GEOGRAFIAS DA MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL BRASILEIRA (OU POR QUE A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR É UM PROBLEMA GEOGRÁFICO?)

GEOGRAPHIES OF BRAZILIAN INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY (OR WHY IS THE INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION A GEOGRAPHIC PROBLEM?)

GEOGRAFÍAS DE LA MOVILIDAD ACADÉMICA INTERNACIONAL BRASILEÑA (O ¿POR QUÉ LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ES UN PROBLEMA GEOGRÁFICO?)

CÉSAR AUGUSTO FERRARI MARTINEZ

Departamento de Geografia – Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Rio Grande do Sul/RS. E-mail: cesarfmartinez@yahoo.com.br

Resumo: Com a crise e o encerramento do Programa Ciência sem Fronteiras, houve um esvaziamento das políticas de internacionalização da ciência brasileira. Neste artigo, foi realizada uma análise desse programa e de como ele se inseriu nas transformações sofridas, nas últimas décadas, pelo sistema público de educação superior, no Brasil. Além disso, procurou-se saber como o investimento em internacionalização se espacializa e como ele atua produzindo território. Os resultados demonstraram que há alta concentração espacial de investimentos, denunciando uma macrocefalia científica que acompanha o processo desigual da produção de território pela globalização. Finalmente, atentou-se na importância de se gerarem outros modelos de internacionalização que atuam articuladamente e promovendo acesso ao conhecimento com justiça espacial.

Palavras-chave: políticas educacionais, cartografias epistemológicas, geopolítica da educação, ciência sem fronteiras, desigualdade espacial.

Abstract

With the crisis and ending of the Programa Ciência sem Fronteiras [Science without Borders Program], there was a demobilization of Brazilian science internationalization policies. This article aims to analyze this program and how it was related with the changes suffered, in the last decades, by the higher education system in Brazil. Moreover, it seeks to know how the investment in internationalization is spatialized and how it performs the production of the territory. Results show there are high spatial concentration of investments, denouncing the existence of a scientific macrocephaly followed by an unequal process of territory production by the globalization process. Finally, it attempts to the importance of generating alternative internationalization models capable of articulate and promote access to knowledge with spatial justice.

Keywords: educational policies, epistemological cartographies, geopolitics of education, science without borders, spatial inequalities.

Resumen

Con la crisis y cierre del Programa Ciência sem Fronteiras [Ciencia sin Fronteras] en Brasil, hubo una desmovilización de las políticas de internacionalización de la ciencia brasileña. En este artículo, se ha realizado un análisis del programa y cómo él se insertó en las transformaciones sufridas en las últimas décadas por el sistema público de educación superior en Brasil. Además, se buscó saber cómo la inversión en internacionalización se espacializa y cómo actúa produciendo territorio. Los resultados demostraron que hay alta concentración espacial de inversiones, haciendo la denuncia de una macrocefalia científica que acompaña al proceso desigual de la producción de territorio por la globalización. Finalmente, se pone atención en la importancia de se generar otros modelos de internacionalización que actúen de manera articulada y promocionando acceso al conocimiento con justicia espacial.

Palabras clave: políticas educacionales, cartografías epistemológicas, geopolítica de la educación, ciencia sin fronteras, desigualdad espacial.

Introdução: uma ciência em movimento

Nos últimos anos, assistiu-se a um crescimento sem precedentes do número de estudantes de educação superior matriculados em instituições estrangeiras (UNESCO, 2016). Este fenômeno vem sendo associado às práticas de internacionalização – conjunto de procedimentos adotados como comuns por universidades ao redor do globo (SIDHU et al., 2016) e que visam

à adoção de parâmetros internacionais de medição e rendição dos objetos educacionais (MOROSINI, 2006). A mobilidade de estudantes é uma política-chave neste processo, pois articula todas as outras dimensões da internacionalização (MATUS, 2016; MATUS, TALBURT, 2015): adaptação curricular, aprendizagem de idiomas e formação de cooperação científica internacional, entre outras. Dessa forma, não afeta somente aqueles que se movem a estudar, mas estabelece parâmetros para o funcionamento geral das universidades e de sistemas de educação superior.

Contudo, muitos autores (COLLINS et al., 2014; FINDLAY, 2011; FINDLAY et al., 2012; SIDHU et al., 2016; entre outros.) vêm tecendo críticas ao modelo de internacionalização proposto pelas universidades e agências de fomento. De maneira geral, entre correntes críticas, se compartilha a ideia de que instituições educacionais e sujeitos passam a ser avaliados pelos mesmos índices que antes avaliavam as empresas (SIDHU, DALL'ALBA, 2012). Consideradas como o "novo normal" pelas políticas neoliberais (DENZIN, GIARDINA, 2017), multiplicam-se formas de contabilizar produção e rendimento acadêmicos em uma maré de índices, notas e ranqueamentos.

O Brasil não passou imune às articulações da neoliberalização acadêmica, mas, com certeza, os arranjos provocados pela escala nacional trouxeram outros matizes à internacionalização brasileira. Dois fatores contribuíram sobremaneira para tal: 1) o fato de que somos um sistema muito endógeno no que se refere às tradições acadêmicas, e (2) as dimensões demográficas e territoriais significativas do Brasil, que nos permitem criar nossos próprios sistemas. Criamos um *ranking* próprio para nossos periódicos (Sistema Qualis), um sistema próprio de avaliação de programas de pós-graduação (Conceito CAPES) e até uma norma técnica de citações (ABNT). Paralelo a isso, temos uma grande cultura de mobilidade doméstica para estudos de pós-graduação, cooperação científica e aperfeiçoamentos. Inevitavelmente, é importante citar que, ao

longo da história, esta condição se produziu pela falta de investimentos em programas de internacionalização que atingissem massivamente as universidades em território nacional, restringindo os estudantes brasileiros a movimentos domésticos.

Recentemente, o término do Programa Ciência sem Fronteiras (CSF) foi anunciado sob a justificativa de que demandava altos recursos em investimentos públicos e não cumpria os objetivos a que se destinava: o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil. Com isso, lançam-se duas questões que são fundamentais ao entendimento da internacionalização da ciência brasileira e, em particular, da mobilidade acadêmica internacional: 1) quais são os limites e possibilidades de programas como o CSF para o Brasil?; e 2) por que projetos de internacionalização são importantes, em tempos de escassez democrática e conservadorismo político e econômico?

Este artigo se destinou a realizar, ao mesmo tempo, uma análise crítica do CSF e uma reflexão acerca da internacionalização como medida de qualidade da educação superior. Esta análise e reflexão foram feitas a partir das geografias da educação, que, diferentes do ensino de geografia, tendem a analisar o papel do conhecimento e das instituições e sujeitos educacionais na produção e reprodução de espaços. Para isso, entende-se que as ações de internacionalização propostas pelo Programa Ciência sem Fronteiras são medidas que estruturam o território – disparando diferenças políticas, revelando desigualdades socioespaciais e expondo dispersões e densidades.

Metodologia

A análise da política pública de internacionalização parte de considerá-la não apenas texto, mas dentro de um contexto de produção que envolve atores e ressignificações. Com isso, estabelece-se a internacionalização pelo CSF a partir de duas perguntas que guiam a análise:

1) Quais são as características e a natureza do Programa Ciência sem Fronteiras?

2) Que ordens se sustentam por esse modelo de internacionalização?

Promoveu-se uma análise espacial e documental com base em dados disponíveis no Portal Ciência sem Fronteiras[1] e a partir da literatura especializada em geografias da educação. Pode-se observar como essa política pública vem instaurando certas ordens na organização do espaço brasileiro, partindo do princípio da política pública como uma instância enunciativa, um grupo de discursos que se articula para reproduzir certos poderes (CASTRO, 2011).

Na primeira etapa, foram analisadas as características contextuais de criação do programa, bem como seus objetivos e metas. Na segunda, lançou-se um olhar sobre a distribuição dos recursos do CSF e os problemas que geraram os principais marcos de mudança, ao longo de seu funcionamento. Posteriormente, com base na literatura, estabeleceu-se uma avaliação das possibilidades e limites desse modelo de internacionalização, bem como da discussão sobre a necessidade de se produzirem outros caminhos para a internacionalização.

As políticas de internacionalização brasileiras

Nem o sistema público de educação superior e nem os programas de fomento à mobilidade acadêmica são fenômenos novos, no Brasil. Não obstante isto, é inegável que os investimentos realizados desde o primeiro governo do presidente Luís Inácio da Silva (Partido dos Trabalhadores – PT), em 2003, foram determinantes na estruturação do território. Nos três primeiros governos petistas (2003-2014), houve um processo de interiorização da universidade brasileira, descentralizando *campi*

[1] Http://www.cienciasemfronteiras.gov.br

e instituições e produzindo espaço acadêmico nas cidades pequenas e médias das margens do país. Combinando isto a outros programas – como, por exemplo, o de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (ProUni) e as ações de políticas afirmativas que incluem alunos negros de escolas públicas nas universidades –, muitos estudantes negligenciados social, étnica e territorialmente passaram a usufruir do direito à educação superior. O Brasil, país do ensino fundamental incompleto, passou a conceber que a população historicamente marginalizada ingressasse parcialmente aos bancos universitários.

Soma-se a isso o fato de que a estrutura das novas universidades brasileiras se constitui como uma ruptura com a antiga densidade macrocefálica dos grandes *campi* em cidades metropolitanas. As universidades criadas nos últimos anos têm estrutura multicampi, e, não raro, foram instaladas em municípios que nunca antes haviam sediado instituições de educação superior. E há, ainda, o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), do Ministério da Educação (MEC), que permite aos estudantes candidatarem-se a instituições em vários estados do país sem fazerem provas seletivas específicas nestas mesmas instituições, apenas utilizando a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esta articulação povoou de docentes, técnicos e estudantes os municípios interioranos, num fluxo centro-periferia, no território brasileiro, dando visibilidade a cidades universitárias em espaços, até então, marginais do país. A produção do território não era somente consequência das políticas de educação superior, sendo que, muitas vezes, era o que pautava estas mesmas políticas.

O Programa Ciência sem Fronteiras (CSF) surgiu nesse contexto histórico, mas desalinhado com esses princípios. Muito menos como uma política pública em educação e muito mais como uma necessidade de se qualificar o desenvolvimento produtivo do país, o CSF já despontava sob dúvidas dos setores mais críticos da sociedade. Em 2010, o governo de Dilma Roussef (PT) firmou uma

parceria público-privada com um consórcio de grandes empresas brasileiras para formar mão de obra internacionalizada e importar conhecimento técnico. O principal objetivo dessa parceria era promover a concessão de milhares de bolsas de estudo no exterior, dando aos estudantes a oportunidade de experiências profissionais e pedagógicas "voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação" (BRASIL, 2018).

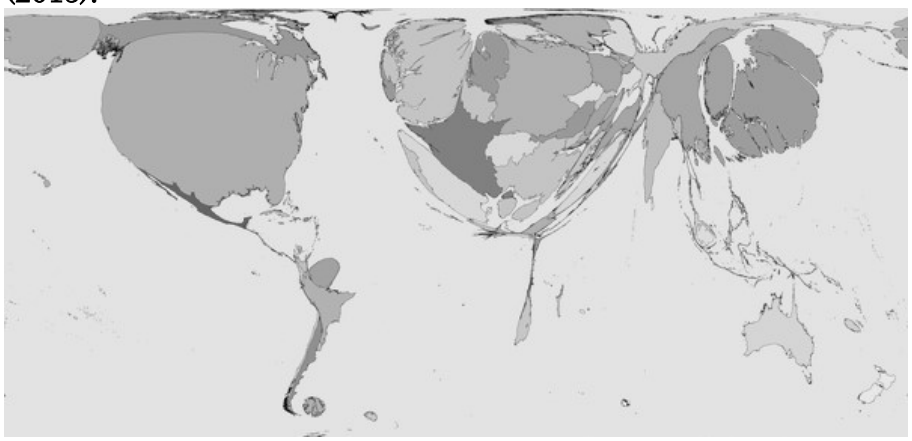
Pouco fundamentado nos projetos de pesquisa que as próprias universidades desenvolviam e muito interessado em formar profissionais dos setores de tecnologia – as universidades foram meramente recrutadoras e executoras do maior investimento em mobilidade acadêmica internacional já realizado no país, em vez de serem objetos desta –, o CSF (2018) contemplava somente as áreas diretamente relacionadas a setores estratégicos ao desenvolvimento econômico brasileiro, naquele momento, como engenharias, ciências biomédicas e ciências agrárias. Sua meta era muito concreta: alcançar 100 mil bolsas em 5 anos, entre estudantes de graduação, doutorado, pós-doutorado e profissionais docentes e técnicos das áreas previstas. Inicialmente, estimava-se que o governo compartiria os investimentos com as empresas privadas. Ao final do programa, o MEC acabou subsidiando 75 mil bolsistas, enquanto o consórcio de empresas arcou com apenas 26 mil bolsas (CSF, 2018).

A ideia do CSF é um clichê da internacionalização do Sul Global. A própria denominação Ciência sem Fronteiras alude a uma ideia de globalização aberta para os fluxos, em que há livre circulação de ideias, pessoas, conhecimentos. Em educação internacional, este termo é denominado *Borderless Education*, e vem sendo alvo de muitas críticas por parte da comunidade geográfica (PASZTOR, 2015; SHIELDS, 2014). Ao se pensar que seria possível enviar estudantes e profissionais ao exterior e, com isso, importar a tecnologia, assumia-se uma ideia de conhecimento que poderia ser transportado, carregado – desde então, derivam-se expressões como "fuga de cérebros".

A importação de desenvolvimento e do conhecimento é uma noção presente tipicamente nos sistemas universitários e produtivos de países do sul, pois se acredita que as ideias voltam com os sujeitos, como mercadorias em uma transação comercial. Com isto, os sistemas de internacionalização de países latino-americanos acabam fomentando e sobrealimentando o mundo europeu e anglo-saxão. Uma evidência disto é o próprio sistema de publicações internacionais, em que pesquisadores de países periféricos acabam disputando espaço nas revistas e eventos científicos do Norte Global e inflando as métricas destes países. Em outras palavras, em países centrais (como Reino Unido e Estados Unidos), a internacionalização investe no próprio sistema de educação superior do país. A internacionalização de países periféricos (como Brasil, China e Índia) também termina por injetar recursos nos países centrais.

A espacialização dessa cartografia epistemológica pode ser vista na Figura 1, que mostra uma anamorfose da produção bibliográfica em ciências sociais.

Figura 1: Anamorfose da produção científica em ciências sociais (2015).



Fonte: https://theconversation.com/its-time-to-redraw-the-worlds-very-unequal-knowledge-map-44206. Acesso em 08/07/2017, original em cores.

O que se consente é que esse programa teve muito impacto na forma como o Brasil passou a se relacionar com outras instituições estrangeiras. O relatório *Open Doors 2015* (FARRUGIA, 2016), por exemplo, chamou a atenção sobre como o Brasil era um dos países com grande potencial para cooperação econômica com universidades estadunidenses, isto devido ao fato de que era um dos poucos países que investiam massivamente (com recursos públicos) em mobilidade estudantil em diversos níveis. O boom provocado pelo Ciência sem Fronteiras impactou fortemente o currículo universitário das instituições brasileiras, bem como a expectativa de estudantes e pesquisadores. Lança-se, assim, a questão de como esses recursos foram utilizados e quais os entraves e estímulos para a sua utilização.

Com as políticas e os discursos vigentes sobre internacionalização, acabou-se adotando uma perspectiva corporativa de excelência e reproduzindo desigualdades geopolíticas no fluxo de estudantes (assemelhando-se muito a um fluxo migratório social e econômico entre centro e periferias). Percebe-se uma predisposição dos estudantes brasileiros em buscar países da anglosfera ou Europa ocidental, bem como uma tradição do Brasil em atuar como *hub* sul-americano, recebendo estudantes latino-americanos e de países lusófonos africanos. O Quadro 1 mostra, a partir de dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2016), os cinco principais destinos de estudantes brasileiros matriculados no exterior, bem como os cinco principais países de origem de estudantes estrangeiros matriculados no Brasil.

Quadro 1: Principais fluxos de emigração e imigração estudantil desde/para o Brasil.

Países de destino	**Total de estudantes brasileiros matriculados no exterior (2015)**
Estados Unidos	13.349
Portugal	6.372
França	4.311
Alemanha	3.790
Reino Unido	2.713
Países de origem	**Total de estudantes estrangeiros matriculados em instituições brasileiras (2015)**
Angola	2.317
Colômbia	1.627
Peru	1.409
Paraguai	1.082
Argentina	1.061

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados disponíveis no portal *Global Flor of Tertiary-level students* (UNESCO, 2016).

Programa Ciência sem Fronteiras: caracterização e natureza da política

Do total de bolsas concedidas pelo CSF, 72 mil foram direcionadas a intercâmbios de graduação (CSF, 2018), principal produto do programa, fazendo-o uma política mais voltada à formação do que propriamente ao desenvolvimento científico. Como esta era uma modalidade onde havia pouco envolvimento do sujeito objeto da política – neste caso, o estudante de graduação – com um tema, tecnologia ou objetivo de pesquisa, o desenvolvimento da relação internacional se dava de forma muito frágil, fugaz e passageira. Ou seja, os alunos intercambistas viviam experiências interessantes, do ponto de vista pessoal, mas pouco produtivas em termos de produção de conhecimento acadêmico ou de vínculos institucionais (KILLICK, 2011). Se, por um lado, o CSF enfatizava a graduação, por outro lado, os gestores

começavam a se dar conta de que os critérios de seleção e distribuição da bolsa ignoravam as características da população acadêmica brasileira. Ao não investir em acesso, preparação e estratégias de devolução das experiências de mobilidade, muitos dos estudantes não eram capazes de atingir os requisitos mínimos para acessar o programa ou não possuíam condições técnicas e financeiras de acompanhar as experiências de mobilidade. Disso, derivaram-se três consequências: 1) a flexibilização de critérios para acessar as bolsas; 2) a necessidade do MEC de investir em políticas formativas, e 3) a consequente concentração espacial e social da concessão de bolsas.

A flexibilização dos critérios passava basicamente por medidas que estimulavam o aprendizado de idiomas estrangeiros. Assim, em 2013, o MEC anunciou a suspensão dos convênios com universidades portuguesas e também a diminuição do nível de inglês exigido para países anglófonos (CSF, 2018). Estas decisões vieram apoiadas na disseminação de programas de ensino e certificação de idiomas sediados nas universidades públicas, como no caso do Idioma sem Fronteiras. Com isso, o CSF buscou sanar uma das debilidades arraigadas em sua criação: o fato de ser pouco distributivo e, em decorrência disto, altamente elitizado. Como bem apontam algumas investigações (SIBOMANA, 2016; STERZUK, 2014), o domínio de inglês acaba atuando como produtor de diferença em ambientes internacionalizados. Ainda que tenha sido destinada a expandir à comunidade em geral os benefícios da internacionalização, o grande *móbile* (CHARLOT, 2016) do aprendizado eram os editais de mobilidade – pois aí se centrava a política de internacionalização.

A conformação do CSF em uma parceria público-privada conduziu a política centrada no indivíduo, mais que nas instituições. O bolsista era o grande beneficiário do investimento e havia poucas estratégias de devolução das experiências vividas no intercâmbio. A falta de articulação com projetos de pesquisas internacionais, centros e laboratórios de pesquisas nas

universidades e de envolvimento de pesquisadores na mediação das experiências de intercâmbio terminou fazendo com o que programa fosse uma realidade desarticulada do trabalho realizado pela universidade brasileira. Acabou-se por perpetuar uma elitização a partir da produção de uma classe internacionalizada que utilizava a política pública para reproduzir privilégios, como bem apontam Findlay et al. (2012).

Espacialização do investimento e macrocefalia científica

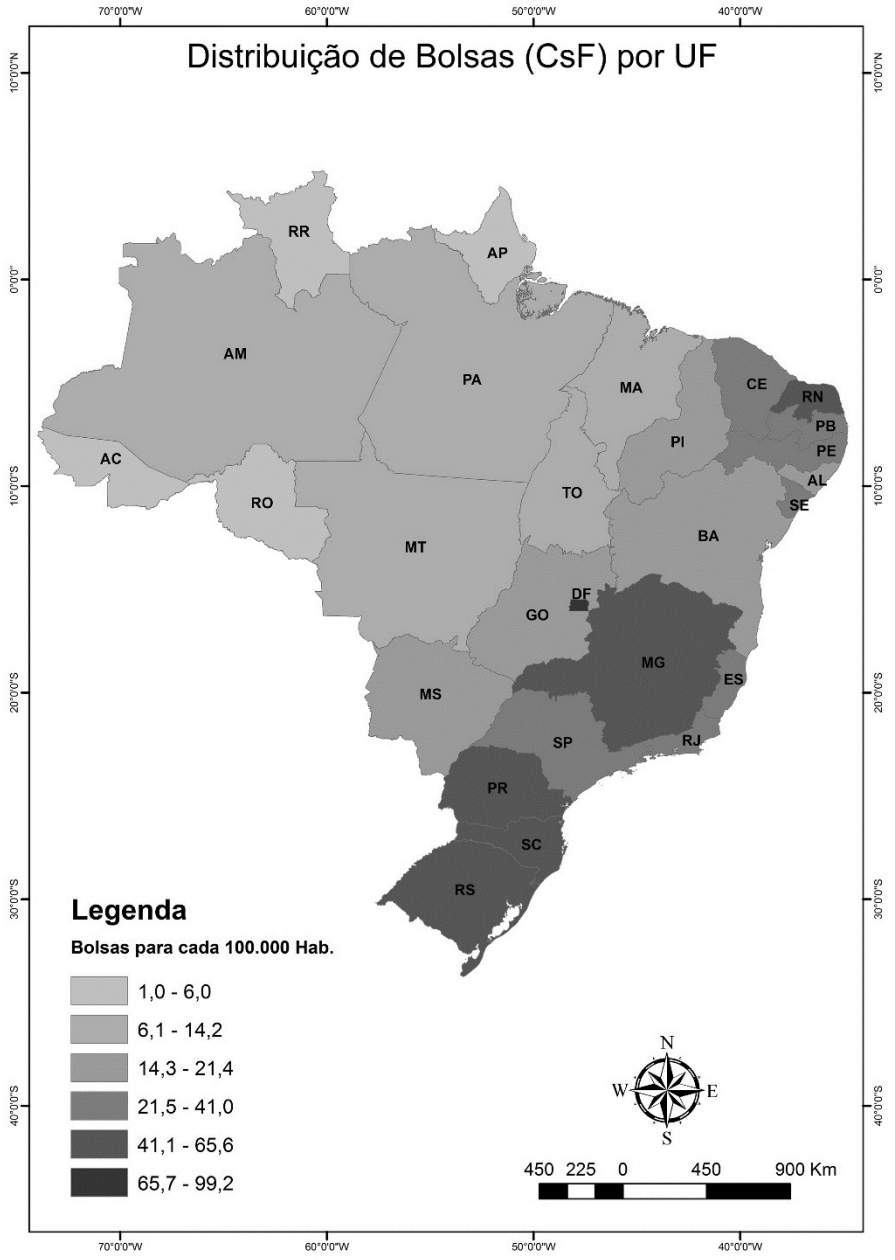
O senso comum da aprendizagem da mobilidade (viagens, desenvolvimento intercultural, formação de redes de contato, habilidades em idiomas etc.) amplifica o seu sentido em espaços que já são historicamente internacionalizados. Este é o caso de classes altas residentes em grandes metrópoles, onde há conectividade e concentração de recursos que permitam atribuir sentido a experiências no exterior. Como é de se prever, há uma concentração de acesso aos recursos em cidades metropolitanas e em grandes instituições universitárias. Universidades que são capazes de manter um escritório ou uma secretaria de relações internacionais fomentam muito mais a cooperação científica, atraem investigadores estrangeiros e produzem uma ambientação das políticas de internacionalização – fomentando, por consequência, os sentidos a elas relacionados.

Antes de encerrado o CSF, as regiões Sul e Sudeste lideravam o número de bolsas (por cada 100 mil estudantes de educação superior), com 36 e 34 bolsas, respectivamente, enquanto a região Norte, em proporção aos seus estudantes, recebeu menos de um terço destas cifras (CSF, 2018). Contudo, quando detalhados por instituição, esses números parecem ainda mais impactantes. A título de exemplo, apenas a Universidade de São Paulo (USP) apresentava um total de bolsas concedidas que superava a soma de 23 das 27 unidades da federação. Esta instituição paulista captou recursos para enviar mais de 3 mil

estudantes ao exterior, enquanto estados como o Acre não chegaram a atingir 10 bolsas, em todo o período do programa (CSF, 2018). Apenas cinco universidades da região Sudeste (USP, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)) concentraram mais de 20% de todas as concessões do CSF.

A Figura 2 representa as bolsas concedidas para cada 100 mil habitantes, até o ano de 2015.

Figura 2: Mapa da distribuição das bolsas do Programa CSF por unidade da federação.



Fonte: Elaborado a pedido por Pâmela Freitas da Silva (2015) a partir de dados do Programa CSF disponíveis em www.cienciasemfronteiras.gov.br e acessados em 8 de novembro de 2015. Original em cores.

Observa-se, segundo a imagem acima, que, mesmo em proporção, a diferença entre os diferentes estados foi superada, em certos casos, em mais de 50 vezes. A mobilidade acadêmica encontra espaço na desigualdade da academia brasileira para atuar reproduzindo privilégios de acesso à internacionalização.

Se a origem dos bolsistas era estabelecida a partir de pontos de alta competitividade acadêmica e de interconexão dos fluxos globais, não seria diferente com os destinos dos bolsistas. América do Norte e Europa Ocidental responderam por mais de 90% das bolsas concedidas pelo programa. A escala europeia e a norte-americana operaram fortemente na decisão dos convênios, de tal maneira que o CSF se tornava negligente com a própria América Latina, região tradicional dos acordos de intercâmbio acadêmico, até a década de 1990. Apenas para a Hungria, foram mais de 2 mil estudantes intercambistas, no período de vigência do programa. Em contraposição, o Chile, país que mantém muitos projetos de cooperação científica com o Brasil, recebeu a insignificante cifra de 35 estudantes. O mesmo se passou com a Argentina, o México e outros países com os quais os pesquisadores brasileiros vinham trabalhando historicamente e que não foram alvos dessa política.

O CSF acabou contribuindo fortemente para a conformação de uma cartografia desigual, por meio da qual houve forte concentração espacial e epistemológica. Era uma política débil em contestar a inequidade da produção territorial brasileira, pois atuava de forma exclusivista e não redistributiva de recursos e possibilidades.

Considerações finais e perspectivas na internacionalização da ciência brasileira

Ironicamente, a crise e a falência do maior programa de internacionalização da ciência brasileira não se deram pelas críticas ao seu modelo, mas pelo sucateamento progressivo da educação pública, testemunhado nos últimos dois anos. Faz-se

necessário pensar a internacionalização da educação articulada com um projeto de desenvolvimento social e de produção de conhecimentos que viabilize as mudanças políticas necessárias para a redução das iniquidades. Para além das métricas, a internacionalização pode produzir geografias mais complexas para o conhecimento produzido na universidade, politizando espacialmente a experiência de estudantes e contribuindo para o desenvolvimento e a formação de profissionais.

A internacionalização, de acordo com o modelo internacional neoliberal, afeta a todos que fazem parte do cotidiano da universidade, pois acaba definindo o que são bons estudantes, boas instituições e até mesmo boas práticas. Centrada no indivíduo – como prescreve o neoliberalismo –, ela atua sobre formas de desejo que fazem com que os estudantes queiram consumir escalas de excelência (RAGHURAM, 2013) . Ela produz um sentido de vitalidade (MASSUMI, 2015) que nos impele a desejar certos lugares, certas instituições, certas nações. Com isto, promove competição e produtivismo entre instituições e sujeitos, criando nítidas hierarquias sociais e espaciais. Os *rankings* universitários são grandes exemplos das ordens de desejo provocadas pela mobilidade acadêmica, pois atuam articulando excelência com instituições e nações (em vez de práticas e sujeitos) e acabam reproduzindo a desigualdade entre as próprias universidades (FURUKAWA et al., 2013).

Outro grande resultado desse processo espacial, como nos mostra a literatura a respeito (GAO, 2014; LEE, 2014; YE, 2015), é a reconfiguração das universidades internacionalizadas (ou seriam globalizadas?) em forma de *hubs* acadêmicos. Esta disposição centra a universidade como uma instituição-chave no processo de globalização econômica, posicionando-a nos principais nós dos fluxos de capital. Além disso, modifica a forma como a universidade se relaciona com as comunidades, adotando uma estratégia de *marketing* semelhante à de grandes transnacionais (HEALEY, MICHAEL, 2014). Cada *hub* tem, assim, possibilidade

de reescalonar os sujeitos a espaços mais globalizados de excelência. A escala passa a ser um objeto de consumo, nos discursos de excelência universitária.

Os recursos financeiros são também um ponto-chave na internacionalização e, de forma geral, na qualificação da educação pública brasileira. Todavia, o projeto instalado pelo CSF ignorou elementos básicos da internacionalização ao adotar um olhar "para fora", ou seja, a maior parte dos recursos para internacionalizar a universidade foi para instituições no exterior, e uma parte muito reduzida para as próprias instituições públicas brasileiras.

Medidas simples, como investir e desburocratizar os próprios programas de pós-graduação brasileiros, para que tivessem mais bolsas e pudessem receber alunos estrangeiros, não foram realizadas. Em suma, pautou-se uma política centrada no indivíduo, mais do que nos sistemas de educação. Como resultado, o CSF apenas contemplou quem já era dotado de suficiente capital cultural e financeiro para realizar a mobilidade.

O que se pode observar disso é que um discurso meritocrático de baixa problematização nos conduziu a uma produção territorial desigual, reproduzindo os mecanismos perversos preditos pela globalização de cunho neoliberal. Como consequência, o CSF privilegiou epistemologias e espaços historicamente ocupados por homens brancos e de classe alta, tendo por consequência uma alta concentração deste perfil entre os beneficiários de um programa de alto impacto orçamentário (BORGES, 2016).

Contudo, a internacionalização pode ser crítica, atuando não para a promoção de carreira de alguns indivíduos, mas articulando ações institucionais que permitam o desenvolvimento contínuo e progressivo de projetos de cooperação internacionais. Ao se implantar o CSF, percebeu-se que houve um interesse contagiante de se vislumbrarem outras possibilidades de formação, buscando-se habilidades antes ignoradas na formação universitária em graduação e pós-graduação. Essa articulação

multiescalar do trabalho realizado pelas instituições de ensino superior pode, quando desenvolvida com complexidade e reconhecimento das realidades, contribuir para fortalecer os laços entre pesquisa e formação.

O programa de bolsas da Organização dos Estados Americanos (OEA), por exemplo, tem facilitado o acesso aos estudos de pós-graduação em universidades brasileiras, com distribuição equitativa nas cinco regiões do país. Ou seja, instituições situadas em cidades não capitais e não metropolitanas, mas com programas bem estruturados e produtivos, abrem vagas diretas a processos de seleção de estudantes latino-americanos, com garantia de bolsa vinculada ao próprio processo. Com isto, garante aos estudantes um projeto de estudos com mais segurança, ao mesmo tempo em que proporciona que os programas se articulem em parcerias de pesquisa pela América Latina.

É importante perceber que as políticas públicas se corporizam e se lugarizam, nas realidades vividas em diferentes regiões do Brasil. Cada território lhes atribui sentido e as ressignificam, e cada um está possibilitado a acessar mais ou menos os recursos destinados. Isto faz com que tenhamos que pensar nas políticas públicas em conjunto com a forma como são reapropriadas por certos espaços e sujeitos, o que exige que pensemos numa pedagogia do espaço (MARTINEZ, 2012) e num esforço político de compreensão da diferença como um fator indispensável na produção territorial.

Referências bibliográficas

BRASIL. Decreto 7.642 de 13 de dezembro de 2011. *Institui o Programa Ciência sem Fronteiras.* Disponível em <www.planalto.gov.br> Acesso: 14 de janeiro de 2018.

BORGES, Rovênia Amorim. *A interseccionalidade de gênero, raça e classe no Programa Ciência sem Fronteiras: um estudo sobre*

estudantes brasileiros com destino aos EUA. (Dissertaçao de mestrado). Programa de Pós-Graduaçao em Educação da Universidade de Brasília (UnB), 2016.

CASTRO, Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault.* Argentina: Prometeo, 2011.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. *Painel de controle do Programa Ciência sem Fronteiras*. Disponível em <www.cienciasemfronteiras.gov.br> Acesso: 18 de janeiro de 2018.

COLLINS, Francis; SIDHU, Ravinder; LEWIS, Nick; YEOH, Brenda S. A. "Mobility and desire: international students and Asian regionalism in aspirational Singapore." In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 35, n. 5, p. 37-41, 2014.

DENZIN, Norman; GIARDINA, Michael. *Qualitative inquiry in neoliberal times.* Estados Unidos: Taylor & Francis, 2017.

FARRUGIA, Christine A. *Open Doors 2015: report on international educational exchange.* Estados Unidos: Institute of International Education, 2016.

FINDLAY, Allan M. "An assessment of supply and demand-side theorizations of international student mobility." In: *International Migration*, v. 49, n. 2, p. 162-190, 2011.

_____; KING, Russel; SMITH, Fiona M.; GEDDES, Alistair; SKELDON, Ronald. "World class? An investigation of globalisation, difference and international student mobility." In: *Transactions of the Institute of British Geographers,* v. 37, n. 1, p. 118-131, 2012.

FURUKAWA, Takao; SHIRAKAWA, Nobuyuki; OKUWADA, Kumi. "An empirical study of graduate student mobility underpinning research universities." In: *Higher Education*, v. 66, n. 1, p. 17-37, 2013.

GAO, Xuesong. "'Floating elites': interpreting mainland Chinese undergraduates graduation plans in Hong Kong." In: *Asia Pacific Education Review*, v. 15, n. 2, p. 223-235, 2014.

HEALEY, Nigel; MICHAEL, Lucy. "Towards a new framework for analysing transnational education." In: *Higher Education Policy*, v. 28, n. 3, p. 369-391, 2014.

KILLICK, David. "Seeing-ourselves-in-the-world: developing

global citizenship through international mobility and campus community." In: *Journal of Studies in International Education*, v. 20, n. 10, p. 1-18, 2011.

LEE, Cheng-Fei. "An investigation of factors determining the study abroad destination choice: a case study of Taiwan." In: *Journal of Studies in International Education*, v. 18, n. 4, p. 362-381, 2014.

MARTINEZ, César Augusto Ferrari. "Por uma pedagogia do espaço." In: *Boletim Gaúcho de Geografia*, v. 39, n. 1-2, 2012.

MASSUMI, Brian. *Politics of affect.* Estados Unidos: John Wiley & Sons, 2015.

MATUS, Claudia. *Imagining time and space in universities*. Reino Unido: Palgrave-McMillan, 2016.

_____; TALBURT, Susan. "Producing global citizens for the future: space, discourse and curricular reform." In: *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, v. 45, n. 2, p. 226-247, 2015.

MOROSINI, Marília Costa. "Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas." In: *Educar em Revista*, v. 28, 2006.

PASZTOR, Adel. "Careers on the move: international doctoral students at an elite british university." In: *Population, Space and Place*, v. 21, n. 8, p. 832-842, 2015.

RAGHURAM, Parvati. "Theorising the spaces of student migration." In: *Population, Space and Place*, v. 19, n. 2, p. 138-154, 2013.

SHIELDS, Robin. "Globalization and international student mobility: a network analysis." In: *Comparative and Internatioanl Education Society*, v. 57, n. 4, p. 609-636, 2014.

SIBOMANA, Emmanuel. "'We know what to say, we know what to write, but we don't know how': the challenges of becoming academically literate in a new linguistic and socio-cultural space." In: *Education as Change*, v. 20, n. 2, p. 123-144, 2016.

SIDHU, R.; COLLINS, F.; LEWIS, N.; YEOH, B. "Governmental assemblages of internationalising universities: mediating circulation and containment in East Asia." In: *Environment and Planning A*, n. 24, 2016.

_____; DALL'ALBA, Gloria. "International education and

(dis)embodied cosmopolitanisms." In: *Educational Philosophy and Theory*, v. 44, n. 4, p. 413-431, 2012.

STERZUK, Andrea. "'The standard remains the same': language standardisation, race and othering in higher education." In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 4632, n. march, p. 1-14, 2014.

UNESCO. *Global flow of tertiary-level students.* 2016. Disponível em: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>.

YE, Rebecca. "Transnational higher education strategies into and out of Singapore: commodification and consecration." In: *TRaNS: Trans-Regional and -National Studies of Southeast Asia*, v. 4, n. 1, p. 85-108, 2015.