

# A internacionalização dos programas de pós-graduação

Pedro Goergen\*

## Resumo

A universidade, ainda hoje a principal responsável pela produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico, não só é afetada, mas se encontra no torvelinho do processo de internacionalização. De um lado, vê suas atividades de ensino e pesquisa envolvidas nas estratégias globais e, de outro, contribui, ela mesma, para o aprofundamento e consolidação desse processo de internacionalização, na medida em que é um dos pontos nodais do processo internacional de produção e disseminação de conhecimentos. Como tudo indica, sendo esse processo incontornável, cabe à universidade decidir sobre o sentido da contribuição que pretende e lhe cabe oferecer. O propósito deste estudo é tematizar o lugar da universidade, do conhecimento e, especialmente, da pós-graduação brasileira no atual cenário de planetarização, globalização e internacionalização.

*Palavras-chave:* Conhecimento científico. Internacionalização. Pós-graduação. Universidade.

Já não são necessários estudos e estatísticas para constatar que a internacionalização é um fato. Aliás, não se trata de uma realidade tão recente quanto às vezes parece. Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 11) nos dizem que “a era planetária começa entre o final do século XV e o início do XVI” com as viagens e as descobertas científicas, desenvolvendo-se depois “através da colonização, da escravidão da ocidentalização e, também da multiplicação das relações e interações entre as diferentes partes do globo” (p. 11). Mais recente é a globalização ou a ramificação do mercado mundial que se estabeleceu a partir das últimas décadas do século passado. Surgiu a partir daquele momento uma difusão planetária dos “desenvolvimentos científicos, técnicos e

\* Professor Titular da Universidade de Sorocaba e professor Titular (colaborador) da Universidade Estadual de Campinas. E-mail: pedro.goergen@prof.uniso.br.

Recebido: 30/08/2012 – Aprovado: 15/09/2012

econômicos propicia(ndo) um *dever comum para toda a humanidade*” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 11).

A respeito dessa nova realidade há opiniões muito distintas e divergentes. Os críticos temem a invasão dos espaços locais, o deterioro da identidade, o fim das tradições, o definhamento dos valores, a perda da autonomia nacional, os riscos para as economias locais e regionais. Os favoráveis elogiam o universalismo, o encontro com o diferente, a integração de países e regiões isoladas no crescimento e na modernização, a disseminação das conquistas da ciência e tecnologia, a perspectiva de uma governança mundial.

Seja como for, entre críticas e aplausos, a globalização, internacionalização ou transnacionalização, como às vezes se prefere, é um fenômeno incontornável de um novo momento cultural e econômico envolvendo todas as pessoas, inclusive as de lugares muito remotos, e todas as áreas da atividade humana. Este é um aspecto importante a ser assinalado: estamos acostumados a ver e a sentir a realidade e os efeitos da globalização ou internacionalização desde o ponto de vista econômico sem dar muita atenção à verdadeira abrangência e profundidade cultural/civilizatória deste processo.

Trata-se, na verdade, de uma viragem em termos de relações humanas e de visão de mundo que interferem nos parâmetros estruturantes, epistêmicos, éticos, sensitivos e políticos de nossas vidas. Certamente se trata de um novo paradigma constituinte de novas formas e estratégias do pensar e do agir, um novo método, como destacam Morin, Ciurana e Motta (2003). Um método que “deve

ajudar a qualquer um a elaborar sua estratégia cognitiva, situando e contextualizando suas informações, conhecimentos e decisões, tornando-o apto para enfrentar o desafio onipresente da complexidade” (p. 12-13). Um método entendido como atividade pensante do sujeito caminhante, carente de certezas absolutas e envolto em condições que exigem diálogo permanente.

Este cenário abre questionamentos cujo sentido e relevância apenas estamos começando a vislumbrar. Logo de início se coloca a pergunta a respeito das diferenças ou fronteiras que separam a realidade da qual estamos nos despedindo e o mundo no qual estamos ingressando. E, ligado a isso, surge esta outra questão ainda mais radical: até que ponto nós humanos teremos no futuro condições de controlar essa imensa máquina, segundo Adorno e Horkheimer (1985), cada vez mais autônoma e independente das intervenções humanas?

Tal fenômeno é mais pujante em alguns setores, como é o caso daqueles ligados à economia, à ciência e à tecnologia. Hoje não há nenhum país economicamente viável que não tenha suas fronteiras abertas ao fluxo internacional de produtos e bens de toda a sorte, acima mesmo de eventuais diferenças político-ideológicas. Aliás, os ideais político-ideológicos mais parecem meras estratégias de poder, sujeitas ao primado do pragmatismo econômico. Temos exemplos notórios, e muito próximos de nós, de como a biruta ideológica gira ao sabor dos ventos da pragmática econômica. A crise econômico-financeira que hoje, graças à internacionalização da economia, se dissemina

pelo mundo, não deixa margens à dúvida quanto a isso.

A forte incidência no campo da economia e tecnologia não impede que a internacionalização também impacte fortemente outros setores como é o caso da produção e difusão do conhecimento e da educação de modo geral. Aliás, não poderia ser de outro modo num momento histórico em que o conhecimento se vincula mais e mais ao estricto e estreitamente econômico. A economia internacionalizada e o desenvolvimento científico/cultural se condicionam mutuamente a ponto de se tornar difícil falar em autonomia da ciência. Parece que os rumos da ciência, seus ritmos, temas e sentidos humanos são designados e determinados por imperativos econômicos. Ora, considerando a natureza ambígua e não raro humanamente estranha dessa relação, surgem dúvidas a respeito do otimismo ontológico que, desde o século XIX, supostamente orientava os rumos da história. As profundas mudanças econômicas, sociais e culturais próprias do nosso tempo incidem de modo determinante sobre os conceitos de cultura e civilização, com evidentes consequências para a experiência educativa.

Dessa maneira, fica bastante evidente que a universidade, ainda hoje a principal responsável pela produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico, precisa decidir sobre o sentido da contribuição que pretende e lhe cabe oferecer. Especialmente em áreas como a educação, não importa apenas o processo da internacionalização em si, mas, sim, o fato de este estar relacionado a uma profunda transformação socioantropológica, ética e epistêmica com implicações muito sérias

em todos esses campos. Por isso, toda a universidade que queira desempenhar com competência e responsabilidade a tarefa de formar as novas gerações nos campos do ensino e da pesquisa deve necessariamente fazê-lo com base e na perspectiva de um mundo inter e transnacional, mas sem esquecer que o conhecimento e a educação devem ter sempre um sentido de humanização, democratização e mudança social. Assim, parece razoável dizer que, de um lado, a universidade não pode ficar alheia a esse processo enquanto marca do mundo contemporâneo, mas não sem preservar; de outro, sua autonomia crítica frente aos riscos dele decorrentes.

Licínio C. Lima (2012, p. 11) alerta apropriadamente que

é essa amplitude de propósitos, ou multidimensionalidade educativa, que se encontra, hoje, sitiada pela monorracionalidade econômica e vocacionista, transformando cada educando em “capital humano”, adaptado para servir os imperativos da competitividade econômica à escala global.

Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 12), por sua vez, esclarecem que essas mudanças exigem “uma reforma do pensamento e uma reforma do ensino”. Quanto ao ensino, não somente porque cresce a circulação internacional de estudantes e docentes, senão que também por três outras razões, talvez mais importantes que essa. A primeira referente às novas expectativas envolvendo os conhecimentos e habilidades dos futuros profissionais no contexto da ordem internacional; a segunda relacionada à nova imagem de profissional flexível, móvel e criativo; a última

atinentes ao domínio das novas e mutantes maneiras de ver e interpretar a realidade material e humana, para além dos supostos conhecimentos e habilidades técnicas.

Em termos da pesquisa ou produção do conhecimento, observa-se que, em razão da complexidade, da dimensão e mesmo dos custos dos projetos de investigação, esses são desenvolvidos não mais por pessoas individuais, mas por grupos de pesquisa. Essas equipes, por sua vez, são integradas por investigadores de diversas regiões e países, de culturas e línguas diferentes. De resto, como já mencionado, a escolha dos campos e temas de investigação sofre forte influência de tendências internacionais, muitas vezes, fomentadas por interesses econômicos divergentes e contraditórios. Edson de Oliveira Nunes e seus colaboradores do Observatório Universitário (2012) confirmam essa tendência a partir de um grande número de dados e estatísticas.

Finalmente, a extensão que, embora, em princípio, esteja mais voltada para questões sociais ou, mesmo, econômicas de ordem local, também sente os reflexos da internacionalização, tanto pelo reverberar constante dos meios de comunicação quanto pelo desenvolvimento social, objetivo principal da extensão, inserido de forma intensa e estreita nos fluxos da globalização. Por maior que seja o país e isoladas as comunidades ou escolas, de uma forma ou de outra, nelas sempre ecoam os rumos e as expectativas gestados internacionalmente.

Um dos exemplos mais notáveis de como a internacionalização interfere nas atividades e estruturas acadêmicas é o processo de Bologna. Como se sabe, essa

reforma dos sistemas europeus de ensino superior teve início formal em junho de 1999 com a Declaração de Bologna. Essa declaração, e as várias outras conferências, definiu uma série de medidas a serem assumidas pelos países do continente com o objetivo de organizar um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado.

Dois aspectos merecem destaque nessa – polêmica – iniciativa: a) não se trata da reforma de um sistema nacional de ensino superior, mas da renovação da educação superior da Europa como um todo; b) essa reforma nos termos supranacionais em que foi proposta era uma resposta à necessidade de adaptar o sistema Europeu de ensino superior às condições internacionais. Bem por isso, a avalanche de críticas que perdura até hoje (BRANDT, 2011) se concentra, de um lado, na ruptura da tradição europeia de educação superior e, de outro, na determinante influência dos interesses econômicos internacionais no projeto de reforma. Interesses econômicos esses que, por sua vez, ponteiavam o processo de internacionalização.

Apesar de asseverar o respeito às especificidades nacionais, a reforma visa facultar aos estudantes de qualquer estabelecimento de ensino superior estudar em diferentes instituições tendo seus créditos e seus diplomas reconhecidos pelos países da comunidade ou, mesmo, fora dela. A receita para essa harmonização seria o alinhamento antecipado em termos de estrutura, conteúdos, avaliação e graus acadêmicos às carreiras acadêmicas internacionalmente mais reconhecidas. Trata-se, do ponto de vista da Europa, da tentativa velada de embarcar no trem

da internacionalização puxado pela locomotiva econômica. A necessidade de se adaptar aos rumos ditados internacionalmente justificava e continua justificando sacrificar uma rica e multissecular cultura e tradição acadêmicas dos países europeus. Tratava-se de tornar, a qualquer preço, o sistema europeu de educação superior atraente em escala internacional.

Atraente, no caso, significa ser chamativo para estudantes vindos de outras regiões do globo. Isso por três razões principais: pelo aporte financeiro direto das mensalidades pagas pelos estudantes; pelo importante papel de difusores culturais e econômicos que esses estudantes passam a exercer após seu retorno aos respectivos países; pela necessidade de atender às condições de competitividade, mobilidade e empregabilidade intra e extracomunitária dos futuros profissionais no contexto internacional.

Para isso, como na venda de qualquer produto, a visibilidade e a atratividade são fundamentais. Daí a propaganda que estamos acostumados a ver, seja via anúncios internacionais, seja pelo suporte humano de acadêmicos peregrinos, verdadeiros *globe trotters*, apresentados como exemplos vivos da qualidade dos sistemas de educação superior de seus respectivos países. Para enfatizar o que estou dizendo, lembro uma passagem do texto aprovado pela Conferência de Barcelona de 2002 que definiu fazer da Europa “a economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo, capaz de um crescimento econômico duradouro acompanhado de uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e de maior coesão social” (DGES, [2005]). É

importante lembrar que a Conferência de Barcelona faz parte do Processo de Bologna e, portanto, da reforma da educação superior da Europa.

Não se trata aqui de emitir qualquer juízo sobre o Processo de Bologna, embora sua crítica esteja na ordem do dia na Europa, conforme mostra Reinhard Brandt (2011), quando afirma que as reformas propostas pelos administradores aplicam modelos abstratos que, em nome da cientificidade, excluem muitos fatores objetivos que na verdade não podem ser excluídos. O saber técnico-administrativo se movimenta num horizonte econômico que reduz os inúmeros elementos sociais ao mercado (p. 134 - tradução livre). Traço esse exemplo apenas para mostrar, por meio de um caso concreto, o intenso e determinante enredamento existente entre a internacionalização econômico/cultural e os sistemas nacionais de educação superior, envolvendo, uma a uma, as instituições com suas carreiras e programas.

Geralmente aceitamos, sem muito pensar, a suposição de que os sistemas nacionais de educação se formam autonomamente no contexto da realidade sócio-histórica de cada país, vindo a receber as influências externas contrárias aos interesses nacionais apenas num momento posterior. Essa maneira de pensar foi reforçada pela grande pressão sobre a política educacional brasileira, coordenada pelo Banco Mundial, em nome de interesses econômicos neoliberais, cristalizados no chamado “Consenso de Washington” na década de 1980. Porém, esse não é o único mecanismo que explica a relação entre as políticas internacionais e nacionais no campo da educação.

Roger Dale, professor da Universidade de Auckland na Nova Zelândia, publicou um interessante estudo intitulado “Globalização e educação: demonstrando a existência de uma ‘cultura educacional mundial comum’ ou localizando uma ‘agenda globalmente estruturada para a educação’?” no qual defende a tese de que, para a educação,

longe de serem autonomamente construídas a um nível nacional, as políticas nacionais são em essência pouco mais do que interpretações de versões ou guilões (roteiros) que são informados por, e recebem a sua legitimação de ideologias, valores e culturas de nível mundial (DALE, 2004, p. 430).

Dale entende que as explicações do crescimento dos sistemas educativos e suas categorias curriculares baseadas nas tradições educacionais ou necessidades econômicas nacionais não são tão convincentes quanto às que interpretam essas mudanças a partir dos valores internacionais de racionalidade e individualidade. Vale dizer que as estruturas educativas e o conteúdo curricular já se constituem inspirados nas tendências internacionalmente relevantes. Dessa forma, o padrão relativamente homogêneo em termos mundiais, dos sistemas escolares, com seus currículos e ideologias, estaria se impondo aos fatores nacionais e locais na geração das políticas de educação. Em outras palavras, Dale defende a ideia de que as diferenças nacionais estariam se reduzindo, tendendo mesmo a se diluir ao longo do tempo. Segundo o próprio autor,

a rápida expansão dos sistemas educativos nacionais e o evidente, mas surpreendente, grau de homogeneidade curricular que é possível observar entre as sociedades do mundo, independentemente de sua localização, nível de desenvolvimento, religião ou quaisquer outras tradições, não podem ser explicados pelas teorias funcionais, nacionais, culturais ou racional-instrumentais que têm vindo até a dominar o estudo dos sistemas educativos ou dos currículos desde então. Eles derivam, em primeiro lugar, precisamente do modelo “estatista” moderno que a partir de 1945 se expandiu rapidamente (2004, p. 435).

Benavot (1992, p. 41, apud DALE, 2004) destaca que a educação é central para essa missão modernizadora e que a estrutura dos currículos escolares está

extremamente ligada à emergência de modelos de sociedade padronizados e ao crescente domínio de modelos padronizados de educação como um componente desses modelos gerais.

Nesse sentido, o currículo escolar é mais uma ativação das normas e convenções educacionais internacionais do que uma escolha de sociedades individuais relacionada às suas condições históricas e culturais nacionais. A definição de conhecimento legítimo a ser ensinado nas escolas, bem como a seleção e organização hierárquica desses corpos de conhecimento são assim claramente prescritos “externamente”.

No cerne da prescrição está o discurso “racional” sobre como a socialização de crianças e jovens em diferentes áreas disciplinares está ligada à autorrealização do indivíduo e, em última análise, à cons-

trução de uma sociedade ideal. Todo esse discurso é altamente padronizado e de caráter universalista. O que o autor defende é a tese de uma forte e coerente correlação entre educação e internacionalização. A seu ver, essa última especifica a natureza da força supranacional e identifica as motivações para os Estados incorporarem características centrais universais do modelo de visão do mundo e aponta para os produtos educativos desses processos.

Temos, então, duas abordagens a respeito do processo de internacionalização no campo da educação. De um lado, o ponto de vista, mais comum entre nós, de que as forças supranacionais, guiadas pelos imperativos econômicos, interferem, a partir de fora mediante estratégias diretas ou indiretas de influência nos sistemas nacionais, visando moldá-los aos seus interesses; de outro, a ideia de que o próprio interesse nacional de modernização seria o fator responsável pela abertura e assunção do padrão internacional de políticas educacionais nacionais.

A diferença fundamental entre as duas interpretações reside na compreensão da natureza do fenômeno da internacionalização suposto como um fato incontornável. Num caso, a internacionalização é entendida como reflexo da aplicação de um conjunto de dispositivos predominantemente econômicos a serviço da ordem econômica internacional, visando antes de tudo à manutenção do sistema capitalista mundial. No outro, a internacionalização é vista como um reflexo da cultura ocidental, baseado cognitivamente no conjunto particular de valores e estratégias político-econômicas (não puramente econômicas) que penetram

todas as regiões da vida moderna e assim também os sistemas educacionais. No primeiro caso, a adaptação se dá por força da pressão econômico-política, ao passo que no segundo a adesão ocorre muito mais em função do interesse de integração internacional do país e suas instituições.

Diferenças e coincidências entre as duas estratégias à parte, fato é que os quadros regulatórios nacionais são, hoje, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais. E é por essas vias indiretas, através da influência sobre o Estado e sobre o modo de regulação, que a internacionalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais, envolvendo, conseqüentemente, todas as instituições em suas áreas de conhecimento, níveis e programas.

Veja-se o processo de acreditação atualmente em vias de assumir o lugar e as funções exercidas pela avaliação. Os sistemas de acreditação já amplamente difundidos em vários países a exemplo dos Estados Unidos e da Europa são agências autorizadas ou, mesmo, contratadas pelo Estado para emitir pareceres sobre a qualidade das instituições de ensino superior. Referindo-se ao caso alemão, Brandt (2011, p. 137) registra que a acreditação é realizada por agências concorrentes entre si. Essas agências são empresas privadas que trabalham em colaboração com o Estado, recebendo por acreditação entre 10 e 15 mil euros. Os critérios seguidos por essas organizações são cada vez mais produzidos segundo parâmetros internacionais, difundidos pelo mundo inteiro.

Sobre essa mesma base são elaborados os famigerados *rankings* internacionais de universidades (*World class universities*) dos quais, aliás, já temos uma recente versão brasileira, feita pelo jornal *Folha de São Paulo*. No caso dos *rankings*, conforme observa Nunes (2012, p. 94), “uma questão a ser colocada é a validade das categorias para hierarquizar as instituições”.

Quem acompanhou, como eu, os longos debates em torno do novo Plano Nacional de Educação recentemente aprovado pelo Congresso Nacional, deve ter percebido como essa tensão entre o nacional e o internacional estava constantemente presente. O mesmo ocorre com o Plano Nacional de Pós-Graduação, onde se lê que “a colaboração internacional é de importância vital para o avanço científico de qualquer nação. Cientistas, instituições, ministérios e suas agências de fomento, e as FAPs, compartilham o entusiasmo desse princípio, refletindo-se no fato de que a colaboração científica do Brasil está crescendo lado a lado com o avanço que a ciência brasileira tem experimentado em época recente” (CAPES, 2010, p. 234). No centro desse debate está o papel do Estado tanto nacional como internacionalmente. Enquanto alguns procuram reforçar a importância do papel do Estado Nacional, outros falam de governação sem governo, ou seja, governação internacional mais e mais entregue nas mãos da burocracia internacional rendida ao paradigma econômico. Em tom um tanto consternado, Brandt (2011) indaga: até onde levará o ódio dos burocratas contra o espírito e a cultura?

Permitam-me ainda uma última referência ao estudo de Roger Dale. Na par-

te conclusiva de seu trabalho, o autor diz o seguinte:

Se é claro que a natureza de qualquer currículo nacional não pode ser explicada funcional, histórica ou cientificamente, argumenta-se que a porta se abre para explicações centradas nos sistemas dos países dominantes. Isto acontece na medida em que a “legitimidade” dos estados enquanto estados “como devem ser” deriva da conformidade com a norma, e a norma neste caso são os sistemas educativos dos países dominantes. A adoção destes sistemas e das categorias curriculares associadas é um sinal das pretensões do estado-nação a ser um país “como deve ser” (DALE, 2004, p. 452).

Claro que aqui não é o lugar de debater temas tão relevantes e complexos como este. A breve incursão no trabalho de Dale me serve apenas para argumentar a favor da grande relevância do tema da internacionalização. Podemos discutir se é boa ou ruim apresentar argumentos a favor ou contra a internacionalização; o que não se pode negar é que se trata de um fato, e um fato incontornável ao que tudo parece. Essa realidade por mais suspeita que possa parecer é o axioma que constitui o ser humano e a sua educação na contemporaneidade. Imaginado fora dela o ser humano não existe, é pura ficção.

Esse axioma, mesmo sendo uma realidade da qual se pode fugir, porque determinante, pelo menos em grande medida de nossa existência e identidade, é ainda uma realidade desconhecida. O homem é, de certo modo, um ser suspenso na angústia de seu envolvimento com momentos particulares de um movimen-

to cujos sentidos ainda lhe são obscuros e desconhecidos. Tal experiência traz ao ser humano a sensação de aniquilação no interior de um complexo cheio de contradições que ameaçam anular sua identidade. Essa realidade parece tornar-se mais pregnant hoje no contexto da globalização e internacionalização.

A questão parece não se colocar em termos maniqueístas, ou seja, não há a opção entre aderir ou rejeitar o sistema globalizado, mundializado ou internacionalizado. Estamos nele, fazemos parte dele, porque é nessa perspectiva que se constitui nossa identidade pessoal, social e institucional. No dizer de Touriñán López (2004, p. 31), vivemos uma nova dinâmica na qual “se vai desenvolvendo sutil e discretamente, porém de modo constante e crescente, um processo interno de revisão cultural [...], processo no qual se manifestam e acentuam as notas próprias das comunidades ao mesmo tempo em que se percebem mais vivamente as influências alheias na configuração da sociedade”. Importa, então, conduzir nossa vida pelo pensamento, pelo debate e pelos argumentos ou, como já sabiam os gregos, pelas decisões em praça pública a respeito desse fenômeno hoje tão central à vida humana de modo geral e à educação em particular. Importa evitar que a razão se torne sistêmica e instrumental, conforme alertam enfaticamente Adorno e Horkheimer (1985).

A barbárie resulta do voraz desejo de unidade da razão que, ao sacrificar a pluralidade matizada do mundo, sacrifica também sua própria identidade e todo o seu poder de libertação. Para que isso não ocorra, a razão precisa encontrar-se

consigno mesma, com sua verdadeira natureza dialética e dialógica (GOERGEN et al., 2003), ou seja, com sua capacidade de agir no modo crítico. Essa capacidade crítica foi suspensa pelo processo de redenção unificadora no qual perdeu seu traço indelevelmente dialético, o único capaz de preservá-la do gesto bárbaro, totalitário. A universidade não pode abrir mão do pensamento e deixar-se envolver passivamente nesse processo.

Um ser verdadeiramente humano é aquele que participa daquilo que os gregos chamavam de “paideia”, os romanos de “humanitas”, os modernos de “bildung” e talvez hoje se possa designar como “civilização”. Civilização é o ambiente instaurado no qual a vontade e a razão imperam sobre o desejo e a violência. O lugar de todos, a “patria communis” onde a vida é regida pela razão e pela norma, abertas às diferenças. Os tradicionais termos “cosmos” ou “mundus” significam o espaço da civilização, da superação da barbárie original. O desafio permanente da humanidade é este: a superação da barbárie pela civilização. Na medida em que mudam as circunstâncias históricas materiais e espirituais coloca-se o desafio de uma nova consciência civilizatória. Essa consciência não existe *per se*; precisa ser cultivada e construída pela educação. Só o pensamento, a reflexão crítica pode evitar a barbárie (MATTÉI, 2002).

Talvez resida nisso uma das principais tarefas da universidade, em especial no campo da educação: formar uma nova consciência como condição e fundamento da vivência e da convivência que se expressa hoje como democracia. Ora, não há democracia sem consciência democrática dos cidadãos, dos habitantes da *polis*, da

*cives* e de mundo internacionalizado de hoje. A formação desses cidadãos é competência da universidade.

Nós, das ciências humanas, e talvez especialmente na área da educação, costumamos criticar o exagerado servilismo da pesquisa, da ciência e tecnologia em relação às tendências internacionais. Efetivamente, as políticas de fomento e de avaliação estaduais e nacionais, levadas a termo por agências como as fundações de apoio à pesquisa, e a Capes seguem os ditames internacionais, orientados em critérios economicistas e quantitativistas como parâmetros de qualidade que merecem crítica e resistência diante do inegável fato de que as diferentes áreas não têm o mesmo estatuto epistêmico devendo, por isso, respeitar procedimentos e ritmos diferentes.

Por outro lado, porém, isso nos leva a suspeitar da insistência, muitas vezes, unilateral e inconsequente no local e no nacional. Não no sentido de que o local e o comunitário não devam ser valorizados ou, mesmo, privilegiados em certas circunstâncias emergenciais, mas no sentido de não esquecer que num mundo envolvido numa rede intercomunicativa que conecta tudo a tudo e todos a todos até a mais fina capilaridade não há mais o local ou o nacional em forma pura, como parecem supor alguns discursos. De certo modo, reconhecemos essa contradição quando insistimos, de um lado, na valorização do local, do comunitário, do nacional e, de outro, defendemos o reconhecimento da alteridade, da diferença, da inter-relação.

É preciso congregarmos essas dimensões que constituem hoje mais que nunca a realidade econômica, social e educativa. Nessa perspectiva, a estratégia a ser

adotada nesse contexto de internacionalização econômica e cultural deve ser ao mesmo tempo global e local, uma vez que esses espaços estão conectados entre si. Conforme destaca Touriñán López (2004, p. 32-33), “os próprios sistemas educativos devem assumir estes elementos anti-nômicos de regionalização e internacionalização, heterogeneidade e homogeneidade, diversificação e equivalência e de autoidentificação inter e intracomunidade”. Por isso mesmo, o intercâmbio de alunos, os programas de professores visitantes, a participação em grupos supranacionais de pesquisa ao abrigo de convênios interinstitucionais devem ser hoje rotina e não exceções na vida acadêmica.

Pondera-se que a internacionalização, globalização, mundialização ou como se queira denominar esse grande movimento do pensar e agir em rede que hoje alcança o patamar de categoria epistêmica, nos coloca diante de uma realidade nova e definitiva que exige uma também nova forma de interpretação, uma nova hermenêutica iluminadora da teoria e prática educativas. Cada vez menos se pode ver as práticas sociais e as instituições apenas como construção das experiências humanas em contexto local. Cada vez menos podemos entender o particular separado do todo, sobretudo, quando nos dispomos a pensá-lo em termos de futuro, ou seja, em termos pedagógicos.

Essa hermenêutica crítico-dialógica pode ser o pano de fundo do trabalho acadêmico de um programa de doutorado em educação, tanto em termos de docência quanto de pesquisa. Imagina-se que esse possa ser um caminho para evitar o que denominei de “academicismo do insignificante” (MATTÉI, 2002).

O insignificante é o diviso, o separado, a parte sem o todo. Talvez essa fragmentação, um dos piores males da maioria dos programas de pós-graduação das nossas universidades, possa ser contornada pelo enfoque agregador em torno dessa temática, tomando como critério de avaliação o aporte e sentido que cada atividade a ser desenvolvida traz para essa questão central à sociedade complexa e internacionalizada na qual vivemos.

## The internationalization of postgraduate programs

### Abstract

The university is still the main responsible for the production and dissemination of scientific-technological knowledge, it is not only affected, but it is also in the whirlwind of the internationalization process. On the one side, sees its activities of teaching and research involved in global strategies and on the other, it contributes to the deepening and consolidation of this process of internationalization, as long as it is one of the nodal points of the international process of production and dissemination of knowledge. As it seems, this process is unavoidable, it is up to the university to decide on the contribution direction it wants and that it must offer. The purpose of this study is to thematize the place of the university, knowledge and especially Brazilian postgraduate in the current scenario of planetarization, globalization and internationalization.

*Keywords:* Internationalization. Postgraduate. Scientific knowledge. University.

## Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BENAVOT, A. et al. Knowledge for the masses: world models and national curricula, 1920-1986. In: MEYER, J. W.; KAMENS, D. H.; BENAVOT, A. (Org.). *School knowledge for the masses: world models curricular categories in the twentieth century*. Londres: Falmer, 1992. p. 40-62.

BRANDT, Reinhard. *Wozu noch universitäten?* Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2011.

CAPES. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG): 2011-2020*. Brasília, dez. 2010. v. 1.

DGES. DIREÇÃO-GERAL DO ENSINO SUPERIOR. *O processo de Bolonha*. [2005]. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/>>. Acesso em: 26. jul. 2012.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

LIMA, Licínio C. *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem"*. São Paulo: Cortez, 2012.

MATTÉI, Jean-François. *A barbárie interior*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raul Domingo. *Educar na era planetária*. São Paulo: Cortez, 2003.

NUNES, Edson de Oliveira. *Educação superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

TOURIÑÁN LÓPEZ, José M. Interculturalismo, globalidade y localidade: estratégias de encuentro para la educación. *Revista de Pedagogía*, Bordón, v. 56, n. 1, p. 25-47, 2004.