

II SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
GT: Política Externas e Relações Internacionais

INTERNACIONALIZAÇÃO COMO DEMANDA: DIÁLOGO EPISTÊMICO
INTERNACIONAL DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES
INTERNACIONAIS E CIÊNCIA POLÍTICA DO BRASIL

OUTUBRO, 2018
CURITIBA/PR

Internacionalização como demanda: Diálogo epistêmico internacional dos cursos de pós-graduação em Relações Internacionais e Ciência Política do Brasil

Glaucia Julião Bernardo¹
Leonardo Mercher²

Resumo:

O processo de internacionalização do Ensino Superior é uma demanda de vários regimes e organismos internacionais. Essa demanda foi internalizada pelo governo brasileiro por meio do Mercosul e outros fóruns multilaterais como UNESCO, OEA, CELAC e BRICS. Devido a essa demanda externa, houve uma variedade de programas como Ciências Sem Fronteiras, assim como bolsas de agências para o desenvolvimento educacional e científico como CAPES e CNPQ. Considerando a lacuna em estudos sobre esse processo, o objetivo deste artigo é investigar as variáveis de internacionalização para delinear o cenário do Cursos de Pós-Graduação em Relações Internacionais e Ciência Política brasileiros. Para atingir este objetivo, a metodologia adotada foi uma análise quantitativa de dados qualitativos, problematizando-os do ponto de vista das teorias crítica e decolonialismo. Como resultado, observamos que os Cursos de Pós-graduação em Relações Internacionais e Ciência Política tendem a focar seu processo de internacionalização nos países desenvolvidos. Como consequência, há uma tendência a reproduzir teorias e análises de países desenvolvidos, especialmente da Europa.

Palavras-chave: internacionalização, ensino superior, Brasil.

1. Introdução

Muito se tem discutido sobre internacionalização do Ensino Superior, materializada no Brasil por meio de bolsas de agências de fomento como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ. O estudo deste processo é fundamental se considerarmos que a educação está relacionada a processos em que a cultura predominante de uma sociedade é introduzida; isso é válido principalmente nas questões de internacionalização do ensino superior, quando se tem contato com outra cultura, com a ciência e grandes autores das áreas, com uma profissão e conhecimento que nos acompanham todas as nossas vidas. (BERNARDO, PEREIRA, 2018; MINTROM, 2018).

É imprescindível, portanto, entender de onde vêm nossos modelos educacionais, bem como está o nosso processo de internacionalização. Contudo, há uma carência de estudos que delineiem variáveis de análise para tal tarefa, apliquem-nas à realidade brasileira.

¹Doutoranda em Políticas Públicas UFPR. Técnica administrativa do IFPR. E-mail: glaubernardo@gmail.com.

²Doutor em Ciência Política UFPR. Professor de Relações Internacionais da UNINTER. E-mail: leomercher@gmail.com.

Considerando a lacuna em estudos sobre esse processo, o objetivo deste artigo é investigar as variáveis de internacionalização para delinear o cenário do Cursos de Pós-Graduação em Relações Internacionais e Ciência Política brasileiros.

2. Metodologia

Em nossa pesquisa buscamos investigar o cenário brasileiro nacional a partir de uma problemática internacional que é a demanda por internacionalização do ensino superior: a internacionalização hoje tornou-se uma dinâmica material das RI. O Brasil foi escolhido porque é o maior caso numérico dentro da região da América Latina em oferta de ensino superior, ao mesmo tempo que possui a menor taxa de proporcionalidade populacional nesse segmento em relação aos demais países sul-americanos (PD20-PNE, 2014). Além disso possui em seus planos de políticas nacionais a mobilidade docente e discente como meta decenal (2001-2010 e 2010-2020), o que nos leva a estudar as diretrizes do *Plano Nacional de Educação* (PNE) e o *Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação* (PD20-PNE, 2014) que orientam as instituições de ensino superior públicas e privadas.

No caso dos programas de pós-graduação em Relações Internacionais (RI) o recorte justifica-se por ser o curso mais sensível ao tema de internacionalização, já que é uma das competências do internacionalista a compreensão e prática da internacionalização. Ainda estão inseridos os cursos dos programas de pós-graduação em Ciência Política, tendo em vista que, muitas vezes, estes também contemplam a formação voltada ao estudo da política internacional. No Brasil, como os cursos de RI são avaliados em conjunto com os de Ciência Política (CAPES, 2017), identificamos 16 programas: A partir do Relatório de Avaliação Quadrienal (Capes, 2017) identifiquei 16 programas que possuíam doutorado em RI e CIPOL: CIPOL da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); CIPOL da Universidade Federal Fluminense (UFF); CIPOL da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); RI da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); CIPOL da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); RI da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas); CIPOL da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); CIPOL da Universidade de São Paulo (USP); RI da USP; CIPOL da Universidade de Campinas (Unicamp); RI do Programa Santiago Dantas (Santiago Dantas); CIPOL da Universidade

Federal do Paraná (UFPR); CIPOL da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); RI da UFRGS; CIPOL da Universidade de Brasília (UNB); e RI da UNB.

Em observações preliminares focamos na coleta: diretrizes governamentais; dados da formação e publicação dos professores; e acessibilidade dos programas ao estrangeiro. As diretrizes são avaliadas por orientarem as práticas das instituições de ensino superior no Brasil e, conseqüentemente, na gestão dos programas - ainda que exista autonomia dos colegiados para implementar suas estratégias. Os professores são analisados dada sua importância na definição de valores da própria área (PHULL, CIFLIKLI e MEIBAUER, 2018) , justamente porque fomentam: a produção de conhecimento; a formação de novos profissionais; a gestão dos programas; as diretrizes e práticas institucionais dos programas (junto com os discentes e técnicos) e das organizações profissionais (ABRI, ABCP, ALACIP, ISA etc.); bem como seria o interlocutor, a longo prazo, entre o programa (local/nacional) e as instituições e profissionais internacionais. Já a acessibilidade se coloca relevante enquanto meio comunicacional dos programas com o mundo, ou seja, o caminho que permite a materialização da internacionalização enquanto mobilidade, cooperação em pesquisas e demais convênios e parcerias. É por meio do acesso virtual que estrangeiros teriam contato com o conteúdo dos programas de ensino superior no Brasil, conhecendo seus professores, linhas de pesquisa, disciplinas, processos de seleção e regras institucionais. Desse modo, olhamos para a acessibilidade ao aluno estrangeiro não falante da língua portuguesa porque a internacionalização exige comunicação entre as partes para que as relações se estabeleçam.

Vale ressaltar que, no caso dos departamentos de pós-graduação brasileiros, em sua maioria, a sua estrutura envolve a representação discente e docente (colegiado) em conjunto com a participação do corpo técnico (secretário de departamento, por exemplo). Mas por que, neste momento, não analisaremos o corpo técnico, já que este é o agente que prepara a estrutura? Porque, segundo a teoria nórdica de internacionalização (ANDERSSON, 2000), quem consolida o plano de internacionalização é quem será o agente a ser investigado (professores e colegiados). No nosso caso seria o docente através de: I) desenvolvimento de projetos de pesquisa em conjunto (network); II) mediação a mobilidade discente, por meio dos planos de pesquisa; III) ligação e reprodução dos valores epistêmicos, dentre outros.

Diante desses dados as perspectivas teóricas utilizadas iniciam-se com as de internacionalização da Escola Nórdica - por trazer variáveis objetivas sobre estratégia, como distância psíquica, network (rede de contatos) e empreendedorismo (inovação, marketing e estrutura) e internacionalização do ensino superior (GACÉL-AVILA e MARMOLEJO, 2016) por traçarem o perfil da América Latina. Após identificar os conceitos de internacionalização

nos aproximamos das perspectivas das RI, como o decolonialismo apresentado por Lara Selis (2018) por tratar de nossa realidade regional, até alcançar a problematização das comunidades epistêmicas do Peter Haas (1992).

Os estudos de Gacél-Avila e Marmolejo (2016) apontam não só para estratégias e a realidade de internacionalização de nossa região, como indica um fluxo predominante de ida da América Latina para a Europa e EUA, enquanto que na escolha dos europeus e norte-americanos a América Latina não se encontra nem no terceiro lugar de planos e mobilidade internacionais. Por isso, a ótica decolonialista se associa à de internacionalização enquanto problemática no foco do processo de internacionalização que em estudos preliminares apontam forte vínculo com a Europa.

3. Internacionalização do Ensino Superior

De modo geral, as teorias de internacionalização começaram a ser formuladas ainda na Idade Moderna, ou seja, logo após as grandes navegações europeias e ao Renascimento. Pensadores como David Ricardo, considerado o pai teórico do comércio internacional, defendiam que nenhuma nação possuiria tudo (bens e recursos) que sua população precisaria para alcançar o bem-estar e, portanto, todas as nações deveriam comercializar entre si. Essa ideia, bem como a sua divisão internacional do trabalho (cada nação se especializa em produzir e comercializar aquilo que conseguiria com maior facilidade), legitimou a prática de internacionalização de empresas nos últimos séculos. Atualmente, possuiríamos, ao menos, dois grandes grupos teóricos sobre internacionalização que foram desenvolvidos cientificamente nos séculos XX e XXI: as que partem de explicações do mercado e da economia; e as organizacionais (KHAUAJA, 2009, p. 28-29).

As teorias organizacionais apontam para os indivíduos e gestores a capacidade de definir para onde e como se internacionalizar, que seriam muito mais explicativos do que o mercado. Por exemplo, caso os gestores de sua empresa não se sintam confiantes em se internacionalizar para uma região tida como a melhor (como visto entre América Latina para a Europa), por falta de conhecimento, como do idioma ou das práticas culturais e burocráticas das instituições estrangeiras, os gestores poderão barrar o processo e orientar para outras áreas, ou seja, como para Portugal e outras regiões que os gestores conheceriam mais - menor distância psíquica. Nesse sentido, utiliza-se os textos que tratam da internacionalização

organizacional dado fator humano que determinará a internacionalização e não o mercado sozinho - especialmente tratando-se de instituições de ensino que possuem lógicas diferentes de empresas comerciais de produtos ou alguns tipos de serviços.

De modo geral, a perspectiva organizacional se fortalece no norte da Europa, mais precisamente na Suécia, na Universidade de Uppsala. Os pesquisadores de administração de empresas traçaram explicações para a internacionalização questionando as explicações meramente mercadológicas. Johanson e Vahlne (1977) foram os dois pesquisadores que trouxeram ganhos importantes para essa abordagem teórica sobre a realidade empírica das instituições que se internacionalizavam.

É possível resumir as contribuições de Johanson e Vahlne em três conceitos: I) distância psíquica; II) internacionalização incremental; e III) formação de networks. A distância psíquica seria o grau de conhecimento e de segurança que um gestor teria sobre uma sociedade e seus hábitos, como nos procedimentos de instituições de ensino superior. Por exemplo, se sou brasileiro, o quanto conheço do ensino e costumes indianos para lá se internacionalizar? Se conheço muito, me sentirei mais seguro e minha distância psíquica será baixa. Agora, se conheço pouco, nunca fui e nem conheço ninguém por lá que poderia me ajudar com informações, minha insegurança é alta assim como minha distância psíquica.

Distâncias psíquicas elevadas geralmente tendem a impedir planos de internacionalização e cooperação no estrangeiro, isso inclui tanto convênios, mobilidade e também publicações e participações em eventos. Por isso, o processo de internacionalização seria incremental e processual, ou seja, a internacionalização não parte de uma única decisão, mas é um conjunto de decisões ao longo do tempo que irá resultar em um grau primário, secundário e até mais profundo e amplo nos cenários estrangeiros. Em um programa de pós-graduação brasileiro a decisão de internacionalizar pode ser única e direta, definindo a internacionalização por um colegiado. Mas em universidades também ocorrem planos mais gerais de foco e destinos para determinadas universidades estrangeiras, como apoios de bolsas, eventos de divulgação etc. Mas em ambos os casos torna-se processual por ser um processo que se dá por diversas decisões ao longo do tempo, seja no colegiado, seja na reitoria e representações institucionais.

Já a formação de networks diz respeito aos contatos, ou seja, redes de contatos que os gestores (aqui no caso professores) possui com outros profissionais e nativos do cenário estrangeiro em questão. Por mais que eu tenha baixa distância psíquica inicial, como a internacionalização é processual, eu poderei ir aprendendo e coletando informações com nativos e amigos em universidades estrangeiras que facilitarão minha internacionalização por

lá. Quando possuímos uma rede de contatos na Indonésia, por exemplo, mesmo diante de sinais estratégicos de que a inovação do conhecimento estaria na Índia em nossa área, podemos optar pela Indonésia e não Índia. Isso porque obteríamos maiores informações e seguranças para aquele país. Com isso vem o conceito e critério de mensurar e avaliar riscos. Para teóricos comportamentalistas e organizacionais isso é muito importante, por se tratar das decisões as escolhas individuais e humanas dos gestores. Esse critério estaria intimamente associado ao fator empreendedor, tratado por Andersson (KHAUAJA, 2009, p. 28).

Andersson (2000 *apud* HEMAIS e HILAL, 2002) reformulou os conceitos da Escola de Uppsala e incluiu o fator empreendedorismo na avaliação da internacionalização. Para ele alguns gestores podem empreender nos processos decisórios da empresa ou instituição, os classificando em três tipos: I) o empreendedor técnico (aquele que busca introduzir novos conceitos, no caso do ensino aquele que traria inovação no saber); II) empreendedor de marketing (aquele que busca ampliar e encontrar novos mercados/cenários, como novas parcerias e divulgação de publicações eventos); e III) empreendedor estrutural (que modifica a organização da instituição, como normativas, editais e regulamentações e as práticas de internacionalização). Nos três casos é possível perceber que o gestor (professor/colegiado) se torna o fator mais importante para a entrada da instituição em uma nova nação. Nesse ponto, para nós, o espaço que precisa ser melhor avaliado é o como os programas estão se internacionalizando (gestor estrutural, ou seja, os profissionais dos programas de pós-graduação que formulam e facilitam a internacionalização no Brasil) e o que estão absorvendo em diálogos epistêmicos (empreendedorismo de marketing). Para isso precisamos identificar a nossa realidade regional.

Gacél-Avila e Marmolejo (2016) se preocupam em identificar o atual cenário da internacionalização do ensino superior na América Latina, utilizando dados de indicadores internacionais (UNESCO, 2012; CINDA, 2019; Global Competitiveness Report 2013-2014; World Economic Forum, 2013 *apud* GACEL-AVILA e MARMOLEJO, 2016). Eles defendem que a internacionalização seria um caminho para formar profissionais (alunos, professores e colaboradores) e instituições mais conectados com a sociedade global do século XXI, ou seja, que a internacionalização seria um dos meios aos latino-americanos de obterem as ferramentas interculturais e cognitivas diante de um cenário cada vez mais competitivo em inovação e modelos de soluções de desafios.

Segundo as autoras (2016, p. 142), na classificação apresentada, a América Latina contribuiria apenas com 7% das publicações científicas mundiais e menos de 1% das patentes. Esses números não seriam resultados do número populacional apenas, mas também pela baixa

internacionalização do ensino superior (tertiary education), possivelmente resultante da escassez de fundos governamentais para financiamento (o mais baixo de todas as regiões do mundo). A América Latina envia e recebe o menor número de estudantes do mundo (6,1%), ficando atrás da África (11,6%), bem como recebendo 1,8% de todos os estudantes estrangeiros em intercâmbio no mundo. Contudo, mesmo diante desse cenário de dificuldades de internacionalização, a América Latina demonstra o maior crescimento dessa atividade nos últimos anos (p. 145). Portanto, como característica, a América Latina demonstra o maior índice de cooperação entre pesquisadores dentre as demais regiões do mundo.

As autoras apontam ainda que as sociedades e instituições latinas percebem alguns riscos da internacionalização além do financeiro, como a retirada de pesquisadores de suas regiões (brain drain) e a perda da identidade cultural, como a aplicação de modelos culturalmente distantes das características da região/comunidade em questão. Os índices demonstram que a internacionalização latino-americana se volta primeiramente para a Europa, depois América do Norte, seguida pela própria América Latina. Enquanto que a região é a segunda mais escolhida pelos norte-americanos. Contudo, a América Latina não está nas três primeiras escolhas dos intercambistas e por parcerias de instituições europeias (p. 143). Esse cenário seria explicado pelas autoras como baixa confiança dos próprios latinos em seu ensino superior e estratégias fracas ou incompetentes de visibilidade e internacionalização por parte das instituições.

Um outro dificultador à internacionalização do ensino superior na região seria a formação curricular que não fomenta idiomas estrangeiros e pouco se alinham com os currículos estrangeiros, bem como o baixo número de iniciativas de programas de dupla titulação (em duas instituições em dois países distintos). O artigo ainda aponta para a falta de escritórios (núcleos ou departamentos) de assuntos internacionais nas universidades e, quando existem, possuem profissionais pouco qualificados, como apontam relatórios da União Europeia (p. 145). Já um facilitador e incentivador seriam os processos de integração região na região, o que explicaria o aumento da internacionalização na própria América Latina (como terceira região escolhida para parcerias e intercâmbios pelas instituições e seus internos).

De modo geral as autoras demonstram que, apesar de estarmos muito abaixo dos índices internacionais de internacionalização, a América Latina já está se conscientizando da importância dessa prática e, pouco a pouco, estamos melhorando nossa conexão com a sociedade global. A internacionalização possui desafios típicos de nossa região (baixo orçamento governamental, *brain drain*, dificuldades de idiomas, curriculares e baixa

profissionalização dos centros de relações internacionais das universidades). Mas, mesmo diante desse cenário outros caminhos se abrem, como a integração regional, a internacionalização em casa e o maior número de projetos políticos e estratégicos já em andamento (28% em relação aos 22% do resto do mundo em 2016, p. 144-145).

Entre desafios e possibilidades o cenário atual da América Latina, apesar de negativo, está mudando por meio das iniciativas de redes de instituições de ensino superior, organização da gestão internacional especializada dentro das instituições e maior compreensão de que a internacionalização não é apenas intercâmbio de alunos – ainda que seja uma parte muito importante. A internacionalização ainda aponta para um cenário a se pensar sobre relações epistêmicas de poder, como apontam os estudos de Lara Selis (2018):

Em comum, autores da América Latina, África e Ásia problematizavam a posição geocultural hegemônica da Europa e de suas categorias analíticas. Por conseguinte, verifica-se a consolidação de esforços teóricos, cujo olhar, investido do propósito crítico, torna-se igualmente indissociável do fenômeno histórico da ciência moderna e de suas contradições. (SELIS, 2018, p. 173)

Observar o retrato da internacionalização da América Latina dado por Garcél-Avila e Marmolejo (2016) nos faz pensar como ainda estamos vinculados com o eixo da cultura e do pensamento europeu. Selis (2018) nos permite então problematizar essa relação de dependência ou manutenção de ideias que socialmente estão distantes de nossa realidade, mas que por cooperação docente e universitário se tornam valores e práticas em nossa sociedade. A autora define o pensamento decolonialista em três grupos: as teorias da dependência (crítica ao eurocentrismo e percepção sistêmica de centro e periferia); o grupo modernidade ou colonialidade (diversificação ou colcha de retalhos onde cada pesquisador narra as peculiaridades de sua realidade - fugindo de teorias sistêmicas); e os intérpretes da antropofagia (misturas entre experiências regionais). No nosso caso, seguindo esse terceiro movimento:

Ou seja, assumindo que o contato entre as culturas impossibilita um retorno à pureza, para ambos os lados, argumenta-se que, no jogo entre a assimilação e a expressão, os autores latino-americanos dinamizam uma espécie de infiltração clandestina do pensamento selvagem no substrato europeu. Desse ritual antropófago do pensamento subalterno, emergem conceituações de fronteira, as quais inauguram um lócus de fala periférica. (SELIS, 2018, p. 191).

Nesse sentido podemos pensar a internacionalização das instituições de ensino superior na América Latina e no Brasil como uma mistura, como um resultado de modelos europeus, mas também de nossa realidade, em desafios e oportunidades. Buscar modelos

próprios não significa virar as costas para as experiências externas, mas saber que precisamos conhecer nossas peculiaridades para não alimentar exclusivamente um mercado de compra e venda de modelos, mas sínteses e inspirações (combinações) entre as experiências e seus valores aqui e no mundo. Dessa forma, as autoras possibilitam compreender melhor nossa realidade enquanto parte desse cenário e, após nos conscientizar sobre os desafios, buscar compreender o atual cenário brasileiro a partir dos dados coletados a seguir.

Sobre legislação, em 2001 foi publicado o Plano Nacional de Ensino no Brasil (PNE) onde a França é citada como um modelo inspirador para diplomação e titulação (p. 84). Também observamos a preocupação em impedir o êxodo de pesquisadores brasileiros e atrair estrangeiros (p. 91) e, no *Documento de 2014 Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação* (PD20-PNE, 2014) que informa os PNE como decenais, possui a meta 12 (PD20-PNE, 2014, p. 41-42) onde existe: "consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional". Portanto, existe orientação incentivando as instituições brasileiras a buscar se internacionalizar, mas de forma genérica, cabendo às instituições traçarem suas práticas.

Tendo em vista o cenário estabelecido pelo PNE e as variáveis teóricas apresentadas, levantamos os seguintes dados institucionais dos Programas de Pós-graduação em Relações Internacionais e Ciência Política:

Tabela 1 - Variáveis de internacionalização dos Cursos de Pós-Graduação em Relações Internacionais e Ciência Política:

Instituições	Número Professores	% Professores com formação no exterior	Portal institucional em outros idiomas	Disciplinas ofertadas em outros idiomas
UFPE (CIPOL)	19	84%	Inglês e Espanhol	Não
UFF (CIPOL)*	-	-	-	-
PUC-RIO (RI)	19	95%	Inglês	-
UFMG (CIPOL)	9	67%	Inglês e Espanhol	Não
PUC-MG (RI)	11	73%	-	Não

UFSCAR (CIPOL)	16	63%	Inglês	Não
USP (CIPOL)	23	91%	-	Não
USP (RI)	33	91%	Inglês	Não
UNICAMP (CIPOL)	18	61%	-	Não
SANTIAGO DANTAS (RI)	26	58%	Inglês e Espanhol	Não
UFPR (CIPOL)	16	69%	-	Não
UFRGS (CIPOL)	20	75%	Inglês e Espanhol	Sim (Inglês)
UFRGS (RI)	19	74%	Holandês, Inglês, Francês, Alemão, Italiano, Polonês e Espanhol	Sim (Inglês)
UNB (RI)	12	75%	Inglês	Não
UNB (CIPOL)	32	66%	-	Sim (Inglês)

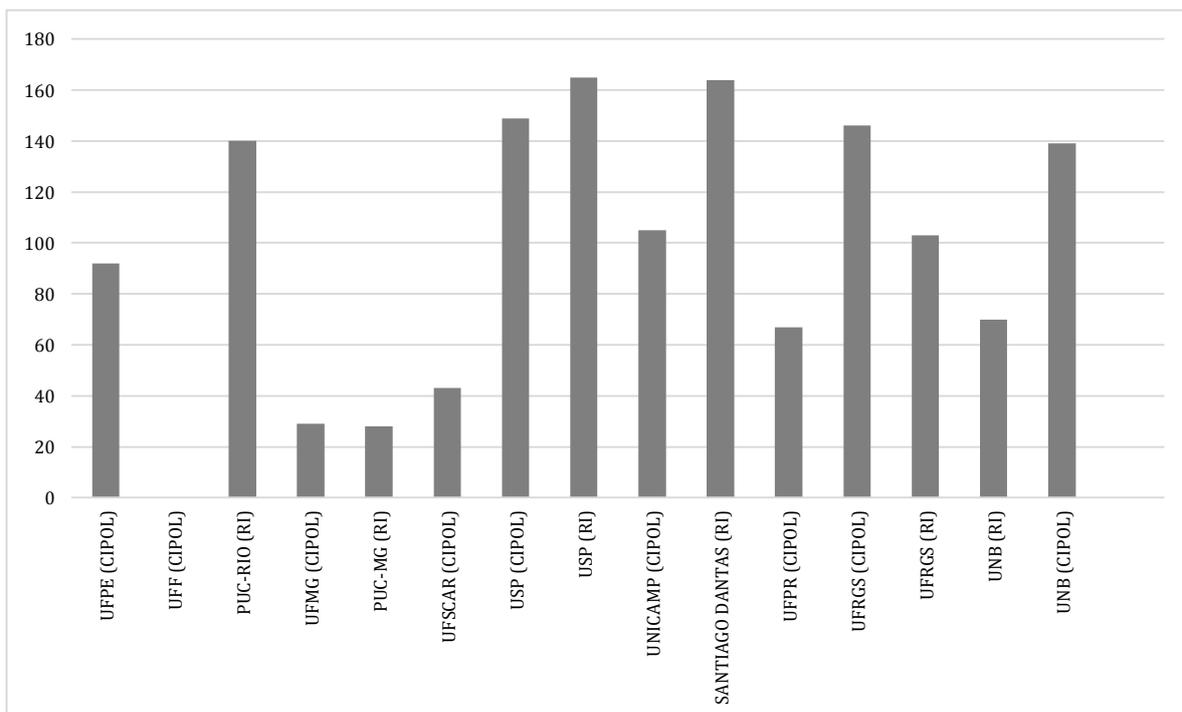
Fonte: Autores, com base em CAPES (2017), CNPQ (2018).

Um fator importante a ser analisado é o despreparo para a recepção de estrangeiros nas instituições brasileiras. Os dados da Tabela 1 explicitam que, ainda que a internacionalização seja um tema demandado pelo PNE, as instituições brasileiras ainda não estão preparadas para o processo: portais institucionais em outros idiomas não são unanimidade, muito menos a oferta de disciplinas em outras línguas.

Além disso, é possível observar que boa parte dos professores possui formação no exterior (graduação, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado ou formação complementar). Entretanto, cumpre-nos ressaltar que a formação *stricto sensu* ocorre massivamente em instituições europeias, americanas e canadenses. Ainda, observou-se que a América Latina fica restrita às formações complementares. Esses dados confirmam a tendência exposta por Gacél-Avila e Marmolejo (2016).

Ainda em relação aos docentes, observa-se que há um esforço para inserção dos trabalhos na comunidade científica internacional. Contudo, em alguns casos ainda está aquém

do esperado considerando o recurso investido em bolsas para estudo no exterior por agências



de fomento:

Gráfico 1 - Produção internacional docente

Fonte: Autores, com base em CAPES (2017), CNPQ (2018).

Esses dados, oriundos da contagem de artigos em periódicos internacionais no lattes dos docentes, demonstram que há uma inserção das pesquisas brasileiras na comunidade científica internacional. À exceção do Programa de Ciência Política da UFRGS, a maior produção concentra-se em instituições do eixo Rio de Janeiro-São Paulo, possivelmente explicada pela maior disponibilidade de fomento na região (muitos docentes da região conseguem apoio para estudar no exterior por agências locais, como a FAPESP).

Em resumo, os dados apresentados sugerem que os Programas de Pós-Graduação em Relações Internacionais e Ciência Política, que deveriam ser os mais preparados e sensibilizados para o processo de internacionalização, apesar de empreender (marketing) ações internacionais *out*, ainda carecem de empreendedorismo no quesito *in* (estrutura). Em outras palavras, embora tenham um corpo docente com formação e publicação no exterior

(mesmo que apenas focada em Europa, Estados Unidos, Canadá, relegando a região em que o país está inserido), precisam melhorar na divulgação/recepção para o/do estrangeiro.

Considerações Finais

Como observamos existe o incentivo discursivo à internacionalização do ensino superior no Brasil nos planos nacionais do governo. Contudo, a prática da internacionalização torna-se uma estratégia particular de cada instituição e seus gestores. Os professores e seus colegiados, como peças importantes do processo demonstraram o que a literatura especializada já havia indicado sobre a América Latina: em mobilidade os brasileiros buscam a Europa e a América do Norte em sua formação. Nossa coleta enriquece com outras informações essa situação, como o dado na diferenciação entre formação *strictu sensu* dos professores, predominantemente na Europa, e a formação complementar, predominante nas Américas. A publicação também se mostra internacionalizada nos programas, apontando que a visibilidade das pesquisas é uma meta já institucionalizada, mesmo porque validam pontuações em avaliações do governo sobre a qualidade das instituições.

Entretanto, vale destacar que a acessibilidade ao estrangeiro ainda é muito limitada. Sites com pouco conteúdo em outros idiomas, pouca oferta de disciplinas em idiomas estrangeiros (talvez por ainda acreditarem em sua ilegalidade jurídica ou na defesa de valores em uma ideologia nacionalista) dificultam o acesso das regras e do conteúdo para a internacionalização atrativa do outro para cá. Em pesquisas complementares a essa aqui apresentada, coletamos entrevistas de alunos estrangeiros e de professores desses programas que poderão nos revelar dados empíricos sobre os desafios e oportunidades para além de dados documentais. Em nossa compreensão, para investigar melhor a nossa realidade brasileira é preciso cruzar discursos dos agentes (teóricos, governos e documentos) com os dados das práticas exercidas no dia-a-dia desses profissionais (professores, técnicos e estudantes) e suas dinâmicas de internacionalização.

Por fim, no atual momento da pesquisa estamos avaliando agências nacionais e internacionais de fomento e apoio à internacionalização (CNPQ, CAPES, UNESCO e outras em seus editais) e coletando entrevistas com professores e alunos estrangeiros para cruzar as informações dos discursos e dados coletados com as práticas de internacionalização de programas brasileiros.

Referências

BERNARDO, G; PEREIRA, A. Main and current actors in Mercosur's public policy design. In: FLACSO-ISA JOINT CONFERENCE, 2018, Quito. **Anais...** . International Studies Association, 2018. Disponível em: <<https://www.isanet.org>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

CAMARA DOS DEPUTADOS. Plano Nacional de Educação, 2014. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em 9 out. 2018.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2017). Relatório de Avaliação Quadrienal de 2017: Ciência Política e Relações Internacionais. Brasília, 2017.

CNPQ, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Plataforma Lattes. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br> > Acesso em 9 de outubro de 2018.

DOLOWITZ, D.; MARSH, D. Learning from abroad: the role of policy transfer in contemporary policy-making. **Governance**, v. 13, n. 1, p. 5-24, jan. 2000.

HEMAIS, C.; HILAL, A. O processo de internacionalização da firma segundo a Escola Nórdica. In: ROCHA, A (Org.) A internacionalização das empresas brasileiras: estudos de gestão internacional. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

GACEL-ÁVILA, J.; MARMOLEJO, F. Internationalization of Tertiary Education in Latin America and the Caribbean: Latest Progress and Challenges Ahead. In: JONES, Elspeth. COELEN, Robert. BEELEN, Jos. WIT, Hans de. Global and Local Internationalization: Global Perspectives in Higher Education. Rotterdam / Boston / Taipei: Sense Publishers, 2016.

HAAS, P. Introduction: epistemic communities and international policy coordination. **International Organization**, vol, 46, n. 1, 1992, p. 1-35.

KHAUAJA, D. Gestão de Marcas na estratégia de internacionalização de empresas: estudo com franqueadoras brasileiras. Tese de doutorado em Administração defendida na USP em 2009.

JOHANSON, J.; VAHLNE, J. The internationalization process of the firm: a model of knowledge development and increasing foreign market commitments. **Journal of International Business Studies**, v. 8, n. 1, 1977, p. 23-32.

PHULL, K.; CIFLIKLI, G.; MEIBAUER, G.. Gender and bias in International Relations curriculum: insights from reading list. European Journal for International Relations, 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1177/1354066118791690> . Acesso em 07/10/2018.

MEC, Ministerio da Educação. Plano Nacional de Ensino, 2001. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> > Acesso em 9 out. 2018.

MINTROM, M. **Public Policy:** Investing for a better world. Oxford, 2018.

SELIS, Lara. Infiltração clandestina: a questão da diferença no pensamento latino-americano. São Paulo: Carta Internacional, v. 13, n. 2, 2018, p. 171-194. Disponível em <https://www.cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/view/807/390> . Acesso em 07/10/2018.