PEC-PG. Se esta última perspectiva for confirmada, observa-se por parte do Brasil uma tentativa de alimentar uma espécie de dependência dos países estrangeiros em relação a busca de programas de pós-graduação brasileiros.

Uma outra condicionante do PEC-PG que é preconizada não somente pelo MRE, mas também pelo manual do PEC-PG produzido em 2006, afirma que somente alguns alunos que possuem boas condições financeiras, estão aptos a realizar seus estudos no Brasil. De forma que, somente esses estudantes conseguem promover algum tipo de ganho econômico ou político para o Brasil em relação aos demais.

Acerca disso, o entrevistado do MRE manifesta que:

“O PEC-PG é um programa direcionado para uma elite de estudantes dos países de origem. E isso para nós tem um efeito. Muitas vezes são pessoas que voltam aos seus países e conseguem colocações rapidamente muito boas, no governo, na sociedade civil, na academia.” [MRE]

“Em alguns países da África isso é bem visível como muitos membros do governo estudaram no Brasil, se formaram no Brasil. No caso de alguns países da América Central, por exemplo, você tem gerações assim de pessoas que é muito comum encontrar médicos que estudaram no Brasil, reitores de universidades que estudaram no Brasil então isso para nós, em termos de poder e de prestígio é muito bom.” [MRE]

Desta forma, estes ganhos políticos e econômicos evidenciados pelo MRE em busca da integração entre os países, são possíveis de serem conquistados na medida em que venham ao Brasil estudantes que possuam condições de comprar sua passagem aérea de vinda ao Brasil, de manter-se no Brasil até que inicie o curso, de realizar o pagamento do teste Celpe-Bras, possam candidatar-se a bolsas de pós-graduação no Brasil.

A partir disso, torna-se necessário realizar alguns apontamentos acerca do processo de criação do PEC-PG. Observou-se que o PEC-PG em seu início tinha o objetivo, tal como o PEC-G, de realizar o controle acerca dos imigrantes que estavam no Brasil através de uma política de controle não somente dos estudantes em si, mas também de regulação da temática que os estudantes estavam trabalhando.

Outro objetivo elencado quanto a criação do programa deu-se em virtude de que o PEC-PG tinha o objetivo de desenvolver a política educacional brasileira, especialmente a pós-graduação na medida em que seriam produzidos pela pós-graduação pesquisas com o objetivo de desenvolver o mercado econômico brasileiro.

Em relação ao processo de operacionalização do programa, atualmente observa-se que o programa mantém a política de controle dos estudantes na medida que obriga o cumprimento de condicionantes desde a chegada até o término de seu curso. Além disso, observa-se que o PEC-PG passou a ser utilizado para o desenvolvimento da política de internacionalização da pós-graduação brasileira. E em uma perspectiva nacional frente ao MRE, o PEC-PG também é utilizado como um instrumento para a política externa brasileira.

A partir do elucidado, embora haja a percepção de alguns entrevistados de que o PEC-PG aplica os preceitos da CSS de reciprocidade, solidariedade entre países, a partir da sua aplicação para desenvolvê-los. Quando analisado a partir da sua operacionalização, é possível verificar que esses preceitos de CSS são direcionados para países que possam oferecer algo em troca ao Brasil. De modo que, atualmente o PEC-PG caracteriza-se muito mais como uma política de integração entre países que possam favorecer o Brasil em alguma medida, do que de fato como uma política educacional.

4.7.2.1 Considerações acerca da criação do PEC-PG à consolidação como política

A partir das análises das três instituições analisadas com pró-reitores e coordenadores de curso de pós-graduação das IES e a partir da entrevista realizada com o MRE, observou-se que o primeiro ponto de evidência dá-se em virtude do processo de criação do programa.

O PEC-PG foi criado com o intuito de realizar o controle dos imigrantes e do que eles estavam pesquisando aqui no Brasil, ou seja, havia dentro do escopo do PEC-PG em sua concepção uma vertente regulatória que tinha o objetivo de verificar e, até mesmo controlar as temáticas de pesquisa que vinham sendo desenvolvidas no país. Observou-se também que, na medida que o PEC-PG surge em meados da década de 1980, mesmo período que a pós-graduação brasileira estava se desenvolvendo, o programa em certa medida foi criado também com vistas o desenvolvimento da pós-graduação brasileira. Esse desenvolvimento também deu-se sobretudo no direcionamento dos estudantes estrangeiros para a realização de pesquisas que fossem estratégicas para o país quanto ao seu desenvolvimento econômico.

Outro ponto a ser destacado dá-se em função da caracterização do programa. Muitos gestores entrevistados acreditam na caracterização do PEC-PG como política educacional, no entanto, embora seja uma política educacional, esta política não seria de fácil execução, principalmente tendo em vista o desencontro de informações entre as agências responsáveis junto às IES. Outros entrevistados consideram o PEC-PG não como uma política educacional, mas como uma política de integração, que tem objetivos de desenvolvimento da política de internacionalização do ensino superior do país. Essa perspectiva vai ao encontro da visão de outros entrevistados que relataram que o PEC-PG pode ser caracterizado como um instrumento de política externa. E, a partir desta

caracterização, o PEC-PG seria utilizado como um instrumento para obtenção de algo, não como uma política em si.

Em relação a sua operacionalização, observou-se que o protocolo de criação do PEC-PG prevê o fornecimento educacional com vista o desenvolvimento destes a partir de premissas de reciprocidade e solidariedade, conforme conta orientação sobre a CSS. No entanto, a partir das práticas observadas, verificou-se que as agências não fazem o dimensionamento para verificar se de fato o PEC-PG contribui com os países os quais o Brasil mantém acordos. No que tange as premissas de CSS presentes no documento de criação do programa, com a prática do PEC-PG observou-se que para os entrevistados a maior contribuição da CSS dá-se a partir da questão social em que o Brasil auxilia os países que possuem uma condição socioeconômica inferior. Um contraponto a CSS é evidenciado principalmente a partir da obrigatoriedade com que os estudantes devem prestar esclarecimentos para a polícia federal no que tange seu desempenho acadêmico, tendo em vista que este não é um órgão que possui alguma responsabilidade educacional.

Em relação a análise sobre a consolidação como política por parte dos entrevistados, verificou-se que não existe um consenso por parte dos gestores do programa sobre como o PEC-PG pode ser caracterizado.

Embora o PEC-PG para o MRE seja visto como uma política educacional, o órgão não se limita em considerar o PEC-PG somente como uma política educacional, mas uma política educacional que é utilizada como instrumento de política externa brasileira com vistas a produção de alguns benefícios para além na formação acadêmica. Ao longo do subcapítulo serão abordados estes benefícios.

Para as IES analisadas, não há um consenso por parte dos gestores do programa sobre como o PEC-PG é observado. Essa dissonância entre percepções acontece em virtude de alguns motivos. Um dos motivos observados se dá em função das práticas estabelecidas e consolidadas entre as IES sobre como o PEC-PG é operacionalizado.

Porque, embora o PEC-PG seja um programa com pouca possibilidade de alteração sobre as prerrogativas de escolha de estudantes e de curso, no momento que o estudante chega na instituição, a responsabilidade pela permanência e retenção, desse aluno, é repassada para a IES e as instituições atuam de maneiras distintas quando recebem um estudante estrangeiro. Outro motivo dessa dissonância de percepções entre instituições se dá em virtude de quanto a IES considera o estudante estrangeiro como um ator que possui habilidades, competências e atitudes que podem de verdade gerar cooperação para beneficiar também os estudantes brasileiros

Portanto, na ótica dos gestores da instituição X, o PEC-PG se evidencia como uma política educacional, tendo em vista que esta instituição é menor do que as demais analisadas, os programas de pós-graduação foram criados há menos tempo do que as demais IES, de forma que, desta forma a instituição por estar buscando sua consolidação enquanto programa de pós-graduação busca fornecer ao estudante mais acolhimento e integração com vistas a auxiliar no processo de permanência e retenção do estudante.

Sob a ótica dos gestores da instituição Y, observou-se que os gestores de modo geral consideram o PEC-PG como uma política educacional, no entanto, os entrevistados relataram que esta é uma política difícil de cumprir, tendo em vista que o contato das agências responsáveis pelo programa em Brasília com as IES nos estados não é direcionado, e não é frequente. Outro aspecto que evidencia que esta política é de difícil execução dá-se no fato de que alguns dos entrevistados não observaram um retorno dessa política para os estudantes brasileiros, de forma que para alguns dos entrevistados a solução seria repensar as normas e objetivos do PEC-PG junto aos órgãos que o regulam para que de fato este programa pudesse estar alicerçado nas premissas de cooperação Sul-Sul de reciprocidade, cooperação e solidariedade em que os estudantes brasileiros consigam se beneficiar dos conhecimentos dos demais estudantes, não sendo caracterizado por um programa com o objetivo do estabelecimento de troca unilateral entre os países.

Em relação aos gestores da instituição Z, observou-se que alguns entrevistados não consideram o PEC-PG como uma política educacional, mas sim como uma política de integração entre os países, com vista ao desenvolvimento da política de internacionalização da IES através de programas *stricto sensu*. Porém, na medida que os gestores foram analisando o PEC-PG observou-se que essa política de internacionalização é mal-sucedida, no sentido de que não há preparo em relação ao acolhimento e integração do estudante estrangeiro dentro das IES deixando-os a mercê de sua própria sorte em seu período de permanência no Brasil.

4.7.3 Operacionalização do PEC-PG e consequências

A relação entre a operacionalização do PEC-PG e as consequências do programa é necessário que sejam analisadas, por que embora o programa seja advindo de atos normativos, no caso do PEC-PG de protocolo, o programa possui diferentes perspectivas a depender do tamanho das instituições, do tempo de criação delas, dos programas de pós

e dos entrevistados que forneceram subsídios para a análise a concretização deste trabalho.

A partir de um breve resgate da operação do PEC-PG nas instituições analisadas, observou-se que faz algum tempo que o PEC-PG está sendo descontinuado. Até alguns anos atrás o programa possuía um escopo muito maior do que possui hoje. Essa medida impactava inclusive a forma de realizar a operação do programa tanto em nível nacional quanto em nível institucional, tendo em vista que as instituições não conseguem planejar-se para o recebimento de estudantes e que acabam redirecionando profissionais que antes atuavam no PEC-PG para outros setores ou programas.

Acerca dessa volatilidade do programa, observa-se que o PEC-PG altera-se na medida em que o governo federal considera ou não como valiosa a estratégia política brasileira no âmbito do ensino de pós-graduação, ou seja, quanto o governo considera a cooperação educacional como um instrumento que abre caminhos em outras esferas.

Acerca disso, os entrevistados BR1, CR1, CR2 e o representante do MRE relataram que:

“Há cinco anos começou a morrer o programa PEC-PG [...] Como eu falei ainda há pouco, tinha muitas pessoas que vinham aqui para estudar, mas de uns cinco anos atrás esse número vem caindo. Nos anos 1990 até os anos 2000 nós tínhamos muitos estudantes. Eu lembro que tínhamos 20, 25 bolsistas ativos.” [CR1]

“Em relação a operação do programa observa-se que os recursos dos editais nos anos anteriores ele era bem maior e chegava a ter até três editais ao ano. Hoje em dia há a alternância entre os editais, de modo que ora tem, ora não tem. E nesse sentido o programa ficou um pouco perdido, ele ficou isolado.” [BR1]

“Se tu for considerar os recursos dos editais anteriores do PEC-PG antes de 2019, há uns 5 anos os recursos do PEC-PG eram bem maiores.” [CR2]

“Eu acho que evoluiu muito nas últimas décadas, nos anos 2000 para cá. O PEC-PG é um programa extremamente relevante para nós, apesar de o PEC-PG estar devagar, ele ainda tem um público cativo. Então o programa cumpre um papel que nenhum outro programa poderia suprir né, tendo em vista que ele tem esse capital político e de internacionalização.” [MRE]

“No caso do PEC-PG, até onde eu saiba, não houve uma diretriz política pela descontinuidade do programa ele foi minguando por causa da falta de recursos.” [MRE]

A partir dos relatos dos entrevistados e a partir da análise da operação do programa, observou-se que os recursos destinados para a pós-graduação de modo geral diminuíram ao longo do tempo no Brasil, o que ocasionou a diminuição de bolsas de pós-graduação de modo geral. A partir da entrevista realizada com o MRE acerca do mesmo tema, foi possível observar na entrevista que embora atualmente o PEC-PG não esteja recebendo tantos estudantes como antigamente, ele é um programa com uma grande representatividade entre os países. E, tendo em vista que o objetivo do MRE é utilizar da qualificação ofertada pela pós-graduação para facilitar a conquista de objetivos comerciais, políticos e econômicos para o Brasil, o entrevistado confirma que o PEC-PG ainda cumpre o seu papel enquanto programa de cooperação educacional brasileiro que serve como um instrumento para promoção da política externa brasileira.

Um aspecto que merece destaque por parte do MRE diz respeito à regulação do PEC-PG, na medida em que o entrevistado argumenta que:

“O PEC-PG é caracterizado como um protocolo, no entanto, essa figura normativa encontra-se ultrapassada e precisa ser atualizada para um ato normativo como o decreto ou como portaria. Então para que o programa possa ser formalizado e incluído no ordenamento jurídico, o PEC-PG deveria estar alicerçado não como protocolo, mas como decreto e a partir disso, poderia ser elaborada uma portaria interministerial que poderia disciplinar o programa e auxiliar em mudanças para os estudantes que chegam ao Brasil.” [MRE]

Em relação ao regulamento base do PEC-PG, o entrevistado do MRE afirma que se o programa fosse formalizado, os ministérios que realizam a operacionalização do programa poderiam interceder para auxiliar os estudantes de forma mais direcionada. A partir desse relato observa-se que não existe uma comunicação entre os ministérios acerca da regulação do PEC-PG, de modo que cada ministério executa suas atribuições sem levar em consideração que essa regulação poderia trazer algum benefício ao estudante quando ele chega nas instituições de ensino.

Nesse sentido, em algumas situações bem específicas a instituição de ensino fica engessada até para auxiliar o estudante, de modo que caso o estudante possua algum

problema ele deve diretamente reportar sua situação ou para a CAPES ou para o MRE resolver.

Tal narrativa encontra subsídio no sentido de que a operacionalização do PEC-PG a partir do momento em que o estudante chega ao Brasil não encontra apoio entre os ministérios que aprovaram sua vinda ao país. O apoio encontrado pelos estudantes muitas vezes se dá entre as instituições de ensino e os estudantes. Cabe lembrar, no entanto, que esse apoio pode ser maior ou menor tendo em vista o grau de importância e representatividade que o PEC-PG possui para as instituições de ensino, não havendo um consenso ou uma norma que regulamente o que deve acontecer com o estudante PEC-PG quando chega nas IES.

Com relação ao apoio oferecido pelas instituições de ensino, alguns aspectos podem ser determinantes na medida em que não há a obrigatoriedade por parte das instituições de ensino em prestar apoio aos estudantes. Um aspecto importante diz respeito a presença do programa PEC-PG dentro do plano de internacionalização da instituição, na medida que se o PEC-PG está dentro do plano de internacionalização há um provável engajamento da instituição em produzir ações que possam auxiliar estudantes ou as instituições de ensino a partir do momento em que os estudantes chegam ao Brasil

A partir da análise desse aspecto, foi possível verificar que dentre três instituições analisadas, somente uma instituição manifestou que o PEC-PG pertence aos planos de internacionalização da instituição.

Conforme o entrevistado AR1 afirma que:

“Ele está no plano, o pessoal trabalha bem essa questão de internacionalização assim, e não só no sentido de internacionalização para constar para o MEC, CNPQ ou CAPES.” [AR1]

No restante das instituições analisadas, todos os entrevistados relataram que o PEC-PG não está alinhado ao programa de internacionalização da instituição.

Nesse sentido, os relatos dos entrevistados BR1, BR3 e CR1 foram transcritos abaixo:

“O plano de internacionalização da instituição começou agora, se existiu algum projeto antes disso, não tínhamos conhecimento. O PEC-PG rodava sem ser considerado como parte integrante do projeto de internacionalização.” [CR1]

“O PEC-PG aqui na instituição ele não está institucionalizado dentro do programa de internacionalização da instituição.” [BR1]

“O PEC-PG é independente da instituição, porque não vem de uma demanda da instituição né, vem direto dos estudantes.” [BR3]

Conforme o exposto, foi possível observar que na maioria das instituições não existe a representatividade do PEC-PG nos planos de internacionalização das IES que foram analisadas. Essa medida, de certa forma, acaba por enfraquecer o tratamento dado aos estudantes PEC-PG nas instituições porque quando no momento que chegam ao Brasil as instituições acabam não promovendo ações padronizadas para o tratamento dos estudantes estrangeiros, sem por vezes oferecer algum tipo de apoio aos estudantes recém-chegados ao Brasil.

Outra consequência observada que advém da falta de legitimidade do PEC-PG por parte das instituições, se dá em função da dificuldade por parte das instituições em realizar ações que poderiam possibilitar uma maior comunicação e cooperação entre as IES e os atores que estão inseridos na operacionalização do PEC-PG, sejam eles as embaixadas, os ministérios ou a polícia federal, por exemplo.

Um outro ponto de discussão se dá em virtude do processo de operacionalização do PEC-PG. O primeiro ponto observado se dá em função de que para dois entrevistados de duas instituições distintas, o PEC-PG é tratado de forma local entre os programas de pós-graduação das instituições, ou seja, os programas escolhem e decidem os caminhos que os estudantes irão trilhar a partir das expectativas e necessidades apresentadas pelos programas.

A partir disso, os entrevistados BR1, CR2 e CR3 manifestaram que:

“A gente não tem o apoio institucional para o PEC-PG [...]. O PEC-PG é tratado por cada programa. Tem programa que investe mais no projeto e tem outros programas que investem menos.” [BR1]

“Eu vou responder a partir do programa de pós-graduação, o programa ele tem uma relação muito pontual com o PEC-PG, que serve para as demandas dos alunos que se inscreveram nos editais nos próprios países.” [CR2]

“A gente tem uma posição meio passiva em relação ao programa. Então nós não temos a capacidade de propor políticas dentro desse programa, a gente não seleciona quais serão os países e como faremos a seleção, a gente só dá o aval. [...] O PEC-PG ele ajuda com o plano de internacionalização do programa, mas como não é a gente que inicia o processo, a gente espera, quando veem alunos a gente celebra, mas a gente não pode contar com uma certeza, de que ano que vem irá abrir uma vaga para o PEC-PG.” [CR2]

“Considera-se que esta é a maior dificuldade para este programa no sentido de que não é possível planejar as próximas ofertas, os processos de aprendizagem e estabelecimento de redes dos alunos.” [CR2]

“Nosso programa sempre visou a internacionalização, então ele caminha junto aos outros projetos, mesmo sem sabermos se terá bolsa ou não. Na hora que o candidato nos diz que tem interesse e possui a documentação nós o aceitamos. [...] Porque no momento que o aluno está aqui dentro, via PEC-PG ou outro programa, todas as iniciativas são como qualquer outra. Mesmo sem saber se nas próximas ofertas teremos alunos.” [CR3]

“Uma das dificuldades encontradas acontece em função da ausência de planejamento das IES impactando diretamente na experiência do aluno quanto ao suporte e a rede de acolhimento.” [BR1]

“O que falta no programa eu acho que é uma participação mais ativa dos programas de pós-graduação para conseguirem elaborar um planejamento, mas eu acho que as questões são amplas e abrangentes.” [CR2]

Quanto a operacionalização do PEC-PG, o entrevistado do MRE relatou que:

“Atualmente, nos editais você não concorre com a vaga, mas assim, o estudante está concorrendo a uma bolsa de uma vaga que ele já tem. [...] No caso do PEC-PG qualquer universidade é elegível a participar da seleção. Atualmente são 120 instituições participantes e o MRE junto da CAPES que realizam a operação.” [MRE]

“O PEC-PG tem a discricionariedade de alocação das vagas, são os estudantes que basicamente escolhem suas instituições. [...] Talvez se a gente pudesse oferecer a vaga ao invés da bolsa preenchida, a gente conseguiria direcionar mais, seria mais interessante para nós.” [MRE]

Nesse sentido, conforme o observado acerca da operacionalização do PEC-PG, observou-se que dentro dos programas de pós-graduação, as maiores dificuldades se dão em função da imprevisibilidade em não saber o número de alunos que o programa irá receber, além da dificuldade de regulação do programa no âmbito de seu planejamento tanto estratégico quanto operacional dificultando a formulação de ações que auxilie tanto os coordenadores dos programas quanto os pró-reitores de pós-graduação das instituições.

Em relação à operacionalização do PEC-PG, um ponto de dificuldade observado pelos entrevistados se dá em função da postura dos alunos em relação aos seus deveres enquanto alunos de pós-graduação. No sentido de que, muitos alunos demonstram uma postura de desconhecimento e talvez despreparo em relação às suas obrigoriedades enquanto estudantes da pós-graduação. Essa dificuldade foi manifestada pelos entrevistados AR1 e CR3 afirmam que:

“Uma dificuldade dos estudantes se dá em função da postura do aluno de pós-graduação frente aos seus desafios internos.” [CR3]

“Então eu acho que muitas vezes a dificuldade é que o aluno que chega, se adapte ao nosso sistema de ensino. Muitas vezes a gente sente que eles não estão preparados para assumir alguns compromissos, então às vezes a gente observa que eles têm essa dificuldade. Então você percebe que eles têm essa dificuldade de entendimento do seu papel, do papel do orientador, do que o programa está pedindo.” [AR1]

“Às vezes a pessoa demora um pouco, o doutorando ou a doutoranda (só temos doutorado aqui) para se adaptar às disciplinas que ela vai ter que trabalhar. Então eu acho que muitas vezes o desafio é do próprio aluno, e do profissional que está em sala de aula. [...] Outro desafio é fazer com que essa pessoa fique aqui e termine seu doutorado.” [CR3]

“De forma geral, eu acredito que as dificuldades encontradas são como as mesmas dificuldades de um aluno de pós-graduação com suas entregas, seus prazos e suas metas.” [CR3]

“Às vezes eles (os estudantes) têm dificuldades em compreender o que é certo e o que é errado, porque às vezes coisas que são erradas aqui, no país de origem não é. Essa dificuldade pode acontecer por causa tanto de uma questão cultural ou pode surgir a partir da dificuldade de comunicação devido a não compreensão da língua.” [AR1]

Em contraponto ao observado na operacionalização do PEC-PG, o MRE manifestou seu relato na medida que acreditava que, em função dos alunos serem estudantes do doutorado, a postura em função de seus deveres e obrigações deveria ser mais desenvolvida. Acerca disso, o relato do MRE afirma que:

“Existe o perfil dos alunos, o estudante do PEC-PG, é um estudante do doutorado, então esse estudante já conhece os professores, as áreas de atuação, entende como funciona a lógica.” [MRE]

Todos esses relatos evidenciam que os estudantes embora o PEC-PG seja destinado para estudantes que já possuem uma bagagem acadêmica mais elevada ao compararmos com os alunos que estão na graduação. Eles possuem tantas dificuldades quanto quaisquer outros estudantes. Na medida que possuem dificuldades quanto ao processo de assumir seu papel de pós-graduando em uma universidade brasileira. Essas dificuldades elencadas foram evidenciadas por um dos entrevistados no sentido de que essa é uma realidade que muitos estudantes brasileiros também passam na pós-graduação.

Acerca disso, é importante elucidar que dentro do PEC-PG não há distinção prática em relação às obrigatoriedades dos estudantes de pós-graduação brasileiros ou estrangeiros, na medida de que a cobrança por desempenho nas disciplinas e por produção científica são as mesmas de estudantes brasileiros.

Nesse sentido, os entrevistados BR1, CR2 e CR3 produziram manifestações sobre esse aspecto:

“Por aqui não tem distinção, o tratamento dele é igual aos outros.” [BR1]

“Todos os bolsistas aqui têm que entregar o relatório no começo do ano em relação ao ano anterior pra gente avaliar como está sendo o desenvolvimento, as disciplinas, as novas publicações, então não possui nenhuma política especial para os alunos do PEC-PG.” [CR2]

“É um desafio do aluno dar conta, além dos créditos e dos exames de proficiência ele é tratado como qualquer outro aluno, então ele tem que produzir, tem que participar de reuniões, de eventos. Porque na hora que a CAPES for avaliar ela não vai ver que esse aluno é PEC-PG. [...] O aluno PEC-PG é avaliado como qualquer um, então está sujeito a regras como os outros.” [CR3]

No entanto, embora a cobrança seja a mesma em comparação com os demais colegas do curso, não há como comparar o desafio enfrentado por estudantes brasileiros com estudantes de outra etnia, hábitos e cultura realizando o mesmo curso de pós-graduação no Brasil. De modo que, por serem alunos estrangeiros, há muitas outras dificuldades que não somente os desafios inerentes ao curso de pós-graduação em si, a língua portuguesa, nesse sentido, aparece como um dos pontos de dificuldade dos alunos.

A partir do exposto, alguns relatos de entrevistados AR1, CR2, CR3 vão ao encontro das reflexões acima produzidas:

“As principais dificuldades do PEC-PG quanto a sua operacionalização versam sobre a dificuldade do idioma dos alunos quando chegam ao Brasil. Acredito que seja por causa da comunicação entre eles. Eles exigem que o estudante seja fluente em português, mas eles não são, nem sempre.” [CR3]

“A maior barreira é o idioma, no sentido de conseguir acompanhar as aulas e cursar as disciplinas no doutorado. A gente tem uma impressão de que os hispanoablantes entendem bem o português, como a gente tende a entender o espanhol, mas é diferente né, eles têm muita dificuldade. [...] Nesse sentido, a principal barreira é o idioma. Os primeiros 6 meses são os mais difíceis para os alunos, depois eles se integram facilmente.” [CR2]

“O que eu vejo de maior dificuldade é esse entendimento que advém da dificuldade em relação a língua. Muitas vezes você tem alunos de países africanos que

falam francês, espanhol, então às vezes eles apresentam uma certa dificuldade de entendimento. [...] Porque muitos não chegam preparados, ou com conhecimento aplicado e o conhecimento da língua portuguesa, então eles apresentam uma certa dificuldade, o que dificulta a relação deles de comunicação, com orientador e com a coordenação.” [AR1]

“Eu acho que muitas vezes o desafio é do próprio aluno. As disciplinas são ministradas só em português, uma vez que eles vão ter que responder os textos em português, falar em português em sala de aula.” [CR3]

“Aqui no Brasil, o que atrapalha muitas vezes é a vinda de estudantes que muitas vezes não falam a língua portuguesa. Países da África que falam francês, por exemplo, eles têm que se adaptar, porque para nós é bem mais difícil receber essas pessoas e acho que muitas vezes esses estudantes especificamente não conseguem falar o português aqui.” [CR3]

Tendo em vista os relatos dos entrevistados sobre a dificuldade acerca da língua portuguesa e a partir da leitura do manual do PEC-PG, observou-se que uma das exigências direcionada ao estudante é que ele deve alcançar uma nota mínima no exame para vir ao Brasil.

No entanto, ao confrontarmos a teoria com a operacionalização observamos que essa exigência não garante que o estudante conseguirá executar todas as atividades como se fosse fluente na língua portuguesa no sentido de que essa dificuldade pode influenciar negativamente o estudante em seu desempenho e motivação dentro do contexto das instituições. Podendo o estudante ficar isolado sem conseguir se adaptar às atividades e a vida no Brasil. À vista disso, é importante olhar para esse movimento como um todo levando em consideração as consequências que são evidenciadas a partir da dificuldade com a língua portuguesa.

Um outro aspecto que tangencia a problemática da fluência em língua portuguesa é a integração e acolhimento dos alunos quando chegam às IES. No entanto, ao analisar a teoria do PEC-PG com a operacionalização do programa, observou-se que uma das causas que podem explicar essa dificuldade de integração tanto entre os estudantes quanto entre os estudantes e as instituições, se dá em função da falta de padronização de processos quando da chegada do estudante estrangeiro às IES brasileiras.

Essa dificuldade elucidada não é um fator exclusivo de estudantes PEC-PG, mas sim de estudantes estrangeiros de pós-graduação que chegam ao Brasil, não havendo distinção em relação ao tratamento do aluno de origem asiática, africana, norte-americana, europeia. Tal afirmação corrobora com os relatos dos entrevistados BR1 e BR3 abaixo:

“O que faz falta para os estudantes, não só para os alunos do PEC-PG, mas para estrangeiros de modo geral, é um processo de acompanhamento dos estudantes. Isso falando sobre a pós-graduação, porque na graduação isso já existe, mas na pós-graduação não.” [BR1]

“No meu entendimento, a universidade não está preparada para receber aluno estrangeiro, nenhum aluno. Aqui na instituição nós temos a secretaria de relações internacionais, mas não chega nem perto da estrutura dada a um aluno estrangeiro em uma universidade norte-americana ou europeia.” [BR3]

“Na medida que em diversos países desses continentes, os estudantes assim que chegam na IES recebem muitas informações, depois o estudante entra em contato com outros tantos estudantes a fim de produzirem interações e por fim, recebem explicações sobre as questões culturais justamente para incluir esses alunos dentro do escopo da universidade e do país que permanecerão por algum tempo.” [BR3]

A partir dos relatos percebe-se que, embora a internacionalização da pós-graduação brasileira seja do interesse de muitas instituições de ensino, fazendo-as participar e elaborar iniciativas que as fazem receber muitos estudantes estrangeiros todos os anos no Brasil, conforme o relato do entrevistado CR3 abaixo:

“Nós já temos a prática de receber estrangeiro.” [CR3]

“Nossos profissionais estão todos preparados já que nós sempre temos um ou dois estudantes do PEC-PG, então eles já estão preparados.” [CR3]

No momento que o estudante chega às IES esse interesse por parte das instituições se esvai, de modo que muitas vezes a instituição não possui processos definidos em

relação ao acolhimento e integração de estudantes estrangeiros de pós-graduação deixando-os à margem, obrigando os estudantes a buscarem por conta própria informações desde informações sobre questões culturais até questões burocráticas para a permanência dele no Brasil.

Em relação ao processo de acolhimento e integração direcionada aos estudantes do PEC-PG, os entrevistados manifestaram opiniões bem similares das produzidas acima. Nesse sentido, os entrevistados AR2, BR1, BR3, CR1, CR2 e CR3 relataram que:

“No passado a pró-reitoria de pós-graduação fazia encontro com os estudantes do PEC-PG para recebê-los.” [CR3]

“A gente não tem nenhum processo estabelecido. Eu conversei com a antiga coordenadora e havia um acompanhamento presencial quando eles tinham alguma questão, eles procuravam a secretaria, aí os secretários e os coordenadores ajudavam com algum caso, mas não havia nenhuma prática instituída de acompanhar esses estudantes diferentemente dos outros estudantes.” [CR2]

“Atualmente não tem acompanhamento. Há cinco anos o pessoal da APG dava apoio aos estudantes sim. Eles vinham buscar informações (os nomes dos bolsistas, forma de entrar em contato) e eles davam um certo apoio, mas não sei que nível de apoio.” [CR1]

“Eu acho que é a integração. Acho que esse é o maior desafio, a integração do aluno com os outros.” [AR2]

“Do ponto de vista do estudante eu percebo que os alunos quando chegam ficam perdidos.” [BR3]

“Para mim não, no meu ponto de vista não existe esse acolhimento destinado aos estudantes. E, se não são os grupos de pesquisa estruturados, esse aluno está ferrado. Vai ficar igual uma célula solta no meio de um corpo.” [BR3]

“A gente não tem nada específico para os estudantes do PEC-PG em relação ao acompanhamento deles. Nós temos uma infraestrutura de relações internacionais, mas um programa institucional de acolhimento assim nós não temos.” [AR2]

“A gente não tem acompanhamento. Quando os estudantes têm alguma questão, eles procuram a secretaria, aí os secretários e os coordenadores ajudam com algum caso, mas não há nenhuma prática instituída.” [CR2]

“Eu acho que quando ele vem para o Brasil, ele fica à mercê do programa, não tem o apoio assim da instituição. Não tem um suporte, uma ajuda.” [BR1]

Em um movimento contrário a outros relatos em relação a integração e acolhimento oferecido aos estudantes, o entrevistado AR1 afirmou que:

“Tem todo um acompanhamento. A Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação faz todo esse acompanhamento, inclusive por recomendação de cursos internos que a gente têm que fazer.” [AR1]

Em virtude da ausência de processos definidos para acolhimento e integração de estudantes PEC-PG por parte da maioria das instituições, verificou-se que no momento que o estudante chega às IES acaba ficando à margem, sendo obrigado a buscar por conta própria informações sobre questões culturais e até questões burocráticas para a permanência dele no Brasil. Conforme foi possível verificar nas manifestações produzidas pelos entrevistados AR2, BR3 e CR1:

“O aluno teve problema para a abertura de conta corrente, pois a CAPES exigia a conta corrente no Banco do Brasil, e o banco argumentava que o estrangeiro só poderia criar uma conta no banco depois de um ano de permanência no país. Então nesse período tivemos uma grande dificuldade para fazer com que os estudantes tivessem conta corrente.” [CR1]

“Um bolsista ficou 6 meses sem receber a bolsa por causa de problema com a CAPES, dificuldade de realizar o pagamento. A gente corrigia o problema, avisava-os a

CAPES, mas o problema continuava. Teve inclusive um período que o estudante acabou acampando aqui no pátio da instituição e a gente não tinha muita coisa a fazer e não ser cobrar a CAPES né.” [CR1]

“O nosso estudante quando foi embora ele recebeu uma orientação, mas depois era outra orientação que ele teve que fazer em relação aos documentos. Essa orientação errada partiu da CAPES, porém de modo geral, eu acho que é uma dificuldade momentânea com relação a alguns procedimentos.” [AR2]

“O Brasil é um país muito grande, que tem muita cultura, o clima é diferente. Teve um caso de um estudante que foi para uma IES mais ao sul do Brasil onde é comum só comer carne. Os alunos eram de regiões que só comiam frutos do mar e os guris estavam passando muito mal. Então talvez isso seja importante para eles se informarem. [...] As pessoas não sabem nem que tem frio no sul do Brasil, todo mundo acha que é o Rio de Janeiro, sei lá, a Amazônia.” [BR3]

A partir disso, observa-se que as IES estão sim interessadas em ter em seu corpo discente da pós-graduação alunos estrangeiros, principalmente em função dos benefícios adquiridos juntos à CAPES. No entanto, na medida em que estes estudantes chegam ao Brasil, fica claro que esse interesse é seletivo, pois não há, por parte da maioria das instituições analisadas, a preocupação em relação ao acolhimento, estadia e integração do estudante junto ao ambiente universitário ou a região na qual o estudante estará inserido. Não há tampouco a preocupação da CAPES em proporcionar uma melhor experiência ao estudante que chega ao Brasil.

Um outro aspecto observado ao analisar a teoria do PEC-PG com a operacionalização do programa, observou-se que uma das causas que podem explicar essa dificuldade de integração tanto entre os estudantes quanto entre os estudantes e as instituições, se dá em função da falta de padronização de processos quando da chegada do estudante estrangeiro às IES brasileiras.

Uma consequência equivocada acerca da ausência dessas práticas é a atribuição de responsabilidade de integração e acolhimento para os programas de pós-graduação, professores, professores orientadores e até mesmo aos colegas do curso. Essa dificuldade evidenciada por parte das IES brasileiras quanto ao tratamento para os alunos PEC-PG foi um aspecto abordado pelos entrevistados AR1, BR3 e CR2 relataram que:

“A gente sempre deixa como se fosse um tutor, mas nada registrado, que é um aluno do curso que o estudante estrangeiro poderá procurar quando tiver alguma dúvida, é mais nesse sentido. Essa pessoa irá ensinar os trâmites, os procedimentos.” [AR1]

“Quem cuida desses estudantes são os programas de pós-graduação, a proreitoria não tem relação.” [BR3]

“Quando os alunos chegam até aqui, nosso programa consegue criar situações para facilitar o processo de aprendizagem, tanto com idioma, quanto para o auxílio de estabelecimento de redes.” [CR2]

“O programa faz uma recepção para os estudantes de pós-graduação e já nessa recepção eles já se conhecem, conversam e estabelecem suas próprias redes.” [CR2]

“Se o curso escolhido pelo estudante é um curso com um grupo de pesquisa estruturado, ele irá possuir uma rede de apoio, que é o que geralmente acontece com os estudantes do meu grupo de pesquisa quando chegam ao Brasil.” [BR3]

“Para aqueles alunos que têm alguma dificuldade no idioma, o próprio orientador fazia um acompanhamento mais efetivo, a ponto desse estudante se integrar mais facilmente.”

“Acaba sobrando para nós professores o auxílio para a integração e a adaptação da vida do estudante dentro da IES.” [CR2]

“O acompanhamento acaba sendo realizado pela coordenação dos cursos, onde a gente faz algumas reuniões e a gente tenta integrar esses alunos dentro da área acadêmica, principalmente munindo de informações.” [AR1]

“Eu tive como orientador de um estudante ir à polícia federal para ajudar um problema de documentação dos alunos. Mas eu não sei se os alunos enfrentaram essa dificuldade, porque geralmente as dificuldades são solucionadas junto aos alunos do próprio grupo de pesquisa.” [BR3]

“Eu sei que teve um estudante há algum tempo atrás que teve um grande problema, mas era um problema cultural e que o coordenador da época teve que lidar com o problema.” [BR3]

Cabe, porém, observar que, esperar que as coordenações de curso, os professores ou os orientadores sejam os responsáveis por realizar a integração e acolhimento do estudante estrangeiro é uma medida equivocada. Tendo em vista que gera para a instituição uma responsabilização não somente sobre a concessão de bolsa e orientações de trabalhos, mas também uma demanda extra de trabalho que deveria ser destinada para a pró-reitoria de pós-graduação das IES.

Em virtude da dificuldade em estabelecer alternativas para o acolhimento e integração dos estudantes no Brasil, os próprios estudantes acabam desenvolvendo suas redes. Essas redes são como comunidades criadas e desenvolvidas para eles, de modo que, a partir delas os estudantes conseguem se acolher e se auxiliar. Geralmente elas são criadas entre estudantes da mesma origem e etnia. Em relação às redes de acompanhamento desenvolvida pelos estudantes, os entrevistados BR1, CR2, CR3 e o representante do MRE relataram que:

“Embora não haja uma rede oficial, há uma rede de estudantes entre eles. Então eu acho que eles têm contatos e eles ajudam os outros a virem para cá também.” [BR1]

“A meu ver, muitos que vem pra cá possuem uma comunidade, e por isso mesmo se viram muito bem, porque eles têm uma comunidade, de Cuba, Colômbia, África.” [CR3]

“A rede de apoio dos estudantes depende das comunidades que eles formam no Brasil e essa rede de apoio é criada pelos estudantes de determinado país, sendo estudantes do PEC-PG ou não. E nessas redes eles se ajudam e se protegem.” [CR3]

“Os próprios estudantes que já estão no Brasil formam uma rede (principalmente os africanos) e daí eles estabelecem o seu contato no programa por conta própria.” [CR2]

“Eu acho que fundamentalmente são as próprias redes dos alunos que vão trazendo os alunos. Isso para nós é bom, ajuda a democratizar o programa.” [MRE]

Com vistas aos relatos acima, convém refletir que embora as instituições de ensino estejam acostumadas com a vinda de estudantes estrangeiros ao Brasil, as instituições não possuem práticas institucionalizadas acerca do processo de acolhimento e integração de estudantes quando chegam ao Brasil. Essa ausência de práticas é evidenciada também entre os alunos do PEC-PG, que faz com que os estudantes desenvolvam sistemas de organização para que possam se ajudar e se proteger durante seus períodos de permanência no Brasil independente das IES.

Acerca da temática de acolhimento e integração de estudantes PEC-PG, convém considerar que somente uma das instituições analisadas possui uma rede de acompanhamento dos estudantes quando chegam ao Brasil. Dentre as IES analisadas, essa também é a única instituição em que o PEC-PG situa-se nos planos de internacionalização da instituição e a única IES que não encontra-se na capital do estado analisado.

Todas estas características vão ao encontro do relato dos entrevistados quando afirmam que as instituições menores estão mais dispostas e interessadas em produzir e integrar iniciativas com os alunos do PEC-PG. Nesse sentido, o entrevistado BR3 e o representante do MRE relataram que:

“Provavelmente em instituições menores o auxílio aos estudantes seja maior.” [BR3]

“O PEC-PG também tem um efeito que é menos interiorizado, porque as pessoas em geral estão mais vinculadas aos programas das grandes instituições. Então tem muito mais estudantes em instituições na capital do que interior.” [MRE]

“Nos grupos de pesquisa de programas de pós-graduação fortes, o programa não aproveita os estrangeiros que vêm de fora. [...] Seria interessante produzir uma relação de interiorização, com o intuito de selecionar as instituições que mais precisam de estudantes.” [MRE]

“Poderíamos direcionar melhor os cursos que os estudantes escolhem, pensando mais estrategicamente essa oferta de vagas, para explorar as vantagens comparativas das instituições de ensino que cada uma já tem.” [MRE]

Na visão do MRE, o entrevistado relatou que seria interessante direcionar melhor os cursos e as instituições para que os estudantes aproveitassem as vantagens comparativas das instituições de acordo com o perfil dos estudantes e das instituições. Outra constatação que o representante do MRE elaborou deu-se em função da possibilidade de interiorizar o PEC-PG, de modo que desta forma mais instituições receberiam estudantes estrangeiros e os estudantes também poderiam ser melhores aproveitados, no sentido de elaboração de pesquisas e estudos.

Nesse sentido, observou-se que existe por parte das instituições de ensino menores, mais interesse e disponibilidade em relação ao acolhimento e integração dos estudantes PEC-PG. Observou-se também que o acolhimento e a integração ao estudante no momento de sua chegada ao Brasil, faz com que o estudante se sinta pertencente à instituição e ao país que escolheu para realizar seu curso de pós-graduação facilitando inclusive seu processo de aprendizagem. Essas reflexões foram produzidas a partir dos relatos dos entrevistados e do MRE, porém ao analisar a entrevista com o entrevistado 3 de uma instituição menor, verificou-se que essa reflexão encontra embasamento prático na medida que o entrevistado afirma que em sua instituição existe um processo planejamento e integração destinado exclusivamente para os estudantes PEC-PG.

4.7.3.1 Considerações acerca da operacionalização e consequências do PEC-PG

Em comparação com outros momentos do programa, observou-se que o PEC-PG atualmente possui menos recursos para sua operacionalização. Em virtude disso, os órgãos que realizam sua operação tanto em nível nacional quanto institucional (MRE, CAPES, embaixadas, IES) poderiam elaborar proposições estratégicas para atuação do PEC-PG com vista o melhoramento do programa sob as diferentes perspectivas tanto em uma perspectiva macro quanto em uma perspectiva micro.

As proposições macro se dariam a partir da necessidade de repensar a formalização do programa enquanto portaria ou decreto com vistas a aumentar as vantagens obtidas para os estudantes. Outra medida seria repensar a necessidade em manter ou expandir a atuação dos países que hoje são contemplados. Uma outra medida

seria verificar quais IES brasileiras verdadeiramente possuem capacidade, interesse e condição de acolher e integrar estudantes de pós-graduação no escopo da sua universidade e, uma última medida seria rever a decisão das agências CAPES e CNPQ em priorizar somente o desenvolvimento de pesquisas em nível de doutorado, tendo em vista que o não fornecimento de cursos de pós-graduação em nível de mestrado acaba limitando os em países por não conseguir desenvolver mais estudantes.

Em um nível de micro processos, a primeira medida seria realizar o alinhamento sobre o que é o PEC-PG para que as IES compreendam o que é o programa, como funciona, quais os atores envolvidos, para quem se destina. A partir da compreensão das IES, seria interessante que a CAPES elencasse algumas atividades-chaves que deveriam ser desempenhadas pelas IES, especialmente pelas pró-reitorias de pós-graduação, com vistas a facilitar a integração e a operacionalização do PEC-PG nas instituições.

Essa medida faria com que todas as instituições atuem da mesma maneira, sem distinção entre o tamanho da IES e sua localidade, produzindo aquilo que o MRE trouxe no início sobre o objetivo do PEC-PG a partir da harmonização de critérios entre uma IES e outra. E, por fim, a última medida seria a etapa de verificação, com vistas a realizar o acompanhamento e permanência do estudante através do envio de um relatório semestral da IES para a CAPES ou para o MRE.

Nesse sentido, embora atualmente as IES se sintam muito engessadas, tendo em vista que não se sentem incluídas no processo de planejamento do programa, o envio desses relatórios seria uma forma das IES contribuírem com a operacionalização do PEC-PG para além do fornecimento de uma vaga na pós-graduação. E nesse sentido, em longo prazo, após a realização das análises destes relatórios, algumas medidas podem ser tomadas no sentido de garantir que mesmo após quarenta anos de programa os alunos PEC-PG continuem a aplicar os conhecimentos adquiridos no Brasil nos demais países.

4.7.4 O PEC-PG e a Política Externa Brasileira Contemporânea

A partir dos anos de 1990 até 2010, os então presidentes do Brasil buscaram realizar um movimento entre o Brasil e os demais países da América Latina e África de integração e apoio (Vigevani; Cepaluni, 2007).

Esses movimentos tiveram como intuito no primeiro momento a integração entre os países. Essa busca deu-se no sentido de que a busca pela integração entre o Brasil e os demais países como China, Índia, África do Sul poderia vir a beneficiar o Brasil em

diversos aspectos, tanto em relação a possibilidade de intercâmbios econômicos, financeiros, tecnológicos e culturais quanto em relação a legitimidade do Brasil como um país que possui uma forte ação diplomática (Vigevani; Cepaluni, 2007).

Posteriormente a essa busca por integração, a posição diplomática e atuante do Brasil foi mantida. Em certa medida essa postura manteve-se, pois o país buscava legitimar-se como uma liderança frente aos demais países. Enquanto o governo FHC era mais restrito ao diálogo com as outras nações, o governo Lula era mais ativo na medida em que tentava coordenar diversas ações e criar alianças do Brasil com os demais países.

Essa busca pela liderança, embora não tenha sido verbalizada, principalmente no governo Lula acabou sendo enfatizada por meio de ações práticas do governo com diversos países, com vistas inclusive a reforma do Conselho de Segurança das Nações Unidas, visando um lugar de membro permanente para o Brasil (Almeida, 2004; Vigevani; Cepaluni, 2007).

Para além deste fator, ambos os governos passaram a governar também suas ações educacionais observando os países da América do Sul, África do Sul, Índia, China e Rússia. Desta forma, observa-se que a intenção da política externa brasileira por vezes estava travestida de outros interesses, ou seja, os interesses que foram descritos nem sempre são somente os interesses desejados. Desta forma, assim como as ações de liderança brasileira frente aos demais países acabaram fornecendo ao Brasil um sutil respaldo e confiança por parte de outras nações, a oferta de cursos de graduação e pós-graduação brasileiros para estudantes destas nacionalidades também auxiliou nesse processo de melhoria do relacionamento com os demais países (Almeida, 2004; Vigevani; Cepaluni, 2007).

A partir do ano de 2011 observou-se um movimento um pouco diferente do que vinha sendo realizado. Tanto em termos do contexto da política externa quanto da política educacional que vinha sendo trabalhada. A presidente Dilma demonstrou uma certa retração em seu movimento da política externa brasileira, optando por abordar de forma internacional somente algumas pautas. Percebeu-se que houve a preocupação da presidente no desenvolvimento da política interna mais acentuado do que em relação a política externa. Considera-se que a construção de uma liderança não teve continuidade. A presidente mostrou sua maior preferência pela solução dos problemas internos do que externos (Saraiva, 2014; Braga, 2017; Moreira, 2018).

Em relação ao aspecto educacional, a presidente optou por coordenar programas em que estudantes brasileiros buscavam desenvolver sua formação no exterior, preferencialmente em países do Norte Global (Moreira, 2018; Braga, 2017).

O governo de Jair Bolsonaro, buscou direcionar sua política externa para validar e aproximar-se dos EUA. Esse foi um movimento bem específico e que tomou boa parte da agenda da política externa brasileira da época. Outro aspecto que deve-se considerar é que durante esse governo houve um movimento que tinha o objetivo de desestimular o investimento em educação investindo cada vez menos nessa agenda (Moreira, 2018; Vidigal, 2019; Vieira, 2023).

O presidente, da mesma forma como Dilma passou a considerar como prioritária a agenda de desenvolvimento interno do que externo. E, diferente do que vinha sendo trabalhado até então, o governo teve o objetivo de direcionar suas ações para a educação básica para o ensino médio, deixando de lado o investimento com o ensino superior e a pós-graduação, inclusive diminuindo de forma significativa o investimento com pesquisas acadêmicas e bolsas de estudo (Moreira, 2018; Vidigal, 2019; Vieira, 2023).

4.7.4.1 Considerações acerca do PEC-PG e a política externa contemporânea

Observa-se que desde o início do programa até os anos de 2010 com os governos FHC e Lula houve uma preocupação genuína com o PEC-PG, mas mais do que isso, com o que esse movimento dentro da política externa brasileira representava.

Com a presidente Dilma observou-se que a prioridade era formar estudantes brasileiros em outras instituições de fora do Brasil. Havia uma preocupação muito grande em formar melhores profissionais no Brasil, e por este motivo, o programa de internacionalização de maior expressividade foi um programa que o estudante brasileiro realizava sua graduação ou pós-graduação de forma plena em países, geralmente, do Norte global.

Com o governo Bolsonaro observou-se que houve uma diminuição de investimento dentro do aspecto educacional brasileiro, especialmente no direcionamento de bolsas de pós-graduação. Essa diminuição de investimento refletiu de forma direta na diminuição do número de bolsas de mestrado e doutorado que as IES podem ofertar para os alunos. Essa medida que visou diminuir drasticamente o investimento em educação impactou significativamente no número de bolsas concedidas aos estudantes do PEC-PG, haja vista que estes estudantes utilizam as mesmas bolsas que os estudantes brasileiros.

Desta forma, a partir do exposto, verifica-se que o PEC-PG estava alinhado desde sua concepção em 1980 passando pelo governo FHC até o governo Lula como um possível instrumento de política externa com vistas a obter maior poder de barganha nas negociações internacionais. No entanto, na medida que outros governantes foram sendo eleitos a importância dada ao PEC-PG, a Cooperação Sul-Sul, e legitimidade dada à liderança brasileira frente aos demais países foi enfraquecendo impactando diretamente na diminuição do escopo do programa.

CONCLUSÃO

Sendo a política educacional voltada para atender a um contexto social, o PEC-PG estava imbricado a um contexto social no momento da sua criação, diferente do contexto social da sua operacionalização em 2023. O contexto social no momento da criação do PEC-PG baseava-se em auxílio educacional aos países subdesenvolvidos os quais o Brasil possuía acordos de cooperação. Foi possível observar que havia o interesse além do auxílio educacional que o PEC-PG daria aos demais países.

Naquela ocasião, os documentos revelaram que o objetivo de alguns grupos baseava-se na ideia do atingimento de interesses econômico-financeiros das indústrias brasileiras com vistas a tornar-se mais independente do mercado externo. Outro ponto que foi observado deu-se em virtude do programa ter sido lançado em meados da década de 80, período em que muitos programas de pós-graduação brasileiros estavam surgindo. O PEC-PG, desta forma, auxiliou o processo de institucionalização e regulação de sua operacionalização, depreendendo-se que o Brasil obteve também essa vantagem com o PEC-PG.

À medida em que os anos foram passando, a política do PEC-PG passou por algumas alterações para adaptar-se aos novos objetivos que se apresentavam no âmbito acadêmico das IES, além dos meios econômicos e políticos do país. Convém lembrar que, conforme a teoria preconiza, a política educacional busca resolver um problema que por vezes são problemas sociais. Tendo em vista essa explicação, observou-se a necessidade de analisar também o contexto social de operacionalização do PEC-PG atualmente.

Nesse sentido, no contexto de operacionalização do PEC-PG frente a política externa brasileira, observou-se que o enfoque no programa muda de acordo com os interesses dos governantes. Desta forma, os interesses obtidos com o PEC-PG podem

elucidar ganhos de poder, a partir da conquista pela liderança frente aos países que encaminham estudantes PEC-PG. Evidenciam também ganhos no âmbito na melhora do relacionamento com os demais países, fazendo com que o PEC-PG auxilie no processo de abertura econômica entre as nações. Um dos contextos atuais da atuação do PEC-PG, relaciona-se ao objetivo de desenvolvimento da internacionalização dos programas de pós-graduação brasileiro com vistas a obtenção de boas avaliações pela CAPES, em que pese alguns dos critérios sejam a presença de estudantes estrangeiros nos programas, a presença de citações internacionais e a produção acadêmica realizada por estudantes de diferentes países.

Quanto a operacionalização do PEC-PG como um todo, é possível que o mesmo seja melhor viabilizado em IES menores e fora dos grandes centros, de modo que iniciativas como o PEC-PG são grandes oportunidades de melhorar a internacionalização destas universidades.

Outro ponto que foi evidenciado se dá em virtude do Brasil ter um sistema de ensino superior desenvolvido e consolidado. E, em virtude disso, os governos utilizam-se do PEC-PG para estabelecer relações a partir do que se chama CSS que embasa a cooperação com os demais países através dos princípios de solidariedade e reciprocidade. Essas relações, em tese, têm o intuito de promover uma liderança educacional mais horizontalizada e mais próxima entre os estudantes que pertencem ao Sul global. No entanto, observa-se que no caso do PEC-PG a liderança educacional é utilizada como pretexto, ou seja, o PEC-PG é utilizado como um instrumento para desenvolver outros tipos de liderança, seja ela política ou até mesmo econômica em relação aos demais países, com os quais o país possua relações.

A partir do processo de análise da operacionalização com base em documentos e nas entrevistas realizadas, observou-se um tom romântico do PEC-PG na relação de aproximação dos estudantes, esperando-se como preceito de Cooperação Sul-Sul. De fato, não se evidenciou tal expectativa na prática dos estudantes, nem nas práticas dos atores que realizam a operação do PEC-PG, tanto em nível nacional como em nível local nas IES.

Em uma análise tanto da criação quanto da operacionalização do programa, observou-se que nunca houve qualquer tipo de consulta do Brasil junto às embaixadas dos países para identificar suas demandas educacionais. Desta forma, o Brasil executa o PEC-PG através do resgate de bolsas remanescentes e as oferece para os estudantes sem

procurar descobrir quais cursos são importantes para o desenvolvimento de seus países e auxiliarem em seus desenvolvimentos econômicos e sociais.

Também em uma perspectiva de atuação nacional, as agências da CAPES e CNPQ não realizam consultas acerca da necessidade de atendimento a estudantes que buscam realizar o mestrado no Brasil. Nesse sentido, constata-se que embora haja estudantes interessados em realizar o mestrado no Brasil, o PEC-PG, em virtude de um direcionamento educacional, opta por não ofertar essa modalidade de curso, impossibilitando que outros países se desenvolvam de forma unificada seus sistemas educacionais, sobretudo a pós-graduação.

Observa-se que o Brasil nesse sentido, pode estar sendo responsável por promover em certa medida, sua própria compreensão de ensino superior para os demais países, ignorando a identidade nacional dos países dos continentes africanos, asiáticos e Latino-Americano sem qualquer garantia de que de fato o conhecimento adquirido no Brasil será utilizado nos demais países.

No âmbito dos países estrangeiros fica claro que o PEC-PG presta auxílio no contexto educacional de fornecimento de conhecimentos técnicos e científicos para que os outros possam se desenvolver. No entanto, a ausência de consultas a outros países, leva ao questionamento se essa não seria uma estratégia brasileira que visa garantir que, em certa medida, os países sempre dependam do Brasil para fornecer acesso a cursos de pós-graduação de qualidade para seus estudantes na medida em que os países destes continentes, não possuem seus sistemas de ensino de pós-graduação desenvolvidos.

Em relação a atuação local do PEC-PG nas IES, verificou-se em sua maioria não produzem práticas de acolhimento e integração para com os estudantes estrangeiros. Em linhas gerais, as IES preocupam-se tanto com o excesso de condicionantes desde antes da chegada do estudante até sua volta, sendo que essas práticas acabam por desviar o foco do programa em si, evidenciando que o PEC-PG aproxima-se como um instrumento não só de controle, mas de regulação dos estudantes estrangeiros no Brasil. E, nesse sentido, solidariedade, cooperação e reciprocidade não são os verdadeiros preceitos que embasam o PEC-PG nas IES. Mas sim, o programa acaba criando protocolos alimentando ainda mais a segregação e a indiferença ampliando as desigualdades entre classes, etnias entre os países.

É importante ainda observar que o PEC-PG enquanto política, acaba tornando-se muito mais um problema político para as IES, do que verdadeiramente uma política de internacionalização. Essa afirmação se dá em virtude de existir uma diversidade de atores

políticos concorrendo com regulações ou normatizações específicas em face a um objetivo único. Em virtude da indefinição de papéis, acaba sobrando às IES o papel de recepcionar, acompanhar e integrar os alunos para além de fornecer o ensino, a pesquisa e a extensão, acabando por resolver problemas que não são seus.

No contexto da política externa brasileira o PEC-PG prescinde em relação ao seu objetivo de realizar uma cooperação educacional preocupada com o desenvolvimento econômico e social dos países e do Brasil, acabando por se revelar como um instrumento que auxilia unicamente o alcance de ganhos econômicos, financeiros, educacionais e diplomáticos brasileiros no âmbito da sua manutenção enquanto liderança política, econômica e educacional frente aos demais países. Corroborando ao exposto, a utilização de um programa de cooperação educacional como alternativa para ganhos econômicos e políticos é uma prática muito refinada de diplomacia, em que pese o país utilizar-se da influência gerada nos contextos educacionais nas demais esferas para alcançar outros objetivos que não somente os acadêmicos e aperfeiçoar sua política externa.

Em relação aos pressupostos da pesquisa, foi possível validar a compreensão do programa PEC-PG à luz da política externa brasileira. Quanto às características do programa, procurou-se evidenciar o mesmo enquanto a política na ótica dos gestores em nível nacional, bem como no nível institucional das IES. No que tange a possibilidade de verificação da integração do PEC-PG como política de internacionalização das IES, observou-se que existem lacunas a serem preenchidas pelo estado brasileiro na sua relação com as instituições de ensino, embora se reconheça o mesmo no contexto de uma política de internacionalização do país, porém com um viés maior de controle do que cooperação. Finalmente, a respeito do quarto pressuposto, a pesquisadora pode constatar a sobrecarga de atividades na operacionalização do PEC-PG para as instituições de educação superior, à medida em que estas passaram a assumir ações e atividades que seriam da alçada dos organismos estatais.

Assim, efetivamente, os quatro pressupostos estabelecidos desta pesquisa foram atendidos e constatados nos resultados e objetivos pretendidos.

Entretanto, é importante ressaltar que um programa que existe há quarenta anos, pretendendo ser uma política de internacionalização, evidencia-se a iminente necessidade de uma atualização em sua redação e realização, compreendendo uma articulação do mesmo melhor definida no relacionamento do estado e de seus organismos com as instituições de educação superior. Ao exposto, há que se considerar a inexistência de um acompanhamento não policial dos estudantes estrangeiros no Brasil, bem como de

acompanhamento dos mesmos quando do retorno a seus países, tanto quanto a efetiva consecução de mudanças no contexto da educação nos países pelo programa alcançados.

5.1 RECOMENDAÇÃO DE TRABALHOS FUTUROS

A pesquisa possibilitou perceber que, apesar das limitações e dificuldades mencionadas na sua consecução, ainda existem estudos e pesquisas factíveis de serem realizadas. Neste sentido, sugere-se estender o alcance da própria pesquisa ao âmbito dos estudantes estrangeiros que optaram por participar do PEC-PG.

Ao exposto, soma-se a possibilidade de construir um *framework* cotejando as possíveis mudanças na regulação do PEC-PG, em sua operacionalização e nas formas de acolhimento por parte das IES. Em que pese a dificuldade de se obter informações dos estudantes que optaram pelo programa, um trabalho junto a eles poderia suscitar uma perspectiva a respeito do programa ratificando esta pesquisa ou contrariando a mesma.

Acerca do exposto, poderia ser elaborado um estudo para verificar as razões que levam países mais desenvolvidos do que o Brasil a buscarem o PEC-PG.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

ABDENUR, Roberto. Nem na Ditadura. In: Revista Veja, páginas amarelas, n. 1994, 7 de fevereiro de 2007.

ABREU, J. R. Mobilidade acadêmica como instrumento soft power: a experiência dos USA, Brasil e México. 2018 Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Universidade de Brasília, 2018.

ADAD, Bárbara Denise Carneiro; MINILLO, Xaman Korai Pinheiro. Educação e Política Externa: Encontros e Desencontros In: Anais do 6º Encontro Nacional da Associação Brasileira de Relações Internacionais: Perspectivas de poder em um mundo em redefinição. Belo Horizonte, 2017.

AGBOH, Koffi M.; ADJOAN, Koffivi N.; DOUSSIMELE, Komlavi. Rapport sur la situation de l'enseignement supérieur [TOGO] In: Anais do World Higher Education Conference. Barcelona, 2022.

AGUIAR, Í. C.; MENEZES, B.; S.; LESSA, B. S.; CABRAL, A. C. A.; SANTOS, S. M. A Fase de Pré-Institucionalização do Programa de Apoio ao Intercambista (Pai) e os Entraves à sua Objetivação. Revista Alcance, Vol. 25, Núm. 3, p. 315-329, 2018

ALCÂNTARA, A. L. dos R. Q. As instituições internacionais e São Tomé e Príncipe como parceiros na promoção da educação, 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos de Desenvolvimento), ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa. Repositório do ISCTE, 2021.

ALFARO, S. F.; LÓPEZ, S. F. Evolución de la Educación Superior Costarricense: un análisis de su modelo de financiación / The recent evolution of costa rican higher education: an analysis of the funding model. Actualidades Investigativas en Educación, [S. l.], v. 7, n. 2, 2007.

ALMEIDA Célia et al. A concepção brasileira de cooperação Sul-Sul estruturante em saúde. RECIIS, v.4, n.1, p.25- 35. 2010.

ALMEIDA, P. R. D. Uma política externa engajada: a diplomacia do governo Lula. Revista Brasileira de Política Internacional, Brasília, v. 47, Janeiro / Junho 2004.

ALMEIDA, KARLA N. C. D. A Pós-Graduação No Brasil: História De Uma Tradição Inventada, 2017. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, 2017.

ALTBACH, P. G. Global perspectives on higher education. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press. 2016.

ALTBACH, P. G. Globalization and the university: myths and realities in unequal world. *Tertiary Education and Management*. Kluwer Academic Publishers, v. 10, p. 3-25, 2004.

ALTBACH, P. G. Globalization and the University: Realities in an Unequal World. In: Forest, J.J.F., Altbach, P.G. (Orgs.) *International Handbook of Higher Education*. Springer International Handbooks of Education, vol 18. Springer, Dordrecht, 2007.

ALTBACH, P. G.; KNIGHT, Jane. *The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities*. 2007.

ALVARADO, Alexander. *Diagnóstico y Perspectivas de los estudios de posgrado em Costa Rica – Digital Observatory higher education in latin américa and the caribbean*, 2004.

ANDERSON, G. L., SCOTT, J. Toward an Intersectional Understanding of Process Causality and Social Context. *Qualitative Inquiry*. 18(8), p.674-685, 2012.

ANTONIO, A. ; MENDES, Geovana M. L. ; GONZALEZ, Osvaldo H.. Políticas de Educação Especial numa perspectiva inclusiva em Angola: contexto, avanços e necessidades emergentes (1979-2017). *Educ. Rev.* , Curitiba, v.37, e77723, 2021.

ANURADHA, D.; REETIKA, K.; MEERA, S.; KUMAR, S. A. K. *Probe evisited: A Report on Elementary Education in India*. Catálogo OUP , Oxford University Press, número 9780198071570, 2011.

ARRIGHI, G. *Adam Smith em Pequim*. São Paulo: Boitempo, 2008.

ASSOGBADJO, Achille; IDOHOU, Rodrigue; SINSIN, Brice. Review of the higher education system in Benin: Status, challenges, opportunities and strategies for improvement. *African Journal of Rural Development*. 1. 10, 2016.

AUGEL, M. P. Desafios de Ensino Superior na África e no Brasil: a situação de ensino universitário na Guiné-Bissau e construção da guineidade. *Estudos de Sociologia. Rev, do Progr. de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE*. v. 15. n. 2, p. 137 – 159, 2009.

AUGEL, Moema Parente. *A nova literatura da GuinéBissau*. Bissau: INEP, 1998.

AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. Educação Superior, Internacionalização e Circulação de Ideias: Ajustando os Termos e Desfazendo Mitos. *Revista Inter Ação, Goiânia*, v. 38, n. 2, p. 273–291, 2013.

BALL, S. J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1994.

- BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BARROS, S.; M.; VIEIRA, V.; RESENDE, V. Realismo crítico e análise de discurso crítica: hibridismos de fronteiras epistemológicas. *Polifonia*. 23. 11-28. 2016.
- BASSIS, A. B.; MADEIRA, F.; BALDASSO, J. C. Educação Superior Comparada: desigualdades em Brasil, Peru e Uruguai (2000-2018). *Políticas Educativas – PolEd*, v.15, n. 1, 2021.
- BERNHEIM, C. T. La Educación Superior en Nicaragua. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 337-367, 2008.
- BERRY, C.; TAYLOR, J. Internationalisation in higher education in Latin America: policies and practice in Colombia and Mexico. *Higher Education*, Amsterdam, v. 67, n. 5, p. 585-601, 2014.
- BERRY, Caroline; TAYLOR, John. Internationalisation in higher education in Latin America: policies and practice in Colombia and Mexico. *Higher Education*, v. 67, n. 5, p. 585-601, 2014.
- BESHARA, Gregory; PINHEIRO, Letícia. Educação e política externa: a experiência brasileira no Mercosul Educacional. In: Relatório de Pesquisa Política Externa e Educação - um estudo comparativo sobre a atuação do Brasil na CPLP e no Setor Educacional do Mercosul. Instituto de Relações Internacionais da PUC-Rio, 2008.
- BESHARA, Gregory. Identidades Forjadas: o Ensino de História e a Política Externa Brasileira para o Mercosul. In: Anais do XV Seminário de Iniciação Científica da PUC-Rio/CNPq. Rio de Janeiro, 2007.
- BILLY, D. L. Acreditação do Ensino Superior em Timor-Leste: um estudo exploratório, 2019. 149p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) Universidade do Minho, Braga. 2019.
- BIRKLAND, Thomas A. An Introduction to the Policy Process, Theories, Concepts and Models of Public Policy Making, Nova Iorque e Londres, M. E. Sharpe 3ed. 2011.
- BITTENCOURT, M. Leituras do Colonialismo. In: JORGE, N. (Org.) In: História da África e Relações com o Brasil, Brasília: FUNAG, 2018.
- BIZON, ANA C. C. Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2013.
- BOHN, H. I. ROSA, S. H. AX D. Da dor ao amor e no entremeio a cor: das senzalas para as carteiras universitárias. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.21, n. esp. p. 191-207, 2018.

BOMTEMPO, Denise C.; SENA, Kananda B. P. Migração internacional de africanos para o Brasil e suas territorialidades no estado do Ceará, *Geografares*, v. 33, 2021.

BONILLA, Kleinsy; SERAFIM, Milena P. Análises das políticas de formação de alto nível de capital humano em ciência e tecnologia na Guatemala: desafios e oportunidades p. 189 – 217 In: BÁMACA-LÓPEZ, E. (Org.) *Reflexiones Coyunturales Latinoamericanas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 220 p.

BORGES, Gabryela D. A. D. A Teoria do Imperialismo e as Comunidades Primitivas no Pensamento de Rosa Luxemburgo. In: *Anais do 18º Seminário de Diamantina Economia, Demografia, História, Políticas Públicas, Relações Econômicas Internacionais e Crise da Mineração Diamantina*, Minas Gerais, 2019.

BORGES, Livia D. O.; YAMAMOTO, Oswaldo H. Mundo do trabalho: construção histórica e desafios contemporâneos. In: BASTOS, A. V. B.; BORGES-ANDRADE, J. E.; ZANELLI, J. C. (Org.). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 25-72.

BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 135p, n. 8, 2008.

BOUDON R.; F. BOURRICAUD *Dicionário Crítico de Sociologia*. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

BOUDON, Raymond. *Dicionário de Sociologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD. A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRAGA, Joyce Gracielle de Sousa. *Dilma Rousseff e a política externa brasileira: diplomacia presidencial na UNASUL e no BRICS - 2017*. 80 p. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2017.246>

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores, Ministério da Educação e Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. *Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG*. Brasília, 2023.

BRASIL. Governo no Brasil. Pós-graduação brasileira cresceu 48% na última década. Disponível em: [https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/02/pos-graduacao-brasileira-cresceu-48-na-ultima-decada#:~:text=A%20p%C3%B3s%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20stricto%20sensu%20brasileira%20cresceu%2048%2C6%25,de%20N%C3%ADvel%20Superior%20\(Capes\)](https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/02/pos-graduacao-brasileira-cresceu-48-na-ultima-decada#:~:text=A%20p%C3%B3s%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20stricto%20sensu%20brasileira%20cresceu%2048%2C6%25,de%20N%C3%ADvel%20Superior%20(Capes).). Acesso em: 08 fev. 2022

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores, Ministério da Educação e Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. *Como participar do PEC-PG. Protocolo de cláusulas do PEC-PG (2006)*. Brasília: MRE. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/Protocolo_PECPG.pdf Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2020a. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECPG.php> Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. Brasília: Ministério das Relações Exteriores. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECPG.php> Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECPG.php>>. Acesso em: 20 fev. 2022

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. Histórico do PEC PG. Brasília: MRE, 2020b. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.php> Acesso em: 20 fev. 2022

BRASIL. Divisão de Temas Educacionais. Ministério das Relações Exteriores. Programa de Estudante-Convênio de Graduação - PEC G. 2016. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>> . Acesso em: fevereiro de 2022.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Agência Brasileira de Cooperação. Sobre a ABC. [2012?]. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/SobreAbc/Introducao>>. Acesso em: agosto de 2022.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores, Ministério da Educação e Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Protocolo do PEC-PG. Brasília, 2006. Disponível em http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/Protocolo_PECPG.pdf (Acesso em: agosto de 2023).

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores, Ministério da Educação e Cultura e Secretaria de Planejamento da Presidência da República. Protocolo do PEC-PG. Brasília, 1981.

BRASIL. Protocolo entre Ministério da Educação e Cultura e Ministério das Relações Exteriores, de 3 de janeiro de 1967. Regulamenta a Seleção, Distribuição e Encaminhamento de Estudantes estrangeiros (estudantes-convênio) beneficiários de convênio cultural, aos estabelecimentos de ensino superior do país. Rio de Janeiro.

BRASIL. Decreto no 55613, de 20 de janeiro de 1965. Torna obrigatório o registro de estudantes estrangeiros beneficiários de Convênios Culturais (estudantes convênios) e dá outras providências. Brasília.

BRASIL. Governo no Brasil. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario (1931). Brasília.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BROWN, P., LAUDER, H., ASHTON. Education, Globalisation and the Future of the Knowledge Economy. *European Educational Research Journal*, pp. 131–156, 2007.

BURREL, G.; MORGAN, G. *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. Heineman, London, 1979.

CALDERÓN, A. I. A Universidade Mercantil e o Caso da Universidade Pública: Reflexões a Partir da Experiência Chilena. *EccoS Rev. Cient., UNINOVE*, São Paulo; n.1, v.5 p. 59-76. 2003.

CANDEAS, Alessandro. Educação e política externa: a experiência brasileira no Mercosul Educacional. In: PINHEIRO, L.; MILANI, C. R. S. (Org.). *Política externa brasileira a política das práticas e as práticas da política*. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Estudante Convênio de Pós-graduação (PEC-PG). Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-de-estudantes-convenio-de-pos-graduacao-pec-pg>> Acesso em: maio de 2023.

CARVALHO, S. B. R. de .; ARAÚJO, G. C. de . Gestão da internacionalização das instituições de ensino superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, [S. l.], v. 25, n. 1, 2020.

CARVALHO, Manuel B. D. Educação Básica e Formação de Professores em Timor-Leste In: GUEDES, M. D., et. al. *Professores sem fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste*. Florianópolis, NUP/UFSC, 2015.

CARVALHO, Paulo de. Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. *Revista Angolana de Sociologia*, 9, p. 51-67. 2012.

CASTRO, J. A. D. Política social e desenvolvimento no Brasil. In: *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 21, Número Especial, p. 1011-1042, 2012.

CASTRO, J. L. *Diagnóstico y perspectivas de los estudios de postgrado en Cuba*, IESALC/UNESCO, Caracas. 2004.

CAVALEIRO, K. C. L. M.; BARROS NETO, J. P. Contexto, Conteúdo e Processo da Mudança Estratégica em uma Entidade de Classe da Indústria Brasileira. *Revista Alcance*, v. 23, n. 3, p. 372, 2016.

CEAUP. *Educação em São Tomé e Príncipe*. República Democrática de São Tomé e Príncipe, 2008.

CENTENO, M. V. Peru: Algunas características del sistema de postgrado. In: AUIP Gestión de la Calidad del Postgrado en Iberoamérica. Experiencias Nacionales, Palacio de Abrantes San Pablo, 26 37001 Salamanca, España. 2002.

CERVO, A. L.; BUENO, C. História da Política Exterior do Brasil. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2015.

CERVO, A.L. Inserção internacional: formação dos conceitos brasileiros. São Paulo: Saraiva, 2007.

CERVO, A. L.; BUENO, C. História da política exterior do Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

CERVO, Amado L. Política exterior e relações internacionais do Brasil: enfoque paradigmático. Revista Brasileira de Política Internacional, Brasília, DF, v. 46, n. 2, p. 5-25, 2003.

CHARLE, C.; VERGER, J. História das Universidades. São Paulo: UNESP, 1996.

CHARLE, Christophe et al. Ensino superior: o momento crítico. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n.88, 2004.

Chediek, Jorge. O papel do Brasil na Cooperação Sul-Sul: um estudo analítico e histórico In: ALMINO, J.; LIMA, S. E. M. (Org.). 30 Anos da ABC Visões da Cooperação Técnica Internacional Brasileira. Fundação Alexandre de Gusmão Ministério das Relações Exteriores 2017.

CHISHOLM, L. Introduction: Rhetoric, Realities, and Reasons. In: CHISHOLM, L.; STEINER-KHAMSI, G. (Org.). South-South Cooperation in Education and Development. New York: Teachers College, 2009.

CÓ, J. P. P. I. Filhos da independência: etnografando os estudantes Bissau-guineenses do PEC-G em Fortaleza-CE e Natal-RN. 2011 Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

CONTERA, Cristina. La educación superior en Uruguay. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 533-554, jul. 2008.

CORONIL, F. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino americanas, Lander 2005.

COSTA, D. M. Efficiency of Public Policies for Higher Education: the Case of People's Republic of China. Revista Organizações em Contexto, v. 15, n. 29, p. 155-190, 2019.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, John W. Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. 4. ed. Boston: Pearson, 2012.

- CUNHA, L. A. A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- DALLA CORTE, M. G.; MENDES, F. Z. Políticas públicas e internacionalização da Educação Superior: em pauta a cooperação Sul-Sul. Educação Por Escrito, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 380–397, 2019.
- DE LIMA JUNIOR, A. F. O Papel do Programa Estudante Convênio de Pós-Graduação na Cooperação Educacional Brasileira. 2018. 258p. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- DE LIMA JÚNIOR, A. F.; STALLIVIERI, L. Programas de mobilidade acadêmica internacional como instrumentos de promoção do desenvolvimento internacional: o caso do PEC-PG. Arquivos de Análise de Políticas Educacionais, [S. l.], v. 28, pág. 174, 2020.
- DE WIT, H. de. Repensando o conceito da internacionalização. 2013.
- DE WITT, H. Globalización e internacionalización de la educación superior. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 8, n.º 2, págs. 77-84. 2011.
- DE WITT, Hans. Changing Rationales for the Internationalization of Higher Education. International Higher Education. 10.6017, 1999.
- DE WITT, Hans. et al. L'Internationalisation de l'Enseignement Supérieur. Direction Générale des Politiques Internes. Département Thématique B: Politiques Structurelles et de Cohésion. Parlement Européen. 2015.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. The SAGE Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: Sage. 2011.
- DETMER, J. Nicarágua: a revolução na educação superior. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, vol. XIII, núm. 1, pp. 103-130, 1983.
- DIAS SOBRINHO, J. Educação superior: bem público, equidade e democratização. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 18, n. 1, pp. 107-126, 2013.
- DIAS, M. A. R. Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? In: PANIZZI, W. M.(Org.). Universidade: um lugar fora do poder. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- DIONÍSIO, C. I. B. O exame Celpe-Bras: mecanismo de política linguística para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal da Paraíba, 2017.

DIOUF, Makhtar. Cenários para a integração econômica africana . Ensaio Futures Review, v. 26, n. 9, 1994.

DJALÓ, Mamadú. Relações Sul-Sul: A Cooperação Brasil – Guiné-Bissau na Educação Superior no Período de 1990 – 2011, 2014 Tese (Doutorado em Sociologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

DOELLINGER, C. V. Exportações brasileiras: diagnóstico e perspectivas Revista Brasileira de economia. Rio de Janeiro, v. 26, n.1, 1972.

DOS SANTOS JUNIOR, J. A. Industrialização e Modelo de Substituição de Importações no Brasil e na Argentina: uma análise comparada. 2004. 89p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Econômicas) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2004.

DOS SANTOS, T. Desenvolvimento e civilização: homenagem a Celso Furtado. Rio de Janeiro : EdUERJ, 2016. 562 p.

DOS SANTOS, J. V. A. X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC. 2015. Anais. Pós-modernidade e formação de professores: uma crítica ontológica. Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de Novembro de 2015

DURSO, F. C. Fluxos e Saberes: uma discussão sobre internacionalização da educação, mobilidade acadêmica e as interfaces com o aumento de estudantes colombianos nas universidades públicas do Brasil (Flows and Knowledges: a discussion about the internationalization). Emancipação, Ponta Grossa - PR, Brasil., v. 19, n. 1, p. 1–13, 2019.

DYE, T. Understanding Public Policy, 14 ed. Florida State University. Pearson, 2013.

EMBAIXADA DA FRANÇA EM BENIN. Bénin Politique: la situation de l'éducation. Benin, 2016. Disponível em:
https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/benin_fiche_curie_-_es_sept_2016_cle85f164.pdf

ERRANDONEA, G.; ORÓS, C. Informe: Descripción de la educación superior en Uruguay. Montevideo : Universidad de la República. Facultad de Ciencias, Comisión Sectorial de Enseñanza, 2020.

FARIAS, H. C. A estratégia do Brasil na África: fundamentos geopolíticos e mecanismos de financiamento no ciclo recente de expansão econômica (2003-2014). Tese (Doutorado em Economia Política Internacional). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

FEIJÓ, R. N. A internacionalização da educação superior no Brasil: um estudo de caso de alunos estrangeiros do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

- FERNANDES, Felipe Lemos. Política Nacional de Pós-Graduação e Sua Implementação na UFRGS: formulação, desempenho e perspectivas, 2019. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.
- FERNÁNDEZ, H. L.; CAMPO, M. J. L.; OTTE, G. V. Evolución histórica de la regulación en el sistema de educación superior. In: JARA, M. J. d. l.
- FERREIRA A. A.C.P.F. O sistema educativo de Cabo Verde: reformas e desafios atuais, Revisão internacional da educação de Sèvres[On-line], 63, 2013.
- FERREIRA, G. G. C. Brazilian educational diplomacy: PEC-G and PEC-PG as foreign policy tools. 2019. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) - Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- FERREIRA, G. G. C. Brazilian educational diplomacy: PEC-G and PEC-PG as foreign policy tools. 2019. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) - Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- FERREIRA, Gabriela Gomes Coelho. Brazilian educational diplomacy: PEC-G and PEC-PG as foreign policy tools. 2019. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) - Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- FERREIRA, M. M.; MOREIRA, R. L. Capes. 50 anos. Depoimento ao CPDOC/FGV. Brasília, 2002.
- FIEMEYER, J. C. Les enseignements supérieures dans le monde, échatement et effervescence. Paris: ADICE-Édition, 2004.
- FIERRO, F. D. d. Un Recorrido por la Historia Reciente de la Educación Superior Chilena 1967 – 2011. Gráfica Andes Limitada Santiago – Chile, 2011.
- FLICK, U. Desenho da pesquisa qualitativa. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.
- FRANCISCO, M. África-Brasil: percursos escolares de estudantes Angolanos. 2014. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação). Universidade Estadual do Oeste de Paraná, 2014.
- FRANCO, M. E. D. P. ; LONGHI, S. M. Gestão da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Org.). Enciclopédia Brasileira de Educação Superior - EBES. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 239-367.
- GARAY SANCHEZ, Adrián de. La reactivación de la educación superior pública y el papel de las instituciones privadas en la zona metropolitana de la ciudad de México en los primeros años del siglo XXI. Rev. educ. sup, Ciudad de México, v.40, n. 158, p. 11-32, 2011 .
- GARCÍA GUADILLA, C. Financiamiento de la educación superior en América Latina. Sociologías, 9(17), 50-101. 2007.

- GAZZOLA, A. L.; DIDRIKSSON, Axel. Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: RACAS 2008.
- GAYA, T. F. M.; BRUEL, A. L. Estudos longitudinais em educação no Brasil: revisão de literatura da abordagem metodológica e utilização de dados educacionais para pesquisas em Educação. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, [S. l.], v. 4, p. 1–18, 2019.
- GLOBO, Dicionário de Sociologia, Porto Alegre, Editora Globo, 1981.
- GLOBO. Dicionário de sociologia. 7. ed. Porto Alegre, 1977. 377 p
- GONÇALVES, A. C. P. Modernidades Moçambicanas e Educação: da crise de referências ao vazio de sentido. *Educação & Realidade*, 43(4), 1653-1676, 2018.
- GOUVÊA, T. G. Os primórdios da Pós-Graduação em Fitotecnia na UFV: memórias do programa pioneiro no Brasil. 2017. 206f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2017.
- GRAY, K.; GILLS, B. South–South Cooperation and the Rise of the Global South. *Third World Quarterly* 37, no. 4, p. 557–574, 2016.
- GRUPPI, L. O conceito de hegemonia em Gramsci. Rio de Janeiro: Graal. 1978
- GUEDEGBE, M. C. Higher Education Reform in Benin in a Context of Growing Privatization. In *Private Higher Education*. Leiden, The Netherlands: Brill, 2005.
- GUILHERME, A., MOROSINI, M.; SANTOS, P. K. The process of internationalisation of higher education in Brazil: the impact of colonisation on south-south relations, *Globalisation, Societies and Education*, 16:4, 409-421, 2018.
- GUIMARÃES-IOSIF, R. Introdução. In: GUIMARÃES-IOSIF, R. (Org.), *Política e governança educacional: disputas, contradições e desafios diante da cidadania*. Brasília, DF: Univera: Liber Livro, p. 17-23, 2007.
- GUSMÃO, N. M. M. Intelectuais negros: migração e formação entre conflitos e tensões. *O Público e o Privado*. v. 12 n. 23 jan.jun, 2014.
- HAGE, J. A. A. A Teoria da Dependência: Uma Contribuição aos Estudos de Relações Internacionais. *Revista Política Hoje*, v. 22, n. 1, jan. 2014.
- HAMLIN, C. L. Ontologia e gênero: realismo crítico e o método das explicações contrastivas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 23, n. 67, 2008.
- HAUG, S.; BRAVEBOY-WAGNER, J.; MAIHOLD, G. The ‘Global South’ in the Study of World Politics: Examining a Meta Category. *Third World Quarterly*, 2021.
- HIRST, Monica; DE LIMA, Maria Regina Soares; PINHEIRO, Leticia. A política externa brasileira em tempos de novos horizontes e desafios. *Nueva Sociedad*, v. 12, p. 22–41, 2010.

- JACOB, E. E. O. Estudantes no Ensino Superior em Angola: Origens e Perfis Sociais, Trajetórias e Escolhas Escolares e Expetativas Escolares e Profissionais. 2018. Tese (Doutorado em Sociologia) Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa. 2018.
- JICA - Japan International Cooperation Agency. Report on tertiary education in Timor-Leste. Dili: Mecys, 2003.
- JOHNSON, Allan G. Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- KALNIN, G. Qualidade no Ensino Superior: Uma análise dos condicionantes presentes nos processos de regulação e avaliação brasileiros. 2019. Tese (Doutorado em Administração), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- KALY, A. À procura de oportunidades ou desembarque por engano. In: PAIVA, Odair da Cruz (Org.). Migrações internacionais: desafios para o século XXI. São Paulo: Memorial do Imigrante, p. 97-142, 2007.
- KENNAN. G. F. Declínio da Ordem Europeia de Bismarck. Editora: UNB, 1971
- KEOHANE, R. O. After Hegemony: Cooperation and Discord in the World Political Economy. Princeton: Linotron Sabon, 1984. 303 p.
- KINGDON, John. Agendas, alternatives and public policies. Pearson New International Edition. Pearson Educated Limited, 2014
- KINGDON, J. W. Como chegar a hora de uma ideia? In: SARAIVA, E; FERRAREZI, E (Orgs). Políticas Públicas: coletâneas. Volume 1. Brasília: ENAP, 2006. P219-224.
- KNIGHT, J. Has internationalization lost its way? In: The Observatory on Borderless Higher Education. Borderless 2011: perspectives on the future. 2011.
- KNIGHT, J. Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.
- KNIGHT, J. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. Journal of studies in international education, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004
- KNIGHT, J. Updated Definition of Internationalization. International Higher Education, n. 33, 25 Mar. 2003.
- KNIGHT, Jane. Internacionalização da Educação Superior: conceitos, tendências e desafios. 2 ed. E-book. São Leopoldo: Oikos, 2020.
- KNIGHT, Jane. Internationalization: Elements and Checkpoints. CBIE Research No. 7, 1994.

- KRAWCZYK, N. R. Em busca de uma nova governabilidade na educação.
In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. (Org.). Política e gestão da educação. 2. ed.
Belo horizonte: Autêntica, 2002.
- KROETZ, C. A internacionalização da educação superior no contexto da cooperação sul-sul: uma análise do Programa Estudantes Convênio de Pós-graduação (PEC-PG). 2019. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2019.
- LA PAZ, A. I.; ARRÚA, K. Mapa das aspirações do ensino superior no Paraguai. Revista CLAD Reforma e Democracia, n. 74, p. 135-158, 2019.
- LACOMBA, N. E.; URQUIZA, R. D. El sistema de educación superior de La República de Cuba, 2005.
- LAFER, C. Relações Internacionais, Política Externa e Diplomacia Brasileira - pensamento e ação. Brasília: FUNAG, 2018.
- LALANDE, A. Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LANGA, E. Diáspora Africana no Ceará no Século XXI: ressignificações identitárias de estudantes imigrantes. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2016.
- LANGA, P. Higher education: In Portuguese speaking African countries a five country baseline study, 2014.
- LAVAL, Christian. Comme si l'école était une entreprise... Le Monde Diplomatique, 6, 2003.
- LEAL, F. ; MORAES, M. Decolonialidade como Epistemologia para o Campo Teórico da Internacionalização da Educação Superior. Education Policy Analysis Archives. 26. 29. 10.14507/epaa.26.3026, 2018.
- LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Política Externa Brasileira, Cooperação Sul-Sul e Educação Superior: o caso do Programa Estudante-Convênio de Graduação. Educação e Sociedade, Campinas, 2018.
- LEAL, F. G.; OREGIONI, M. S. Contribuições Para Analisar a internacionalização Da educação Superior Na América Latina: Uma Abordagem crítica, Reflexiva e Decolonial. Rev. Inter. Educ. Sup. 5, e019036, 2019.
- LEAL, F.G.; MORAES, M. C. Globalizacao, (De) colonialidade e (Contra) Hegemonia no Contexto da Educacao Superior: O grito surdo da academia. EAd | Porto Alegre. Vol. 27, n. 2, 2021.
- LEHER, R. Universidade no Brasil e na América Latina: tensões e contradições entre o público e o privado. Revista Brasileira de Educação , v. 12, n. 34, pág. 171–177, jan. 2007.

LEHER, Roberto. Feições da mercantilização da educação e neocolonialismo. 12, 2005.

LEITE, D.; POLIDORI, M. Avaliação da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Org.). Enciclopédia Brasileira de Educação Superior - EBES. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

LEITE, D.B. C; MOROSINI, M. P. Gestão da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (org.). Enciclopédia Brasileira de Educação Superior - EBES. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

LEITE, I.C. Cooperação sul-sul: conceito, história e marcos interpretativos. Observatório político sul-americano, v. 7, n. 3, 2012.

LIBERATO, E. Reformar a Reforma: Percurso do Ensino Superior Em Angola. Revista TransVersos, [S.l.], n. 15, p. 64-84, abr. 2019.

LIGIÉRO, L. F. A autonomia na política externa brasileira: a política externa independente e o pragmatismo responsável: momentos diferentes, políticas semelhantes?. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011. 412 p.

LIMA, M. C. A OMC e o Mercado Educacional: das razões para o interesse às eventuais consequências. In: Anais do IV Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul, Blumenau, Santa Catarina, 2006.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento. São Paulo: Alameda, 2011.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. ; ALBUQUERQUE, C. M. S. Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: Multiculturalismo ou semiformação? Ensaio: aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 575-598, 2011.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. de A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior Campinas, SP, v. 14, n. 3, 2009.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. Reflexões (ainda) necessárias acerca da mobilidade estudantil. Anais do 8º Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na Am. do Sul, 2008.

LINDBLOM, C. E. El Proceso de Elaboración de Políticas Públicas. Madrid: Ministerio para las Administraciones Públicas, 1991.

LIU, S. Higher Education Quality Assessment and University Change: A Theoretical Approach. In Higher Education in Asia: Quality, Excellence and Governance. Quality Assurance and Institutional Transformation. The Chinese Experience 15- 46p. Springer Singapore, 2016.

LONG, M. Setenta anos: memória de eventos no desenvolvimento educacional básico da Nova China. Características, setembro, 2019.

LOPES, A. M. H. Neocolonialismo na África. Sankofa (São Paulo), [S. l.], v. 4, n. 8, p. 12-21, 2011.

LOPES, B.; AMARAL, J. N.; WAHRENDORFF, R. Políticas Públicas: conceitos e práticas. Belo Horizonte: Sebrae, 2008.

LÓPEZ, Y. C; LÓPEZ, A. K. C. La educación superior en México tendencias y desafíos. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 293-311, 2008.

LUCE, M. B.; FAGUNDES, C. V.; MEDIEL, O. G. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 21, n. 2, 2016.

LUCHILO, L. Formación de Posgrado en América Latina: Políticas de apoyo, resultados e impactos. 1a ed. - Buenos Aires : Eudeba, 2010. 272 p.

MACHADO, M. R.; MORAES, M. C. B. Política Externa Brasileira, Cooperação Sul-Sul e Ensino Superior Brasileiro. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 7, p. e021042, 2021.

MACHADO, M R. Monitoramento das Estratégias das Instituições Públicas Federais e Estaduais de Ensino Superior de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2018.

LEMBO, C. M. Energia e o sistema Multilateral de Comércio: o paradigma do desenvolvimento sustentável. Tese (Doutorado em Direito Internacional) – Universidade de São Paulo – Universidade de Barcelona. Programa de Pós-graduação em Direito e Economia Internacional. São Paulo, 2014.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade [online]. 2006, v. 27, n. 94, pp. 47-69.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, B. S.;

MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

MALDONADO-TORRES, N. La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, colonialidad. In: MIGNOLO, Walter; SCHIWY, F.;

MALDONADO-TORRES, N. (Orgs.). Des-colonialidad del ser y del saber: videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 63-130.

MANZUR, T. M. P. G.A política externa independente (PEI): antecedentes, apogeu e declínio. Lua Nova: Revista de Cultura e Política [online]. 2014, n. 93

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARINI, R. M. Dialética da Dependência. Uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini. Organização e apresentação de Emir Sader. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

MARIUTTI, E. B. Capitalismo, relações de propriedade e violência: a aceleração do tempo e imperialismo. In: COSTA, J. D. (org) Capitalismo histórico e alternativas: diálogos com Análises dos Sistemas-Mundo. João Pessoa: Mídia e Gráfica e Editora, 2016, p.15-54.

MARONE, S. Enseignement supérieur: le boom du privé , Le Soleil , Samedi, décembre, Dakar, Senegal, 2001.

MARSISKE, R. La universidad de México: Historia y Desarrollo Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 8, pp. 11-34 Boyacá, Colombia, 2006.

MARTINEZ-RUGAMA, G; RIVAS, J. A. MARTINEZ-ANDRADES, E. La educación en Nicaragua. Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático, v. 3, n. 5, 2017.

MARTINS, Ernane. Ambientes informatizados e a informática na educação. Atena Editora, 2020.

MATSCHINEGG, I. Peregrinatio Academica. Räumliche Mobilität Studierender und Gelehrter in Mittelalter und früher Neuzeit., 2015.

MAXWELL, J. A. Projeto de Pesquisa Qualitativa: Uma Abordagem Interativa. Sage Publications, Inc., Thousand Oaks, CA, 2012.

MEARSHEIMER, J. J. The False Promise of International Institutions. International Security, 19(3), 5–49, 1995.

MEJIA-NAVARRETE, J. El proceso de la educación superior en el Perú. La descolonialidad del saber universitario. Cinta moebio, Santiago , n. 61, p. 56-71, marzo 2018 .

MEJIA-NAVARRETE, Julio. El proceso de la educación superior en el Perú. La descolonialidad del saber universitario. Cinta moebio, Santiago , n. 61, p. 56-71, marzo 2018 .

MELO-BECERRA, L. A.; RAMOS-FORERO, J. E.; HERNÁNDEZ-SANTAMARÍA, P. O. La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. Revista Desarrollo y Sociedad, [S. l.], v. 1, n. 78, p. 59–111, 2017.

MELO, M. E. R. Historia de la transformación en la educación superior chilena (1973-1990). Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 19, núm. 28, pp. 13-36, 2017.

MENDES, G. M. L.; GONZALEZ, O. H. Políticas de Educação Especial numa perspectiva inclusiva em Angola: contexto, avanços e necessidades emergentes (1979-2017). *Educ. Rev.* [online]. 2021, vol.37, e77723.

MENDES, P. E. Como compreender e estudar a decisão em política externa: reinterpretando os clássicos. *Brazilian Journal of International Relations*. v. 6 n. 1, 2017.

MENDES, P. E. Identidade e Poder na Política Externa da Indonésia: de Sukarno a Suharto. *Relações Internacionais*, n. 52, pp. 67-82, 2016.

MIGNOLO, W. Desafios Decoloniais Hoje. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), pp. 12-32, 2017.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: Boaventura de Sousa Santos (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: ‘um discurso sobre as ciências’ revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-709.

MIGNOLO, W. *The darker side of western modernity: global futures, decolonial options*. Durham/London, Duke University Press, p. 408, 2011.

MIGNOLO, W. *The geopolitics of knowledge and the colonial difference*. *The South Atlantic Quarterly*, v, 01, n. 1, p. 57-95, 2002.

MIGNOLO, W.. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MILANI, C. R. S. ; ECHART, E.; DUARTE, R. S. ; KLEIN, M. *Atlas da Política Externa Brasileira*. 1. ed. Buenos Aires e Rio de Janeiro: CLACSO e EDUERJ, 2014. v. 1. 135p.

MILANI, C. R. S. *Solidariedade e Interesse: motivações e estratégias na cooperação internacional para o desenvolvimento*. Curitiba: Appris, 2018

MILANI, C. R. S.; CONCEICAO, F. C. da; M'BUNDE, T. S. *Cooperação Sul-Sul em Educação e Relações Brasil-Palop*. *Cad. CRH*, Salvador , v. 29, n. 76, p. 13-32, Abril. 2016.

MILANI, Carlos R. S.. *Aprendendo com a história: críticas à experiência da Cooperação Norte-Sul e atuais desafios à Cooperação Sul-Sul*. *Cad. CRH*, Salvador , v. 25, n. 65, ago. 2012

MILANI, C. R. S.; PINHEIRO, Leticia. *Política externa brasileira: os desafios de sua caracterização como política pública*. *Contexto Internacional*. 2013, v. 35, n. 1

MILANI, C.R.S.; MUÑOZ, E.E.; KLEIN, M; DUARTE, R.S. *Atlas da política externa brasileira*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2014.

MRE - MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Histórico do PEC-PG, 2006. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.html>. (acesso em agosto de 2023).

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIRANDA, Y. C. C. Projeto Pelo Mundo: a configuração de uma política linguística em um curso de português como língua adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

MORAIS, O. D. A criação da pós-graduação em cabo verde (África): uma análise conjuntural. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2018.

MORCHE, B. A expansão do sistema de educação superior no Brasil, na China e na Índia: uma análise comparada. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ciências Humanas) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

MOREIRA, L. C. D. P. Análise do Processo de Internacionalização Universitária entre Países Emergentes: Estudo de Caso do Brasil com os Demais Países Membros dos Brics Durante os Governos Lula e Dilma. Tese (Doutorado em Estudos Estratégicos Internacionais) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018

MORGENTHAU, H. A Political Theory of Foreign Aid. *The American Political Science Review*, 56(2), 301–309, 1962.

MORLES, V.; LEON, J. R. Los Estudios de Postgrado en Iberoamerica y el Caribe: Evolucion y Tendencias. In: AUIP Gestión de la Calidad del Postgrado en Iberoamérica. Experiencias Nacionales, Palacio de Abrantes San Pablo, 26 37001 Salamanca España.

MOROSINI, M. Apresentação. *Educação*, v. 40, n. 3, p. 288-292, 31 dez. 2017.
MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. *Educ. rev.* [online]. 2006, n.28, pp.107-124.

MOROSINI, M. C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em Revista* 2011, v. 27, n. 1.

MOROSINI, M. Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES (Volume 2). ediPUCRS, 2021.

MRE - Ministério das Relações Exteriores, Ministério da Educação e Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Programa Estudante Convênio de Pós-graduação. Instruções. Brasília, 1982.

- MUÑOZ, E. E. Una visión crítica de la cooperación Sur-Sur. In: LIMA. M.R.S; MILANI, C.R.S. e MUÑOZ, E.E. (orgs.) *Cooperación Sur-Sur, Política Exterior y Modelos de Desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2016 p. 229-256
- MUÑOZ, E. E.. A Cooperação Sul-Sul do Brasil com a África. *Cad. CRH*, Salvador , v. 29, n. 76, p. 9-12, Apr. 2016a.
- NANQUE, D. P. Ensino Superior na Guiné-Bissau no Período Pós Independência (2003-2018): Desafios e Perspectivas. Trabalho de conclusão de curso a ser apresentado como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em Humanidades na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB, 2019.
- NASCIMENTO, E. P. Educação e Desenvolvimento na Contemporaneidade: dilema ou desafio? In: BURSZTYN, M. et al. (Org.) *Ciência, Ética e Sustentabilidade: desafios ao novo século*. 2ª edição. São Paulo. 2001.
- NAUEGE, M.; EDUARDO, A. A. O desenvolvimento do ensino superior em Angola: implicações da diversidade das suas instituições: Kuthatuka ka kufumba cilemu mu Angola: Kussoloka ka yikungamina yenkha nyi yenkha ya ufumbemu cipatu. *NJINGA e SEPÉ: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, [S. l.], v. 2, n. Especial II, p. 290–306, 2022.
- NAYAR, P. *The postcolonial studies dictionary*. 1. ed. Pondicherry, India: Wiley Blackwell, Sou Nem, *Novíssimo Dicionário De Economia e Organização e supervisão de 2015*.
- NKRUMAH, K. *Neocolonialismo: último estágio do imperialismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967
- OECD. Education spending (indicator). doi: 10.1787/ca274bac-en. Acesso abril de 2023.
- OECD. Gross domestic product (GDP) (indicator). doi: 10.1787/dc2f7aec-en. Acesso abril de 2023.
- OLPE. *Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas: perfis de sistema educativo por país – Uruguay*. 2017.
- ONUJI, J. O Brasil e a Construção do Mercosul. In: ALTEMANI, H.; LESSA, A.C. (Org.) *Relações Internacionais do Brasil: temas e agendas*. Vol. 1, São Paulo: Saraiva, 2006.
- OURO-SALIM, O. A implementação do sistema europeu na África: um novo quadro para pensar as políticas de educação e de formação. *Revista UFG*, Goiânia, v. 18, n. 22, 2018.
- PADILLA, Alcalá. *Déficits de Implementação Programada na Política de Educação de Baixo para Cima: os Benefícios do Duplo Discurso Mexicano. Estudo de Caso*:

Programa de Escolas de Qualidade em Guadalajara, ICERI2012 Atas , pp. 2127-2137, 2012.

PAES DE PAULA, A. P. Para Além dos Paradigmas nos Estudos Organizacionais: o círculo das matrizes epistêmicas. Cadernos EBAPE.BR (FGV), v. 14, p. 26-46, 2016.

PANIZZI, W. M. (Org.). Universidade: um lugar fora do poder. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

PAZETO, A. E. Educação superior em Timor-Leste: desafios da organização e da capacitação institucional In: Anais do VI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul. Blumenau, Santa Catarina, 2006.

PEDROSA, R. . S. O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação: (re)construção de identidades étnico-raciais no âmbito das políticas públicas de internacionalização da educação superior no Instituto Federal do Ceará. 2018 Dissertação (Mestrado em Avaliação em Políticas Públicas) Universidade Federal do Ceará, 2018.

PEDROSO, L. C. Economic Policy and Distribution of Income: a Comparative Analysis Between Brazil and Chile. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

PEREIRA, Analúcia Danilevicz; MEDEIROS, Klei. A Emergência da Periferia no Sistema Mundial: Da Conferência de Bandung à Conferência de Buenos Aires (1955-1978). Revista Brasileira de Estratégia e Relações Internacionais, v. 4, n. 7, p. 119-138, 2015.

PÉREZ, B. T., ALMEIDA, A. G.; BAJOS, E. I. Equidad en la Educación Superior Cubana: Logros y Desafíos. Revista Lusófona de Educação, n. 24, 117-133, 2013

PETTIGREW, A.M. Context and action in the transformation of the firm. Journal of Management Studies, v. 24, n. 6, p. 649-670, nov. 1987.

PETTIGREW, A. M. A cultura das organizações é administrável? In: FLEURY, M. T. L.; FISCHER, R. M. (Org.). Cultura e poder nas organizações. 2. ed. 17. reimp. São Paulo: Atlas, 2013. p. 145-153.

PHELPS, E. South-South Migration: Why it's bigger than we think, and why we should care. The Migrationist, 2014.

PILLAY, K.; DIAS, N. D. São Tomé e Príncipe: Sistema Jurídico e Pesquisa. Houser Global Law School Program Publicado em outubro de 2018.

PINHEIRO, L; BESHARA, Gregory. Política externa e educação: confluências e perspectivas no marco da integração regional. In: PINHEIRO, L.; MILANI, C. R. S. (Org.). Política externa brasileira: as práticas da política e a política das práticas. Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 149-180.

PINHEIRO, L. (coordenação) Projeto “Expansão, Renovação e Fragmentação das Agendas e dos Atores de Política Externa” / Programa Renato Archer de Apoio à Pesquisa em Relações Internacionais. Apoio CNPq. 2006.

- PINHEIRO, L. Educação, Identidade e Política Externa – debate acadêmico e possibilidades empíricas. In.: 1º Encontro Nacional da Associação Brasileira de Relações Internacionais. Brasília, DF, julho 2007.
- PINHEIRO, L.; MILANI, C. R. S. (Org.). Política externa brasileira: as práticas da política e a política das práticas. Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 149-180.
- PINHEIRO, Letícia. Política externa brasileira (1889 – 2002). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2004.
- PINHEIRO, Leticia de Abreu. Unidades de decisão e processo de formulação de política externa durante o regime militar. In: José A.G. de Albuquerque (ed.). Sessenta Anos de Política Externa Brasileira. Vol. 4, São Paulo: Anablume/NUPRI/USP, 2000, pp.449-474.
- PINO, B. A. América Latina na Cooperação Internacional para o desenvolvimento. In: SOUZA, André de Mello (Org.). Repensando a cooperação para o desenvolvimento. Brasília: IPEA, 2014.
- PINO, Bruno A. O sistema Internacional de Cooperação ao Desenvolvimento e seu estudo nas Relações Internacionais: a evolução histórica e as dimensões teóricas. Revista de Economia e Relações Internacionais. Vol. 5 nº 8, p. 5-23, 2006.
- PIRES, C. P. As reformas neoliberais na estrutura, na organização e no financiamento da educação superior do Chile e a deflagração do movimento estudantil em 2011. Revista Contraponto, v. 1 n. 3. 2015.
- PIRIL, L. T. La educación superior en Guatemala en la primera década del siglo XXI. Innovación Educativa, v. 11 n. 57, 69-80 2011.
- PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO 2021/2022. Disponível em: <<https://pt.countryeconomy.com/paises/grupos/nacoes-unidas>> Acesso em: abril de 2023.
- PORTO, C.; RÉGNIER, K. O ensino superior no mundo e no Brasil –condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025. Brasília: Ministério da Educação, 2003.
- PRADO, M. G. El Estado, la Universidad Peruana, y el drama de la investigación científica. Escritura y Pensamiento v. 5, n. 11, p. 43-57, 2002.
- PREBISCH, R. O desenvolvimento econômico da América Latina e alguns de seus problemas principais. Revista Brasileira de Economia, v. 3, n. 3,, 1949.
- PUENTE, C. A. I. A cooperação técnica horizontal brasileira como instrumento de política externa: a evolução da cooperação técnica com países em desenvolvimento – CTPD – no período 1995-2005. Brasília: FUNAG, 2010. 338 p.

- PUTNAM, R. D.. Diplomacia e política doméstica: a lógica dos jogos de dois níveis. *Revista de Sociologia e Política*, v. 18, n. 36, p. 147–174, jun. 2010.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P.(Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005
- QUIJANO, A. El fantasma del desarrollo en América Latina. *Rev. Venez. de Econ. y Ciencias Sociales*, v. 6, n. 2, p. 73-90, 2000.
- RAMASUBBAN, R. Estudos de Pós-graduação na Índia – uma visão geral. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES), 1991.
- RAMPAZZO, L. Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2013, 154p.
- RECALDE, D. H. F; FERNANDES, E. A. Bases, fundamentos e tendências do ensino superior: um estudo comparativo entre Brasil e Paraguai/ Bases, fundamentos e tendências do ensino superior: um estudo comparativo entre Brasil e Paraguai. *Revista Brasileira de Desenvolvimento* , [S. l.] , v. 7, n. 4, pág. 39821–39836, 2021.
- REESAO. Guide de formation du LMD: à l’usage des institutions supérieures d’Afrique francophone. Accra: Aviation Road Extension. 2008. 108 p
- RIBEIRO, D. La universidad peruana, pp. 263-311. In: J. Ríos. *La universidad en el Perú: historia presente y futuro*. Lima: ANR, 2010.
- RIBEIRO, R. A. A Aliança para o Progresso e as Relações Brasil- Estados Unidos. 2006. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Departamento de Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Dezembro, 2006.
- RIBEIRO, R. A. A Aliança para o Progresso e as Relações Brasil- Estados Unidos. 2006. Tese (Doutorado em Ciência Política) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Dezembro, 2006.
- RIDDER-SYMOENS, H. *A History of the university in Europe*, v. 2: Universities in early modern Europe, 1500-1800. Imprint Cambridge : UK : Cambridge University Press, 1996. 693p.
- RIDDER-SYMOENS, H. A mobilidade In: RÜEGG, W (Org.). *Uma história da universidade na Europa. As universidades na Europa Moderna – 1500 - 1800 (vol.II)*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. 2002, p.403-432.
- ROMÁN, F. M.; LENTINI, G. Valeria Autor: Programa Estado de la Nación - Políticas do Repositório CONARE - Biblioteca do CONARE – Informe Estado de la Educación; 7 – 2019 Editora: Jan José, Costa Rica. 2019

- ROMERO, A. A. Breve historia de la educación en el Perú. *Revista Apunt*, v. 6, n. 2, p. 111 – 124, 2016.
- ROSSI, L. I. Z. História de la formación docente en Paraguay. *Praxis Educativa*, v. 19, n. 3, p. 32-44, 2015.
- RUBINSZTEJN, G.; PALACIOS, M. El efecto del tiempo en la percepción de la calidad del servicio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 54, p. 189-202, set./dez. 2010.
- RUEDA, J. L. A construção do Espaço Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) no cenário da integração acadêmica regional. 2022. Tese (Doutorado em Estado, Sociedade e Educação) - Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2022.
- RUIZ, A. La Educación Superior em Costa Rica: Tendencias y retor en um nuevo escenario histórico. 198p. Editorial de la Universidad de Costa Rica Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica. Costa Rica: 2000.
- RUSS, Jacqueline. *Dicionário de Filosofia*. Paris: Bordas, 1991.
- RUSSO, C. R. F. A avaliação da pós-graduação brasileira: a produção discente nos Programas de Pós-Graduação em Educação. 2016. 161p. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2016.
- SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em Administração. *Revista de Administração da UFSM*, v. 2, n. 2, art. 6, p. 250-269, 2009.
- SACK, Robert. *Human Territoriality: its theory e history*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- SALAZAR, H. J. Estudio sobre resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Colombia: hacia una agenda de evaluación de calidad In: LUCHILO, L. *Formación de Posgrado en América Latina: Políticas de apoyo, resultados e impactos*. 1a ed. - Buenos Aires: Eudeba, 2010. 272 p.
- SAMPAIO, H. *Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)*. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.
- SAMPAIO, H.; KLEIN, L. *Políticas de Ensino Superior na América Latina: uma análise comparada*. Buenos Aires: CEDES, 1993. 58 p.
- SANDRONI, P. H. R.. *Novíssimo Dicionário de Economia*. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1999. v. 5.000. 750p .
- SANHÁ, A. *Educação Superior em Guiné Bissau*. In: *Seminário Internacional de educação Superior da Comunidade de países de Língua Portuguesa*. PUCRS. 2009.

- SANI, Q.; OLIVEIRA, M. R. Educação superior e desenvolvimento na Guiné-Bissau: contribuições, limites e desafios. *Revista Pedagógica* v. 16 n. 33: Jul./Dez. 2014 CHAPECÓ.
- SANTO, W. N. do E. Ensino Superior em S.Tomé e Príncipe (STP) Gestão Interna /Externa. Que Retorno? Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa Dezembro, 2014.
- SANTOS, B. D. S. Epistemologías del Sur, Utopía y Praxis Latinoamericana, año 16, n. 54, p.17-39, 2011.
- SANTOS, B. D. The end of the cognitive empire: the coming age of epistemologies of the South. 1. ed. Durham: Duke University Press, 2018
- SANTOS, B. S. Os processos da globalização. A globalização e as ciências sociais. São Paulo: Cortez, 2002a, p. 25-94.
- SANTOS, B. S. Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade. Lisboa: Almedina, 2013.
- SANTOS, B. S. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. [Orgs.]. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. Ideias, 2(2), 223–228.
- SANTOS, C. M. Os Primeiros passos da pós-graduação no Brasil: a questão da dependência. Ensaio: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro , v. 10, n. 37, p. 479-492, out. 2002b.
- SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal. 19 ed. Rio de Janeiro: Record, 2010a.
- SANTOS, M. Por uma outra globalização:do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro / São Paulo: Editora Record, 2000.
- SANTOS, Milton.Técnica, espaço,tempo: globalização e meio técnico científico informacional.São Paulo: Hucitec, 1994.
- SANTOS, R. D. F.; CERQUEIRA, M. R. Cooperação Sul-Sul: experiências brasileiras na América do Sul e na África. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.22, n.1, jan.-mar. 2015, p.23-47.
- SARAIVA, M. G. Balanço da política externa de Dilma Rousseff: perspectivas futuras? *Relações Internacionais*, p. 25-35, 2014.
- SARAVIA, E. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (Org.) Políticas públicas: coletânea. Brasília: ENAP, 2007, v. 1, p. 21-43.

SAUNDERS, M. N. K., LEWIS, P.; THORNHILL, A. *Research Methods for Business Students*, 5 Ed. London: Pearson Education, 2009.

SEDDOH, K. Internacionalização da educação superior: tendências e desenvolvimento desde 1998. In: *Educação superior: reforma, mudança e internacionalização*. Anais. Brasília: Unesco Brasil, Sesu, 2003.

SERPA, G. R.; FALCÓN, A. L. Masificación, equidad, educación superior: la universalización de la educación superior cubana. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 27, n. 103, p. 291–316, abr. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. ver. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, F. L. R. E. Programa Estudante-convênio de graduação (PEC-G): Avaliação da percepção de estudantes-convênio em uma instituição de ensino superior. 2018 rtação (Mestrado Profissional em Gestão Pública). Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

SILVA, K. A.; XAVIER, R. P. Um panorama da internacionalização da educação superior na área do ensino de línguas adicionais e da pesquisa no Brasil. *Fórum Linguístico*, v. 18 n. 1, 2021.

SILVA, ROLSALETE. *Coperação Entre Guiné-bissau e Brasil na Educação: Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) na UFSC*. 2018. (Monografia) – Curso de Relações Internacionais, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SOGLO, M. A. G. Enseignement supérieur et croissance économique au Bénin: faits stylisés et leçons *Revue d'Economie Théorique et Appliquée* ISSN: 1840-7277, volume 7 – Numéro 1 – Juin 2017 pp 23-36.

SOUSA, A. O programa de estudantes-convênio de graduação na Universidade Federal da Bahia: percepção dos estudantes PEC-G oriundos de Países de Língua Oficial Portuguesa - anos 2009-2013. 2015. 119p. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) Universidade Federal da Bahia. 2015.

SOUZA, A.M. *Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento*. Brasília: IPEA, 2014.

SPIVAK, G. C. *Pode o Subalterno Falar?*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SPROUT, H. *Man-milieu Relationship Hypotheses in the Context of International Politics*. Princeton, N.J.: Center of International Studies, Princeton University, 1956.

STEIN, S. Critical internationalization studies at an impasse: making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges. *Studies in Higher Education*, v. 44, n. 1, p. 1-14, 2019

STUENKEL, .O. The BRICS and the future of global order. Lanham: Lexington Books, 2015, 228p.

TAMBE, T. A. F.; GOUVÊA, F. C. F.; TASMERÃO, A. S. Educação Superior em Moçambique: entre o estado e a astúcia do capital. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 13, n. 33, p. 1-22, 2019.

TÉLLEZ, J.; ORÓSTEGUI, F. R. El crédito educativo en América Latina: situación actual y futuros desafíos, APICE, Bogotá. 2003. UNESCO.

TERRA, V. H. O processo de internacionalização das universidades públicas brasileiras e o caso da UFJF. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juíz de Fora, 2017.

TETER, Wesley; MARTIN, Don. Índia: tendências de mobilidade. tendências de mobilidade. 2014. Ensino Superior UNICAMP.

TODESCATTO, C.; SCARTEZINI, R. A.; CUNHA, F. S. R. A Cooperação Educacional Brasileira no Ensino Superior em Timor-Leste. In: GUEDES, M. D. (Orgs) *Professores sem fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste*, Florianópolis: NUP/UFSC, 2015. 271 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

UNESCO. Analyse du secteur de l'éducation de la République togolaise: des défis pour un enseignement de qualité pour tous. IIEP Pôle de Dakar, 2019b.

UNESCO. Improving the capacities of the Guinean education system. IIEP Pôle de Dakar, 2019a.

UNICEF, Plano Estratégico da Educação Cabo Verde 2017-2021, Ministério da Educação, 2017.

UEL - Universidade Estadual de Londrina. História da Pós-graduação da UEL. Disponível em: <<https://operobal.uel.br/jornal-noticia/2023/01/16/historia-da-pos-graduacao-na-uel-tem-50-anos/>> Acesso em agosto de 2023.

UEL - Universidade Estadual de Londrina. UEL em dados 2022. Disponível em: <<https://operobal.uel.br/wp-content/uploads/2023/03/uel-em-dados-2022-web-1.pdf>> Acesso em: agosto de 2023.

UEL - Universidade Estadual de Londrina. PDI UEL 2024-2028. Disponível em <<https://sites.uel.br/pdi/um-sonho-que-durou-15-anos/>> Acesso em agosto de 2023.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. A UFSC. Disponível em: <<https://ufsc.br/a-ufsc/>> Acesso em agosto de 2023.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC em números. Disponível em: <<https://dplseplan.paginas.ufsc.br/files/2023/05/UFSC-EM-N%C3%9AMEROS-2013-A-2023.pdf>> Acesso em agosto de 2023.

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS em Números. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/paineldedados/ufrgs-em-numeros/>> Acesso em agosto de 2023.

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A UFRGS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>> Acesso em agosto de 2023.

VARELA, B. O Ensino Superior em África: Conferência na Universidade Federal do Pará, no âmbito de uma colaboração académica com a casa Brasil-África. Pará, 2015.

VARGHESE, N. V.. Challenges of massification of higher education in India. Centre for Policy Research in Higher Education. National University of Educational Planning and Administration, New Delhi. Índia, 2015.

VASCONCELOS, João. “Manera, ess Muv?”: a mobilidade como valor em São Vicente de Cabo Verde. In: DIAS, J. B.; LOBO, A. DE S. (Org.). África em Movimento. Brasília : ABA Publicações, 2012. 300p.

VAVRUS, F.; PEKOL, A. Critical Internationalization: Moving from Theory to Practice. FIRE: Forum for International Research in Education. 2, 2015.

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 96 p.

VERGARA, S. C.; CALDAS, M. P. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. Revista de Administração de Empresas, v, 45, n. 4, p. 66-72, out./dez., 2005.

VIDIGAL, C. E. Bolsonaro e a reorientação da política exterior brasileira. Meridiano 47 - Journal of Global Studies, [S. l.], v. 20, 2019. DOI: 10.20889/M47e20011.

VIEIRA, Rafaella Malhão. A política externa do governo Bolsonaro (2019-2022) e a mudança no perfil de engajamento na ONU2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Relações Internacionais) -Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Política, Economia e Negócios, Osasco, 2023.

VIGEVANI, T.; CEPALUNI, G. A Política Externa de Lula da Silva: a estratégia da autonomia pela diversificação. Contexto Internacional, v. 29, n. 2, p. 273-335, 2007.

VIGEVANI, T.; OLIVEIRA, M. F. de; CINTRA, R. Política externa no período FHC: a busca de autonomia pela integração. Tempo Social. São Paulo, v. 15, n. 2, nov., 2003.

WALLERSTEIN, I. El moderno sistema mundial: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI. México: Siglo Veintiuno, 1979. v. 1.

WALTZ , K. Man, the State, and War: A Theoretical Analysis, Columbia University Press, 2001.

WALTZ, K. Theory of International Politics. California: Addison-Wesley, 1979. 250 p.

WANISHI, M. M. N.; ROSA, D. F. C.; SILVA, R. G. d. A.; MELO, J. J. P. História da Educação Chilena: Um Estudo das Transformações Educacionais de 1970-1973 e seus Reflexos na Revolta dos Pinguins de 2006. Conjecturas. V. 21, n. 6. 274-294, 2021.

WANTCHEKON, L.; KLAŠNJA, M.; NOVTA, N. Education and Human Capital Externalities: Evidence from Colonial Benin. The Quarterly Journal of Economics, Oxford University Press, vol. 130(2), pages 703-757, 2015.

WIGHT, Martin. A Política do Poder. Brasília: Editora Universidade de Brasília. P. 329, 2002. ISBN: ISBN: 85-230-0040-2. (2002).

WILDAVSKY, A. Speaking truth to power: The art and craft of policy analysis. 1979.

WORLD BANK. Desenvolvimento Mundial 2022. Disponível em:
<<https://www.worldbank.org/pt/publication/wdr2022>> Acesso em: abril de 2023

YAMADA, I. M. A contribuição da cooperação internacional na formação de recursos humanos de estrangeiros no país: análise do Programa Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), do CNPq. 2019. Tese (Doutorado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

YIN, Robert K. Estudo de caso – planejamento e métodos. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3.ed, Porto Alegre: Bookman, 2005

ZAKARIA, Fareed. The Post-American World. W. W. Norton & Company. United States, 2008.

ANEXO A – LISTA DE CAMPOS QUE A OEA DEVE CONSIDERAR
PRIORITÁRIO NA CONCESSÃO DE BOLSAS

SECRETARIA DE ESTADO
DAS RELAÇÕES EXTERIORES

À CAPES

URGENTE

No. CNAT/ /650.0(20)
542.63(20)
961

Indice Programa de Bolsas
da OEA. Prioridades.

A Direção Executiva da Comissão Nacional de
Assistência Técnica (CNAT) cumprimenta atentamente o
senhor membro da CNAT, e, atendendo a comunicação recebida
do Secretário-Geral da Organização dos Estados Americanos,
tem a honra de lhe solicitar que, ao ensejo da próxima re-
união da Comissão, a realizar-se ainda na corrente mês, em
data a ser oportunamente fixada, dê o seu parecer sobre a
oportunidade e conveniência de vir o Governo brasileiro a
confirmar, ou modificar, a lista dos campos que a OEA de-
verá considerar prioritários na concessão de bolsas de es-
tudo, a brasileiros e aos residentes no Brasil, durante o
período acadêmico 1961 - 1962, campos êses que são atual-
mente os seguintes: 1) ciências sociais; 2) energia; 3)
transportes; 4) mineração; 5) indústrias de transformação,
de base; 6) agricultura; 7) economia; 8) administração; 9)
estatística; 10) serviço social.

Rio de Janeiro, em de dezembro de 1960.

Com os mesmos termos:

Dr. Cleantho de Paiva Leite
Rua Itaipava 62 apt^a 203

Dr. Joaquim Faria Góes Filho
Rua Alexandre Ferreira, 338 c/13

Prof. Ernesto Luis de Oliveira Junior
Rua Raul Pompeia, 204 apt^a 901

Prof. Heloísa Alberto Torres
Rua Paissandu, 228 apt^a 201

Dr. Benedito Silva
Rua Visconde de Pirajá, 221 apt^a 404

(CONTINUA)

16.XII.60

R.E.
11637
EXP.

ANEXO B – Necessidades de estudos e desenvolvimento para 1972. Parte 1

SECRETARIA DE ESTADO DAS RELAÇÕES EXTERIORES.

MEMORANDUM para o Sr. SECRETÁRIO GERAL DE POLÍTICA EXTERIOR

Em de novembro de 19 71.

APr/ 355 /542.6(04)

IPEA. Programa de estudos para 1972.

Formulação de estudos de preferência por prioridades para desenvolver, acelerar e caracterizar a informação comercial.

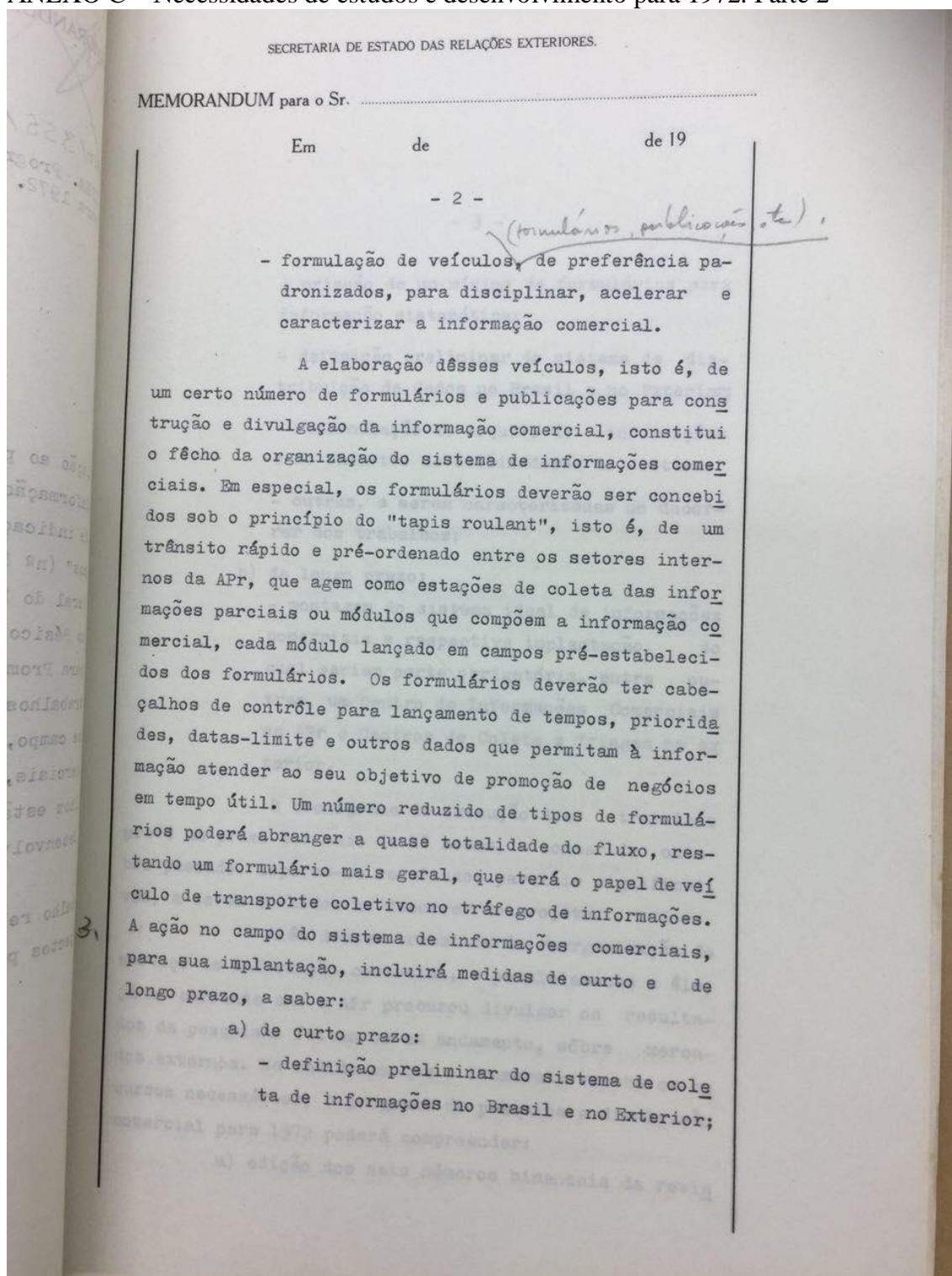
A elaboração desses veículos, isto é, de um certo número de formulários e publicações para a coleta e divulgação da informação comercial, constitui o foco de atenção.

Em atenção ao memorandum SG/82, e com relação ao projeto de pesquisa intitulado "Mecanismos de Informação sobre possibilidades de exportação a partir de indicações de mercado externo de produtos específicos" (nº 8, no anexo ao ofício recebido do Secretário Geral do Ministério do Planejamento), assinalo que o Plano Básico de Reorganização da Secretaria Geral Adjunta para Promoção Comercial tem, como módulo principal dos trabalhos de modernização dos serviços do Itamaraty nesse campo, a implantação de um sistema de informações comerciais, cujo centro estará na APr. Os referidos trabalhos estão sendo custeados pelos recursos do Fundo de Desenvolvimento de Áreas Estratégicas.

Conforme está especificado no Plano, o trabalho relativo à informação comercial abrange três aspectos principais:

- levantamento do fluxo de informações e das origens e destinos dessa informação;
- análise da natureza dos diversos tipos de informação comercial correntes ou a serem criados;

ANEXO C – Necessidades de estudos e desenvolvimento para 1972. Parte 2



ANEXO D – Necessidades de estudos e desenvolvimento para 1972. Parte 3

Em de de 19

- 3 -

- criação de um mínimo de formulários para informação sistemática;
 - definição preliminar do sistema de distribuição de dados no Brasil e no Exterior;
 - reformulação do arquivo de informações e do cadastro de utilizadores do sistema;
 - outras, a serem caracterizadas no decorrer dos trabalhos;
- b) de longo prazo:

- montagem do sistema ideal de informações comerciais e respectiva implantação, do qual seriam parte obrigatória, entre outras, um Centro de Informações Comerciais na APr e Centros de Coleta e Triagem no exterior.

O cronograma de execução dos trabalhos prevê um prazo estimado de 18 meses, a contar de outubro passado. Esperam-se resultados parciais significativos, a serem colhidos no decorrer do projeto.

4. Além desses trabalhos de reorganização do serviço de informação comercial, e paralelamente a êle, já no corrente ano a APr procurou divulgar os resultados de pesquisas feitas ou em andamento, sobre mercados externos. Na medida em que o Itamaraty receba os recursos necessários, o programa de pesquisa e divulgação comercial para 1972 poderá compreender:

- a) edição dos seis números bimensais da revis

SECRETARIA DE ESTADO DAS RELAÇÕES EXTERIORES.

MEMORANDUM para o Sr.

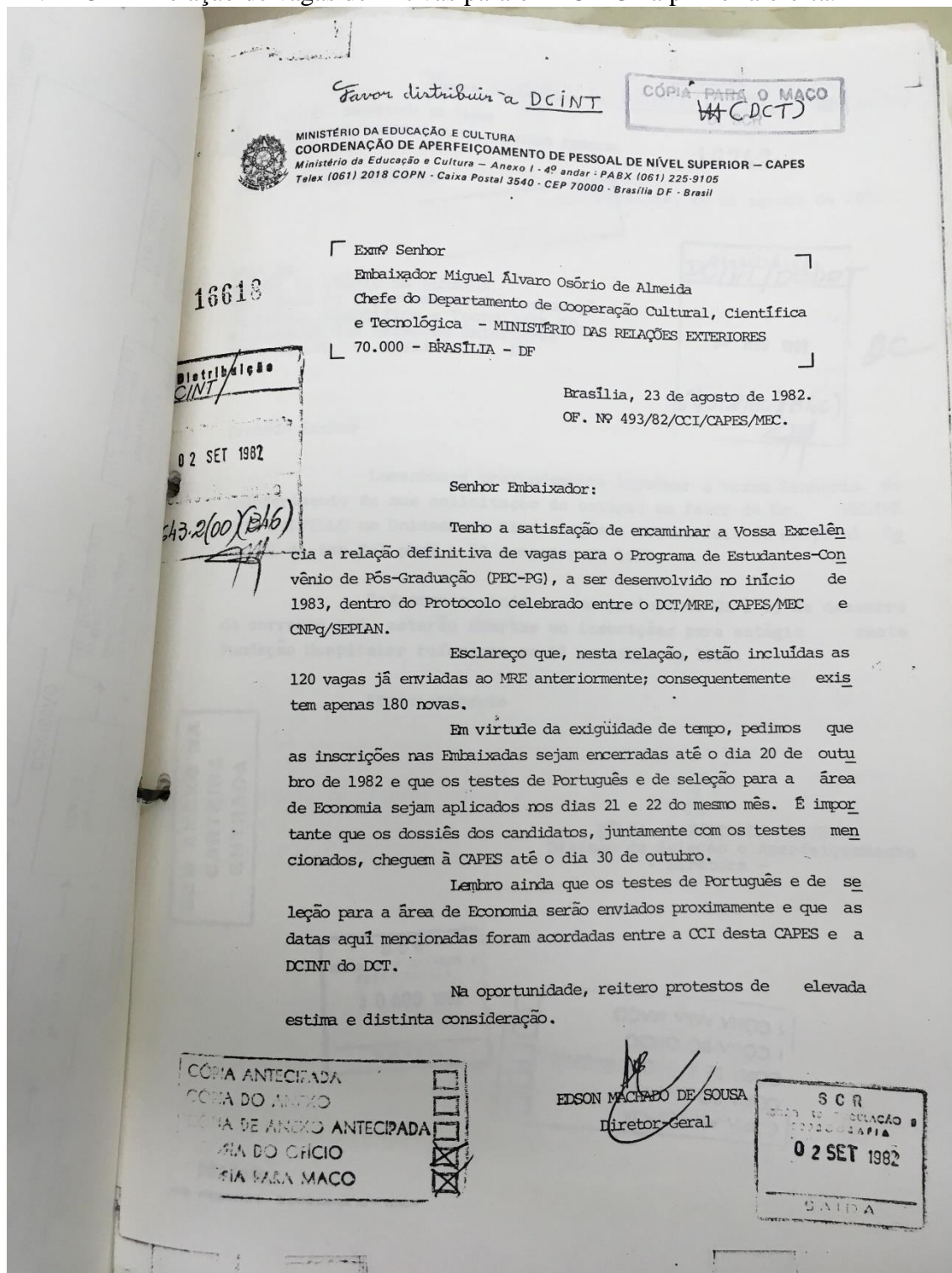
Em de de 19

- 4 -

- revista "Comércio Exterior";
- b) realização de 50 pesquisas sumárias de mercados;
- c) realização de 10 estudos setoriais sobre o mercado norte-americano, em convênio com a Universidade de Columbia;
- d) realização e publicação de 50 estudos da série "Mercados para o Brasil". Essa série conterá as informações fundamentais para orientar os exportadores de produtos específicos brasileiros para mercados determinados;
- e) elaboração e edição de até 50 estudos da série "Como exportar para o país X". Essa série reunirá os dados básicos de interesse para o exportador brasileiro com relação aos principais países do mundo, considerados como mercados importadores;
- f) pesquisas específicas de mercado, vinculadas ao programa de feiras e exposições.

5. Devo assinalar que já estava programado solicitar a colaboração do IPEA para auxiliar na definição dos setores e produtos a serem abrangidos pelos estudos previstos. Da mesma forma, considero que as informações que fluírem do sistema de captação e transmissão a ser implantado conforme o projeto sumariamente descrito antes poderão ser de grande utilidade para os tra

ANEXO F – Relação de vagas definitivas para o PEC-PG na primeira oferta.



ANEXO F - Conclusão do Processo de seleção de candidatos PEC-PG em sua primeira oferta



643.2(00)(B46)
cu

Ilmo. Sr.

Embaixador Miguel Álvaro Osório de Almeida
Chefe do Departamento de Cooperação Cultural
MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES

BRASÍLIA - DF

Brasília, 14 de janeiro de 1983.
N/Ref.: 014/83/CCI/CAPES/MEC.

Senhor Embaixador,

Conforme é do conhecimento de Vossa Senhoria, foi concluída a etapa do processo de seleção dos candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação para 1983, de que participaram a CAPES, o DCT e o CNPq.

Embora as vagas oferecidas fossem trezentas, foram selecionados apenas 41 estudantes, assim discriminados:

.Argentina.....01
.Bolívia.....14
.Colômbia.....03
.Equador.....01
.Guatemala.....05
.Honduras.....01
.Panamá.....02
.Paraguai.....07
.Peru.....04
.Uruguai.....03

Trinta e cinco estudantes receberão bolsas de estudos, enquanto que os demais receberão apenas vagas nos cursos, com isenção do pagamento de taxas, uma vez que contam com recursos próprios.

Tendo em vista a disponibilidade de recursos prevista no item c da Cláusula 8 do Protocolo que disciplina o

.....

INSTITUIÇÃO	CURSO	PAÍS	CURSO	ANO INGRESSO
FGV	História, política e bens culturais	Moçambique	Doutorado	2018
FGV/BSB	Ciência política e relações internacionais	Moçambique	Doutorado	2019
FIOCRUZ	Saúde coletiva	Moçambique	Doutorado	2019
FIOCRUZ	Saúde coletiva	Cuba	Doutorado	2019
FIOCRUZ	Saúde coletiva	Moçambique	Doutorado	2019
FUFSE	Educação	Moçambique	Doutorado	2019
IEPSC	Ciências biológicas I	Moçambique	Doutorado	2019
MACKENZIE	Administração de empresas	Moçambique	Doutorado	2018
PUC-GOÍÁS	Educação	Moçambique	Doutorado	2019
PUC-MG	Relações internacionais	Guiné-Bissau	Doutorado	2018
PUC-RIO	Psicologia	Moçambique	Doutorado	2019
PUC/MG	Ciência política e relações internacionais	Angola	Doutorado	2019
PUC/MG	Direito	Moçambique	Doutorado	2019
PUC/MG	Geografia	Moçambique	Doutorado	2019
PUC/RS	Medicina I	Nicarágua	Doutorado	2019
PUC-RS	Psicologia	Guatemala	Doutorado	2018
PUC-RS	Psicologia	Moçambique	Doutorado	2018
PUC-SP	Ensino	Peru	Doutorado	2018
UDESC	Educação	Moçambique	Doutorado	2018
UDESC	Planejamento urbano e regional/demográfico	Costa Rica	Doutorado	2019
UDESC	Educação	Angola	Doutorado	2019
UDESC	Planejamento urbano e regional/demográfico	Moçambique	Doutorado	2019
UECE	Políticas públicas	Moçambique	Doutorado	2019
UECE	Ciência política e relações internacionais	Moçambique	Doutorado	2019
UEL	Medicina veterinária	Colômbia	Doutorado	2019
UEL	Ciências agrárias I	Angola	Doutorado	2019
UEL	Ensino	Moçambique	Doutorado	2019
UEL	Educação física	Moçambique	Doutorado	2019
UEM	Linguística e literatura	Moçambique	Doutorado	2019
UERJ	Educação	Moçambique	Doutorado	2018
UERJ	Ciência política e relações internacionais	Moçambique	Doutorado	2019
UFBA	Economia	Guiné-Bissau	Doutorado	2018
UFBA	Saúde coletiva	Moçambique	Doutorado	2019

UFBA	Psicologia	Moçambique	Doutorado	2019
UFBA	Psicologia	Moçambique	Doutorado	2019
UFBA	Psicologia	Moçambique	Doutorado	2019
UFC	Linguística	Cabo Verde	Doutorado	2018
UFCS	Psicologia	Moçambique	Doutorado	2018
UFCS	Psicologia	Moçambique	Doutorado	2018
UFES	Ciência política e relações internacionais	Moçambique	Doutorado	2019
UFES	Educação	Angola	Doutorado	2019
UFF	Psicologia	Moçambique	Doutorado	2019
UFG	Ciências ambientais	Togo	Doutorado	2019
UFJF	Economia	Índia	Doutorado	2019
UFJF	Biodiversidade	Moçambique	Doutorado	2019
UFLA	Engenharias I	Moçambique	Doutorado	2019
UFLA	Ciências agrárias I	Moçambique	Doutorado	2019
UFLA	Ciências agrárias I	Moçambique	Doutorado	2019
UFMG	Saneamento, meio ambiente e recursos hídricos	Costa Rica	Doutorado	2018
UFMG	Saúde pública	Cabo Verde	Doutorado	2018
UFMG	Educação	Angola	Doutorado	2018
UFMG	Comunicação	Moçambique	Doutorado	2018
UFMG	Educação	Moçambique	Doutorado	2018
UFMG	Estudos linguístico	Benin	Doutorado	2018
UFMG	Administração	Angola	Doutorado	2018
UFMG	Sociologia	Moçambique	Doutorado	2019
UFMG	Economia	Moçambique	Doutorado	2019
UFMG	Direito	Moçambique	Doutorado	2019
UFMG	História	Moçambique	Doutorado	2019
UFMG	Comunicação e informação	Moçambique	Doutorado	2019
UFPA	Engenharia elétrica	Moçambique	Doutorado	2018
UFPA	Matemática/probabilidade e estatística	Moçambique	Doutorado	2019
UFPB	Administração pública e de empresas, ciências contábeis	Moçambique	Doutorado	2019
UFPB	Direito	Moçambique	Doutorado	2019
UFPE	Direito	Guiné-Bissau	Doutorado	2018
UFPE	Sociologia	Moçambique	Doutorado	2019
UFPE	Nutrição	Moçambique	Doutorado	2019
UFPE	Ciências ambientais	Moçambique	Doutorado	2019

UFPE	História	Angola	Doutorado	2019
UFPR	Engenharia elétrica	Moçambique	Doutorado	2018
UFRGS	Educação	Moçambique	Doutorado	2018
UFRGS	Ciência política	Moçambique	Doutorado	2018
UFRGS	Ciências biológicas I	Moçambique	Doutorado	2019
UFRGS	Medicina II	Moçambique	Doutorado	2019
UFRGS	Antropologia/arqueologia	Moçambique	Doutorado	2019
UFRGS	Ciência política e relações internacionais	Moçambique	Doutorado	2019
UFRGS	Ciência política e relações internacionais	Guiné-Bissau	Doutorado	2019
UFRGS	Comunicação e informação	Moçambique	Doutorado	2019
UFRGS	Interdisciplinar	Moçambique	Doutorado	2019
UFRGS	Medicina II	Moçambique	Doutorado	2019
UFRGS	Zootecnia/recursos pesqueiros	Moçambique	Doutorado	2019
UFRGS	Ciência política e relações internacionais	Moçambique	Doutorado	2019
UFRJ	Antropologia	Colômbia	Doutorado	2018
UFRJ	Antropologia social	Peru	Doutorado	2018
UFRJ	Nutrição	Peru	Doutorado	2019
UFRJ	Economia	Chile	Doutorado	2019
UFRJ	Antropologia/arqueologia	México	Doutorado	2019
UFRJ	Educação	Angola	Doutorado	2019
UFRJ	Antropologia/arqueologia	Moçambique	Doutorado	2019
UFRJ	Antropologia/arqueologia	Peru	Doutorado	2019
UFSC	Interdisciplinar em Ciências Humanas	Cuba	Doutorado	2018
UFSC	Sociologia política	Moçambique	Doutorado	2018
UFSC	Ciência da computação	Moçambique	Doutorado	2018
UFSC	Educação	Moçambique	Doutorado	2018
UFSC	Linguística e literatura	Angola	Doutorado	2019
UFSC	História	Cuba	Doutorado	2019
UFSC	Educação	Moçambique	Doutorado	2019
UFSC	Psicologia	Moçambique	Doutorado	2019
UFSC	Educação	Moçambique	Doutorado	2019
UFSC	Interdisciplinar	Colômbia	Doutorado	2019
UFSC	Zootecnia/recursos pesqueiros	Peru	Doutorado	2019
UFSC	Linguística e literatura	Angola	Doutorado	2019
UFSCAR	Sociologia	Moçambique	Doutorado	2018

UFSCAR	Sociologia	Moçambique	Doutorado	2018
UFSM	Comunicação	Moçambique	Doutorado	2018
UFU	Biodiversidade	Moçambique	Doutorado	2019
UFV	Saneamento ambiental	Colômbia	Doutorado	2018
UFV	Administração	Moçambique	Doutorado	2018
UFV	Meteorologia aplicada	Moçambique	Doutorado	2018
UFV	Nutrição	Colômbia	Doutorado	2018
UFV	Zootecnia/recursos pesqueiros	Moçambique	Doutorado	2019
UFV	Matemática/probabilidade e estatística	Moçambique	Doutorado	2019
UFV	Biotecnologia	Equador		2019
UFV	Biodiversidade	Colômbia	Doutorado	2019
UFV	Ciências agrárias I	Moçambique	Doutorado	2019
UFV	Recursos pesqueiros	Moçambique	Doutorado	2019
UMESP	Ciências da religião	Cuba	Doutorado	2018
UNB	Ensino	Paraguai	Doutorado	2018
UNB	Psicologia	Moçambique	Doutorado	2019
UNB	Linguística e literatura	México	Doutorado	2019
UNESP	Educação	Moçambique	Doutorado	2018
UNESP	Ciências odontológicas	Chile	Doutorado	2018
UNESP	Educação	Moçambique	Doutorado	2018
UNESP	Genética e Melhoramento Animal	Colômbia	Doutorado	2018
UNESP-PP	Educação	Colômbia	Doutorado	2019
UNESP-SJRP	Biodiversidade	Paraguai	Doutorado	2019
UNESP-PP	Educação	Colômbia	Doutorado	2019
UNESP-SJRP	Biodiversidade	Paraguai	Doutorado	2019
UNICAMP	Educação	Colômbia	Doutorado	2019
UNICAMP	Geociências	Moçambique	Doutorado	2019
UNICAMP	Linguística e literatura	Uruguai	Doutorado	2019
UNICAMP	Educação	Colômbia	Doutorado	2019
UNICAMP	Geociências	Moçambique	Doutorado	2019
UNICAMP	Linguística e literatura	Uruguai	Doutorado	2019
UNICAMP	Matemática/probabilidade e estatística	Moçambique	Doutorado	2019
UNICAMP	Engenharias III	Moçambique	Doutorado	2019
UNICAMP/PI	Odontologia	Paraguai	Doutorado	2019
UNICESP	Psicologia	Moçambique	Doutorado	2019

UNIFAL	Ciências biológicas II	Moçambique	Doutorado	2019
UNIOESTE	Ciências agrárias I	Paraguai	Doutorado	2019
USP	Educação	Moçambique	Doutorado	2018
USP	Antropologia urbana	Colômbia	Doutorado	2018
USP	Geoquímica e Geotectônica	Colômbia	Doutorado	2018
USP	Ciência política	Angola	Doutorado	2018
USP	Medicina II	Moçambique	Doutorado	2019
USP	Antropologia/arqueologia	México	Doutorado	2019
USP	Psicologia	Chile	Doutorado	2019
USP	Educação	Colômbia	Doutorado	2019
USP	Antropologia/arqueologia	Colômbia	Doutorado	2019
USP	Geociências	Costa Rica	Doutorado	2019
USP	Ciências agrárias I	Peru	Doutorado	2019
USP	Linguística e literatura	China	Doutorado	2019
USP/FOB	Odontologia	Moçambique	Doutorado	2019
USP/FOB – USP	Saúde coletiva	Moçambique	Doutorado	2019
USP/RP	Administração pública e de empresas, ciências contábeis	Moçambique	Doutorado	2019

Fonte: (PEC-PG, 2022).

Ministério das Relações Exteriores (MRE)

1. Qual é a estrutura organizacional do MRE?
2. Existe envolvimento do MRE no processo de seleção de países ou pessoas para o PEC-PG?
3. Qual a relação do PEC-PG com o MRE?
4. O PEC-PG foi criado a partir de qual objetivo?
5. Você acha que existe alguma relação entre a criação do PEC-PG com o movimento da política externa brasileira daquele momento? Explique.
6. Você acha que o PEC-PG foi criado como uma política pública com foco no desenvolvimento econômico, científico e tecnológico ou com foco na internacionalização da educação? Por quê?
7. Você observa que o objetivo de criação do programa auxilia na integração nacional com os demais países no âmbito da cooperação Sul-Sul? Por quê?
8. Quais os desafios e dificuldades na execução do PEC-PG?
9. Como são definidas as vagas dos cursos que serão ofertadas para os estudantes estrangeiros? Existe uma consulta prévia em razão de descobrir as necessidades dos países?
10. Você observa que a criação do programa auxiliou de alguma maneira o país? Seja na promoção do desenvolvimento econômico, internacional, social, educacional?

- Por que você acha que houve essa descontinuidade do programa?

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

1. Qual a estrutura organizacional da CAPES?
2. Existe envolvimento da CAPES no processo de seleção de universidades e de pessoas para o PEC-PG?
3. Qual a relação do PEC-PG com a CAPES?
4. O PEC-PG foi criado a partir de qual objetivo?
5. Você acha que existe alguma relação entre a criação do PEC-PG com o movimento da política externa brasileira daquele momento? Me explique mais.
6. Você acha que o PEC-PG foi criado como uma política pública com foco no desenvolvimento econômico, científico e tecnológico ou com foco na internacionalização da educação? Por quê?
7. Você observa que o objetivo de criação do programa auxilia na integração nacional com os demais países no âmbito da cooperação Sul-Sul? Por quê?
8. Quais os desafios e dificuldades na execução do PEC-PG?
9. Qual a relação entre a CAPES e o MRE?
10. Como funciona a divulgação do PEC-PG no exterior?
11. Como são selecionados os estudantes?
12. Como funciona a operação do PEC-PG a partir do momento que o estudante chega no Brasil?
13. Você observa que o Brasil influencia, ainda que sem querer, os estudantes estrangeiros? Por quê?
14. De modo geral o que você poderia acrescentar a respeito do PEC-PG?

Instituições de Ensino Superior (IES)

1. O PEC-PG está relacionado ao projeto de internacionalização da instituição? Ou ele é um programa a parte que “roda” sem estar nos planos de internacionalização?
2. Quais os desafios e dificuldades na execução do PEC-PG?
3. Na sua opinião, que dificuldades internas e externas o estudante do programa e o coordenador do programa precisam enfrentar? CAPES, CNPQ, MRE, PF?
4. Existe alguma dificuldade interna ou externa para o estudante PEC-PG durante sua trajetória?
5. Você observa que o objetivo de criação do programa auxilia na integração nacional com os demais países no âmbito da Cooperação Sul-Sul? Por quê?
6. Você acredita que a formação aqui no Brasil traz benefícios para o estudante estrangeiro?
7. Você observa que o Brasil influencia, ainda que sem querer, os estudantes estrangeiros? Por quê?
8. Existe uma rede de apoio ou de acompanhamento para estes estudantes estrangeiros quando chegam no Brasil via PEC-PG?
9. De modo geral o que você poderia acrescentar a respeito do PEC-PG?
10. Que pergunta você faria ao coordenador se estivesse no meu lugar entrevistando?