


A PÓS-GRADUAÇÃO EM CENTROS REGIONAIS BRASILEIROS como espaço de internacionalização *at home*

Egeslaine de Nez 

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Araguaia. MT, Brasil

Marília Costa Morosini 

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
Porto Alegre, RS, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i14.42338>

RESUMO

Em um contexto no qual a internacionalização da Educação Superior se expande de forma acentuada junto com a globalização e a sociedade do conhecimento, a ciência destacou-se nas últimas duas décadas, sendo que o Brasil ocupa, atualmente, o 13º lugar na produção científica mundial. Esse artigo objetiva refletir sobre a pós-graduação em centros regionais, considerando o fato de que são determinantes na produção da ciência em determinadas regiões brasileiras. Busca-se, assim, sugerir a internacionalização *at home* para os arranjos locais articulados aos contextos globais. A relevância científica deste estudo é o diálogo inovador de pensar sobre a internacionalização em casa, para os centros regionalizados de Pós-graduação brasileiros. E, consecutivamente, propor indicativos de como internacionalizar a universidade de maneira efetiva nesses espaços territoriais. O procedimento metodológico utilizado foi um levantamento bibliográfico e documental de caráter exploratório, que se configurou como um cerco em torno do problema. A abordagem de análise, em relação ao objetivo, foi crítica. Em síntese, é possível destacar que nem todas as regiões brasileiras conseguem avanços, pois algumas reagem passivamente aos processos de internacionalização. Enquanto outros espaços agem na construção de uma identidade internacional. As análises desta investigação propõem que a pós-graduação nos centros regionais devem funcionar como uma possibilidade de internacionalização *at home*. Isso é facilitado por meio da articulação com as grandes universidades que já tem a internacionalização da educação superior presentes em suas ações diárias.

Palavras-chave: Educação Superior. Regionalização. Internacionalização *at home*. Pós-graduação.

POSTGRADUATE IN BRAZILIAN REGIONAL CENTERS as an internationalization space at home

ABSTRACT

In a context where the internationalization of Higher Education expands sharply along with globalization and the Knowledge Society, science has stood out in the last two decades. Brazil currently occupies the 13th place in the world's scientific production. This article reflects on postgraduate studies in regional centers, considering that they are determinants in the production of science. internationalization *at home* is proposed for local arrangements linked to global contexts. The scientific relevance of this study is the innovative dialogue of thinking about internationalization at home, for the regionalized centers of Brazilian Postgraduate Studies. The methodological process used was a bibliographic and documentary procedure, which was configured as a siege around the problem, from a critical approach. It is possible to point out that not all Brazilian regions are making progress, as some passively react to internationalization processes. While other spaces act to build an international identity. The analyzes of this investigation propose postgraduate studies in regional centers as a possibility for internationalization at home. This is facilitated through networking with universities that have the internationalization of higher education present in their daily actions. **Keywords:** High education. Regionalization. Internationalization at home. Postgraduate.

POSGRADUACIÓN EN CENTROS REGIONALES BRASILEÑOS como un espacio de internacionalización en casa

RESUMEN

En un contexto donde la internacionalización de la educación superior se expande fuertemente junto con la globalización y la sociedad del conocimiento, la ciencia se ha destacado en las últimas dos décadas, con Brasil actualmente ocupando el 13 ° lugar en la producción científica en todo el mundo. Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre estudios de posgrado en centros regionales, considerando el hecho de que son determinantes en la producción de ciencia en ciertas regiones brasileñas. Por lo tanto, buscamos sugerir la internacionalización en casa para los arreglos locales articulados a contextos globales. La relevancia científica de este estudio es el diálogo innovador del pensamiento sobre la internacionalización en el hogar, para los centros regionalizados de estudios de posgrado brasileños. Y, consecutivamente, proponer indicaciones sobre cómo internacionalizar la universidad de manera efectiva en estos espacios territoriales. El procedimiento metodológico utilizado fue una encuesta exploratoria bibliográfica y documental, que se configuró como un cerco al problema. El enfoque de análisis, en relación con el objetivo, fue crítico. En resumen, cabe destacar que no todas las regiones

brasileñas avanzan, ya que algunas reaccionan pasivamente a los procesos de internacionalización. Mientras que otros espacios actúan para construir una identidad internacional. Los análisis de esta investigación proponen que los estudios de posgrado en centros regionales deberían funcionar como una posibilidad de internacionalización en el hogar. Esto se facilita al articularse con las principales universidades que ya tienen presente la internacionalización de la educación superior en sus acciones diarias.

Palabras clave: Educación universitaria. Regionalización. Internacionalización en casa. Posgraduación.

Introdução

A internacionalização da Educação Superior se expande de forma acentuada junto com a globalização e a sociedade do conhecimento (HARGREAVES, 2004; DIDRIKSSON, 2006). Inúmeras vezes se corporifica por meio dos intercâmbios, mobilidade de acadêmicos e/ou professores, cooperação em projetos de pesquisas e parcerias institucionais.

Assim, a Educação Superior vive um momento sócio-histórico e econômico singular com vistas à educação global (UNESCO, 2015). Recentemente, organismos multilaterais, entre eles a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) passaram a propor modelos alternativos de internacionalização, entre eles se destacam a internacionalização do currículo e a internacionalização *at home* (em casa).

Articulado a esse movimento, conforme explicita Didriksson (2008) está um desafio de mutação, de transição histórica de longo prazo, que se identifica como complexo e condutor de forças centrípetas e centrífugas. Essas transformações no contexto sócio-histórico e econômico mundial geram contextos emergentes, que para Morosini (2014, p. 386) são: “configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas”.

Isso significa dizer que, representa contextos que possuem um *ethos* que sugere interação com outras formas de realidades; ainda que exista uma relutância das instituições de educação superior (IES), “[...] de assumir o fato de que são, acima de tudo, agências de desenvolvimento humano e social” (BAWDEN, 2013, p. 49).

Exigiu-se, deste modo, nos últimos anos a modernização da universidade, visto que os contextos emergentes induzem a novas arquiteturas acadêmicas (FRANCO e MOROSINI, 2012). Esse contexto se caracteriza como um momento de transição entre um modelo ideal weberiano e um neo-liberal. Clemente e Morosini (2019) consideram que tal movimento traz prismas multifacetados de temáticas e requer dedicação para o desenvolvimento de conceitos e práticas diversificadas.

Na América Latina, os contextos emergentes são caracterizados, segundo Didriksson (2006) por vários indicativos, sendo que os mais sensíveis à temática em estudo são: sistemas de educação superior complexo, heterogêneo e segmentado; sistemas multicampus e interiorizado com estruturas diferenciadas em expansão; institutos tecnológicos; investigações com multiplicidade de espaços de produção de conhecimento; e, massificação da demanda social por educação superior.

Esse artigo objetiva refletir sobre a pós-graduação em centros regionais, considerando o fato de que são determinantes na produção da ciência em determinadas regiões brasileiras, sugere-se a internacionalização *at home* para os arranjos locais articulados aos contextos globais. A relevância científica deste estudo é o diálogo inovador de pensar sobre a internacionalização em casa, para os centros regionalizados de Pós-graduação brasileiros. E, consecutivamente, propor indicativos de como internacionalizar a universidade de maneira efetiva nesses espaços territoriais.

O procedimento metodológico utilizado nesta investigação foi um levantamento bibliográfico e documental de caráter exploratório, que se configurou como um cerco em torno do problema (GATTI, 2007). A abordagem de análise, em relação ao objetivo, foi crítica. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) esclarecem que essa abordagem é essencialmente relacional. Partiu-se do pressuposto de que nenhum processo é isolado, acima dos conflitos da sociedade. Estão sempre vinculados às desigualdades culturais, econômicas e políticas que a dominam.

Para esse percurso analítico, o artigo foi dividido em três partes, além da introdução e das considerações finais. A primeira apresenta uma breve constituição

histórica do sistema de Pós-graduação; a segunda destaca o contexto das regiões brasileiras com base no conceito de território; e, na terceira parte, a internacionalização *at home* é a discussão realizada à luz do arcabouço teórico sobre a Pós-graduação e a regionalidade.

1. O contexto global do sistema de Pós-graduação no Brasil

Este estudo parte da compreensão do papel da Pós-Graduação articulada a uma sociedade internacionalizada, tendo como princípio basilar o conhecimento. Deste modo, busca-se enfatizar o sentido e os rumos da Pós-Graduação, em um país situado na América Latina, que possui limitações do ponto de vista político e social, atingido pelos percalços da globalização econômica, que, segundo Nez (2014) impõe limites à sua esfera científica-tecnológica.

A história da Educação Superior pode ser dividida em duas etapas: antes e depois da implantação da Pós-graduação. Para Oliveira (1995) esse processo é recente e se mescla com a introdução da pesquisa no Brasil. Bianchetti e Machado (2012) pontuam que a história da pesquisa foi implementada em quatro momentos: inicialmente, realizadas por profissionais estrangeiros; depois, a criação dos institutos de pesquisa e o início da Pós-graduação *Stricto Sensu*; e, por fim, as políticas desencadeadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), validando o sistema nacional de Pós-graduação (SNPG).

A partir da década de 50, a pesquisa passou a fazer parte das preocupações dos gestores e a aparecer nos programas e metas de governo. Morosini (2009) considera que nesse momento é que se tornam nítidas as estratégias de condições promotoras da pesquisa no estado brasileiro. Os cursos de Pós-graduação são aqueles que se realizam após a graduação. O *Lato Sensu* assume a forma de aperfeiçoamento/especialização, constitui-se um prolongamento da graduação. Já o *Stricto Sensu* possui objetivo da formação dos pesquisadores. Este estudo se dedica a analisar a Pós-graduação *Stricto Sensu*.

Depois da reforma universitária (lei nº. 5.540/68) e da regulamentação do credenciamento das IES é que se demarca a expansão da Pós-graduação, visto que os programas começaram a se instalar em diferentes regiões do país. A necessidade da titulação acadêmica para ascensão na carreira docente foi uma das justificativas, pois, segundo Oliveira (1995) ampliou a demanda.

Destaca-se, então, que a pressão do mercado de trabalho, valorizando a titulação ampliou a solicitação por vagas. Closs (2002) considera que a partir de 1968, se inicia um período de crescimento e somente na década de oitenta há sensível redução na demanda. Castro (1985) sinaliza que o número de programas aumentou oito vezes até 1981.

Santos e Azevedo (2009) acrescentam que em 2008 existiam 2.588 cursos. Esse salto quantitativo da Pós-graduação *Stricto Sensu* se evidenciou quando os programas foram definidos como foco privilegiado das políticas de incremento da produção científica e tecnológica dos últimos governos.

Nez (2014) em balanço sobre os cursos de pós-graduação brasileiros informa que no ano de 2013, havia um total de 5.333, acrescido de mestrados e doutorados profissionalizantes. Se for levado em conta os últimos 10 anos, observa-se um crescimento resultante da necessidade de professores titulados para o exercício docente.

Ressalta-se, entretanto, que os mestrados acadêmicos foram criados em 2000, e contabilizam na última atualização, 44 programas com 904 cursos. Segundo a Associação Nacional de Pós-graduandos (ANPG) têm como finalidade oferecer formação continuada para profissionais que querem continuar a estudar, mas não obrigatoriamente trabalhar na Educação Superior.

Antes de mais nada, o mestrado profissional (MP) é um título terminal, que se distingue do acadêmico porque este último prepara um pesquisador, que deverá continuar sua carreira com o doutorado, enquanto no MP o que se pretende é imergir um pós-graduando na pesquisa, fazer que ele a conheça bem, mas não necessariamente que ele depois continue a pesquisar. O que importa é que ele (1) conheça por experiência própria o que é pesquisar, (2) saiba onde localizar, no futuro, a pesquisa que interesse a sua profissão, (3) aprenda como incluir a pesquisa existente e a futura no seu trabalho profissional (CAPES, 2020, p.1).

Do balanço dos resultados da plataforma, existem atualmente, 4.639 programas, entre profissionais e acadêmicos, distribuídos nas 5 regiões brasileiras, isso demonstra o tamanho e a abrangência que o SNPG possui. Conforme pode ser observado no quadro seguinte, os mestrados e doutorados acadêmicos possuem significativa diferença dos profissionalizantes, até por sua tradição nas universidades.

Região	Total de Programas de pós-graduação							Totais de Cursos de pós-graduação				
	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
CENTRO-OESTE	392	146	9	63	0	174	0	566	320	183	63	0
NORDESTE	963	392	17	163	1	381	9	1353	773	398	172	10
NORTE	283	132	5	54	0	88	4	377	220	94	59	4
SUDESTE	2004	379	38	380	1	1187	19	3210	1566	1225	399	20
SUL	997	291	12	153	0	529	12	1538	820	541	165	12
Totais	4639	1340	81	813	2	2359	44	7044	3699	2441	858	46

ME: Mestrado Acadêmico
DO: Doutorado Acadêmico
MP: Mestrado Profissional
DP: Doutorado Profissional
ME/DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico
MP/DP: Mestrado Profissional e Doutorado Profissional

Tabela 1 – Programas e cursos de mestrado e doutorado por região geográfica
Fonte: Extraído de MEC/CAPES (2020).

Todavia, do resultado geral informado por Nez (2014) comparado com a última atualização oficial que foi em 2018 (constante na tabela 1), é notória uma redução de 13% no total de programas que eram 5.333 e hoje são, 4.639. Os processos avaliatórios e classificatórios podem ser uma das justificativas da diminuição dos cursos/programas, além da ausência de políticas de incentivo para o crescimento do SNPG, ao contrário o que se tem acompanhado é um encolhimento e desmonte dos mesmos. Prova disso, é a diminuição e cortes de

bolsas e recursos financeiros de vários programas que vem acontecendo ao longo de 2019 e 2020.

Segundo Moreira (2018, p. 1), o país vive uma crise grave nos aspectos econômico, social e político. “A ciência brasileira faz parte deste contexto e atravessa um momento difícil. Temos desafios a enfrentar, sendo que o mais imediato deles se refere ao corte acentuado de recursos ocorrido nos últimos anos”.

Os cortes afetam direta e profundamente as agências de fomento de apoio a projetos de pesquisa e de infraestrutura para os pesquisadores e as IES. Borssoi e Nez (2019) constatam que a realidade da pesquisa nas universidades brasileiras se agrava com a Emenda Constitucional (EC 95), pois o limite de gastos impossibilita as condições mínimas, expansão, valorização dos profissionais, o que afetará a Educação Superior como um todo.

Além disso, Franco e Morosini (2011) salientam que há uma marcante vinculação intersetorial que impregnou os primórdios das políticas de Pós-graduação no Brasil. Deste modo, remonta-se ao problema crônico das regiões brasileiras, que causa uma assimetria acentuada. Baumgarten (2007) destaca que a tendência da concentração da pesquisa em pólos foi intrínseca ao próprio processo histórico de desenvolvimento técnico-científico. Também indica que a ausência de políticas adequadas às diferentes realidades do país, pode ser considerada como um fator que favoreceu sobremaneira o aumento da concentração em alguns espaços em detrimento de outros.

Castro (1985) identificou que como poderia se esperar, a Pós-graduação teve seu início na região Sudeste. As iniciativas federais foram responsáveis pela maioria dos programas no Rio de Janeiro e em Minas Gerais, enquanto São Paulo, através de uma instituição estadual, se incumbia de desenvolver inicialmente os cursos naquela região. A região Sudeste ainda mantém predomínio em número de cursos e programas, que pode ser observado na tabela 1.

Morosini (2009) explicita que entre as “debilidades” que marcaram a trajetória da Pós-graduação no Brasil, destacam-se: falta de planejamento do crescimento do sistema; assimetrias das áreas do conhecimento e número insuficiente de programas nas regiões norte, nordeste e centro-oeste. Santos e

Azevedo (2009) corroboram que no centro-oeste, o quadro de assimetrias é maior, uma vez que a Pós-graduação concentra-se em Brasília e em alguns outros pontos isolados. Cury (2004, p. 780) esclarece que: “[...] é preciso não esquecer de que o princípio federativo exige mais equilíbrio e o desenvolvimento regional é um princípio constitucional”.

Ainda com base nas últimas informações oficiais da CAPES de 2018 e na comparação com os estudos de Nez (2014), identificou-se que o norte e o nordeste tiveram acréscimos, enquanto todas as outras diminuíram as ofertas. Esse panorama mostrou-se diferente apenas nos dados atuais, isso significa dizer que parece ser um sinal de que as assimetrias da Pós-graduação estejam sendo tratadas aos poucos na realidade brasileira. Isso facilita a oferta de formação por meio deste nível de educação, nas regiões mais afastadas dos grandes centros.

2. O contexto local das regiões brasileiras

Neste mundo globalizado, o espaço geográfico ganha cada vez mais expressão, visto que na competitividade que se vive, os lugares repercutem os embates entre os diversos atores e o território (SANTOS, 2001). A linguagem cotidiana frequentemente confunde território e espaço. Para alguns, o território viria antes do espaço; para outros, o contrário que é verdadeiro.

A palavra espaço abriga uma pluralidade de sentidos, e, é utilizada em inúmeras acepções. Assim,

deve ser considerado com um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, seja a sociedade em movimento. [...] O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento (SANTOS, 1988, p. 10).

Nesse sentido, o espaço é o resultado da ação do homem, intermediados pelos objetos. Santos (2001, p. 55) referenda que são os lugares, “[...] que realizam e revelam o mundo, tornando-o historicizado e geografizado, isto é, empiricizado”.

Com relação ao conceito de território, Santos e Silveira (2008, p. 19) destacam que “[...] tem como sinônimo pertencer aquilo que nos pertence”. Num sentido mais restrito, é um nome político para o espaço de um país. Porém, essa

definição não significa apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas e de coisas criadas pelo homem. “O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence” (SANTOS, 2001, p. 47).

Nessa perspectiva, o território representa uma arena de movimentos revelando “[...] as ações passadas e presentes, mas já congeladas nos objetos, e as ações presentes constituídas em ações” (SANTOS e SILVEIRA, 2008, p. 247). O mundo encontra-se organizado em subespaços articulados dentro de uma lógica global. Destarte, para entender o funcionamento do território, é preciso captar esse movimento, onde a região oferece uma visão dinâmica.

Segundo Corrêa (1986, p. 46) uma região é o resultado de múltiplas determinações, isso significa dizer, “da efetivação dos mecanismos de regionalização sobre um quadro territorial [...], caracterizado por uma natureza já transformada, heranças culturais e materiais e determinada estrutura social e seus conflitos”. Para Santos (1996, p. 49) as regiões são subdivisões do espaço nacional e mesmo do local. São *lócus* de lugares funcionais, “não há outra forma para a existência do todo social que não seja a forma regional”.

É preciso esclarecer que o conceito de região é plurívoco e foi produzido ao longo dos anos. Corrêa (1986) considera que se iniciou com uma discussão sobre a região como paisagem; tendo sua definição aprimorada para um conjunto de relações culturais, que tem apropriação simbólica de uma porção de espaço, sendo elemento constituinte de uma identidade.

Haesbaert (2010) elucida que a regionalização identifica parcelas do território que servem como instrumento que revela as articulações ligadas à ação concreta de controle, produção e significação dos sujeitos sociais, que se constroem no entrecruzamento de múltiplas dimensões (econômica, política e cultural), autenticando as análises de Santos (1996).

Assim, nas regiões brasileiras em desenvolvimento que são heterogêneas e desiguais, conforme proposições teóricas desveladas, os cenários dos contextos emergentes estão ligados à complexidade da oferta de Educação Superior, e, aqui neste estudo, em especial, da Pós-graduação.

Segundo Altbach (2009, p. 36) os países em desenvolvimento têm inúmeros desafios para superar, que, “[...] exigem um sistema acadêmico diferenciado”. O Brasil tem um SNPG singular do restante da América Latina que foi organizado ao longo dos anos. Todavia, é preciso reconhecer as desigualdades e trabalhar neste ponto para ampliar a oferta para as regiões menos atendidas, mas que são, de fato e de direito, indispensáveis no desenvolvimento regional.

O mapa a seguir identifica os cursos/programas de pós-graduação no Brasil, levando em consideração a distribuição quantitativa em cada estado.

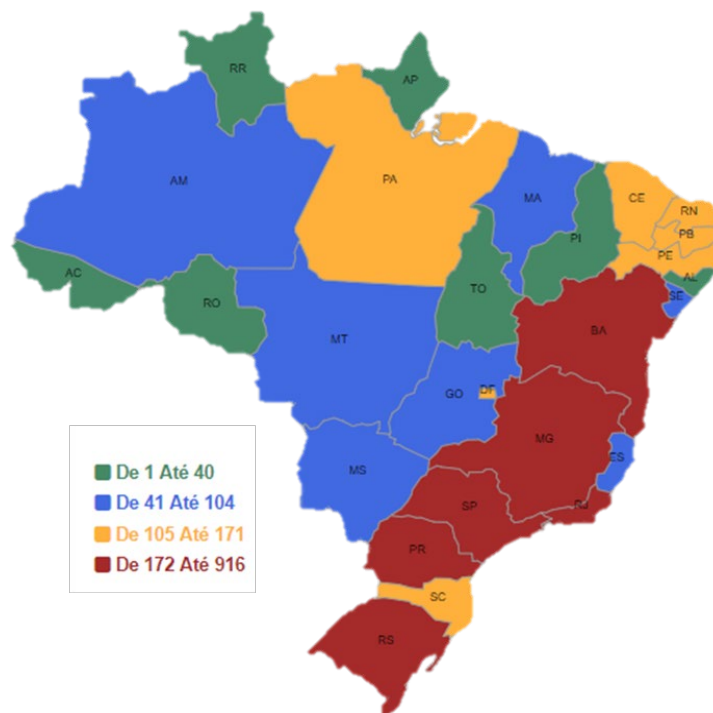


Figura 1 – Programas de pós-graduação no Brasil (Ano base: 2018).
Fonte: Extraído de GEOCAPES (2020).

Santos (1996) aponta que nas regiões onde o sistema de ações são mais densos está o centro do poder, o mapa reforça onde estão localizados a maior quantidade de programas de pós-graduação no Brasil. Observa-se a mesma descrição da tabela 1, só que nesse caso, identificam-se os estados (em vermelho) que possuem entre 172 a 916 cursos/programas, espalhados na região sul e sudeste (Minas, Gerais, Rio Grande do Sul, São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro e Bahia). Esses espaços concentram uma quantidade significativa de oferta e

reforçam as justificativas históricas de terem sido elencados como prioritários na construção do SNPG.

Entretanto, para Santos (1988, p. 21), “cada lugar é singular, e uma situação não é semelhante a qualquer outra”. Para os outros lugares, é necessário se pensar numa forma de internacionalização da Educação Superior diferente dos processos e fluxos que existem nos grandes centros universitários, que exigem estruturas das quais algumas instituições menores não dispõem.

3. O desafio da internacionalização *at home* para o desenvolvimento da pós-graduação em centros regionais

A internacionalização em casa é uma das modalidades de internacionalização, definida por Crowther (*et al.*, 2000) como toda e qualquer atividade acadêmica internacional. O termo abarca as funções constitucionais do ensino, da pesquisa e da extensão universitárias, bem como, as atividades contemporâneas relacionadas à inovação e a universidade-empresa (MOROSINI, 2018).

O conceito de internacionalização *at home*, internacionalização do campus, ou ainda chamada de internacionalização doméstica, surgiu na década de 90, criado por Nilsson (2003). Para além de uma formação técnica qualificada, Baranzeli (2019) explicita que também tinha como finalidade a formação de cidadãos que respeitasse as culturas, fornecendo experiências multiculturais aos estudantes. Tenciona, deste modo, uma nova estrutura curricular nas IES.

Para Morosini (2018), a internacionalização da educação superior estende-se desde a mobilidade, que é a concepção mais usual, até a produção em redes, e, mais recentemente, a internacionalização *at home* (IaH). Todavia, em algumas universidades periféricas não há política institucional de internacionalização, nem para a Pós-graduação, muito menos para a graduação. Essas acabam acontecendo por meio de iniciativas individuais de professores, tendo como foco a mobilidade acadêmica e os acordos de cooperação técnico-científicos, que nem sempre são institucionalizados (NEZ, 2019).

Segundo investigação realizada pela CAPES (2017), que foi respondida pelos programas de Pós-graduação, observa-se que existem, pelo menos, dois grupos distintos de IES no Brasil. Um deles aproveita melhor das condições de fomento, o que reflete em número elevado de bolsas, de acordos de cooperação internacional, e de projetos. Esse grupo possui maior quantidade de cursos de pós-graduação, permitindo uma ação coordenada da instituição. O segundo grupo contém a maior quantidade de instituições, no entanto, número menor de programas e cursos, detectou-se na pesquisa realizada que essa situação reflete menores índices de internacionalização da educação superior.

Alguns elementos analíticos da investigação relacionados à institucionalização dos processos de internacionalização nas IES brasileiras podem ser observados no gráfico que segue.

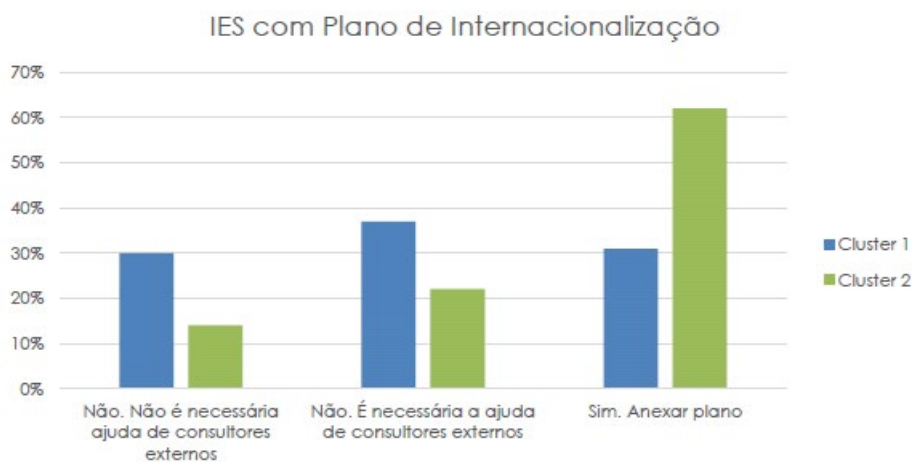


Gráfico 1 – Porcentagem de instituições, por agrupamento, sobre os planos de internacionalização.
Fonte: Extraído de MEC/CAPES (2017).

Os dados apresentam as IES, por agrupamento, em relação aos planos institucionais de internacionalização. Fica nítida a diferenciação, com 62% - cluster 2 (verde) as universidades dizem possuir um plano. Enquanto que o cluster 1 (azul) 38% informam que é necessário uma consultoria externa para sua construção e implementação, que reforçam as reflexões de Nez (2019), no que tange à institucionalização dos processos.

As conclusões deste estudo explicitam que existe uma forte tendência nacional à internacionalização passiva, com baixas taxas de atração de profissionais internacionais, contudo, pode-se considerar que é um cenário dinâmico, visto que os professores visitantes já aparecem entre as prioridades do processo de internacionalização das IES (CAPES, 2017).

Em seu papel de agência governamental e de incremento de fomento, a CAPES, vem realizando discussões com o objetivo de esboçar modelos e formas alternativas de projetos e parcerias. A internacionalização das universidades brasileiras é um processo necessário que deve permitir “que a educação superior se torne **responsiva** aos desafios de uma sociedade globalizada, mas deve ser entendida como um meio e, não, um fim em si mesmo” (CAPES, 2017, p. 44 – grifos nossos).

Para Haesbaert (2010) existem algumas possibilidades para dar conta dos processos da articulação regional. Nez (2014) elucida que há um rumo promissor no diálogo interinstitucional. Contudo, faz-se indispensável uma política interna de internacionalização para a Pós-graduação baseada na proposta *at home*, para que essas IES regionais a oportunizem e solidifiquem esse espaço.

Assim, entre os eixos da internacionalização, a *at home*, pode ser o caminho para a diminuição das assimetrias brasileiras. Wit (2011) expõe que a internacionalização de currículos e processos de ensino aprendizagem tornou-se tão relevantes quanto à mobilidade e a cooperação, que foram ao longo dos anos, modelos mais presentes.

Para que esse modelo em casa se efetive, é imperioso que se leve em conta os seguintes indicativos: “[...] planes de estudios y programas, procesos de enseñanza y aprendizaje, actividades extracurriculares, vínculos con grupos locales culturales o étnicos, y actividades de investigación y académicas” (WIT, 2011, p. 6). Essas condições proporcionariam a internacionalização em casa, visto que incentivam uma conscientização internacional e habilidades interculturais em um mundo globalizado, tornando os acadêmicos ativos, principalmente nas instituições periféricas e regionalizadas.

Esses aspectos, é claro, não descartam a internacionalização no exterior (out), incluindo todas as formas de ensino além-fronteiras: mobilidade, projetos e programa de cooperação técnica, entre outras. Aupetit (2017, p. 325) destaca que: “Promueven fundamentalmente la movilidad saliente, pese a la retórica sobre la necesaria diversificación de las actividades en vista de garantizar una internacionalización en casa o bien comprensiva”.

Os processos não são excludentes, entretanto, devem estar entrelaçados em políticas institucionais, que as universidades nem sempre tem condições de realizar por falta de apoio ou aparato técnico, quando estão espalhadas no interior do Brasil, conforme ilustra a figura 1 e com poucos programas de Pós-graduação em algumas regiões dispostos na tabela 1.

A internacionalização *at home* desenha possibilidades reais de ações internacionais. Existem diversos modelos para sua ascensão, Baranzeli (2019) apoiada em Beelen (2017), sugere as dispostas na figura seguinte, que possibilitariam atividades práticas tanto na graduação, quanto na Pós-graduação.

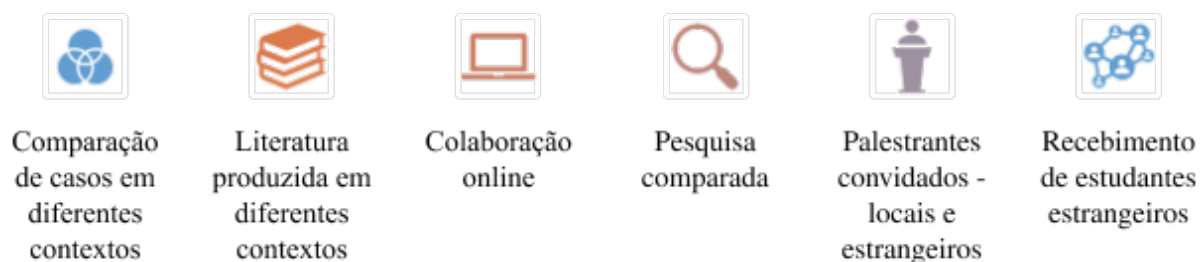


Figura 2 – Ferramentas práticas da internacionalização em casa.
Fonte: Baranzeli (2019) adaptada de Beelen (2017).

Vale ressaltar que as conclusões sobre a importância da internacionalização, hoje, em tempos de pandemia, não estão restritas à regionalidade, mas se estendem a todo o globo. Os impactos dessa crise mundial ainda não são possíveis de serem mensurados, mas um primeiro reflexo é identificável: a mobilidade, tanto *out* como *in*, diminuiu drasticamente; e, provavelmente, retornará, em patamares menores do que os anteriores.

Esse impacto tem seus principais reflexos nos países desenvolvidos e no fluxo Ásia, Europa e EUA. No global sul, e, no Brasil em particular, os percentuais de mobilidade são baixos e não sofrerão grande impacto. No contexto global, provavelmente, o desenvolvimento do nacionalismo excludente, que impõe fortes restrições a entrada de estudantes, e a exigência de pagamento de taxas e mensalidades, restringirão ainda mais o intercâmbio das camadas altas e médias.

Para suprir esse processo de internacionalização que está sendo minimizado, se aponta como foco norteador para este momento, a internacionalização *at home*. Acompanha esse desenvolvimento a educação on-line e suas inúmeras possibilidades. É um grande desafio, pois, essa transição de modelos implica em capacitação de docentes, acadêmicos, corpo técnico, entre outros elementos, tais como; política institucional, suporte de conexão de internet e computador, que constituem a cultura do on-line.

Para concluir, pode-se aproveitar esse cenário nacional ambíguo e incerto com grandes restrições da ciência, tecnologia e inovação (C, T & I) para usar a internacionalização *at home* como estratégia para avanços na busca de internacionalizar a educação superior nas diversas regiões brasileiras.

Considerações finais

A ciência cresceu nas últimas duas décadas e o Brasil ocupa o 13º lugar na produção científica mundial. A Educação Superior é assinalada nesse período, pela expansão acelerada de quantidade de vagas, por políticas de diversificação e por uma tendência de privatização. Paralelamente, advêm um processo de internacionalização regional (transfronteiriço) e transnacional, sul-norte e sul-sul que possui presença marcante.

A reflexão sobre o espaço e a discussão sobre a regionalidade, neste estudo, se articula aos contextos emergentes. Isso se configurou na inserção de componentes que fazem de uma determinada fração do território o *lócus* de um tipo de atividade globalmente articulada a uma sociedade do conhecimento. “É importante retomar a assertiva que afirma que as políticas globais adquirem interferências dos contextos particulares” (MOROSINI, 2018, p. 127).

A internacionalização das universidades brasileiras é necessária para tornar a educação superior responsiva aos desafios da sociedade globalizada. Tem, deste modo, o potencial de transformar as vidas dos acadêmicos, permitindo a construção de competências; além disso, possui um papel cada vez maior para ciência através da intensa troca de conhecimentos.

Sintetizando, a proposta neste estudo busca incentivar e solidificar a internacionalização *at home*, por meio da Pós-graduação, com vistas a oferecer oportunidades de experiências internacionais e interculturais. De acordo com Nilsson (2003) e Stallivieri (2016) está no cerne do esforço institucional garantir que **todos** se beneficiem da internacionalização de alguma forma, especialmente os que não têm a oportunidade de estudar no exterior.

Neste cenário emergente articulado a regionalidade, vincula-se esta análise, tornando-se fundamental pensar, em atividades que poderiam ser oferecidas a todos os acadêmicos, buscando a inclusão da dimensão internacional e intercultural nas atividades do ensino, da pesquisa e da extensão universitária.

Partindo da alusão de Santos (1996) de que aos atores mais poderosos se reservam os melhores pedaços do território, revelam-se diferenças de condições de produção do conhecimento no país. Destarte, a Pós-graduação, como meio de internacionalização da Educação Superior tem influência *do*, *no* e *sobre* o território. *Do* território, porque a partir dele se apresentam os requisitos de uma cultura internacionalizada. *No* território, porque seus resultados interferem no desenvolvimento da região de forma global/local e são abarrotados de elementos da regionalidade; e *sobre*, porque incidem diretamente na sociedade envolvida em seu entorno.

Deste modo, o espaço ocupado é sempre histórico e deriva da conjunção entre as características da materialidade territorial e das ações dos seus atores ou sujeitos. Nem todas as regiões conseguem avanços, pois algumas reagem passivamente aos processos de internacionalização, porque não se sentem partícipes. Enquanto outros espaços agem na construção de sua identidade internacional.

Então, a saída seria a cooperação interinstitucional, em níveis e direções diversificadas que se materializam como ferramentas para as práticas. A ênfase é no trabalho colaborativo potencializando a internacionalização *at home*, nos “sertões” do Brasil, onde é pouco provável que a internacionalização seja efetiva.

Referências

- ALTBACH, P. Os papéis complexos das universidades no período de globalização. **Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social**. Trad. Vera Muller. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; EWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo, Pioneira, 1999.
- ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-graduandos (ANPG). Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_30_08_07.pdf. Acesso em: 14 abr. 2020.
- AUPETIT, S. D. Vincular la internacionalización con las prioridades de desarrollo de las instituciones de Educación Superior: una urgencia inaplazable. **Educação**. Porto Alegre, v. 40, n. 3, set./dez. 2017. p. 324-332.
- BARANZELI, C. Modelo de internacionalização em casa – iah. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.
- BAUMGARTEN, M. Geopolítica do conhecimento e da informação: semiperiferia e estratégias de desenvolvimento. **Liinc em revista**. v. 3, n.1, mar. 2007. Rio de Janeiro. p. 16-32.
- BAWDEN, R. O objetivo educador da educação superior para o desenvolvimento humano e social no contexto da globalização. *In*: GUNI. **Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.
- BEELEN, J. Internationalisation *at home* and how to internationalise the curriculum. **The hague university**. Netherlands, 2017.
- BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. “Reféns da produtividade” sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf>. Acesso em: 02 set. 2012.

BORSSOI, B. L.; NEZ, E. A universidade pública e a emenda constitucional 95/2016: qual será o futuro da pesquisa? *In: Seminário de Política e Gestão da Educação Superior (ANPAE)*. Brasília: Anpae, 2019, p. 89-94.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 14 abr. 2020.

CAPES. **A internacionalização na universidade brasileira**: resultados do questionário aplicado pela Capes. Brasília: 2017. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CASTRO, C. M. **Ciência e universidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CLEMENTE, F. A. S.; MOROSINI, M. C. Competências interculturais sob a perspectiva de uma universidade da Amazônia. *In: MOROSINI, M. C.; CERDEIRA, L. (orgs.). Educação superior em contextos emergentes: complexidade e possibilidades na universidade ibero-americana*. Lisboa: Educa, 2019, p. 221-239.

CLOSS, D. Reflexões sobre a atualidade da universidade brasileira. *In: ROHDEN, V. (org.) Idéias de universidade*. Canoas: ULBRA, 2002.

CORRÊA, R. L. **Regionalização e organização espacial**. São Paulo: Ática, 1986.

CROWTHER, P. *et al.* **Internationalization at home**: a position paper. Amsterdam: EAIE, 2000.

CURY, C. R. J. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004. p. 777-793.

DIDRIKSSON, A. Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. *In: GAZZOLA, A. L.; DIDRIKSSON, A. (orgs.). Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC/Unesco, 2008. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=408&lang=es. Acesso em: 04 ago. 2011.

DIDRIKSSON, A. **Universidad, sociedad del conocimiento y nueva economía**. 2006. Disponível em: http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0016.pdf. Acesso em: 05 out. 2012.

FRANCO, M. E. D. P; MOROSINI, M. C. Marcos regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior brasileira: movimentos indutores. **Educação em questão**. V. 42, n. 28, 2012.

FRANCO, M. E. D. P; MOROSINI, M. C. **Pós-graduação brasileira e políticas de diversificação**. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/T1189245929250.Doc. Acesso em: 15 set. 2011.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2007.

GEOCAPES. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

HAESBAERT, R. **Regional-global: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea**. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 2010.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOREIRA, I. C. **Um momento de crise e de desafios para a ciência brasileira**. 2018. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/ciencia-matematica/post/um-momento-de-crise-e-de-desafios-para-ciencia-brasileira.html>. Acesso em: 7 abr. 2020.

MOROSINI, M. C. A pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **RAES**. A. 1, n. 1, nov. 2009. p. 125-152.

MOROSINI, M. C. (org.). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

MOROSINI, M. C. Internacionalização do currículo: produção em organismos multilaterais. **Roteiro**. Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 115-132, jan./abr. 2018. |

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**. Campinas, v. 19, n. 2, jul. 2014.

NILSSON, B. Internationalization *at home* from a Swedish perspective: the case of Malmo. **Journal of studies in international education**. V.7, n.1, p. 27-40, 2003.

OLIVEIRA, F. B. **Pós-graduação: educação e trabalho**. Campinas: Papirus, 1995.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição

de um campo acadêmico. **Revista brasileira de educação**. v. 14 n. 42 set./dez. 2009. p. 534–550.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teórico e metodológico da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, M. **Técnica, espaço e tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. 10. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2008.

SAVIANI, D. A Pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

STALLIVIERI, L. Estratégias para internacionalização do currículo: do discurso à prática. In: LUNA, J. M. F. **Internacionalização do currículo**: educação interculturalidade e cidadania global. Campinas: Pontes, 2016.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 22 fev. 2020.

WIT, H. Globalización e internacionalización de la educación superior. **RUSC**: universities and knowledge society journal. Barcelona: v. 8, n. 2, jul./jan. 2011, p. 77-84.

SOBRE AS AUTORAS

EGESLAINE DE NEZ é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestra em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia, coordenadora do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/Unemat/UFMT), membro do Centro de Estudos de Educação Superior (CEES). Fez estágio pós-doutoral pela Pontifícia Universidade Católica (PUCRS).
E-mail: e.denez@yahoo.com.br

MARILIA COSTA MOROSINI é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestra em Sociologia Educacional, professora aposentada da UFRGS, professora da Pontifícia Universidade Católica (PUCRS), coordenadora do Centro de Estudos em Educação Superior (CEES/PUCRS), Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES), do Observatório de Educação Qualidade do Ensino Superior (CAPES/INEP). Fez estágio pós-doutoral no LILLAS/Universidade do Texas.

E-mail: marilia.morosini@puhrs.br

Recebido em: 26.04.2020

Aceito em: 18.05.2020