

arquivos analíticos de
políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape || **epaa**

Arizona State University

Volume 30 Número 36

15 de março 2022

ISSN 1068-2341

A Internacionalização na Avaliação da Pós-Graduação no Brasil: O Papel da Área de Educação

Fabiano Antonio dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Brasil

Isaura Monica Zanardini

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Brasil



Celso Hotz

Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Universidade Tecnológica Federal do
Paraná
Brasil

Citação: Santos, F. A. dos, Zanardini, I. M., & Hotz, C. (2022). A internacionalização na avaliação da pós-graduação no Brasil: O papel da área de educação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(36). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6532> Este artigo faz parte do dossiê especial, *Educação Superior na América Latina em Tempos de Crise*, editada por Suzana dos Santos Gomes, Savana Diniz Gomes Melo e Felipe Andres Zurita Garrido.

Resumo: Neste artigo, buscamos compreender e problematizar como o conceito de internacionalização foi delineado nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) no Brasil e como a Área de Educação comportou-se a partir da elaboração dos Documentos de Área. Realizamos a análise por meio de pesquisa bibliográfica e documental, que tomou como fontes primárias os cinco PNPG disponíveis: 1975-1979; 1982-1985; 1986-1989; 2005-2010; e 2011-

2020, bem como os sete documentos da Área de Educação localizados na internet: 1998-2000; 2001-2003; 2004-2006; 2007-2009; 2010-2012; 2013-2016; e 2017-2020. Os documentos foram analisados em uma perspectiva histórica e demonstraram que a internacionalização dos Programas aparece, ainda que difusamente, já nos primeiros PNPG analisados, tornando-se mais frequente e articulada ao contexto social e econômico com o passar dos anos. O aumento de sua importância está relacionado à busca por construir uma Pós-Graduação com características internacionais, aos moldes das Universidades de Classe Mundial. A pesquisa demonstra, ainda, que a Área de Educação, por vezes, vai tomando ações contraditórias, aproximando-se da concepção de internacionalização difundida hegemonicamente e, ao mesmo tempo, apresentando proposições que revelam preocupação com a produção da ciência, indicando alternativas à mercadorização da Pós-Graduação.

Palavras-chave: pós-graduação; educação internacional; política educacional

Internationalization in the evaluation of graduate studies in Brazil: The role of the education field

Abstract: In this article we seek to understand and problematize how the concept of internationalization is outlined in the National Graduate Plans (PNPG) in Brazil and the response of the education field from the elaboration of these documents. The analysis was carried out by means of bibliographic and documentary research, using as primary sources the five available PNPGs: 1975-1979; 1982-1985; 1986-1989; 2005-2010; and 2011-2020, as well as the seven Education Area Documents located on the internet: 1998-2000; 2001-2003; 2004-2006; 2007-2009; 2010-2012; 2013-2016; and 2017-2020. The documents were analyzed from a historical perspective, demonstrating that the internationalization of the programs already appeared, albeit diffusely, in the first PNPGs analyzed, and became more frequent and articulated with the social and economic context over the years. The increase in its importance is related to the aim to build a graduate program with international characteristics, similar to world class universities. The research also demonstrates that the education field, at times, acts in contradictory ways: by approaching the concept of internationalization with widespread dominance, and, at the same time, creating propositions that reveal concern with scientific production of science and support alternatives to market graduate school.

Keywords: graduate programs; international education; educational policy

La internacionalización en la evaluación de postgrado en Brasil: El papel del área de educación

Resumen: En este artículo buscamos comprender y problematizar cómo el concepto de internacionalización delineó nuestros Planes Nacionales de Postgrado (PNPG) en Brasil y cómo se comporta el Área de Educación a partir de la elaboración de estos documentos. El análisis se realizó mediante investigación bibliográfica y documental, que utilizó como fuentes primarias los cinco PNPG disponibles: 1975-1979; 1982-1985; 1986-1989; 2005-2010; y 2011-2020, así como los siete documentos del Área de Educación ubicados en Internet: 1998-2000; 2001-2003; 2004-2006; 2007-2009; 2010-2012; 2013-2016; y 2017-2020. Los documentos fueron analizados desde una perspectiva histórica y demostraron que la internacionalización de los Programas aparece, aunque de manera difusa, ya en los primeros PNPG analizados, haciéndose más frecuentes y articulados con el contexto social y económico a lo largo de los años. El aumento de su importancia está relacionado con la búsqueda de construir un Programa de Postgrado con características internacionales, similar a las Universidades de Clase Mundial. La investigación también demuestra que el Área de Educación, en ocasiones, está tomando acciones contradictorias, acercándose al concepto de internacionalización difundido de manera

hegemónica y, al mismo tiempo, presentando propuestas que revelan preocupación por la producción de la ciencia, indicando alternativas a la mercantilización del Postgrado.

Palabras-clave: posgrado; educación internacional; política educativa

A Internacionalização na Avaliação da Pós-Graduação no Brasil: O Papel da Área de Educação

A avaliação da pós-graduação tem sido, ao longo dos anos, um dos pontos de maior discussão quando se trata de considerar a qualidade desse nível de formação no Brasil, sobretudo diante da expansão que sofreu em sua história. Trata-se, portanto, de um longo debate, marcado por importantes dissensos entre resguardar os aspectos qualitativos da Pós-Graduação ou exacerbar o aspecto quantitativo, expresso, por exemplo, pela sanha da produtividade.

A elaboração dos Planos Nacionais de Pós-Graduação e os Documentos da Área de Educação tem evidenciado como o tema é contraditório, pois esses documentos revelam importantes disputas entre um determinado modelo de universidade e pós-graduação baseado na lógica mercadológica e outro preocupado com a qualidade das produções científicas e as possíveis contribuições para o desenvolvimento pleno da sociedade.

No bojo dessas contradições, a internacionalização tem se revelado central para a avaliação da pós-graduação, pois associa, na maior parte das vezes, a qualidade à utilidade em nome da mercadorização do conhecimento científico. A internacionalização se tornou, a partir das últimas décadas do século XX, o objetivo da maior parte das universidades estrangeiras e brasileiras, as quais cumprem papel periférico neste processo, vinculando-se aos modelos hegemônicos e consagrados mundialmente. Ainda sobre o uso do conceito de internacionalização no Brasil, os documentos analisados vão mostrar que sua importância se vinculou à definição de Programas de Pós-Graduação reconhecidos como de excelência. Isso dá a essa categoria, no âmbito da avaliação da pós-graduação, um peso grande, pois define, dentre outros fatores, o incremento nos recursos financeiros.

Por se tornar central, a análise da internacionalização tem sido amplamente realizada por diversos pesquisadores (Gouveia et al., 2017; Marrara, 2007; Ramos, 2018; Silva Júnior & Kato, 2018) que apontam seu uso sob a lógica empresarial, tornando as universidades verdadeiros espaços comerciais para recebimento de alunos estrangeiros. As universidades que se dobram à lógica empresarial, chamadas de classes mundiais (Silva Júnior, 2017), acabam transformando suas práticas em oportunidades de lucratividade. No caso brasileiro, ainda que em menor grau, temos visto o crescimento desta lógica, em particular nas grandes universidades do país que buscam construir suas práticas tomando como modelo de sucesso as universidades estrangeiras. Sobre este aspecto, ver, dentre outros: Azevedo (2016), Carvalho e Silva Júnior (2017), Cruz e Bonissoni (2017); Espindola e Petry (2016); e Ramos (2018).

Diante de tais reflexões, o presente artigo tem o objetivo de compreender e problematizar como o conceito de internacionalização vai sendo delineado nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) do Brasil e como a Educação se comporta a partir da elaboração dos Documentos de Área. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica e documental, que toma como fontes primárias os cinco PNPG disponíveis: 1975-1979; 1982-1985; 1986-1989; 2005-2010; e 2011-2020, bem como os sete documentos da Área de Educação localizados na internet: 1998-2000; 2001-2003; 2004-2006; 2007-2009; 2010-2012; 2013-2016; e 2017-2020.

A análise desses documentos foi realizada em uma perspectiva histórica. Consideramos que os documentos trazem as marcas de seu tempo de produção e de sua história, e são resultados de múltiplas determinações (Evangelista, 2012). Tomamos como referencial para análise das fontes

elencadas acima a produção de pesquisadores que têm se debruçado sobre o estudo da categoria internacionalização como parte da pós-graduação no Brasil.

Os resultados das análises demonstraram que o objetivo de internacionalização dos Programas de Pós-Graduação brasileiros aparece, ainda que difuso, já nos primeiros PNPG analisados e vai se tornando mais frequente, com maior importância e articulação, com o passar dos anos. Estas análises demonstraram, ainda, que somente no último PNPG (2011-2020) a internacionalização deixou de ser constituída por ações pouco articuladas, tornando-se um conceito que estrutura a avaliação da pós-graduação, apresenta prioridades e funciona como definidor dos Programas considerados de excelência. Há a inserção no PNPG (2011-2020) de um item (14.8.) que trata especificamente da internacionalização e cooperação internacional:

Na ampliação dos cursos e atividades da pós-graduação deve ser levada em consideração a busca da excelência e de conhecimentos novos e deve ser evitada a endogenia. Uma forma para atingir tais objetivos é a interação mais intensa entre instituições brasileiras e internacionais. Essa interação, além de promover o crescimento da ciência, aumentará o protagonismo do país no cenário internacional. (Ministério da Educação, 2010b, p. 303)

O documento, na sequência, indica sugestões de práticas de internacionalização que demonstram maior diversidade de ações, reforçando a importância indutora que a avaliação assume neste novo PNPG. Sugere-se então:

- o envio de mais estudantes ao exterior para fazerem doutorado, em vista da dinamização do sistema e da captação do conhecimento novo;
- o estímulo à atração de mais alunos e pesquisadores visitantes estrangeiros;
- o aumento do número de publicações com instituições estrangeiras. (Ministério da Educação, 2011, p. 303)

Observamos que o processo de centralidade da internacionalização, a partir do último PNPG, é fruto da reorganização mundial da Educação Superior, com a formação das super-universidades e a busca por estabelecer padrões internacionais a todas as outras. O aumento de sua importância está relacionado com a busca por construir uma pós-graduação com características internacionais, tendo em vista alcançar uma determinada concepção de qualidade, a qual está relacionada à situação de dependência do capitalismo brasileiro, como nos ensinara Florestan Fernandes (1920-1995).

Outro dado significativo que a pesquisa apresentou foi que a Educação estabelece críticas sobre determinados aspectos da internacionalização, mas que isso não tem sido o discurso presente em todos os Documentos de Área analisados.

Este artigo está dividido em três seções. Na primeira, abordamos a mundialização do capital e as implicações para a avaliação da pós-graduação e para a categoria internacionalização. Na segunda, apresentamos as indicações presentes nos cinco Planos Nacionais de Pós-Graduação divulgados no Brasil para a internacionalização da pós-graduação e, na terceira seção, à luz das discussões anteriores, analisamos os documentos específicos para a Educação e apresentamos possíveis avanços e retrocessos em relação à internacionalização como expressão da mercadorização da pós-graduação.

Mundialização do Capital e a Mercadorização da Pós-Graduação

Compreender os rumos da pós-graduação no cenário nacional e internacional exige, sob a perspectiva de análise que nos acompanha, relacioná-los ao processo de ampliação sem limites do capital. Às custas da exploração da força de trabalho e do empobrecimento, cada vez maior, dos trabalhadores, cria-se um abismo crescente entre uma pequena parcela da população mais rica e a

grande maioria mais pobre. Segundo dados da organização não governamental britânica *Oxford Committee for Famine Relief* (Comitê de Oxford de Combate à Fome, OXFAM)¹, as pessoas mais ricas do mundo fazem parte de 1% da população, e detêm metade da fortuna do restante da população mundial (mais precisamente, possuem duas vezes mais fortuna que 6.9 bilhões de pessoas). Nesta perspectiva, a lógica da lucratividade acima da vida, com patamares cada vez mais elevados de extração de valor, transforma tudo em mercadoria. Na educação, o conhecimento produzido pela ciência, não é diferente.

O conhecimento mercadoria vincula-se a uma lógica que delega às Universidades a função de verdadeiras captadoras de recursos privados. Auxilia na produção do conhecimento mercadoria o movimento de transformação das demandas do capital em conhecimento, formação e inovação que, aparentemente, seriam de interesse comum e, portanto, necessário para o desenvolvimento social e econômico da população em geral.

Ao mesmo tempo, por se destacarem no cenário mundial como Universidades de Classe Mundial (*World Class University*), essas instituições são responsáveis pela produção dos conhecimentos mais complexos e relevantes do ponto de vista científico, tecnológico e, por certo, econômico. Como se fossem demandas de toda a sociedade, a produção de conhecimentos aplicados para o desenvolvimento econômico materializa-se na disseminação de novas ideias, na mobilização de cientistas importantes que produzem um discurso capaz de formar a opinião pública ou, usando termos gramscianos, capaz de construir uma nova hegemonia.

Carvalho e Silva Júnior (2017) confirmam a importância que as Universidades vão adquirindo na etapa de financeirização da economia mundial, indicando que, entre meados dos anos de 1980 e início dos anos 1990, o investimento financeiro sobre as Universidades cresceu consideravelmente no Brasil. Para ilustrar o crescimento, os autores destacam o aumento de bolsas de estudos para formação e qualificação desde os anos 1960 até os anos 2000, demonstrando, em sua compreensão, que a preocupação com a formação da força de trabalho mais qualificada é resultado das demandas do capital por conhecimento-mercadoria. O objetivo é claro: aumentar a produtividade brasileira em um contexto de financeirização da economia mundial.

Esse é, portanto, um importante contexto no qual a produção de pesquisas é realizada em todo o mundo e merece, por isso, maior atenção, pois explica a lógica pela qual as prioridades e estruturas históricas das Universidades em todo o mundo vão se reestruturando, especialmente as universidades públicas que vão se aproximando da iniciativa privada e, por isso, mudam sua perspectiva de produzir conhecimento, de realizar a formação humana.

Denominado genericamente por “globalização²”, o processo de mundialização do capital elege a financeirização como sua mais nova etapa de desenvolvimento. Segundo Chesnais (1995), Em vez de usar o termo “globalização” e, portanto, de fazer referência à “economia” de modo vago e impreciso, parece então desde já preferível falar em “globalização do capital”, sob a forma tanto do capital produtivo aplicado na indústria e nos serviços quanto do capital concentrado que se valoriza conservando a forma dinheiro. (p. 05)

¹ Dados extraídos de <https://www.oxfam.org/en/press-releases/richest-1-will-own-more-all-rest-2016>

² Para Chesnais (1996), o termo globalização surge nos anos 1980 nas grandes escolas americanas de administração de empresas como Harvard e Stanford sendo usado como forma de camuflar o verdadeiro sentido da ampliação da dominação do capital em sua nova forma de organização, a financeira. Segundo o autor, o termo globalização foi amplamente popularizado pelo discurso neoliberal, a uma grande velocidade. O autor manifesta-se contrário a esta ideia pouco explicativa de uma suposta sociedade global, cujas oportunidades estariam garantidas na medida em que a economia capitalista fosse internacionalizada. Trata-se, portanto, de um fenômeno crescente e linear associado ao desenvolvimento do mercado capitalista mundial, negando as contradições inerentes ao movimento de mundialização da economia capitalista.

Ocorre que esse novo processo tem importantes implicações para a materialidade da economia, justamente por sua imaterialidade do ponto de vista produtivo. Cabe mencionar que a mais importante forma de acumulação de capital econômico, na atualidade, adota caráter predominantemente rentista, implicando mudanças nas relações entre o Estado e o capital.

Baseada em fundamentos mais técnicos e complexos que o regime de acumulação fordista, a financeirização é um regime acumulativo de capital que se valoriza conservando a forma dinheiro, por meio dos mercados financeiros, moldando novas estruturas de produção e intercâmbios de bens culturais em âmbito local, regional, nacional e internacional. Em outras palavras, o processo de mundialização (ou financeirização) do capital econômico está centrado na valorização de grandes massas de dinheiro, conservando verdadeiros mercados financeiros.

Entretanto, ao contrário do que se possa pensar, a indústria não deixa de ter grande importância nessa nova fase de acumulação capitalista, pois as instituições financeiras investem grande quantidade de seus ativos financeiros em ações, ditando a política econômica e as estratégias de investimento do setor industrial. A transferência de riqueza do setor produtivo para o mercado financeiro ocorre pela compra de títulos de propriedade que dão, ao seu possuidor, direitos sobre parte da extração de mais-valia realizada na produção de mercadorias, na forma de dividendos. Se essas instituições financeiras ditam as formas de investimento e organização do setor industrial, podemos imaginar o grau de suas influências sobre a formação profissional na Educação Superior.

Como temos mostrado neste artigo, as universidades têm desenvolvido inúmeras pesquisas, assumindo o protagonismo na produção de conhecimentos não somente no Brasil, como em todo o mundo. Exemplo da importância das Universidades na produção de novos conhecimentos é a luta mundial contra a Pandemia de COVID-19. No Brasil, as Universidades, especialmente as públicas, têm assumido papel de destaque na produção de pesquisas sobre a COVID-19.³

Na lógica de mundialização da economia, as Universidades passam por intensas mudanças, tais como a insistência da internacionalização como um discurso necessário e positivo. Assumem esse discurso para dar a impressão de modernidade, de serem responsáveis por grande impacto social, abrindo, portanto, suas portas para a lógica rentista. Na lógica rentista de capital como portador de juros, o mundo financeiro atinge as grandes corporações educacionais, lançadas ao mercado para quem quiser investir em suas ações.

As *World Class University*, são mais que super-universidades, são empresas responsáveis por implementar novas práticas, reestruturar a forma de trabalho destas instituições que, sob a lógica mercantil, instituem uma profunda divisão do trabalho universitário, estabelecendo hierarquização entre Áreas de Conhecimento (sendo aquelas com maior possibilidade de reverter seus estudos para o desenvolvimento imediato do capitalismo preteridas em relação àquelas que, também contribuem para o desenvolvimento econômico, mas o fazem de forma mais paulatina, menos imediata). O modelo instituído por estas novas universidades cria distinções entre as universidades de um mesmo país, hierarquizando, a partir do modelo das *World Class University*, aquelas que se aproximam e se distanciam deste modelo.

Ocorre que em países periféricos e dependentes como o Brasil, mesmo as melhores universidades nos rankings internacionais possuem dificuldades de se aproximar das práticas das universidades de classe mundial. Um exemplo desta dificuldade pode ser observado quando comparamos a universidade que ocupa o primeiro lugar no ranking divulgado, em 2021, pela *The World University Rankings*, a Universidade de Oxford, que possui 41% de alunos estrangeiros (um dos

³ No início da pandemia, em maio de 2020, o país já registrava 823 estudos em andamento, segundo dados de uma pesquisa realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e publicada em sua página web.

critérios para a elaboração do ranking) e a melhor universidade brasileira, a Universidade de São Paulo (USP), que ocupa o posto 235 com apenas 4% de alunos estrangeiros (*The World University Rankings*).

Tendo como fundo a divisão internacional do trabalho, as universidades periféricas representam uma espécie de segunda divisão das super-universidades. Isso não quer dizer que elas realizem pesquisas de segunda linha, ao contrário, com os recursos disponíveis, ocupando o lugar secundário que a mundialização do capital confere a elas, fazem muito para o desenvolvimento da ciência. Mesmo não atingindo os patamares de internacionalização das universidades consideradas como referência, as universidades periféricas buscam seguir o modelo de “excelência” estabelecido pelas *World Class University* e fazem isso dando grande relevância para a pós-graduação.

Sobre isso, Silva Júnior e Kato (2018, p. 20) indicam que suas hipóteses, baseadas no PNPG (2011-2020) e na política de internacionalização elaborada pela Capes, a partir do Programa de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil (Capes/Print), são as de que há um caminho claro que

buscará alinhar as políticas públicas brasileiras de condução da pós-graduação em direção à *World Class University* com clara indução às parcerias público-privado e atratividade de pesquisadores e estudantes estrangeiros para atividades e missões no país e a perda crescente da autonomia universitária em direção a produção do conhecimento matéria-prima. (Silva Júnior & Kato, 2018, p. 20)

Os autores afirmam que a pós-graduação tem sido, nas últimas décadas, o “pólo propulsor” (Silva Júnior & Kato, 2018) para a criação das *World Class University* e que esse modelo teria sua origem nas recomendações do Banco Mundial. Ainda para os autores, as mudanças na cultura das universidades estariam ocorrendo pelas pressões sofridas para o autofinanciamento, o crescimento das atividades empresariais ocorridas no interior dessas instituições, além da inclusão da Educação Superior como bem de serviço.

Essas exigências/condições, têm levado essas universidades, por meio de seus cursos de pós-graduação, a mercadorizar seus conhecimentos para sobreviverem, para manter prestígios, para se estabelecerem na luta massacrante que se transformou a busca por “excelência” na produção de ciência. Suas mudanças, induzidas por seguidas avaliações que pretendem estabelecer uma nova cultura organizacional, acabam por não estabelecer mais os limites entre o público e o privado, conferindo aos conhecimentos uma nova natureza, não mais com o objetivo primeiro de desenvolvimento social, mas de se tornar produto comerciável, gerador de valor no mundo financeiro.

Os conhecimentos produzidos nessa lógica devem transformar-se em tecnologias capazes de auxiliar no desenvolvimento econômico e na geração de lucro imediato. As parcerias entre os laboratórios de pesquisa das universidades e as empresas geram produtos que, na maioria das vezes, são patenteados pela indústria, restando à universidade apenas os créditos de produção (isso quando o crédito é conferido).

É possível afirmar, a partir da exposição do contexto de mercantilização e financeirização da economia em escala mundial, que a pós-graduação reflete, a partir do discurso da internacionalização, a indução à um modelo “globalizado”, cuja materialidade apresentada aqui é o processo de financeirização da economia mundial.

De acordo com Cruz e Bonissoni (2017, p. 362), a internacionalização iniciou-se, no Brasil, no final da década de 1990, como ação conjunta entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), representado pela CAPES, e o Ministério de Ciência e Tecnologia, representado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Como categoria indutora de novas práticas, a internacionalização é discutida no Brasil, com maior frequência, a partir dos anos 2000, coincidindo com a relevância que passa a ganhar nos documentos que orientam a pós-graduação no país. Uma grande quantidade de investigação busca delimitar melhor seu significado, apresentar suas funcionalidades em contextos diversos e demonstrar quais ferramentas são mais utilizadas para garantir sua aplicabilidade.

O debate teórico sobre o conceito de internacionalização marca posicionamentos mais críticos, apontando ser um aspecto decorrente dos arranjos econômicos capitalistas para inserir as universidades na lógica de mercado, mas também marca posicionamentos que compreendem esse processo como ampliação das fronteiras institucionais e, por isso, como prática positiva para o estabelecimento de universidades com perspectiva internacional.

Ao considerarmos pesquisas como as de Silva e Kato (2018), Ramos (2018), Cruz e Bonissoni (2017), Espíndola e Petry (2016), Marrara (2007), e Knight (2020) podemos perceber a complexidade que envolve o conceito de internacionalização, da mesma forma que ela pode atender a vários fins e objetivos. Neste trabalho, considera-se a internacionalização no âmbito da produção e reprodução da divisão internacional do trabalho, feita segundo uma visão de centro e periferia da produção do capital.

Reforça-se a ideia de que nos países localizados na periferia do capitalismo, como é o caso do Brasil, a internacionalização ganha contornos distintos dos países centrais. Por esses lados, sua defesa tem o objetivo de estabelecer parâmetros de qualidade para a produção de conhecimento matéria-prima através da formação qualificada da força de trabalho.

Transvestida como necessária para a produção da inovação, ciência e tecnologia, a internacionalização é perseguida pelas instituições de pós-graduação na corrida por se posicionarem melhor nas avaliações e rankings internacionais, mesmo que isso custe a mercadorização da Educação.

A internacionalização instaura nas Universidades a lógica produtivista, que ocupa principalmente os Programas de Pós-Graduação, transformando a produção do conhecimento em uma espécie de linha de produção fordista. Vai se consolidando, com o produtivismo acadêmico: (...) a redução do tempo de pesquisa, a obrigatoriedade de publicação média anual de artigos científicos em periódicos de renome, bem como, ... [a realização de] aulas na pós-graduação e graduação, (...) [e] pesquisas financiadas por agências de fomento de prestígio acadêmico, ... [além da] prestação de assessorias e consultorias científicas e ... [produção de] patentes e licenciamento, além de buscar internacionalizar suas atividades de trabalho. (Silva Júnior, 2017, p. 224)

De acordo com Silva, Neto e Schetinger (2018),

Quando o tema internacionalização foi proposto às Instituições de Ensino Superior (IESs), na década de 90, a Capes deliberou que os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, em funcionamento no SNPG, deveriam se adequar aos padrões internacionais, para fins de avaliação das atividades de pesquisa e de Pós-Graduação desenvolvidas nas IESs. (p. 347)

Mesmo que a internacionalização ganhe mais espaço no cenário nacional a partir deste século, foi se estruturando nos anos 1990 como ferramenta de distinção entre os Programas considerados de excelência para com os demais. Para fazer a distinção, muitos critérios foram criados ao longo dessas décadas, como mobilidade acadêmica entre docentes e discentes, produção científica em periódicos e livros estrangeiros, acordos de cooperação internacional entre instituições são alguns dos mais frequentes. Sobre isso, Espíndola e Petry (2016, p. 02) afirmam que

A internacionalização tornou-se nova exigência nos processos de avaliação, reconhecimento e credenciamento dos Programas de Pós-Graduação no Brasil. Porém, a internacionalização não deve ser entendida a partir de uma visão isomórfica à perspectiva da globalização, mas no sentido e fim da humanização e solidariedade, contrariando o sentido e fim da mercantilização.

Como exemplo desses critérios de internacionalização, um dos Programas com maior impacto na recente história da internacionalização da Pós-Graduação brasileira foi o Ciências sem Fronteiras (CsF), lançado em 26 de julho de 2011, e extinto para a graduação em 2017 pelo governo federal, mantendo ainda em 2017 cinco mil bolsas para a pós-graduação, segundo nota oficial do Ministério da Educação (MEC). De acordo com Ramos (2018, p. 03) “(...) 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”.

Percebe-se, assim, que a internacionalização da pós-graduação vai se tornando a principal estratégia da ciência brasileira para inserir-se no mundo “globalizado”. Contudo, como afirma Silva Júnior (2017, p. 17), “(...) todo o processo em curso de internacionalização da universidade brasileira, buscado com tanto empenho, tem como resultado alocar o país em posição de subserviência tanto na produção econômica como na pesquisa científica”, caracterizando-se, desta forma, em um movimento de mundialização da educação superior organicamente articulada à mundialização do capital.

Incursões Sobre o Conceito de Internacionalização: O que os Documentos Revelam?

O primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação foi elaborado durante o governo do Presidente Ernesto Geisel (1907-1996) para o período correspondente a 1975-1979, com a finalidade de estabelecer as primeiras políticas para a Pós-Graduação no país em consonância com o II Plano Nacional de Desenvolvimento. O Plano faz menção à internacionalização de forma bastante sucinta, indicando que a capacitação dos docentes poderia ser realizada em instituições estrangeiras quando não fosse possível o atendimento em âmbito nacional, por meio de convênios e intercâmbios com essas instituições. De acordo com o I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979), a capacitação dos docentes das instituições brasileiras deve ser programada em função das capacidades de atendimento dos cursos aqui localizados; nos casos específicos de impossibilidade de atendimento em âmbito nacional, devem ser programados convênios e intercâmbios com instituições estrangeiras. (Ministério da Educação, 1975, p. 120)

O segundo PNPG foi elaborado durante o governo do General João Baptista Figueiredo (1918-1999) para o período de 1982 a 1985 em consonância com o III Plano Nacional de Desenvolvimento. Nesse Plano, os Programas estrangeiros são apresentados como referência de tecnologia avançada e há menção aos intercâmbios, mas entre as universidades brasileiras, não tratando diretamente de esforços internacionais na Pós-Graduação:

É dos centros de pós-graduação que procede hoje a maior parte do conhecimento produzido no País e uma contribuição significativa em algumas áreas de tecnologia avançada, equiparáveis ao que é produzido nas melhores universidades e centros de pesquisa estrangeiros. (Ministério da Educação, 1982, p. 179)

O documento para o período de 1986-1989, foi elaborado durante o governo do Presidente José Sarney, o primeiro governo que caracterizou a “retomada” da democracia no Brasil após a ditadura

militar (1964-1985), e indica a preocupação com o fato de que “o país não possui um quantitativo de cientistas para alcançar um alto nível de capacitação científica e tecnológica” (Ministério da Educação, 1986, p. 193). Segundo esse Plano, considera-se importante a independência econômica, científica e tecnológica do Brasil e aponta-se para a necessidade de tornar o país internacionalmente competitivo. Menciona-se, ainda, como uma das contribuições e dependendo da especificidade de cada área, a capacitação de docentes no exterior. Esse documento é o primeiro a falar em cooperação técnica internacional. De acordo com o documento, é importante

a continuidade e o reforço aos programas de cooperação técnica internacional que se destinem a viabilizar o intercâmbio de docentes e pesquisadores com os seus pares de instituições do exterior, com o objetivo de desenvolvimento de projetos comuns de ensino e pesquisa. (Ministério da Educação, 1989, p. 206)

No processo de levantamento das fontes documentais, notamos um grande intervalo entre a publicação do PNPG 1986-1989 e a divulgação de um novo Plano. De acordo com Hostins (2006), no ano de 1996 a diretoria executiva da CAPES iniciou o processo de discussão para a elaboração do IV Plano Nacional de Educação, entretanto a elaboração de um documento final não aconteceu.

Apesar da falta de um documento oficial, é preciso considerar que, durante o período em que estava à frente da Presidência da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC) acirrou a implementação dos ajustes estruturais de caráter neoliberal recomendados pelos Organismos Internacionais e traduzidos pelo Consenso de Washington, atendendo aos interesses da chamada mundialização do capital, da qual já tratamos aqui.

Esse aspecto, bem como a maior centralidade que a categoria internacionalização vai adquirindo para o campo da Educação, em que pese ainda ser pouco desenvolvida nos PNPG disponíveis até aquele momento, esbarra na falta de uma orientação nacional sobre o tema, revelando uma possível incorporação desse conceito como princípio da pós-graduação para a Área de Educação, seguindo o movimento internacional. Cabe destacar que, no período em questão, dentre as categorias que orientavam o conjunto das reformas implementadas, estavam eficiência, eficácia e produtividade, logo a valorização do controle dos resultados e do desempenho. Essas características pertencem ao fenômeno da mercadorização da pós-graduação do qual tratamos nas seções anteriores. Tais categorias, ao lado da necessidade de indicação das melhores práticas que deveriam ser seguidas, seria um dos elementos definidores da concepção de internacionalização presente nos documentos analisados. Essa preocupação com a indicação das melhores práticas é tratada por Azevedo (2016) como *benchmarking*, uma prática usada nas empresas privadas valorizada pelo Novo Gerencialismo Público promovido a partir da Reforma do Estado Brasileiro desencadeada no Governo FHC e que segue em diferentes medidas, até os dias atuais. De acordo com Azevedo (2016, pp. 1-2):

Sumariamente, *benchmarking* refere-se a um método de comparação de desempenho e de performance fundado em indicadores e nas chamadas “boas-práticas”. Este tipo de processo de avaliação, via de regra, é gerador de rankings e classificações e vem se tornando um instrumento de meta-regulação, influenciando as relações no Campo da Educação (em escala nacional, estadual, regional e global) e a formatação de políticas públicas educacionais.

De acordo com nossa análise, o PNPG 2005-2010, elaborado durante a gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como resultado de uma comissão constituída em 2004, dá continuidade às reformas neoliberais e, portanto, ao paradigma da mundialização e a correspondente valorização de um padrão internacional de pesquisa e de ciência que caracterizam nossa condição de país dependente.

Esse Plano chama atenção para a integração com a comunidade científica internacional e refere-se também à necessidade de cooperação internacional para o aprimoramento do sistema de Pós-Graduação. Consta no PNPG (Ministério da Educação, 2004, p. 8): “O desempenho da pós-graduação encontra-se intimamente ligado a uma mobilização permanente da comunidade acadêmica nacional, bem como a um processo contínuo de integração com a comunidade científica internacional, orquestrado e apoiado pela CAPES e CNPq”.

Correspondendo a esse cenário econômico, político, cultural e social, o PNPG menciona o sistema educacional como fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira. Destaca, ainda, o papel da pós-graduação na modernização do país, a qual será favorecida pela integração com a comunidade científica nacional e internacional (Ministério da Educação, 2004).

O Plano 2005-2010 menciona, também, a implementação de políticas para o aprimoramento do Sistema Nacional de Pós-Graduação por meio da institucionalização do intercâmbio entre alunos e professores, que possam permitir inclusive “a apresentação de projetos de captação de recursos junto às agências de fomento internacionais” (Ministério da Educação, 2004, pp. 61-62). São sugeridas, no Plano, as seguintes modalidades de cooperação internacional:

Ampliação do atual modelo de parceria institucional, dentro de uma relação de reciprocidade e simetria entre instituições nacionais e estrangeiras. Tais parcerias envolveriam intercâmbio recíproco de alunos e professores em projetos de pesquisa específicos, bolsas-sanduíche para os alunos, estágios de curto prazo para professores e estágios para recém doutores;

Intensificação dos programas de intercâmbio, visando ao compartilhamento na orientação de doutorandos com pesquisadores atuando no exterior em áreas de interesse estratégico para o país;

Apoio a estágio de pós-doutoramento para jovens doutores, tendo como base a qualidade do projeto a ser desenvolvido;

Ampliação do intercâmbio institucional de estudantes de graduação visando a seu futuro ingresso na pós-graduação;

Estímulo a parcerias e formação de redes de pesquisa na cooperação Sul-Sul, como suporte à formação de recursos humanos em áreas prioritárias e de interesse comum. (Ministério da Educação, 2004, pp. 61-62)

As considerações finais desse PNPG retomam a importância da cooperação internacional para o aprimoramento do sistema e chamam atenção para a necessidade de que a avaliação esteja pautada na qualidade e excelência dos resultados: “Reafirma-se que a avaliação deve ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto desses resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade” (Ministério da Educação, 2004, p. 89). Essa indicação para os resultados reforça o aspecto que chamamos atenção acima, a respeito das categorias eficiência, produtividade, desempenho e benchmarking pautarem a concepção de internacionalização em tela.

Ao analisar os Planos Nacionais para a Pós-Graduação, observamos que a palavra “internacionalização” aparece pela primeira vez apenas no PNE 2011-2020:

(...) a busca da Internacionalização continuará sendo uma das metas maiores do sistema. Harvard, MIT, Stanford, Oxford, Cambridge e outras grandes universidades do mundo contam em seus quadros com 20% de estudantes estrangeiros. No conjunto das universidades brasileiras, segundo dados da Polícia Federal, entre 2006 e 2010, o número alunos estrangeiros saltou de 934 a 2.278, ou seja, cresceu 144%; mas esse número ainda é insignificante se comparado com o universo dos estudantes.

Nas estaduais paulistas, onde a concentração é maior, os estrangeiros não passam de 2%. O SNPG tem, atualmente, porte e estrutura que permitem absorver um número maior de estudantes estrangeiros. (Ministério da Educação, 2010b, p. 21)

Nos planos anteriores, como já indicamos aqui, a referência era feita à cooperação internacional, padrão de excelência internacional, intercâmbios internacionais, padrão de produção internacional, inserção internacional.

A busca pela internacionalização é assim incentivada no PNPG:

Na próxima década o SNPG, com a participação mais efetiva de todas as agências, deverá priorizar duas ações, em sentidos opostos mas complementares: 1 – atrair em diferentes Programas mais estudantes e docentes do estrangeiro; 2 – enviar mais estudantes e pós doutores ao estrangeiro para fazer formação no exterior, em vista da dinamização do sistema e da captação do conhecimento novo. (Ministério da Educação, 2010a, p. 21)

Esse documento contempla a discussão sobre internacionalização em seção separada, intitulada “Internacionalização da Pós-Graduação e a Cooperação Internacional”, demonstrando sua centralidade no documento, diferente do que os documentos anteriores demonstraram. Nessa seção, o documento apresenta o conceito de formação de pesquisadores no exterior, a recomendação para a presença de estudantes estrangeiros em Programas de Pós-Graduação do Brasil, a participação de docentes em atividades no exterior e a publicação de artigos em periódicos de circulação internacional indexados, como medidas da presença internacional da ciência brasileira no exterior (seguindo as práticas adotadas pelas Universidades de Classe Mundial).

O Plano apresenta, nessa seção, um balanço da produção científica e da participação do Brasil na ciência mundial e chama atenção para a necessidade de aumentar essa participação. Na direção de reforçar um modelo de universidade, compara a inserção de estudantes estrangeiros em universidades consideradas de prestígio com a inserção de estudantes estrangeiros no país, “O SNPG tem, atualmente, porte e estrutura que permitem absorver um número maior de estudantes estrangeiros” (Ministério da Educação, 2010b, p. 22).

A segunda parte do Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 apresenta um conjunto de propostas no que diz respeito à internacionalização, que devem ser instauradas até o final da vigência do Plano:

Programa de Doutorado pleno no exterior contemplando alunos de desempenho excelente;
Mudança das regras que regem os currículos nas universidades públicas para aumentar o recrutamento de professores estrangeiros;
Reestruturação e ampliação dos programas de professor visitante;
Incentivo de recrutamento de professores estrangeiros;
Programa de apoio e incentivo ao duplo-diploma e a projetos colaborativos de larga duração. (Ministério da Educação, 2010c, pp. 17-18)

O que observamos ao longo da análise dos PNPGs a respeito da intensificação da categoria internacionalização como requisito da avaliação da excelência: no PNPG atual a internacionalização é exacerbada, havendo destaque para a perspectiva da Universidade de Classe Mundial, destacada na seção anterior e, com ela, a mercadorização da educação e a valorização da produtividade, eficiência, desempenho e boas práticas.

Os Rumos da Avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil sob a Ótica da Internacionalização: entre Avanços e Retrocessos

O tema da internacionalização para todas as áreas de avaliação da CAPES representa, como já anunciamos, importantes possibilidades de aporte financeiro aos Programas considerados de excelência, que atingem as notas máximas na avaliação. Ao longo das avaliações realizadas, o modelo lançado para acompanhar o biênio 1996-1997 acabou se consolidando como referência para os que o sucederam (Horta & Moraes, 2005). De forma velada, está em jogo a disputa pelo privilégio de tornarem-se - ou manterem-se como - áreas reconhecidamente científicas, o que significa, na lógica de mundialização do capital, produção de conhecimento matéria-prima de forma mais imediata.

Nesse sentido, algumas áreas têm sido visivelmente privilegiadas ao concentrar a maior quantidade de Programas com notas 06 e 07 ao serem endossadas pelo PNPG 2011-2020, que destaca a internacionalização e a produção de conhecimento voltadas para as necessidades da economia. São citadas, por exemplo, Áreas como Física, Ecologia e Matemática como aquelas com maior impacto na divulgação da produção científica em periódicos internacionais, se aproximando das médias internacionais. Mencionam, ainda, Áreas como Ciências Agrícolas, Farmacologia, Bioquímica e Biologia como exemplo de esforços para se inserir no grupo de áreas que possuem produções de alto impacto no cenário mundial e que, portanto, estariam produzindo conhecimentos relevantes para a economia do país. (Ministério da Educação, 2010b, pp. 224-225).

O PNPG 2011-2020 caracteriza, como já apontamos, a internacionalização como ferramenta estratégica para colocar o país em lugar de destaque no cenário mundial capitalista, incentivando parcerias entre instituições públicas e privadas para os que acreditam ser a chave para aumentar a competitividade da ciência no país em relação aos demais países do mundo. Essa caracterização resulta, como já apresentamos, de uma política nacional de pós-graduação que tem se consolidado desde os anos 1970 no país e que cada vez mais se estrutura em um modelo mundializado de produzir ciência.

Neste item do artigo temos interesse em mostrar, por meio dos documentos da Área, como a Educação reage frente às constatações apresentadas acima sobre a definição das prioridades para a produção científica no país, a partir da mundialização do capital.

Os Documentos de Área podem revelar as relações entre o que recomendam os PNPGs e a forma pela qual as áreas se organizam (recebem, se manifestam, produzem discursos e promovem práticas a partir das recomendações). A exposição dos documentos seguirá uma ordem cronológica, com o objetivo de lançar luzes sobre a linha histórica traçada, evidenciando momentos de maiores e menores críticas à concepção de internacionalização.

Será possível observar, também, a complexificação dos documentos, que deixam de ser um apanhado de informações sobre o cenário da pós-graduação para apresentar determinadas posições, tanto sobre a pós-graduação e seu papel quanto a compreensão e importância da internacionalização.

O Documento da Área de Educação 1998-2000 é bastante sucinto e adquire um tom mais descritivo do cenário em que a educação se encontrava naquele período. Apresenta o panorama da avaliação anterior e cita a internacionalização como “padrões internacionais” para se referir aos Programas nota 7.

O Programa de nível 7 apresenta um corpo docente altamente qualificado, uma produção docente e discente de excelência para os padrões internacionais, exerce papel de liderança acadêmica na área, demonstra competitividade em nível internacional (indicada, por exemplo, por intercâmbios, convênios, programas de cooperação acadêmica e científica, publicações, participação em eventos de relevância na área, exercício de funções editoriais, posições institucionais e reconhecimento por parte das sociedades científicas), bem como um desempenho

diferenciado quanto à produção científica, oferecendo cursos de mestrado e doutorado. Este Programa deverá ser comparável a Programas de muito bom nível de outros países. (Ministério da Educação, 1998, p. 01)

Interessante notar que os mesmos responsáveis por esse relatório produziram um texto posterior no qual apontam os problemas que aquela avaliação produziu, em especial o desrespeito às decisões que a Área de Educação tomou sobre a distribuição das notas do PPG, desconsideradas pelo Conselho Técnico Científico (CTC) da Capes que passou a ter, a partir daquela avaliação, um papel muito mais ativo na apreciação dos resultados apresentados pelas áreas de avaliação. Isso provocou, naquela avaliação, um grande desconforto para a Área de Educação, pois, segundo Horta e Moraes (2005),

Verificou-se, com nitidez, o que possivelmente já podia se antever em decisões anteriores do CTC: os níveis 6 e 7 foram definidos exclusivamente a partir de um único parâmetro, qual seja, o da produção científica internacional e, basicamente, em periódicos estrangeiros. (p. 96)

Ainda que o relatório não apresente qualquer menção crítica a este tema, vale destacar que a compreensão da Capes parecia ser distinta da comissão que avaliou os Programas de Educação, pois a concepção dos Programas de notas 6 e 7 não deveria se reduzir à produção científica internacional (concepção essa que vai acompanhar quase todos os Documentos de Área seguintes):

Tais ajustes permearam o embate travado pela área de educação e as demais áreas de ciências humanas, notadamente a de geografia, para terem assegurados os conceitos 6 e 7 atribuídos a seus programas. Aquele foi um momento particular de luta por hegemonia no interior do CTC – a de alcançar o mainstream epistemológico que asseguraria mais verbas e prestígio – e, nesse esforço, lançou-se mão de forte desqualificação epistemológica das áreas de ciências humanas e recorreu-se a ásperos enfrentamentos. (Horta & Moraes, 2005, p. 96)

O resultado dessa disputa por hegemonia no interior do CTC foi a perda de três dos seis Programas avaliados pela Área de Educação como nota 6 naquele período e de todos os Programas avaliados com a nota 7. Nos detemos mais nesse acontecimento pois é, certamente, um divisor de águas nas avaliações que ocorreriam posteriormente, tanto pela interferência do CTC nas decisões das áreas como pela definição de uma concepção de internacionalização (responsável pela definição de Programas notas 6 e 7) pautada nas produções acadêmicas e na mobilidade docente e discente.

O documento de área 2001-2003 mantém a internacionalização como requisito para os Programas de notas 6 e 7 (ainda que a Área de Educação continuasse, nesse triênio, sem contar com os de nota 7). Destaca a necessidade de o quadro docente ter trânsito internacional e ter reconhecido prestígio fora do país. Define, ainda, três critérios para estabelecer os Programas com notas 6 e 7: publicações (entre elas, artigos em periódicos internacionais, livros integrais publicados no exterior, trabalhos completos publicados em eventos no exterior e organização de coletâneas no exterior); inserção coletiva do Programa (dentre os quais destacam-se os intercâmbios internacionais, mobilidade de docentes e discentes, recebimento de professores estrangeiros e produção discente internacional); Inserção Internacional dos docentes permanentes (tendo destaque a participação em comissões e consultorias internacionais, captação de financiamentos internacionais, realização de estágios e missões docentes no exterior, realização de pós-doutorado no exterior são alguns dos exemplos).

Documento de índices para a avaliação trienal de 2004, produzido pela Grande Área de Ciências Humanas em 22 e 23 de junho de 2004, que propõe que os

Programas recomendados aos conceitos 6 e 7 sejam avaliados segundo o grupo de indicadores abaixo:

1. Publicações.
2. Inserção internacional coletiva do programa.
3. Inserção internacional individual dos docentes do NRD6. (Ministério da Educação, 2001, pp. 4-5)

Não há, no documento, qualquer referência crítica ao modelo de internacionalização que vinha se construindo naquele momento. Ao final, há recomendação para que a Capes repense a estratificação da avaliação, concordando que as faixas 6 e 7 seriam destinadas aos Programas de inserção internacional, indicando certa resignação.

O Documento de Área 2004-2006 mantém a perspectiva de diferenciação dos Programas de notas 6 e 7 a partir das atividades de internacionalização. Entretanto, a Educação continuou sem Programas pertencentes ao estrato 7, revelando as dificuldades de adequação aos padrões de internacionalização estipulados.

O número de programas 6 na Área aumentou de três no triênio 1998-2000 para quatro no triênio 2001-2003 e para os cinco recomendados no presente triênio. Entretanto, a Área ainda não apresenta um programa 7 e o percentual dos classificados com nível 6 (6,4%) é relativamente baixo quando comparado à maioria das outras áreas avaliadas pela CAPES. (Ministério da Educação, 2004, p. 27)

Destaca-se, nesse documento, o nível de detalhamento em que os dados são apresentados, ainda que não haja claros posicionamentos sobre a política de avaliação adotada, em particular sobre a perspectiva de internacionalização que, mais uma vez, fica completamente destinada aos Programas de notas 6 e 7.

Ao analisar os resultados das avaliações dos Programas avaliados com notas 6 e 7, podemos observar dois posicionamentos importantes: reforçar que, mesmo com a melhoria dos indicadores gerais dos Programas da Área de Educação candidatos a nota 7, nenhum atingiu tal estrato e; segundo, afirmar que a inclusão de dimensões como liderança, solidariedade e visibilidade poderiam ajudar aos Programas a atingir notas mais altas, pois, seguramente, muitos deles já tinham tais características consolidadas em suas práticas.

Ao que nos interessa neste artigo, percebe-se que a área em pesquisa não faz críticas diretas à perspectiva de internacionalização, mas indiretamente destaca a importância de não ser o único critério para definir os Programas de excelência. Por fim, o documento recomenda para a Capes que sejam respeitadas as especificidades de cada área, dando maiores possibilidades de criação de critérios e indicadores próprios.

Muito mais econômico que o anterior, o Documento de Área 2007-2009 não traz novidades sobre a internacionalização. Ao contrário, faz menção em poucas oportunidades e, quase sempre, vinculando-a aos critérios avaliativos daquele período. Diferentemente dos documentos anteriores, nesse não houve detalhamento sobre as estratificações e, assim, a perspectiva de internacionalização como categoria principal para destacar os Programas de excelência não foi tratada.

A avaliação da Pós-Graduação não pretende atender todos os aspectos passíveis de avaliação em um curso de pós-graduação. A avaliação proposta atende a priorização de aspectos definidos por toda a comunidade científica brasileira representada junto à CAPES. Assim, tanto os aspectos relevantes a serem avaliados quanto a metodologia de como fazê-lo não é uma decisão de uma área ou de um coordenador de Área, mas resultado da concepção de avaliação, de pós-graduação, de pesquisa, de formação e,

sobretudo, de processos de produção de conhecimento construídos pela comunidade científica nacional e internacional. (Ministério da Educação, 2007, p. 1)

O Documento de Área 2010-2012 é o primeiro a ser produzido após o lançamento do PNPG 2011-2020. Ou seja, foi construído no bojo da internacionalização atrelada à formação das *World Class University* e a produção do conhecimento matéria-prima como prioridade. Em que pese tal concepção tornar-se hegemônica, ocupando destaque em todas as áreas de avaliação, a Educação parece ter estabelecido um diálogo mais crítico com essa perspectiva, ainda que isso não seja claramente apresentado no documento.

Na contramão da visão pragmática que a internacionalização conferiu aos conhecimentos científicos e a relação com o mundo produtivo, a Área de Educação reforça a importância do trabalho com a Educação Básica, defendendo uma perspectiva de formação voltada para o desenvolvimento social em primeiro lugar: “A relação da Área com a Educação Básica é direta e consequente. Direta porque a Educação Básica, enquanto política dos sistemas de ensino, processos educacionais, desempenho dos estudantes, formação dos professores, é objeto direto do campo educacional”. (Ministério da Educação, 2013, p. 7)

Seguindo o exemplo do PNPG 2011-2020, o Documento de Área 2010-2012, pela primeira vez, abre um espaço dedicado à internacionalização, mas não avança em críticas diretas, limitando-se a apresentar eixos que representariam supostos avanços: publicações em livros e periódicos internacionais; pesquisas em rede envolvendo instituições e pesquisadores estrangeiros; atuação de professores brasileiros em Programas estrangeiros como convidados ou visitantes e de professores estrangeiros nos Programas Brasileiros; ações de cooperação internacional pautadas na mobilidade discente e docente. Essa parte do documento é concluída com a indicação de que o tema da internacionalização é determinante para discriminar os Programas de notas 6 e 7 como de excelência. “Evidentemente não é esperado que todos os Programas atuem em todos os eixos de internacionalização. A avaliação realizará a análise da qualificação dos Programas quanto nível e tipo de internacionalização” (Ministério da Educação, 2013, p. 35).

O documento que se refere ao triênio 2013-2016 recomenda que a proposta dos Programas apresente, em seu planejamento, as necessidades regionais, nacionais e internacionais. “Adequação da proposta do Programa às necessidades regionais, nacionais e internacionais; descrição dos meios e estratégias que o programa pretende adotar para enfrentar os desafios da área e atingir seus objetivos atuais e futuros” (Ministério da Educação, 2013, p. 10).

Recomenda, também, para os programas notas 6 e 7, uma série de ações indutivas, que podem ser observadas abaixo: a presença de literatura internacional no plano de ensino das disciplinas, a participação de docentes estrangeiros nas disciplinas ofertadas, o aprimoramento do corpo docente no exterior, a realização de convênios e projetos de pesquisa em rede, intercâmbios e, por fim, garantir que o site do Programa esteja, também, em outros idiomas (Ministério da Educação, 2013, p. 10).

Programas assim como o documento anterior que, além de trazer essas recomendações ao longo da ficha de avaliação como critérios que devem ser observados pelos coordenadores ao redigir o texto da Proposta do Programa, aborda essas recomendações em uma seção específica ao final do documento.

Por fim, o Documento de Área 2017-2020 é, sem dúvidas, o que apresenta mais elementos críticos e propositivos sobre a internacionalização. São apresentados diagnósticos já tratados em outras oportunidades, mas com comentários críticos relevantes, como as assimetrias entre os Programas. Preocupando-se com as assimetrias entre os programas considerados de excelência para os demais, a área identifica que os programas notas 6 e 7 estão concentrados na região sul e sudeste

do país e que mesmo havendo redução das diferenças, as ações empenhadas não foram suficientes para garantir equidade.

Entretanto, a referida redução não tem sido suficiente para atenuar adequadamente o problema, algo destacado pela distribuição regional de notas, porque além de certas regiões terem menos cursos e programas, suas notas são inferiores à média, evidenciado pelo fato de que todas as notas 6 e 7 estão nas regiões Sul e Sudeste. (Ministério da Educação, 2019, s/p)

Assim como o documento anterior (2013-2016), a discussão sobre interdisciplinaridade teve destaque e foi debatida como forma alternativa e inovadora de produzir os conhecimentos. Em nossa compreensão, a Área de Educação está, nesse momento, demarcando que a produção do conhecimento não tem o objetivo, exclusivamente, de produzir resultados imediatos e pragmáticos, justamente por sua natureza. É preciso destacar que a avaliação ocorrida nesse quadriênio (2017-2020) experimentou mudanças importantes, reduzindo de 5 para 3 os quesitos e itens avaliados e dividindo atenções entre a formação discente, a proposta do Programa e o impacto na sociedade. Logo, a internacionalização, na contramão do que apresentava o PNPG em vigor, seria tratada ao lado da inserção social dos Programas.

Os Programas de Pós-Graduação passaram a ser cobrados não mais somente por sua internacionalização para ser considerado um Programa de excelência. Para isso, é preciso mostrar que sua “vocação” também se vinculava às ações de impacto social. A Área de Educação utiliza essa abertura para demarcar importantes posicionamentos: “O quesito ‘Impacto na Sociedade’, por sua vez, deve promover e valorizar o impacto cultural, social e econômico do conhecimento produzido, focando em desafios estratégicos, regionais, nacionais e internacionais” (Ministério da Educação, 2019, s/p).

Enfatizando o planejamento futuro, a Área de Educação parece dar mais autonomia para os Programas decidirem sobre qual “vocação” seu perfil se aproxima mais: se para atuações regionais, locais ou internacionais. De acordo com o documento: “É evidente que alguns dos PPG da Área possuem mais possibilidades para implementar atividades voltadas para a internacionalização do que outros. Assim, é necessário assegurar uma participação internacional mais expressiva da Área de Educação, sem deixar de levar em conta que certos PPGs atuam de modo mais impactante no seu contexto imediato, seja ele, local ou regional”. (Ministério da Educação, 2019, s/p)

Apesar da autonomia que esse entendimento pode dar aos Programas, é preciso ter cautela, porque pode significar, também, a manutenção da lógica de que os Programas podem obter desempenhos desiguais e que essa é uma condição natural, atribuída às diferentes características e esforços de cada Programa.

Outra mudança muito significativa foi a implementação da autoavaliação como ferramenta fundamental de análise da qualidade dos Programas:

A Área de Educação entende ser necessário ampliar o foco do processo avaliativo, reconhecendo que a autoavaliação, hoje muito utilizada nas experiências internacionais, pode trazer mais subsídios para o desenvolvimento de programas de pós-graduação com qualidade. (Ministério da Educação, 2019, s/p)

A autoavaliação, segue afirmando o documento, proporciona maiores aproximações entre avaliador e avaliado, oferecendo mais autonomia aos programas para definirem “sua missão e seus objetivos, incluindo aqueles relativos à sua inserção no contexto social/internacional e a suas escolhas científicas específicas”. (Ministério da Educação, 2019, s/p)

O documento reforça a característica ampla de formação da Educação envolvendo diferentes bases epistemológicas, estruturas organizacionais e políticas para a Educação Formal e

Não-Formal. Com isso, reafirmam o compromisso, já assumido no documento anterior, dos Programas de Pós-Graduação com a formação e colaboração com a Educação Básica.

Quando aborda, especificamente, a internacionalização, o documento reconhece a importância de estimular a participação brasileira na produção científica mundial, garantindo acesso e domínio da produção global da ciência. Mas o que diferencia claramente esse documento dos demais é o posicionamento sobre a relativização da internacionalização:

Por outro lado, é importante notar que a internacionalização da Área deve vir acompanhada de uma discussão a respeito dos objetivos específicos dos PPG, de modo a não ser apenas uma prioridade e sim algo pertinente e produtivo para cada programa. É evidente que alguns dos PPG da Área possuem mais possibilidades para implementar atividades voltadas para a internacionalização do que outros. Assim, é necessário assegurar uma participação internacional mais expressiva da Área de Educação, sem deixar de levar em conta que certos PPG atuam de modo mais impactante no seu contexto imediato, seja ele local ou regional. (Ministério da Educação, 2019, s/p)

Reconhecendo que a Área de Educação estaria bastante inferiorizada - em comparação com as demais que compõem o quadro de avaliação da Capes -, o documento reforça a necessidade de investimento na internacionalização, mas não apenas para aqueles Programas considerados de excelência. Essa postura nos parece um importante avanço, pois confere, ao mesmo tempo, possibilidades de definição sobre os caminhos que cada Programa pode trilhar e coloca a internacionalização como prática fundamental para todos os Programas, não apenas aqueles considerados de excelência.

Considerações Finais

Buscamos, neste artigo, compreender e problematizar como o conceito de internacionalização foi se delineando nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e nos documentos da Área de Educação. Por meio da exposição de autores que tratam da mundialização e da mercadorização da Educação, foi possível observar que a internacionalização está inserida em um contexto amplo, envolvendo os fenômenos políticos e econômicos. Defendemos, assim como Cruz e Bonissoni (2017), que ocorra uma inversão da lógica de internacionalização passiva para uma ativa e, em certa medida, foi essa mesma defesa que pudemos perceber na atuação da Área de Educação através dos Documentos de Área analisados, em especial aquele elaborado para o quadriênio 2017-2020.

A concepção de internacionalização que tem se construído na Pós-Graduação brasileira, possível de ser observada nos documentos analisados, está relacionada à uma visão isomórfica (Espindola & Petry, 2016) do que poderia potencialmente se tornar: estratégia solidária de desenvolvimento e disseminação do conhecimento, fugindo da lógica mercantil da globalização.

Procuramos demonstrar que a internacionalização da Educação Superior, em geral, e da Pós-Graduação, em específico, tem mantido uma lógica que privilegia a formação de conhecimentos úteis ao desenvolvimento capitalista, o chamado conhecimento-mercadoria. As *World Class University* vão se tornando modelos de internacionalização e, por isso, perfis desejados para universidades mundo afora, inclusive em países periféricos, como o Brasil.

Por mais que a defesa de uma perspectiva globalizada de Educação Superior possa parecer sedutora, a pesquisa nos mostrou que nem todas as instituições possuem condições reais de fazer com que tal projeto se realize aos moldes internacionais. Foi se criando, assim, uma

internacionalização baseada em ações pontuais, amplamente disseminadas entre os Programas de Pós-Graduação, por meio dos Planos Nacionais de Pós-Graduação. Mobilidade acadêmica, produção científica internacional, recebimento de visitantes estrangeiros, missões de curta e longa duração no estrangeiro e a formação continuada (Pós-Doutorado) no exterior tornaram-se as ações mais recomendadas nos PNPGs e disseminadas nos Documentos de Área da Educação.

Ao analisarmos o papel da Área de Educação sobre as recomendações de internacionalização presentes nos Planos Nacionais de Pós-Graduação, percebemos um misto entre posições mais “neutras” sobre o tema, indicando preocupações mais relacionadas à efetividade das ações de internacionalização, e outros posicionamentos mais críticos, que indicam as deficiências de um modelo de avaliação que se pauta na internacionalização para discriminar programas de excelência dos demais.

O resultado dessa política de segregação é a criação de uma espécie de elite na Pós-Graduação que recebe mais recursos e, por isso, tem maiores e melhores condições de trabalhar numa perspectiva de internacionalização próxima a realizada nas *World Class University*.

O Documento de Área do quadriênio 2017-2020 foi, em nossa percepção, aquele que se posicionou mais claramente contra a ideia de padronização nas ações de internacionalização, dando aos Programas a oportunidade de decidirem por sua “vocação” mais regional, local, nacional ou internacional. Inclusive, nesse documento, é explícita a argumentação de que nem todos os Programas teriam condições materiais de conduzir a internacionalização nos moldes que hoje estão colocados, sem qualquer visão de conjunto, de apoio mútuo e ajuda solidária.

Ficou, portanto, evidente, através das análises realizadas, que, na medida em que o conceito de internacionalização se tornou mais presente nos PNPG, os Documentos de Área se estruturaram procurando garantir as exigências avaliativas, mas, também, indicando meios alternativos. A Educação se coloca na disputa por uma ciência que, atualmente, desconsidera sua importância, relegando-a a uma área de segunda ordem, justamente porque não gera os conhecimentos matéria-prima tão caros à mundialização do capital econômico.

Referências

- Azevedo, M. (2016). Educação e benchmarking: Meta-regulação e coordenação de políticas baseadas em indicadores e nas chamadas boas práticas. In *Anais do XXIV Seminário Nacional Universitas/BR*. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/310467500_Educacao_e_benchmarking_meta-regulacao_e_coordenacao_de_politicas_baseadas_em_indicadores_e_nas_chamadas_boas-praticas
- Carvalho, C., & Silva Júnior, J. (2017). Pesquisa, pós-graduação e conhecimento-mercadoria aplicado no Brasil. *Eccos – Revista Científica*, 0(44), 23-42. <https://doi.org/10.5585/eccos.n44.8015>
- Chesnais, F. (1995). A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. *Economia e Sociedade*, (5), 1–30. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643195>
- Chesnais, F. (1996). *A mundialização do capital*. Xamã.
- Cruz, P. M., Flores, G. N., & Bonissoni, N. L. (2017). Internacionalização de programa de pós-graduação stricto sensu: Conceitos, definições e estratégias. *Revista Novos Estudos Jurídicos*, 1(22), 357-384.
- Espindola, C. A., & Petry, O. J. (2016). Internacionalização nos programas de pós-graduação em educação. In *Anais do XI Reunião Científica Regional da Anped*. Universidade Federal do Paraná. Disponível em http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo8_CELIO-ALVES-ESPINDOLA-OTO-JO%C3%83O-PETRY.pdf

- Evangelista, O. (2012). Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In R. M. L. Araújo, & D. S. Rodrigues (Orgs.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. (pp. 52-71). Alínea.
- Gouveia, A. B., Azevedo, M. L. N. de, & Mendes, G. M. L. (2017). A Pós-Graduação e a Internacionalização da Educação Superior: Tendências e problemas - o lugar da ANPED. *Plurais Revista Multidisciplinar*, 2(2), 10-26. <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2017.v2.n2.10-26>
- Horta, J. S. B., & Moraes, M. C. M. (2005). O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: Da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*, (30), 95-116. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300008>
- Hostins, R. C. L. (2006). Os Planos Nacionais de Pós-Graduação e suas repercussões na pós-graduação Brasileira. *Perspectiva*, 1(24), 133-160.
- Knight, J. (2020). *Internacionalização da educação superior: Conceitos, tendências e desafios* (2ª ed.). Oikos. <http://oikoseditora.com.br/files/Internacionaliza%C3%A7%C3%A3o%20da%20educ%20superior%20-%20JANE%20KNIGHT%20-%20e-book.pdf>
- Marrara, T. (2007, dezembro). Internacionalização da pós-graduação: Objetivos, formas e avaliação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 8(4), 245-262.
- Ministério da Educação. (1975). *I Plano Nacional de Pós-Graduação*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <http://uab.capes.gov.br/avaliacao/permanencia-no-snpg-avaliacao/relatorios-de-avaliacao/91-conteudo-estatico/avaliacao-capes/6860-trienio-1998-2000>
- Ministério da Educação. (1982). *II Plano Nacional de Pós-Graduação 1982-1985*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ii-pnpg-pdf>
- Ministério da Educação. (1989). *III Plano Nacional de Pós-Graduação 1986-1989*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93668.htm
- Ministério da Educação. (1998) *Documento Área de Educação 1998-2000*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. https://www.uab.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/2000_020_Doc_Area.pdf
- Ministério da Educação. (2001). *Documento Área de Educação 2001-2003*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. https://uab.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/DocArea04_06_Educacao.pdf
- Ministério da Educação. (2004). *Documento Área de Educação. Relatório de Avaliação do Triênio 2004-2006*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. https://uab.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/DocArea04_06_Educacao.pdf
- Ministério da Educação. (2007). *Documento Área Educação. Triênio 2007-2009*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgfp/download/outros_documentos/DocumentoAreaEducacao2013.pdf
- Ministério da Educação. (2010a). *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005-2010*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-2005-2010-pdf>
- Ministério da Educação. (2010b). *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 Parte I*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>

- Ministério da Educação. (2010c). *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 Parte II*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. [_https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-miolo-v2-pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-miolo-v2-pdf)
- Ministério da Educação. (2013). *Documento Área de Educação 2013*. Diretoria de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgfp/download/outros_documentos/DocumentoAreaEducacao2013.pdf
- Ministério da Educação. (2016). *Documento Área de Educação 2016*. Diretoria de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. https://anped.org.br/sites/default/files/images/documento_de_area_educacao_2013_2016-versao_final.pdf
- Ministério da Educação. (2019). *Documento de Área. Área 38: Educação*. Diretoria de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>
- Ramos, M. Y. (2018). Internacionalização da pós-graduação no Brasil: Lógica e mecanismos. *Educação E Pesquisa*, 44, e161579. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201706161579>
- Silva Júnior, J. R., & Kato, F. B. G. (2018). A Política de Internacionalização da Pós-Graduação stricto sensu brasileira: Breves considerações sobre a atual política da Capes. In V. A. F. Ferreira (Org.), *Políticas e avaliação da pós-graduação stricto sensu: Da inserção social local à internacionalização*. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, Universidade Católica de Brasília.
- Silva Junior, J. dos R. (2017). *The new Brazilian university: A busca por resultados comercializáveis: Para quem?* (1.ed.) Canal 6.
- The World University Rankings. (2021). World University Rankings. *Times Higher Education*. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
- Wolff da Silva, S. M., Chitolina Schetinger, M. R., & Rocha Neto, I. (2018). O processo de internacionalização da pós-graduação stricto sensu brasileira. *Revista Contexto & Educação*, 33(105), 341–364. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2018.105.341-364>

Sobre os Autores

Fabiano Antonio dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Email: santos.fabiano@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7703-8520>

Professor do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação (GEPEFE).

Isaura Monica Souza Zanardini

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

E-mail: monicazan@uol.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2226-3840>

Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE – Campus de Cascavel, Doutora em Educação pela UNICAMP. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social – GEPPES.

Celso Hotz

Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Universidade Tecnológica Federal do Paraná

E-mail: hotzcel@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4187-7701>

Doutorando em Educação pela Unioeste. Professor do Depto. de Humanidades (Dahum) da Ufpr câmpus Francisco Beltrão – PR. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social – GEPPES.

Sobre os Editores

Suzana dos Santos Gomes

Universidade Federal de Minas Gerais

E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8660-1741>

Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa (UL) e Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Líder do Grupo de Pesquisa-Ação sobre Universidade e Educação Superior - Universitátis/FaE/UFMG.

Savana Diniz Gomes de Melo

Universidade Federal de Minas Gerais

E-mail: sdgmufmg2@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0415-5344>

Pós-Doutora em Educação pela Universidade de La Coruña (UDC) Professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Vice Líder do Grupo de Pesquisa-Ação sobre Universidade e Educação Superior - Universitátis/FaE/UFMG.

Felipe Zurita Garrido

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

E-mail: felipe.zurita@umce.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4136-4340>

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil). Pesquisador e professor Associado do Departamento de Educação Básica da Faculdade de Filosofia e Educação da Universidade Metropolitana de Ciências da Educação. Temas de interesse: história da Educação, políticas educacionais e ensino de História e das Ciências Sociais.

Dossiê Especial

Educação Superior na América Latina em Tempos de Crise

Volume 30 Número 36

15 de março 2022

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAAPE>) **Twitter feed** @epaa_aape.