

UMA REFLEXÃO SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO: A EXPERIÊNCIA ENTRE O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO JANEIRO E A UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Luana de Souza Siqueira

1. Introdução

Para além de um relato de experiência, o presente trabalho pretende trazer uma reflexão crítica sobre o processo de internacionalização assim como apontar avanços positivos, desafios e limites conjunturais e estruturais vivenciados na universidade pública durante os séculos XX e XXI.

Alguns pressupostos permeiam nossa reflexão: a defesa intransigente da educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada; a contradição existente nas políticas sociais na sociedade capitalista e a importância da luta pela manutenção e por avanços sucessivos dos direitos sociais e humanos.

A atividade de internacionalização desenvolvida foi a partir do programa MISSÕES CAPES- PRINT Sustentabilidade, Crescimento e Combate às Desigualdades, na modalidade VISITA TÉCNICA PARA PROSPECÇÃO DE FUTURO CONVÊNIO. No plano do Programa de Pós-graduação de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Janeiro (PPGSS-UFRJ), a missão pretendeu corroborar com o projeto político pedagógico de fortalecimento das relações entre instituições internacionais, fomentando a internacionalização através de intercâmbios docentes e discentes, estimulando publicações e eventos acadêmicos.

Na esfera da graduação esta proposta pretende ampliar as oportunidades de intercâmbio de docentes e discentes, sendo também importante na consolidação de um projeto pedagógico de ensino, pesquisa e extensão: na proposição de cursos, seminários, visitas e trocas de conhecimento no âmbito internacional.

No que tange aos interesses da Área TEORIA SOCIAL, FORMAÇÃO SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL, essa oportunidade somou esforços no debate da teoria social e dos fundamentos metodológico, político e teórico para pensar a formação social brasileira e latino-americana, o Serviço Social e as distintas dimensões da produção teórica e política a respeito do Modo de Produção Capitalista das classes sociais, Estado e Políticas Públicas na sua contemporaneidade.

E, por fim, esta oportunidade é uma iniciativa de consolidação do desenvolvimento de uma investigação sobre as condições laborais dos trabalhadores e trabalhadoras do Brasil e da América Latina, a análise da imigração nos países da Península Ibérica e a construção de um observatório do desemprego, pobreza e fome dos trabalhadores latino-americanos na Península Ibérica.

Os objetivos dessa missão correspondem ao estabelecimento de vínculos acadêmicos entre a Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro e as faculdades de Economia, Serviço Social e Ciências Sociais da Universidad Complutense de Madrid, desdobrando-se nas seguintes iniciativas:

- a) Elaborar conjuntamente, com docentes e discentes, projetos de pesquisa, ensino e extensão, que contemplem cursos de curta duração na modalidade, online e/ou presenciais; organização de eventos e produção de artigos e outras publicações.
- b) Promover intercâmbios de docentes e discentes, entre Brasil e Espanha;
- c) Articular com instâncias representativas do Serviço Social da Espanha, como o Conselho Federal e sindicatos.
- d) Articular com movimentos sociais de combate à fome e a pobreza para trazer elementos para a pesquisa e desenvolvimento de trabalhos extensionistas no campo das ciências sociais.
- e) Proporcionar um encontro virtual entre professores pesquisadores da Área 1 com pesquisadores do Instituto de Economia de Madrid e com o Departamento de Economía Aplicada, Estructura e História com o propósito de estabelecer vínculos institucionais e de investigação no que tange às análises e reflexões críticas sobre a desigualdade social.
- f) Construir um observatório de análise do Exército Industrial de Reserva e das condições laborais dos trabalhadores e trabalhadoras do Brasil e da América Latina, incluindo a análise da imigração nos países da Península Ibérica.

Nessa atividade de internacionalização tentamos correlacionar de forma integrada o ensino, a pesquisa e a extensão e os Resultados parciais do processo de internacionalização foram: visitas à Universidad Complutense de Madrid; reunião com o diretor de departamento da faculdade de economia e com o coordenador da pós-graduação em economia para estabelecer convênios institucionais; reuniões para discussão, planejamento e elaboração de um projeto de intercâmbios, ampliando contatos com docentes interessados em estabelecer parcerias; Participação no “Seminario permanente del posgrado” Da Pós-graduação em economia da Universidad Complutense de Madrid; Participação em atividades com estudantes do grupo de pesquisa coordenado por Xabier Arrizabalo Montoro; reunião com o coordenador de pós-graduação Pablo López Calle, Coordenador do Programa de Mestrado em Estudos Avançados em Trabalho e Emprego Departamento de Sociología Aplicada da Faculdade de Ciências Políticas e Sociologia Universidade Complutense de Madrid, Campus de Somosaguas 28223. POZUELO DE ALARCÓN (Madrid). Encontro e planejamento de um seminário com o Conselho federal de Serviço social Espanhol; Reunião com a coordenação do PPGSS para apresentação, discussão e avaliação do trabalho desenvolvido e as possibilidades de concretizar uma relação de cooperação e convênios; organização de uma agenda para elaborar conjuntamente, com docentes e discentes, projetos de pesquisa, ensino e extensão, que contemplem cursos de curta duração na modalidade, online e/ou presenciais; organização de eventos e produção de artigos e outras publicações; criação de grupos de trabalho para promover intercâmbios de docentes e discentes, entre Brasil e Espanha; articular com instâncias representativas do Serviço Social da Espanha, como o Conselho Federal e sindicatos, com movimentos sociais de combate à fome e a pobreza para trazer elementos para a pesquisa e desenvolvimento de trabalhos extensionistas no campo

das ciências sociais, proporcionar um encontro virtual entre professores pesquisadores do PPGESS com pesquisadores do Instituto de Economia de Madri e com o Departamento de Economía Aplicada, Estructura e História com o propósito de estabelecer vínculos institucionais e de investigação no que tange as análises e reflexões críticas sobre a desigualdade social, construir um observatório de análise do Exército Industrial de Reserva e das condições laborais dos trabalhadores e trabalhadoras do Brasil e da América Latina, incluindo a análise da imigração nos países da Península Ibérica. Essas ações e projeções de atividades conjuntas resultaram nas assinaturas de Protocolos de Intenção com a faculdade de sociologia e de economia.

As atividades oportunizadas por programas de internacionalização constituem parte da formação, da produção e da qualificação dos sujeitos envolvidos, são resultados de lutas históricas. Contudo, de forma contraditória os programas e projetos de internacionalização são experiências positivas e possibilitam o intercâmbio no exterior de docentes e discentes; essa prática, no entanto, tensiona os projetos em disputa no interior da universidade: a sua universalização ou a sua progressiva privatização, seja na venda dos espaços físicos, serviços e produtos intelectuais como o repasse de recursos públicos para instituições privadas.

2. A Universidade pública e a luta de classes

Para essa reflexão, é imprescindível ter no horizonte de que as metas das agências multilaterais impactam fortemente as agendas das ações educacionais dos países, sobretudo os periféricos. Segundo Braga (2015, p. 02), o movimento econômico do período compreendido entre o final da década de 1960 e a primeira metade da década de 1970 foi se arrefecendo em decorrência das consequências da política econômica adotada, que produziu alto endividamento externo e fragilizou as bases da economia nacional. O chamado “milagre econômico” foi uma saída comum a muitos países da periferia, receberam privilégios de capitais estrangeiros, até 1973 abundantes no mercado internacional.

Com o cenário da crise capitalista internacional, as contradições internas se acirraram e se expressaram na redução do padrão de vida da maioria da população, causando desemprego, alta inflação, entre outros. Essas contradições impulsionaram o chamado projeto de abertura, “com o qual o governo Geisel buscou enfrentar o início do declínio do regime, cujo primeiro sintoma foi a derrota do governo nas eleições parlamentares de 1974”. (Braga, 2015, p.2).

A década de 1980 chega no cenário nacional com as expressões de fortes desequilíbrios no setor público e com uma dívida externa em franco crescimento. Esses fatores combinados à exponencial desigualdade social, resultaram e eram fruto da decadência da ditadura e marcaram diretamente o seu declínio político. A crise brasileira não era, portanto, um evento isolado, mas resultava de forma desigual e combinada com a própria conjuntura capitalista internacional, que exigia mudanças estruturais para garantir a acumulação e expansão de capital mundial. (Braga, 2015).

Na avaliação de Saviani (2007, p. 400), a organização política do campo educacional nesta que “foi a década mais fecunda de nossa história”, os educadores “críticos” da década de 1980, “relação orgânica entre a atuação acadêmica e a inserção em espaços públicos de debate e de luta social e política”.

[...] aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970 e se repetiram em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980. (Saviani, 2007, p.402).

É nesse contexto político que a produção intelectual dos educadores se destaca pela compreensão do fenômeno educativo a partir de seus condicionantes econômico, sociopolítico, culturais e ideológicos. Justamente pela explícita luta de classes que se configura na disputa pelas políticas sociais e educacionais. O campo educacional é também uma arena de interesses que estão na esfera do acesso universal e os nichos lucrativos do capital nacional e internacional.

A expansão das universidades e dos programas de pós-graduação no país contribuiu decisivamente para o visível avanço da produção de um pensamento crítico e referenciado socialmente, levando os educadores insatisfeitos com a atmosfera gerada pelos governos militares a organizarem-se “em espaços públicos de debate e de luta social e política” (Rosar, 2005, p.04).

A mobilização pela anistia dos presos políticos do governo militar, torna-se importante insumo para a deflagração das primeiras greves do magistério oficial em vários estados do país, culminando com a criação de duas importantes entidades do campo educacional, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPED e o Centro de Estudo, Educação e Sociedade, o CEDES. Meses depois, já no ano de 1979, foi criada também a Associação Nacional de Educação (ANDE) que, junto com a ANPED e o CEDES, promoveram, a partir de 1980, conhecida série de Conferências Brasileiras de Educação. As temáticas priorizadas para o debate nas seis conferências realizadas entre o mês de abril de 1980 a setembro de 1991, permitem-nos compreender o caráter das discussões feitas pelo movimento de educadores à época: a educação pública!

Do mesmo modo, a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior - o ANDES, criada em 1981, num Congresso Nacional de Docentes do Ensino Superior, realizado em Campinas-SP, teve importante papel na luta pelas conquistas da classe trabalhadora em matéria de educação, papel este traduzido em várias de suas teses, entre elas, a defesa do sistema nacional de educação pública, o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e de universidade. O caráter combativo desta entidade, que foi transformada em 1988, no Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior (ANDES-SN) se manteve durante toda a década de 1990, com a realização de greves da categoria, como a que ocorreu em 1991, que chegou a paralisar professores e técnicos-administrativos de 45 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por 107 dias. (Braga, 2005, p.5).

As mais de 1.600 instituições educacionais que se formaram nessa época compuseram o Fórum na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, o que possibilitou avanços, embora não seja possível afirmar que na montagem do texto Constitucional tenha prevalecido a plataforma elaborada pelos setores mais progressistas. O embate com os setores privatistas limitou o avanço, de modo que na questão considerada central prevaleceu

a estratégia da conciliação, permanecendo a coexistência de instituições públicas e privadas, com a destinação de recursos do erário público para ambos os setores.

As contradições das políticas sociais

Com a eleição do governo de Fernando Henrique Cardoso para o período de 1995-1998, posteriormente prolongado para mais um mandato (1999-2002), profundas transformações foram implementadas, respondendo à necessidade de adaptar o país ao novo padrão de acumulação capitalista. O arrefecimento dos movimentos de luta e a substituição da estratégia ofensiva adotada pelos setores progressistas da década de 1980, por uma estratégia mais defensiva. Segundo Leher, ocorreu, uma “redução abrupta do número de greves anuais” de cerca “2,5 mil por ano em 1989 para menos de 500 greves no final da década” (Leher, 2014, p. 02).

[...] o capital –operando também por meio do Estado –impôs transformações ainda mais profundas na educação da classe trabalhadora. A perspectiva universalista de que a escola pública deveria assegurar uma formação geral igualitária a todos os estudantes por meio da garantia, pelo Estado, da educação pública, gratuita e estruturada em sistemas nacionais, foi combatida em prol de políticas focalizadas, referenciadas na pedagogia das competências, atributos utilitaristas que objetivam a adaptação das crianças e jovens ao ethos capitalista e, mais precisamente, ao chamado novo espírito do capitalismo flexível, fundamentado no trabalho superexplorado. (Leher, 2014, p.02)

Contudo, a experiência de luta desenvolvida na efervescente década de 1980, as entidades reunidas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública promoveram, a partir de 1996, em todo o território nacional, inúmeras atividades que antecederam e garantiram a realização dos Congressos Nacionais de Educação (CONED's), que culminou com a consolidação da proposta de Plano Nacional da Educação-PNE, oriunda dos setores progressistas da sociedade civil organizada. Embora o PNE do Fórum não tenha sido referência para a política educacional oficial, sua elaboração coletiva demonstra a capacidade que tiveram os referidos setores de organizar-se e propor alternativas para os problemas educacionais do país. As significativas perdas no texto da LDB (Lei 9394/96) e posteriormente do PNE, acentuaram, ainda mais, a tendência marcante da história da educação brasileira: o privatismo. (Braga, 2015, p. 07)

O protagonismo das famílias e da chamada sociedade civil na responsabilização das oportunidades educacionais em detrimento do papel do Estado em financiá-las, assegurando-as em diferentes níveis, materializa as perdas no histórico embate da educação nacional. O resultado, após 20 anos de implementação da reforma educacional inspirada no receituário neoliberal e orquestrada pelos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, entre outros, é dramático. Um exemplo contundente, entre outros possíveis, da penetração da agenda do capital, na educação pública é a chamada “reconversão docente” que implica no processo de alargamento do conceito de docência e a constituição de um superprofessor –com muitas tarefas e pouca formação (Triches, 2010). Os pequenos ganhos em “programas inovadores” não minorizam as perdas.

Nesse cenário, há exigências de adequação das instituições educativas, desde o nível básico até o ensino superior, convocando para a reformulação de seus currículos, “enxugando-os”, adequando-os às transformações que vêm ocorrendo no âmbito do trabalho produtivo. Acentua-se a este quadro a necessidade de alinhar os processos

formativos aos “novos tempos”, adequando o homem às exigências, objetivas e subjetivas, postas pelo modo de produção capitalista (Braga, 2015).

Esta lógica inspirou um *modus operandi* utilitarista, que resultam no enxugamento da formação docente, com uma forte primazia da prática e dos resultados, as médias e os índices passam a pautar as políticas educacionais e não mais a formação integral do sujeito. Tais transformações se desdobraram no esvaziamento da capacidade de leitura histórica da realidade e, conseqüentemente, na mobilização política, atingindo a produção de conhecimentos na área da educação. Entre as determinações possíveis temos, por um lado “a emergência de um ethos neodarwinista nas universidades, com a conseqüente degradação da vida acadêmica” e, por outro lado, “o ceticismo epistemológico, corrente que trivializa a questão do conhecimento e da verdade e procede a um sutil exercício linguístico”, gerando “um novo e pragmático vocabulário destinado a assegurar a obediência e a resignação públicas”. (Moraes, 2011, p.07).

Desde a promulgação da Carta Constitucional de 1988, há uma tensão entre o reconhecimento de direitos de cidadania – dentre os quais, a educação – e a adoção de uma agenda explicitamente neoliberal, materializada, sobretudo, pela criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare). A exemplo do ocorrido em países europeus, a reforma do Estado intencionava aproximar o *mercado* público ao privado, tornando-o mais enxuto e, supostamente, mais voltado às demandas do cidadão que, nessa perspectiva, assumiria a condição de consumidor (Bresser-Pereira, 1996). Como efeito, as escolas públicas passaram a se organizar em torno do princípio constitucional da gestão democrática ao mesmo tempo em que estratégias e instrumentos de controle e regulação eram implementados por meio da avaliação (Oliveira, 2020).

O longo das décadas em que se materializavam as políticas neoliberais na área da educação também ocorreu uma forte ofensiva do capital no âmbito da produção acadêmica, destacando-se na historiografia da educação um deslocamento do foco de análise das questões macro estruturais para os fenômenos apreendidos na escala da micro história, dificultando o entendimento acerca do fenômeno educativo e tornando ainda mais urgentes, aos educadores, alcançarem um nível mais ampliado de compreensão dos processos político-pedagógicos, reconhecendo as conexões entre os elementos que se inter-relacionam na produção das políticas públicas por eles executadas, em última instância, e a atuação histórica dos movimentos sociais organizados em torno da defesa da educação pública de qualidade. (Braga, 2015).

Na década de 1990 ainda se conseguiu lutar e mostrar uma certa ação unificada, mas nos primeiros anos do século XXI, e após o governo Lula, houve uma diluição das entidades acadêmicas e sindicais.

Ao encaminhar uma agenda educacional em grande parte antagônica ao PNE – Proposta da Sociedade Brasileira (CONED) – os conflitos dos educadores com o governo Lula da Silva não tardaram a tensionar os sindicatos que permaneceram na CUT. Em função de distintas perspectivas de autonomia frente ao governo as forças majoritárias da CNTE, União Nacional dos Estudantes/UNE e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino/Contee declararam, em janeiro de 2005, por ocasião do Fórum Social Mundial, que não tinham mais consenso em relação à pauta do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública e, por isso, na prática, esse Fórum deixou de funcionar como espaço aglutinador das lutas educacionais. No fulcro da discórdia o conflito entre as agendas dos sindicatos

autônomos e as políticas do governo Lula da Silva, em especial: Programa Universidade para Todos/PROUNI, Lei de Inovação Tecnológica, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes/ENADE, Educação a Distância e inúmeros projetos de lei contrários ao PNE: Proposta da Sociedade Brasileira (Leher, 2014, p. 14).

A década de 1990 foi marcada pela retórica da contrarreforma do Estado e a imposição de uma agenda gerencialista. O Início do século XXI vivencia a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT), em 2003 no campo da Economia há um acalorado debate acerca do processo de continuidade na implementação das medidas neoliberais, denominadas de neodesenvolvimentismo.

Para autores como Bresser-Pereira (2010), trata-se de um novo desenvolvimentismo, um discurso e uma estratégia utilizados por países de renda média, como o Brasil, que se ergue entre as concepções neoliberais e o nacional-desenvolvimentismo de meados do século XX.

Sob este aspecto, há uma convergência de interesses entre diversos setores da sociedade, que enxergam no Estado a ponta de lança do desenvolvimento econômico. A emergência dessa concepção trouxe, para o campo da educação, a possibilidade do reconhecimento e da incorporação de pautas caras à esfera progressista, ao mesmo tempo que manteve intocados os elementos de *accountability* já implementados, como as avaliações em larga escala. (Moreira e Ribeiro, 2022, s/p)

No que se refere à Educação Superior,

[...] a ampliação do acesso à graduação e um maior investimento na rede federal atestam que a estrutura que opõe uma grande rede privada, responsável por prover o acesso massificado, a uma rede pública, marcada pelo desenvolvimento de pesquisas, manteve-se praticamente inalterada. Cabe destacar que a principal mudança foi de escala, pois o número total de matrículas em cursos de graduação cresceu 90,57% entre 2004 e 2016 passando de 4.223.344 para 8.048.701. O destaque é para a rede federal, que teve um aumento de 110,78% no número de matrículas, saltando de pouco mais de 592 mil matrículas em 2004 para mais de 1, 249 milhões em 2016. É nesse contexto que, visando a formação de brasileiros no exterior e a promoção da cooperação internacional, o Programa Ciência Sem Fronteiras⁴ é lançado em 2011, por meio do Decreto n. 7.642/2011 (2011). (Moreira e Ribeiro, 2022, s/p)

A organicidade da burguesia rendeu cerca de 76% do total de matrículas. Uma das estratégias que impulsionou a expansão do setor privado nos últimos anos foi a implementação de mudanças nas regras do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) que colocou os juros dos contratos abaixo da inflação, assegurando queda de 6,5% para 3,4% ao ano, facilitou o financiamento, tornando possível acessá-lo a qualquer momento, relaxou a exigência de fiador, e alongou o prazo de quitação. A principal consequência das novas regras foi o crescimento nas transferências para grupos de educação. O Kroton-Anhanguera, por exemplo, foi a empresa que mais recebeu pagamentos do governo federal em 2014. Doze mantenedoras do grupo receberam juntas mais de R\$ 2 bilhões -o dobro do que a Embraer, que fabrica aviões militares, e a Odebrecht, responsável por dezenas de obras pelo País. Em 2010, não havia nenhuma empresa de educação entre as 70 que mais recebiam do governo federal. (Evangelista e Leher, 2012, p. 06)

Contudo, em 2015 as tensões se acirram e a pauta de austeridade fiscal tensiona o segundo mandato de Dilma Rousseff:

a submissão do governo reeleito de Dilma Rousseff à pauta da austeridade de gastos a partir de 2015, apesar de ter contentado parte do setor financeiro orientado pela retórica predominante da redução do papel do Estado – que vê neste um concorrente a ser abatido –, acabou por agravar a crise econômica que então se instalava. A ação pró-cíclica levou à queda da arrecadação, inviabilizando a continuidade de muitas iniciativas, que passaram por cortes (Fundação Friedrich Ebert, 2016). A crise política que culminou no impedimento de Dilma Rousseff, com a consequente posse de Michel Temer, representou uma ruptura em definitivo com o modelo neodesenvolvimentista, cuja evidência de maior destaque foi a aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016. A partir da posse de Jair Bolsonaro, em 2019, há uma explícita opção pelo aprofundamento das políticas de austeridade fiscal, que se materializaram, sobretudo, nos sucessivos contingenciamentos e cortes no orçamento, em particular para a Educação. Moreira e Ribeiro, 2022, s/p)

Nesse sentido, se no início da década a temática da internacionalização da Educação Superior emergia atrelada a uma política de Estado, sua permanência enquanto elemento da política educacional sugere a prevalência de uma perspectiva que a concebe como um bem privado, capaz de garantir diferenciação social num contexto de democratização do acesso nas instituições nacionais. Para Azevedo (et al, 2017, p. 298), “a busca por agregar atributos ao valor social do diploma impulsiona a internacionalização como estratégia para aqueles grupos sociais que entendem estar perdendo posições ou que pretendem garantir o status de distinção por meio do diploma”.

Segundo Moreira e Ribeiro (2022):

O número de brasileiros fazendo graduação no exterior vinha aumentando nos últimos anos, de acordo com pesquisas da Selo Belta, da Associação das Agências Brasileiras de Intercâmbio. Em 2015 foram 41,8 mil estudantes, em 2016 o número subiu para 62,8 mil, em 2017 foram 36,6 mil, chegando a 50,4 mil estudantes que buscaram se graduar no exterior em 2018. Além disso, esta modalidade de intercâmbio, que era a sétima mais procurada em 2016, passou para a quarta posição em 2018. O custo dos programas e cursos “(...) faz com que a demanda se concentre em estudantes da classe A”. (...), entre os destinos mais procurados em 2016 destacam-se: Canadá, Estados Unidos, Austrália, Irlanda e Reino Unido. Em reportagem publicada no Estadão, Laila Parada Worby, gerente de empresa internacional de consultoria Crimson Education Brasil, explica que o contexto político-econômico do Brasil é muito mencionado por quem os procura, pois “alguns pais acreditam que esses cortes [de verba pelo governo federal] vão prejudicar muito o ensino no país”.

Contudo, a internacionalização passou a ser um espaço de possíveis privatizações da universidade pública. Conforme aponta Ramos (2024):

De fato, a presidente Dilma Rousseff afirmou, em abril de 2011, que o governo federal pretendia conceder 75 mil bolsas de estudos no exterior até 2014 – número que poderia atingir 101 mil com financiamento privado adicional. A presidente alegou na ocasião que o Brasil precisava de trabalhadores qualificados para assegurar o próximo ciclo de desenvolvimento como justificativa para o vultoso aporte prestes a ser empenhado. Poucos meses depois, em 26 de julho de 2011, durante encontro do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), Dilma lançou o programa Ciência sem Fronteiras (CsF), que explica os critérios em que estaria baseada a alocação daquelas bolsas, bem como sua natureza, objetivos, metas e recursos a serem aplicados. Foi caracterizado como um programa voltado à “promoção, expansão e internacionalização da ciência, tecnologia, inovação e competitividade, por meio do intercâmbio de

estudantes de graduação e pós-graduação e da mobilidade internacional”. Portanto, tratava-se de um ambicioso programa de internacionalização da pesquisa e desenvolvimento (P&D) brasileira, tendo como mecanismo central a mobilidade de estudantes, docentes e profissionais de nível superior para treinamento avançado no exterior. (Ramos, 2024, p. 03).

Para Ramos (2024) o principal problema relacionado aos programas de internacionalização:

[...] dados nacionais e institucionais existentes no país são incompletos e focados na mobilidade de bolsistas das principais agências de fomento à pesquisa para o exterior. Para proporcionar um melhor entendimento do deslocamento de pessoas qualificadas em ambos os sentidos (do/para o Brasil) e conhecer a real dimensão dos processos de mobilidade internacional em curso no país, alguns autores têm recomendado a implementação de consultas ou censos sistemáticos junto às IESs. (Ramos, 2024, p. 03)

A proposição de Ramos (2024) sobre a internacionalização explicita os dois projetos de educação que tencionam essa ação acadêmica: uma internacionalização que busca o fortalecimento e a universalização do conhecimento, numa prática ampliada de garantir essa experiência para diferentes classes sociais e um projeto privatista que pensa a venda de atividades educacionais, com forte repasse de recurso estatal para instituições privadas no âmbito nacional e internacional, com ações individuais de formação para constituir sujeitos aptos a um mercado competitivo.

Para Ramos (2024):

A internacionalização pode assumir variados significados e modos de operacionalização nos diferentes sistemas de ensino superior mundo afora, na medida em que eles enfrentam diferentes desafios, participam de diferentes contextos sócio-político-econômicos e dispõem de diferentes capacidades institucionais e sistemas administrativos. Ainda assim, algumas práticas são comuns. A mobilidade internacional de estudantes é a estratégia de internacionalização mais disseminada entre as IESs no mundo, que têm aplicado cada vez mais recursos financeiros em programas de estudos no exterior e recrutamento de estudantes internacionais. Essas estratégias centradas no estudante respondem à ideia amplamente aceita de que estudantes bem-sucedidos devem ter “a habilidade de pensar crítica e criativamente para resolver problemas complexos, assim como demonstrar disposição e habilidades para interagir globalmente”. Entretanto, programas de mobilidade internacional de estudantes de larga escala, tais como o Programa Erasmus na Europa, mostram que esse tipo de estratégia alcança uma parcela muito pequena da população estudantil. Estratégias coadjuvantes seriam necessárias para que seu impacto fosse mais amplo e significativo. Nesse sentido, muitos países têm redirecionado ou reforçado estratégias existentes ou introduzido novas estratégias, tais como a internacionalização de currículos e de profissionais de apoio ao ensino e à pesquisa, a introdução de padrões internacionais de qualidade no ensino e no uso de tecnologias de informação e comunicação, o fortalecimento dos laços entre a pesquisa internacional e o ensino, o estabelecimento de consórcios internacionais de ensino e pesquisa etc. Uma mudança do deslocamento de estudantes para o deslocamento de programas e instituições de ensino também têm sido observadas. Embora as dificuldades sejam grandes, as IESs também têm buscado ativamente a formalização de parcerias, Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos programas de duplo ou codiploma, a abertura de campus no exterior. Essas formas de internacionalização permitem às instituições desenvolver um perfil e marca internacional, além de estabelecer uma base de operações conveniente para programas de estudos e atividades de pesquisa internacionais para os estudantes, pesquisadores e docentes da matriz, bem como para o estabelecimento de acordos de cooperação com instituições estrangeiras. Em diversos países, gestores públicos e líderes do setor têm defendido a necessidade de “tomar medidas para assegurar que a internacionalização permeie o currículo e que todos os estudantes sejam expostos a

perspectivas internacionais na sala de aula e por meio de atividades cocurriculares”, promovendo a emergência de estratégias de internacionalização em casa. Elas incluem também mudanças no processo de contratação de docentes, no qual mais instituições têm dado preferência a candidatos com formação, experiência ou interesses de pesquisa internacionais. Nas seções seguintes, caracteriza-se como essas tendências globais têm influenciado os esforços de internacionalização dos programas de pós-graduação brasileiros reconhecidos como excelentes (Ramos, 2024, p. 05-06).

3. Considerações finais: por uma educação crítica

Reafirmamos a defesa da educação pública e estimulamos práticas universitárias em prol da educação de qualidade e universal. Que os programas possam se constituir no fortalecimento das universidades, ampliando as ações conjuntas e formação coletiva.

O que acontece na tentativa de implementação ou operacionalização das internacionalizações nos moldes atuais com poucos recursos e prazos exíguos, com universidades com o corpo técnico operativo desgastado, com salários e planos de carreira congelados, com docentes sobrecarregados trabalhando com projetos individuais? As tentativas e os seus êxitos ganham aspectos individuais, estando a cargo dos docentes e discentes o sucesso da missão. As bases dos projetos de internacionalização são pautadas nas relações pessoais e sem continuidade nas instituições.

Ao fazermos um resgate histórico das perdas sucessivas no campo da educação, trouxemos as lutas e resistências das universidades federais e estaduais brasileiras na manutenção da gratuidade, esse é entrave com a maioria das instituições internacionais, que mesmo pública são pagas. Essa condição é o entrave para as possibilidades de cursar parte das disciplinas de graduação e pós-graduação fora do país.

A lógica toyotista de produção incorporou nos ambientes de ensino uma corrida insana por resultados, por produções e assim por uma competitividade seguindo o mercado que a competição impede, muitas vezes, a continuidade de projetos iniciados: ora por falta de socialização ora pelo afã de seguir seus próprios caminhos.

As notas das pós-graduações, as progressões funcionais, o rendimento tem sido a principal forma de acesso à programas de internacionalização, o que tem também incidido negativamente nas ações críticas, comprometidas, competentes e criativas.

4. Referências

AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M., & HAY, A. P. (2017). **Circulação das ideias e internacionalização da Educação Superior:** inferências a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu. *Educação*, 40(3), 296-304. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.28980> . Acesso em: 12 ago. 2024.

BRAGA, L. S. A História da Luta em Defesa da Educação Pública No Brasil: questões para pesquisa. **Revista Histedbr** on-line, Campinas, n. 65- out 2015. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642715/10194> . Acesso em: abr. 2024.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do serviço público**, 1996). Disponível em: <https://doi.org/10.21874/rsp.v47i1.702>. Acesso em: 04 set. 2024.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. Todos Pela Educação e o episódio Costin no MEC: A Pedagogia do Capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Ano 10, n. 15/2012. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario . Acesso em: 04 set. 2024.

LEHER, R. **Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação**. Blog Marxismo 21, 11 de agosto de 2014. Disponível em: <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: Intelectuais, conhecimento e espaço público –**Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED** (recurso eletrônico). Caxambu: ANPED, 2001.

MOREIRA, C. R. B. S. RIBEIRO, M. P. A internacionalização da Educação Superior: como o tema é tratado pelo campo da Educação? **Revista Proposições**, n. 33, 2022.

OLIVEIRA, A. L.; FREITAS, M. E. Relações interculturais na vida universitária: experiências de mobilidade internacional de docentes e discentes. **Revista Brasileira de Educação**, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227039>. Acesso em: 1 ago. 2024.

RAMOS, M. Y. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. **Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Zx4JYVjsbD9zcC9MsWGY6vL/> . Acesso em: 11 ago. 2024.

ROSAR, M. F. F. **Para “navegação venturosa” dos anos 80, contávamos com boas lentes de aumento e conseguíamos ver muito além do horizonte**. Palestra proferida no ciclo de debate HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

TRICHES, J. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) Florianópolis: PPGE/UFSC, 218 p, 2010.